

Et studieliv under pres

- Præstationskulturen blandt danske universitetsstuderende



Udarbejdet af

Maja Lausten og Rikke Kragelund

“Et studieliv under pres - Præstationskulturen blandt danske universitetsstuderende”
Specialeafhandling, 10. Semester, Psykologi
Aalborg Universitet
31. maj 2018

Specialets samlede antal tegn: 272.327
Svarende til antal normalsider: 113,47

Udarbejdet af:
Maja Lausten, 20136639 (CCCC - Clinic, Counselling, Consultation, Coaching)
Rikke Kragelund, 20134229 (BSpK - Børnesprogklinikken)

Tak til vejleder Thomas Borchmann
Tak til Mette Gry Schmidt for design af forside, www.mettegry.com
Tak til Pernille Dam Henneberg for design af diagrammer
Tak til mor-Jytte og mor-Liselotte

Abstract

The aim of this Master's thesis is to portray the pressure that university students are under in terms of having to perform on their education. University students are at the end of their educational pathway and soon have to enter the labour market. This put a great amount of pressure on them, and we want to investigate how they navigate in it. The research question we seek to answer in this Master's thesis is: *How do Danish university students experience the societal demands and expectations of their educational performance, and how do they cope with it?*

Before empirically investigating how university students experience the demands and expectations of their educational performance we firstly conduct a theoretical characterisation of today's society. Based on the social psychological and sociological theories of Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Hartmut Rosa and Richard Sennett we characterise nowadays western societies as being late modern, neoliberalistic, performance focused and competitive of nature. We then identify the ways in which it affects the individual to live in such a society, and finally how it can be handled using Richard Lazarus problem-focused and emotion-focused coping strategies. After this characterisation we turn to the university context and illustrate how similar terms apply there and is the source of the pressure experienced by university students. We seek for the students in our study to attain a liberating understanding of where the pressure to perform originates. We wish for them to realise that the culture of performance and the demands and expectations they put upon themselves are rooted in the organisation of society – and the university – not within the individual itself.

Based on this theoretical understanding, we then empirically study how university students experience the pressure and how they handle it. To investigate this, we used focus group interviews. During these interviews, the participants shared how they experience the different theoretically identified manifestations in their own study situation, how they handle it, and how they ideally think it should be handled. By using a qualitative content analysis, we found a broad match between the theory and the participant's own experience, but also some discrepancies. The students described how

the pressure at university first of all makes everyone responsible for their own performance but also how it creates a competitive environment and how the fellowship amongst the students gradually crumbles away. They also described how grades mean a great deal to them, as their self-worth is largely tied to their academic performance. In addition, they described a fear of having to make educational decisions and how the learning has been greatly instrumentalised.

Overall, the participants seemed to be aware that the pressure to perform comes from outside and in, and not from within the individual itself. Again, however, there were certain discrepancies in which the participants nevertheless blamed themselves, their own expectations or their sensitivity to be the reason for the pressure they experience.

Based on our findings, it is thus clear that it is essential to gain widespread understanding that the pressure to perform has an external origin. At the same time, awareness of this amongst the students will give them the opportunity to seek support from each other, rather than fighting each of their individual struggles and trying to solve structural problems through individual solutions.

Key words: University students, pressure to perform, academic achievements, focus group interview, qualitative content analysis, responsibility, competitive environment, self tied to academic achievements, fear of choosing, instrumentalised learning, coping

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1

1. Indledning.....	1
1.1 SPECIALETS ANLIGGENDE OG PROBLEMFORMULERING	1
1.2 BEGRUNDELSER FOR VALG AF ANLIGGENDE OG PROBLEMFORMULERING	2
1.2.1 Almene bevæggrunde.....	2
1.2.2 Personlige og psykologfaglige bevæggrunde.....	2
1.3 FREMGANGSMÅDE.....	3
1.4 SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT	4
1.5 LÆSEVEJLEDNING.....	6

Kapitel 2

2. Teoriafsnit.....	8
2.1 CENTRALE SAMFUNDSKARAKTERISTIKA OG BAGVEDLIGGENDE DRIVKRÆFTER ..	8
2.1.1 Globalisering og grænseløshed.....	9
2.1.1.1 Arbejdsmarkedets grænseløshed	11
2.1.2 Foranderlighed - det accelererende samfund	13
2.1.2.1 Accelerationens drivkræfter	15
2.1.3 Neoliberal styring og det ændrede menneskesyn	17
2.1.3.1 Neoliberalisme	17
2.1.3.2 Konkurrencestaten og det ændrede menneskesyn	18
2.1.4 Individualisering og præstationskrav	19
2.1.4.1 Individualisering og selvansvarliggørelse	20
2.1.4.2 Præstationskultur og den evige jagt på anerkendelse	22
2.1.5 Centrale samfundskarakteristika og bagvedliggende drivkræfter - opsummering.....	24
2.2 MANIFESTATIONER OG HÅNDTERINGSFORSØG	25
2.2.1 Følelser af ufuldkommenhed og fremtidsusikkerhed	26
2.2.2 Skyldfølelse og frygt for fiasko	27
2.2.3 Fremkomst af situationelle identiteter	28
2.2.4 Erodering af karakter	30
2.2.5 Individets håndteringsforsøg og -muligheder	31

2.2.5.1 Ulige håndteringsmuligheder	31
2.2.5.2 Ydrestyring og fremmedgørelse	33
2.2.5.3 Forskellige håndteringsstrategier.....	34
2.2.6 Manifestationer og håndteringsforsøg – opsummering.....	36
2.3 UNGE UNDER UDDANNELSE	37
2.3.1 Karakteristik af uddannelsessystemet og dets udvikling.....	37
2.3.2 Manifestationer og håndteringsforsøg hos den studerende.....	42
2.3.2.1 Unge voksne - en gruppe under pres	42
2.3.2.2 Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivets forfald	44
2.3.2.3 Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt.....	44
2.3.2.4 Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg.....	45
2.3.2.5 Instrumentaliseret læring	46
2.3.2.6 Studerendes håndteringsforsøg	47
2.3.3 Unge under uddannelse - opsummering	51

Kapitel 3

3. Metode.....	53
3.1 DATAINDSAMLING.....	53
3.1.1 Fokusgruppeinterview	53
3.1.1.1 Begrundelse for valg af fokusgruppeinterview	54
3.1.1.2 Tilpasninger og tilføjelser: Den emancipatoriske erkendelsesinteresse understøttet in situ	55
3.1.2 Interviewforløb, interviewguide og pilotering	57
3.1.3 Transskriptionsregler	59
3.2 VALG OG REKRUTTERING AF DELTAGERE	60
3.3 ANALYSEMETODE.....	62
3.3.1 Kvalitativ indholdsanalyse.....	62
3.3.2 Teoriinformeret indholdsanalyse.....	63
3.3.3 Operationalisering af den teoriinformerede indholdsanalyse	64
3.4 ETISKE OVERVEJELSER	66
3.4.1 Mikroetiske overvejelser	66
3.4.2 Makroetiske overvejelser	68

Kapitel 4

4. Analyse	69
4.1 ANALYSEETAPE I – ÅBEN ANALYSE	69
4.1.1 Bestemmelse af præstationskulturen på universitetet	69
4.1.2 Årsager til præstationskulturen	70
4.1.2.1 Årsager til præstationskulturen – afsendere af presset	71
4.1.2.2 Årsager til præstationskulturen – samfundsvilkår	74
4.1.3 Opsamling på analyseetape I	75
4.2 ANALYSEETAPE II - TEORIINFORMERET ANALYSE	75
4.2.1 Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald	75
4.2.1.1 Manifestation	76
4.2.1.2 Håndtering	83
4.2.2 Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt	87
4.2.2.1 Manifestation	88
4.2.2.2 Håndtering	92
4.2.3 Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg	95
4.2.3.1 Manifestation	95
4.2.3.2 Håndtering	98
4.2.4 Instrumentaliseret læring	98
4.2.4.1 Manifestation	98
4.2.4.2 Håndtering	100
4.2.5 Opsamling på analyseetape II	101

Kapitel 5

5. Diskussion	103
5.1 DISKUSSION AF ANALYSENS FUND	103
5.1.1 Diskussion af fund fra den åbne analyse	103
5.1.2 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald	104
5.1.3 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Skrøbelig identiteter på evindelig anerkendelsesjagt	106

5.1.4 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg.....	108
5.1.5 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Instrumentaliseret læring .	109
5.1.6 Diskussion af håndteringsstrategier under ét	110
5.2 DISKUSSION AF UNDERSØGELSENS FORSKNINGSMÆSSIGE KVALITET.....	112
5.3 IMPLIKATIONER.....	116
5.3.1 Implikationer for fremtidig forskning	116
5.3.2 Praksisimplikationer.....	117
Kapitel 6	
6. Konklusion.....	118
7. Litteraturliste.....	120

Bilag 1 – Vignetter

Bilag 2 – Fuldendelsessætninger

Bilag 3 – Interviewguide til 1. interview

Bilag 4 – Interviewguide til 2. interview

Bilag 5 – Rekrutteringsopslag

Bilag 6 – Kodningsskema

Bilag 7 – Kodningsskema udfyldt

Bilag 8 – Uddybende information til deltagerne

Bilag 9 – Samtykkeerklæring

Bilag 10 – Transskription af 1. interview

Bilag 11 – Transskription af 2. interview

Bilag 12 – Fuldendelsessætninger, Ida

Bilag 13 – Fuldendelsessætninger, Mia

Bilag 14 – Fuldendelsessætninger, Søren

1. Indledning

Det er ikke et otte til fire arbejde, det er et forevighedsarbejde (...) det er altid over hovedet på mig. Nu har jeg været syg den her weekend, det stresser mig helt vildt at være syg, fordi man kan ikke arbejde, når man er syg.
(Søren, Bilag 10, l. 458-462).

Denne udtalelse stammer fra dette speciales fokusgruppeinterviews og skildrer på tankevækkende vis en studerende, for hvem studielivets pres yder stor indvirkning. Udtalelsen afspejler et individ i et samfund, hvor fokus er så skarpt rettet mod at skulle præstere og konkurrere, at der ikke tages megen højde for de menneskelige omkostninger dette måtte have. I takt med at presset stiger, viser undersøgelser, at et stigende antal unge selv vurderer deres mentale velbefindende som værende faldende. Særligt de unge kvinder i alderen 16-25 år er hårdt ramt, hvor hele 23,8 % af denne gruppe lider af dårligt mentalt helbred. For mænd i samme aldersgruppe er tallet 12,9 %, dog ses en stigning for begge køn på 3,2 % over de sidste 7 år - en stigning der ikke umiddelbart ser ud til at stagnere (Sundhedsstyrelsen, 2018, pp. 17, 20f). Det var disse alarmerende statistikker og visheden om det pres, de studerende er underlagt, der vakte vores interesse og lagde grunden for denne specieleafhandling. Med specialet ønsker vi at lave en teoretisk og empirisk funderet skildring af det uddannelsesmæssige præstationspres, unge universitetsstuderende befinder sig under.

1.1 Specialets anliggende og problemformulering

Ønsket med nærværende speciale er at skildre det pres, som universitetsstuderende befinder sig under i forhold til at skulle præstere på deres uddannelse. Vi ønsker således at identificere det pres, der pålægges de studerende, og hvordan presset om at præstere manifesterer sig i den enkelte. Yderligere ønsker vi at belyse, hvilke muligheder den studerende har for at håndtere et sådant pres. Præstationer skal i denne henseende læses snævert som de faglige præstationer på uddannelsen og ikke som i den bredere forståelse omhandlende såvel sociale kompetencer, kropsidealer, selvscenesættelse, sportspræstationer med videre.

Det leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan oplever danske universitetsstuderende de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger til deres uddannelsesmæssige præstationer, og hvordan søges disse håndteret?

1.2 Begrundelser for valg af anliggende og problemformulering

I det følgende vil vi argumentere for, hvorfor vi finder ovenstående problemfelt interessant ved først at opliste en række *almene bevæggrunde* og dernæst en række *personlige og psykologfaglige sådanne*.

1.2.1 Almene bevæggrunde

Krav og forventninger til den enkeltes præstationer og fortsatte udvikling er en del af hverdagen og kan ses såvel i skolen, arbejdslivet, fritidsaktiviteter som i hjemmet (Bauman, 2006, p. 84; Petersen, 2016, pp. 69f). Alle synes således at være under pres - et pres som kan have en række negative konsekvenser blandt andet i form af stress, depression, angst, usikkerhed, selvkritik, hvorfor vi finder emnet alment relevant at belyse (Bauman, 2006, pp. 53f, 84; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24; Jacobsen, 2004, p. 84; Sennett, 1999, pp. 7f). Pres og præstationskrav gælder også for universitetsstuderende og måske særligt for de, der befinder sig på kanten mellem endt uddannelse og et kommende arbejdsliv, og de studerende kan dermed synes at befinde sig i en tilspidset situation. I en verden der i forvejen er foranderlig og uforudsigelig, kan denne uforudsigelighed tænkes være intensiveret for de studerende, der står på kanten mellem endt uddannelse og forestående arbejdsmarked (Bauman, 1996, p. 11). Af den årsag finder vi det alment relevant at belyse netop denne gruppe, og hvordan de oplever og håndterer at være i et sådant pres.

1.2.2 Personlige og psykologfaglige bevæggrunde

En oplagt personlig bevæggrund for emnevalg er, at vi som kandidatstuderende på universitetet selv er underlagt og har mærket de forventninger og pres, der hersker til vores faglige og uddannelsesmæssige præstationer og udvikling. Vi har oplevet et gennemgående fokus på arbejdsdygtighed, målsætning og tidsoptimering på universitetet

og står nu selv på kanten til at skulle prøve kræfter med arbejdsmarkedet. Vi kan mærke, at presset spidser til i forhold til at præstere på uddannelsen og klarlægge fremtidig karrierevej. Det rejser en hel række spørgsmål, såsom; Hvad er det i virkeligheden, arbejdsmarkedet vil have, at jeg skal kunne, og stemmer det overens med det, jeg har lært på universitetet? Lever mine præstationer op til forventningerne ude i den virkelige verden? Og skal jeg konkurrere, og kan jeg vinde over mine medstuderende i kampen om et job? Vi er af den årsag personligt nysgerrige på at undersøge, hvorfra sådanne bekymringer stammer, og hvordan unge voksne i samme eller lignende situation håndterer mængden af krav og forventninger til deres uddannelsesmæssige præstationer.

Ydermere foreligger der en psykologfaglig interesse i vores valg af emne. Vi har gennem hele studiet været særligt fascineret af det 'raske' menneske og de udfordringer og problemer, der kan forårsage negative konsekvenser for et ellers normalt fungerende individ. Vi har en udpræget interesse for systemet omkring individet, og hvordan at roden til problemet ofte kan og bør findes strukturelt i stedet for i individet per se. En tendens vi også belyste i vores bachelorprojekt omhandlende stress (Bojesen, Lausten, Nielsen & Kragelund, 2016). Vores psykologfaglige interesse består således i at få synliggjort de samfundsmæssige vilkår og styringsmekanismer, der ligger bag den øgede mængde krav og forventninger til individet, for herigennem at oplyse og gøre individerne i stand til at være kritisk refleksive og bevidste herom. Her kan vi med en psykologfaglig baggrund bidrage, fordi vi qua vores viden og forståelse for såvel samfundet som individet kan belyse, hvordan sådanne samfundsvilkår påvirker individet. Ydermere ligger der en pondus i psykologtitlen, som muliggør at tale for dem, der ikke bliver hørt samt oplyse dem, der ikke er vidende om de samfundsmæssige styringsmekanismer.

1.3 Fremgangsmåde

For at besvare specialets problemformulering karakteriserer vi indledningsvist nutidens samfund som et senmoderne, neoliberalt, præstations- og konkurrencesamfund. Dette gøres ved brug af sociologiske og socialpsykologiske teorier fra blandt andet Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Hartmut Rosa og Richard Sennett. Samfundskarakteristikken anvender vi til at fremhæve, hvordan de nævnte samfundsvilkår yder

indvirkning på individet og manifesterer sig på forskellig vis, og desuden hvordan individet håndterer dette. Efter at have skildret det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund og dets konsekvenser for individet, belyser vi, hvordan selv samme tendenser gør sig gældende i uddannelsessystemet, nærmere bestemt på universitetet, og hvordan det påvirker den studerende.

Denne teoretiske skildring efterfølges af specialets empiriske undersøgelse, hvorigennem vi ønsker at undersøge, i hvilken grad den teoretiske fremstilling af senmodernitetens vilkår og disses indvirkning på individet faktisk gør sig gældende for de universitetsstuderende. Ved brug af fokusgruppeinterview ønsker vi at få indblik i, hvordan universitetsstuderende oplever det at være underlagt et pres om at skulle præstere på deres uddannelse, og hvordan de navigerer i et sådant pres.

Ovenstående fremgangsmåde giver dermed et såvel teoretisk som empirisk indblik i, hvordan danske universitetsstuderende oplever og håndterer de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger, der måtte være til deres uddannelsesmæssige præstationer, og derigennem besvarer vi specialets problemformulering.

1.4 Specialets videnskabsteoretiske afsæt

I det følgende vil vi skildre specialets videnskabsteoretiske afsæt med udgangspunkt i Jürgen Habermas' skel mellem erkendelsesledende interesser. Først vil vi kort gennemgå Habermas' tre erkendelsesinteresser, for derefter at beskrive vores brug af den emancipatoriske. Dernæst vil vi belyse, de implikationer dette erkendelsesmæssige afsæt har for specialet.

Teorien om erkendelsesinteresser stammer fra den tyske sociolog og filosof Jürgen Habermas (1929-), der i sin kritik af den logiske positivismes enhedsvidenskabelige tankegang skildrede tre forskellige erkendelsesinteresser, henholdsvis en teknisk, praktisk og emancipatorisk, der er dominerende i de tre videnskabelige grene; natur-, human- og samfundsvidenskaberne (Christensen, 2002, p. 78). I naturvidenskaberne og med den *tekniske erkendelsesinteresse* undersøges den 'virkelige' og altså den fysiske verden, og der fokuseres således ikke på den kultur- og menneskeskabte del af verden. Ønsket er at finde lovmæssigheder med målet om at kunne lave forudsigelser

om naturvidenskabelige fænomener. Hertil anvendes typisk kvantitative metoder i form af eksperimenter og hypotetisk deduktive metoder (Christensen, 2002, p. 102; Habermas, 2005, p. 126). Humanvidenskaberne med den *praktiske* (også kaldet *hermeneutiske*) *erkendelsesinteresse* ønsker i modsætning hertil at undersøge subjektiviteten. Formålet er ikke at afdække lovmæssigheder, men derimod at forstå det enkelte individ i sin egenart, hvilket gøres ved brug af en hermeneutisk fortolkende metode (Christensen, 2002, pp. 131f; Habermas, 2005, pp. 127f). Den *emancipatoriske erkendelsesinteresse* (også kaldet den *frigørende*), som dette speciale skriver sig ind i, har sit udgangspunkt i samfundsvidenskaberne. Genstandsfeltet for samfundsvidenskaberne er de menneskelige kollektiver og de institutionelle forhold, som individet indgår i. Under den frigørende erkendelsesinteresse søges en kortlægning af lovmæssigheder, men ikke på samme måde som beskrevet under naturvidenskaberne, og målet er heller ikke på samme måde at kunne forudsige. Målet er i stedet at skabe grundlag for at gøre individet i stand til selvrefleksion og kritisk stillingtagen. Et sådant grundlag skabes ved et forsøg på at kortlægge og skelne mellem de egentlige reelle lovmæssigheder i samfundet, som er uforanderlige, og de lovmæssigheder, som er funderet i ideologier og som er foranderlige. Ideologier kan ofte synes uforanderlige og faste, men informationer om sammenhænge i forbindelse dermed kan fordre en kritisk refleksion og bevidsthed derom, der kan foranledige ændringer (Christensen, 2002, pp. 158f; Habermas, 2005, pp. 128f). Det er netop ideologiernes indflydelse på individet og omvendt, som psykologien som samfundsvidenskab beskæftiger sig med. Christensen beskriver det på følgende måde: “*Såfremt psykologien skal betragtes som en samfundsvidenskab, må den derfor tillige beskæftige sig med den måde, hvorpå individer er under indflydelse af og påvirker ideologiske forhold.*” (Christensen, 2002, p. 159).

Med dette speciale ønsker vi som nævnt at undersøge, hvordan unge universitetsstuderende oplever og håndterer de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger, der er i forhold til deres uddannelsesmæssige præstationer. Set i forhold til Habermas’ terminologi opfatter vi ikke præstationskulturen som værende noget fastsat og uforanderligt, men derimod som ideologisk betinget og foranderligt, og noget som individet bør bevidstgøres om, så det åbner mulighed for førnævnte kritiske refleksion. Med brugen af den emancipatoriske erkendelsesinteresse ønsker vi at afdække, hvorvidt der forekommer uhensigtsmæssige mønstre i forhold til, hvor de unge opfatter, at præstationskravene og -forventningerne stammer fra. Først, når sådanne mønstre er

kortlagte, kan et ønske om frigørelse praktiseres gennem en bevidstgørelse om forventningernes egentlige oprindelse.

I en undersøgelsesproces kommer genstandsfeltet og erkendelsesinteressen altid forud for valg af teori, metode og empiri, idet de vil påvirke undersøgelsens retning, og dermed hvilken teori og metode denne skal bygge på (Christensen, 2002, p. 99). Den emancipatoriske erkendelsesinteresse vil således også påvirke såvel vores teoretiske som metodiske valg i forbindelse med specialet. Vi vælger eksempelvis at anvende sociologiske og socialpsykologiske teorier og skildringer, som har et kritisk blik på omgivelsernes betydning for individet, til at beskrive det samfund og de vilkår, nutidens universitetsstuderende befinder sig under. Yderligere yder den emancipatoriske erkendelsesinteresse indflydelse på vores metodiske tilgang. Her praktiserer vi, hvad vi kalder en emancipatorisk erkendelsesinteresse in situ, hvor vi i samarbejde med de studerende vil forsøge at synliggøre og skabe kritisk refleksion omkring de influerende samfundsvilkår, der ligger til grund for det pres, de måtte opleve. Vi vil løbende i specialet koble valg af metode, teori og empiri til den valgte erkendelsesinteresse.

1.5 Læsevejledning

Specialet består af i alt 6 kapitler.

Kapitel 1 indeholder en beskrivelse af, hvad vi ønsker at undersøge, og hvorfor vi finder emnet relevant, både af almene og af personlige og psykologfaglige årsager. Derudover redegør vi for fremgangsmåden for besvarelse af specialets problemformulering samt for det videnskabsteoretiske afsæt. I nærværende afsnit gives en disposition for opgavens struktur.

Kapitel 2 udgør specialets teoretiske del. Det teoretiske opbygges efter en tredelt struktur, hvor der først identificeres en række centrale samfundskarakteristika og drivkræfterne bag. Dernæst belyses, hvordan de strukturelle omstændigheder manifesterer sig som pres hos individet, og afsluttende hvordan disse søges håndteret. Denne tredeling i karakteristik, manifestation og håndtering tages efterfølgende videre til et afsnit om unge under uddannelse, hvori vi først karakteriserer uddannelsessystemet på baggrund

af foregående samfundskarakteristik. Dernæst skildrer vi, hvordan disse vilkår manifesterer sig hos den studerende, og hvordan de håndteres det.

Kapitel 3 omhandler den anvendte metode. Her vil vi først gennemgå vores dataindsamlingsmetode for derefter at beskrive vores valg og rekruttering af undersøgelsesdeltagere. Efterfølgende kortlægges vores analysemetode, og afsluttende de etiske overvejelser vi har gjort os undervejs i undersøgelsesprocessen.

Kapitel 4 udgør specialets analyse. Analysen vil være opdelt i to analyseetaper. Først en åben analyse, hvor temaer vil udledes af empirien på induktiv vis og efterfølgende en teoriinformeret indholdsanalyse, hvor temaerne er teoretisk givet på forhånd.

Kapitel 5 er specialets diskussion. Denne indledes med en diskussion af analysens fund, hvor sammenhænge og diskrepanser fremhæves, og hvor vi diskuterer empiriens overensstemmelse med teorien. Yderligere foretages en metodisk diskussion, hvor der tages kritisk stilling til undersøgelsens transparens, gyldighed og genkendelighed samt de metodiske valg, vi har foretaget i forbindelse med specialet. Dette kapitel rummer ligeledes refleksioner over specialets implikationer for fremtidig forskning og praksis.

Kapitel 6 indeholder specialets konklusion, hvori de enkelte kapitler sammenkobles til en samlet besvarelse af problemformuleringen.

2. Teoriafsnit

I det følgende kapitel vil vi redegøre for specialets teoretiske grundlag, som senere vil danne baggrund for den empiriske undersøgelse af, hvordan unge voksne oplever og håndterer de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger til deres uddannelsesmæssige præstationer. Teoriafsnittet er tredelt, hvor vi vil indlede med at identificere en række *centrale samfundskarakteristika, og de drivkræfter*, der ligger bag udviklingen af vores nuværende samfund. Her vil vi anvende Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Hartmut Rosa og Richard Sennetts socialpsykologiske og sociologiske analyser af de vestlige samfunds udvikling og desuden inddrage Ove Kaj Pedersen samt Anders Petersen, der giver en mere konkret skildring af de danske forhold. Dernæst vil vi belyse, hvordan de strukturelle omstændigheder *manifesterer sig* som pres hos individet, og desuden belyse hvordan individet forsøger at *håndtere* disse. Efterfølgende overfører vi selvsamme struktur til en universitetskontekst og identificerer først hvordan centrale samfundskarakteristika og drivkræfterne bag kan lokaliseres i en universitetskontekst, hvorefter vi skildrer, hvordan dette manifesterer sig hos den studerende, og hvordan denne håndterer det.

2.1 Centrale samfundskarakteristika og bagvedliggende drivkræfter

I dette afsnit vil vi med afsæt i de ovennævnte teoretikere belyse en række centrale samfundskarakteristika og drivkræfter, der ligger bag udviklingen af det nuværende samfund. Dette gøres med henblik på at afdække de strukturelle forhold, som individet lever under og de krav og forventninger, der i denne forbindelse stilles til individet. I karakteristikken beskrives det nutidige samfund primært som et *senmoderne, neoliberalt, præstations- og konkurrencesamfund*, der blandt andet er skabt gennem en øget *globalisering, grænseløshed og foranderlighed* og præget af *individualisering, konkurrence og præstationskrav*.

Indledningsvist bør det nævnes, at de anvendte teoretikere benytter et væld af betegnelser for den aktuelle tidsperiode: *den flydende modernitet, postmodernitet* (Bauman), *den anden modernitet, risikosamfundet, den reflektive modernitet* (Beck), *den fleksible kapitalisme, den nye kapitalisme, den ny orden* (Sennett) og *det accelererende*

samfund og *postmoderniteten* (Rosa). For overskuelighedens skyld vil vi i nærværende speciale samle disse mange betegnelser under fællesbenævnelsen *senmoderniteten*.

2.1.1 Globalisering og grænseløshed

Perioden efter anden verdenskrig er karakteriseret ved markante ændringer i måden hvorpå, samfundet er organiseret. Flere sociologer, herunder Zygmunt Bauman, Ulrich Beck og Richard Sennett mener, at én af de centrale årsager til denne samfundsmæssige omstrukturering er *globalisering*. Globalisering dækker over en gennemgribende økonomisk, politisk og økologisk forbundethed og afhængighed på tværs af landegrænser verden over (Jacobsen, 2004, pp. 93f; Jørgensen, 2002, pp. 65f). Globalisering medfører eksempelvis, at en økonomisk ustabilitet i USA, vil få konsekvenser i resten af verden, grundet den økonomiske forbundethed, der er skabt gennem den internationale samhandel og konkurrence; eller at en økologisk krise - eksempelvis et radioaktivt udslip - ikke blot vil påvirke lokalt, men derimod få vidtrækkende konsekvenser og potentielt set konsekvenser på tværs af generationer. Globalisering dækker således over en forbundethed og afhængighed, der desuden er yderligere muliggjort gennem den kommunikationsteknologiske udvikling, hvilken indebærer, at data og nyheder kan transporteres på tværs af verden uden tidsmæssig forsinkelse. Dette bevirker, at forståelsen af tid og rum ændres og gør, at vi føler os tættere forbundet end nogensinde før (Beck, 1992, pp. 2, 20f; Jørgensen, 2002, pp. 65-67).

Globaliseringen fremstilles ofte som et naturfænomen, og opfattes som værende urokkeligt og noget, der ikke kan stilles spørgsmålstejn ved. Af den grund ses der heller ikke politiske oppositioner mod udbredelsen af globaliseringen (Jørgensen, 2002, pp. 78f; Pedersen, 2011, p. 42). Man bør dog ikke være blind for, at globalisering både er økonomisk, men i høj grad også politisk drevet. De politiske kræfter bag globaliseringen ses eksempelvis i forbindelse med den internationale konkurrence, hvor der gennem politiske tiltag skabes attraktive handelsbetingelser på tværs af landegrænser. Betingelser der åbner nationernes hjemmemarkeder op for det globale marked. Det er vigtigt at have in mente, at der bag globaliseringen ligger en politisk vilje, hvorfor det ikke bør betragtes som et naturfænomen (Pedersen, 2011, pp. 42-44). Den politiske drivkraft bag globalisering, skal findes i den neoliberalistiske styringsform, hvilken er en ideologi, der betragter markedet som den eneste rigtige styringsmekanisme for

samfundet (Jørgensen, 2002, p. 70). Dette vil uddybes i afsnittet *Neoliberal styring og det ændrede menneskesyn*.

Trods den hyppige italesættelse af globalisering som et træk ved det senmoderne samfund, betyder det ikke, at globalisering er et nyt fænomen (Beck, 2002, p. 31; Jørgensen, 2002, p. 71; Pedersen, 2011, p. 43). Der har længe været en forbundethed og afhængighed lande imellem, hvor man har draget nytte af hinanden og handlet internt - globaliseringen har dog ændret karakter i senmoderniteten, og det er heri forskellen fra tidligere former skal findes (Beck, 2002, p. 31). Beck beskriver, at der også i moderniteten herskede en afhængighed landene imellem, men denne periode var dog præget af mere tydelige nationale grænser, som sikrede, at de enkelte landes økonomier ikke flød sammen. I dag ser det anderledes ud. Grænserne mellem nationerne er mere tvivlsomme og opløses i højere grad (ibid., pp. 32-34, 37). Globalisering er på den måde ikke et nyt fænomen, men forskellen ligger i, at den i dag er intensiveret og påvirker større dele af individets tilværelse (Beck, 2002, p. 31; Jørgensen, 2002, p. 71).

Beck beskriver denne ændrede situation for det nationale samfund meget malende ud fra en metafor om en sandkasse, hvor sandkassen skal forstås som symbol for det nationale samfund. I den tidligere modernitet sad kapitalmagten, statsmagten og arbejderne i hver deres hjørne af sandkassen (det nationale samfund) og byggede sandslotte. De væltede jævnligt hinandens sandslotte med deres skovle, men det var kampe, der foregik inden for de institutionelt fremsatte regler. I senmoderniteten forholder det sig dog noget anderledes. Kapitalmagten er her blevet udstyret med en gravemaskine, som den bruger til at grave hele sandkassen op, alt imens de to andre - statsmagten og arbejderne - bliver magtesløse med deres små skovle. Sandkassen og det nationale samfund bliver således udhulet lige for øjnene af os (Beck, 2000, p. 89). Beskrivelsen af sandkassen maler et billede af et samfund, hvor globaliseringen og hermed mobiliseringen af kapitalen udhuler de nationale samfund. Det ses således tydeligt, hvad Beck mener med, at globalisering ikke længere er noget supplerende til staten, men er blevet noget erstattende (Beck, 2002, pp. 32-34, 37).

Globalisering har således medført, at tidligere nationale, fysiske og mentale grænser i høj grad opløses og der hersker en form for grænseløshed i senmoderniteten. Økonomi, politik og økologi er ikke længere udelukkende et nationalt anliggende, men bevæger

sig, som tidligere beskrevet, på tværs af landegrænser. Den omtalte samhørighed og forbundethed nationerne imellem gør, at grænserne gradvist flyder sammen. Ydermere har globaliseringen også ført til, at de mentale grænser opløses, hvormed menes, at grænseløsheden trænger ind i individets liv. Individet får på papiret en ubegrænset frihed til at realisere sig selv, en tendens vi vil uddybe yderligere i afdækningen af individualiseringen i afsnittet *Individualisering og selvansvarliggørelse* (Jørgensen, 2002, pp. 69, 81).

2.1.1.1 Arbejdsmarkedets grænseløshed

Globaliseringen og den medfølgende grænseløshed yder indvirkning på mange dele af det senmoderne samfund. Nogle af de områder, hvor dette ses særligt tydeligt, er inden for organiseringen af arbejdslivet, hvorfor dette skildres nærmere i følgende afsnit.

Globalisering har bevirket, at arbejdet og produktionens geografiske bundethed ikke længere er sikret. Arbejdsbyrden deles over flere lande, og en virksomhed kan på den måde sprede sig over store geografiske afstande (Beck, 2002, pp. 39-42; Sennett, 1999, p. 153). Der tales i den forbindelse om en *de-territorialisering*, hvormed menes, at den bundethed, der tidligere var til lokalområderne, ophæves (Beck, 2002, pp. 34f; Jørgensen, 2002, p. 68). Produktionen er ikke længere begrænset af geografiske afstande eller grænser, og en virksomhed er således ikke geografisk bundet til ét land. De kan flytte dele af virksomheden til lande, hvor det eksempelvis er billigere at producere, eller der er en lavere skat at betale, alt imens, at ejeren af virksomheden kan bo i et helt tredje land, hvor der måske er bedre levevilkår for færre penge (Beck, 2002, pp. 35f). En sådan mobilisering eller fleksibilisering af arbejdsmarkedet er nødvendig for at sikre virksomhedens konkurrencedygtighed i den internationale konkurrence (Pedersen, 2011, pp. 12, 42f). Virksomheder må således reorganiseres og tilpasses den internationale konkurrence og det globale marked, der er præget af en høj forandringshastighed. Forbrugerefterspørgslen er i dag mere omskiftelig end nogensinde før. Hvad der er in og efterspørges i dag, er ikke nødvendigvis det samme i morgen, hvorfor virksomhederne må være klar på hastige forandringer og omstillinger. Den amerikanske sociolog Richard Sennett (1943-) beskriver, hvordan virksomhederne må være indstillet på, hvad han kalder *fleksibel specialisering*, hvormed menes, at de skal kunne bringe varierende produkter på markedet, i en hastighed, der ikke er set hidtil. Teknologien bidrager til at muliggøre dette, idet maskiner let kan omstilles og påbegynde

produktion af noget andet (Sennett, 1999, pp. 52-54). Den internationale konkurrence pålægger således virksomhederne at være omstillingsparate, men bagsiden af dette er samtidigt, at den menneskelige arbejdskraft langsomt overflødiggøres, idet de erstattes af maskiner (Jacobsen, 2002, pp. 89f). Det bliver muligt at øge produktionen uden nødvendigvis at hyre mere menneskelig arbejdskraft - noget der igen vil reducere produktionsomkostningerne og øge virksomhedens konkurrencedygtighed på det globale marked.

Den omskiftelighed på arbejdsmarkedet, som globaliseringen har medført, har desuden haft markante konsekvenser for individets arbejdsvilkår. Den tyske sociolog Ulrich Beck (1944-2015) beskriver det som en *brasialisering* af arbejdsforholdene, hvor disse i vesten bør betragtes som under brasilianske tilstande, hvor man må se langt efter fastansættelser, og hvor tilknytningen til arbejdsmarkedet er flygtig (Beck, 1992, p. 93; Jacobsen, 2002, p. 90). Virksomhederne kan på den måde holde sig forandringsparate i forhold til det globale marked, idet de gennem tidsbegrænsede eller projektafhængige ansættelser nemt kan justere produktionen uden tab af kapital (Sennett, 1999, p. 20). Den flygtige tilknytning gør, at individet konstant må være på farten og lede efter nye ansættelsesmuligheder, og arbejdsforholdene rummer således en høj grad af usikkerhed og ustabilitet (ibid., p. 23). Individet er indstillet på at skulle skifte karriere og job flere gange end tidligere, og dette må gøres velvidende, at livstidsansættelser og -professioner ikke længere er en mulighed. Senmoderniteten og særligt globaliseringens præmis om mobilitet er blevet internaliseret af individet, der nu heller ikke selv finder livstidsansættelser efterstræbelsesværdige (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 162; Sennett, 1999, p. 19).

Arbejdets organisering er således også i høj grad påvirket af den øgede globalisering, der er kendetegnende for senmoderniteten. Arbejdet og produktionen har mistet sin geografiske bundethed og er ved hjælp af teknologien bredt ud over store geografiske afstande. Samtidig har dette medført, at nutidens ansættelsesforhold er mere prekære end tidligere, hvilket medfører, at individets kilde til overlevelse er blevet mere usikker.

2.1.2 Foranderlighed - det accelererende samfund

Foruden globaliseringen er foranderligheden en af de centrale drivkræfter bag det senmoderne neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund. Den tyske sociolog Hartmut Rosa (1965-) beskriver denne foranderlighed gennem sit tidslige perspektiv, hvori det senmoderne samfund karakteriseres gennem en beskrivelse af moderniseringsprocessen som en accelerationsproces (Rosa, 2013, pp. 35, 85). Rosa benævner det som en *social acceleration*, der yderligere kan inddeles i tre typer, som er analytisk forskellige men dog er internt forbundne, og som ikke kan reduceres til hinanden. De tre typer af social acceleration er henholdsvis (1) *teknologisk acceleration*, (2) *acceleration af social forandring* og (3) *acceleration af livets hastighed* (ibid., p. 71).

Teknologisk acceleration kan defineres som den intentionelle fremskyndelse af målstyrede processer såsom transport, kommunikation og produktion. Betegnelsen dækker desuden over administrations- og organisationstiltag, der har til formål at øge hastigheden (Rosa, 2010, p. 16; Rosa, 2013, p. 71). Angående transport har hastigheden ændret sig markant inden for en kort periode. Hvor mennesket tidligere transporterede sig ved egen kraft sker dette nu oftest i bil, fly eller sågar ved rumfartøjer. Også kommunikationen har gennemgået acceleration. Hvor beskeder tidligere blev leveret til fods, via røgsignaler eller brevduer, foregår dette nu via telefon og internet. Beskeder kan således leveres på tværs af store spatiale afstande uden nogen tidsmæssig forsinkelse (Rosa, 2013, pp. 71-73). Den teknologiske acceleration resulterer dog ikke kun i, at mennesker kan transporteres hurtigere, og at beskeder kan leveres hurtigere, men også i en øget hastighed i produktionen af varer (ibid., p. 73).

Acceleration af social forandring omhandler ændringer i attituder, værdier, relationer, mode, socialt sprog med videre. Hvor den forrige type angik acceleration *inden for* samfundet, så angår denne nærmere acceleration *af* samfundet (Rosa, 2010, pp. 17f). De to typer af acceleration forekommer ofte samtidigt, men adskilles analytisk. Hvor den teknologiske acceleration dækker over den intentionelle acceleration af målstyrede processer, så dækker acceleration af social forandring derimod over tempoet, hvormed forandringer sker og omhandler den stigende forekomst af ændringer inden for eksempelvis sociale relationer og strukturer (Rosa, 2013, p. 74). Dette forekommer inden for både centrale aspekter af individets liv såsom, bopæl, job og valg af partner samt mere perifere aspekter såsom valg af forsikringsselskab (ibid., pp. 111-114). Nutiden synes

at være af flydende karakter, hvor intet er fast og langvarigt, men hvor enhver forandring kan flyde i en anden retning (Bauman, 2006, pp. 7-9; Rosa, 2013, p. 225). Et eksempel på acceleration af social forandring kan findes i forandringstempoet og ændringerne i såvel par- som arbejdsforhold. Hvor parforhold tidligere forblev uforandrede over generationer, så er man i dag gerne seriemonogam, hvilket indebærer, at man som udgangspunkt er monogam, men partneren skiftes til tider ud. Ligesom parforholdet var også arbejdet præget af stabilitet. I præmoderniteten overtog sønnen faderens erhverv ulig moderniteten, hvor man i højere grad fik mulighed for at vælge selv, hvorefter man ofte forblev det samme resten af livet. I dag skal individet også selv vælge erhverv, men valget er ikke livslangt, og individet må ofte skifte arbejde i senmoderniteten og nogle gange helt skifte erhverv (Rosa, 2013, pp. 110-112). Hvor forandringshastigheden tidligere fulgte generationernes forløb og dermed generelt skabte en mere grundlæggende stabilitet, hvor arbejde og familie var sikret gennem livet, så har den i dag nået et *intragenerationelt tempo*, som betyder, at de hastige ændringer der sker, nu kan ske inden for den enkelte generation (Rosa, 2010, pp. 18f; Rosa, 2013, pp. 115f, 147).

Ifølge Rosa er den periode, hvorudfra individet kan anvende sine erfaringer komprimeret, fordi ændringerne sker så hurtigt. Fortiden er ikke længere valid til at guide individets handlinger og fremtiden er usikker. Individet kan således ikke anvende sine tidligere erfaringer til at planlægge fremtiden, da det man har kunnet tidligere, ikke nødvendigvis er det, der efterspørges i fremtiden (Rosa, 2010, p. 18, Rosa, 2013, p. 76).

Den tredje og sidste form for acceleration er *acceleration af livets hastighed*, som defineres ved en øgning af antallet af aktiviteter per tidsenhed, hvilket sker som resultat af en knaphed af tidsressourcer. Det kan måles såvel subjektivt som objektivt, hvor sidstnævnte endnu kan inddeles i to (Rosa, 2010, p. 21; Rosa, 2013, pp. 120f). Hvad angår den subjektive del beskrives en oplevelse af stress, tidspres eller at tiden går hurtigere – denne følelse er ifølge en empirisk undersøgelse steget siden 60'erne (Rosa, 2013, pp. 122, 131f). Det objektive mål er som nævnt todelt, og der måles på, om individet (1) foretager sine aktiviteter hurtigere – eksempelvis spiser hurtigere eller sover mindre eller (2) om antallet af pauser reduceres eller fjernes mellem aktiviteterne (Rosa, 2010, pp. 21f; Rosa, 2013, pp. 122f). Acceleration af livets hastighed rummer

derfor både en øgning af hastigheden og antallet af handlinger samt en ændring i oplevelsen af tid i hverdagen. Med tanke på den tekniske acceleration og produktionen af hjælpemidler, der frigiver tid, kan denne øgede hastighed samt oplevelsen af at være i tidsnød synes paradoksal. Rosa beskriver dog, at den tid, der er vundet ved teknologisk acceleration ofte blot bruges på at gøre mere af det samme - eksempelvis ses det, at mennesket tidligere rejste korte distancer, men i dag anvender den samme og måske endda mere tid på blot at rejse længere væk (Rosa, 2010, p. 24; Rosa, 2013, pp. 69f).

2.1.2.1 Accelerationens drivkræfter

Ifølge Rosa forekommer accelerationen i bølger, der kommer med teknologiske opfindelser og implementeringen af disse. Dampmaskinen, jernbanen, telefonen og internettet er eksempler på ting, der ændrede verden, og måden vi er i den på (Rosa, 2013, p. 40). Den teknologiske acceleration er således ikke en lineær proces, men møder sløvende og tilbagesættende bump på vejen. Hver bølge følges gerne af en diskurs om negativ acceleration og et nostalgisk behov for den tidligere verdens langsommelighed, hvilket overvinder glæden ved den ekstra tid, der vindes ved teknologisk acceleration. Trods modstand mod acceleration vinder denne dog altid gennem løftet om vundet tid (ibid., p. 41). Men opfindelserne og teknologien i sig selv er ikke årsag til accelerationen, men muliggør den blot – den fremtvinger ikke et forhøjet tempo, men ændrer blot de temporale standarder, der er underliggende for individets handlinger og planer (Rosa, 2010, p. 26; Rosa, 2013, p. 124). Den blotte mulighed for at skrive en mail hurtigere end et brev betyder ikke nødvendigvis, at vi skal skrive flere mails. Det må derfor være andre ting, der driver accelerationen. I jagten på dette er det vanskeligt at overse den kapitalistiske økonomis principper om profit. I ønsket om en bedre konkurrenceevne eller måske endda for blot at blive på sin aktuelle position, må der spares tid og den sociale acceleration er derfor en logisk konsekvens af det kapitalistiske markedsystem. Det at sætte hastigheden op eller at spare tid er forbundet med en forbedret konkurrenceevne, og de konkurrerende individer må derfor investere mere og mere energi for at opretholde sin konkurrenceevne, indtil dette ikke længere bliver midlet til at leve et autonomt liv, men i stedet bliver målet i sig selv (Rosa, 2010, pp. 26-29). Gennemgribende for senmoderniteten er desuden konkurrencetanken, hvor opnåelse af anerkendelse bliver en fartleg om at nå ting først. Status og anerkendelse er i dag ikke determineret, men må opnås – man må præstere, og præsterer man ikke godt nok, kan man opsiges. Der bliver en kamp om anerkendelse, som forsøges opnået gennem

et uophørligt forsøg på at præstere. Præstationerne er i konstant risiko for at blive deevalueret, og man besidder derfor ikke længere noget med sikkerhed. Af den grund må man være fleksibel og hurtig for at kunne høste anerkendelse. Konkurrencelogik og anerkendelse bliver dermed en drivkraft for den sociale acceleration (Rosa, 2010, pp. 58-60). Yderligere beskriver Rosa, at individet ikke bare er et hjælpeløst offer, der tvinges til acceleration, men at denne i stedet igangsættes grundet et ønske om et evigt liv. Som individ i et sekulært samfund, hvor livet før døden anses som det vigtigste, handler det om at få så meget som muligt ud af livet, mens man har det. I den forbindelse synes det meningsfuldt at sætte tempoet op, da man med den dobbelte hastighed kan opnå det dobbelte i løbet af sit liv. Følges denne tanke til ende, kan individet få oplevelser nok til at dække et evigt liv - men der er for meget at se til, og oftest ender individet med at blive skuffet (Rosa, 2013, pp. 29f).

Således identificerer Rosa eksterne drivkræfter for social acceleration, men argumenterer slutteligt for, at der i senmoderniteten ikke længere er brug for ydre drivkræfter, men at accelerationen derimod er blevet selvkørende i et feedback-loop. Teknologisk acceleration såsom internettet ændrer måden, hvorpå vi handler og kommunikerer med hinanden - altså fører den teknologiske acceleration til en acceleration af social forandring. Accelerationen af social forandring betyder samtidigt, at nutiden sammentrækkes, så individet begrænses i at anvende tidligere erfaringer til at guide fremtidige handlinger, hvilket naturligt fører til en acceleration af livets hastighed, hvor der skal nås mere på den halve tid. Denne forhøjede hastighed skaber en nødvendighed for hjælpemidler, der kræver yderligere teknologisk acceleration (Rosa, 2010, pp. 31-33). Den sociale acceleration synes således igangsat af ydre faktorer, men er i dag selvkørende. I dag er vi desuden nået til, at teknologiske og sociale forandringer ikke længere gennemføres i fremskridtets navn, men i stedet retfærdiggøres gennem truslen om tab af konkurrenceevne – der stilles ikke længere spørgsmålstejn ved vækst og acceleration som målet for udvikling. Hvad der tidligere blev fremført med håb fra politisk side, er i dag automatiseret og er skiftet til en diskurs om nødvendighed og endda nærmest trusler (Rosa, 2013, p. 269).

Rosa karakteriserer således et samfund, der er præget af stor acceleration - et samfund, hvor alt forandres med en enorm hastighed, og hvor individet må forsøge at hænge på. Der er ikke plads til at stoppe op, og verden løber afsted med en sådan hastighed, at

individet ikke længere kan anvende sine erfaringer. Man må præstere i dag og gøre det samme igen i morgen. Der tegner sig således et billede af et samfund med et krav til individet om at følge med alt imens, der er en usikkerhed om, hvordan morgendagen ser ud.

2.1.3 Neoliberal styring og det ændrede menneskesyn

Som nævnt karakteriserer vi nutidens samfund som værende et senmoderne, neoliberalt, præstations- og konkurrencesamfund og har desuden nævnt, hvordan neoliberalismen er en politisk drivkraft bag den øgede globalisering. Af den grund vil vi i det følgende redegøre for den *neoliberalistiske ideologi*, og desuden hvordan denne er udtryk for en 'let' og 'flydende' kapitalisme. Yderligere vil vi belyse, hvordan skiftet til en neoliberalistisk *konkurrencestat* har bevirket et ændret menneskesyn.

2.1.3.1 Neoliberalisme

Neoliberalismen bygger på en tankegang om, at markedet skal regulere sig selv. Markedet forstås som den eneste rigtige styringsmekanisme for samfundet, hvorfor ethvert indgreb i markedet fordømmes (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 165; Jørgensen, 2002, pp. 70, 78). Neoliberalismen blev for alvor udbredt i den vestlige verden, da man i efterkrigstiden måtte erkende, at velfærdsstaterne ikke kunne finansieres. Ved brug af reformer blev der skabt markeder, der skulle regulere sig selv, og der skete en generel reformation af velfærdsstaten, som vi kender den. Neoliberalismen har i dag udviklet sig til at være den mest dominerende ideologi i den vestlige verden, og den er fremtrædende i måden hvorpå, der bedrives politik, tales om økonomi og markedet forstås - og det ser ikke umiddelbart ud til at ændre sig foreløbigt (Pedersen, 2011, pp. 21f, 26-31). Neoliberalismen hviler dermed på en forestilling om, at statens rolle skal minimeres, og dennes eneste rolle er at opretholde markedet - alt andet overlades til markedet selv (ibid., p. 26). Statens rolle bliver dermed minimal og tangerende til ubetydelig i nutidens neoliberalt styrede verden.

Neoliberalismen er således senmodernitetens version af et kapitalistisk samfund (Pedersen, 2016, p. 77). Den engelsk/polske sociolog Zygmunt Bauman (1925-2017) beskriver på lignende vis, hvordan kapitalismen har ændret karakter fra at være tung og bureaukratisk til nu at være let og flydende (Bauman, 2006, pp. 78f). Modernitetens tunge kapitalisme var kendetegnet ved, at overordnede myndigheder udstedte mål for

samfundet, som borgerne dernæst fulgte (Bauman, 2006, p. 85). Han sammenligner dette med et passagerskib, hvor kaptajnen (de politiske ledere) har ansvaret for kursen og driften af skibet. Samtidigt udstikker de retningslinjer for adfærden ombord, og det eneste passageren (borgeren) skal, er blot at følge disse. I det tilfælde, at passagerne ønsker at klage, rettes denne mod kaptajnen, der har det overordnede ansvar (ibid., p. 79). Det er således de overordnede myndigheder, der har det endegyldige ansvar for, at samfundet kører rundt. Bauman pointerer, at vi i senmodernitet i stedet oplever en mere let og flydende kapitalisme, hvor der ikke længere er én overordnet myndighed, der udstikker retning og reglement, men i stedet et væld af forskellige myndigheder, hvoraf ingen af dem har den overordnede styring - dette er i stedet overladt til markedet og herigennem individet (ibid., pp. 85f). Han beskriver den lette kapitalisme som et fly uden piloter (politiske ledere), hvor passagerne (borgerne) er efterladt uden information om, hvor flyet er på vej hen og hvordan man kan lande det. Individet er således efterladt til sig selv i et samfund uden retning og mål og uden nogen til at sikre dette (ibid., p. 79).

2.1.3.2 Konkurrencestaten og det ændrede menneskesyn

Et centralt kendetegn ved den neoliberale ideologi er, at den medfører et ændret syn på såvel samfundet som mennesket (Pedersen, 2011, pp. 11, 24). Med afsæt i 70'ernes finanskriser og med stor fremdrift i 80'erne og 90'erne er Danmark gradvist overgået fra at være en velfærdsstat til en konkurrencestat, hvor markedstænkning og konkurrenceevne er de dominerende fokuspunkter (Illeris, 2014, pp. 11f; Pedersen, 2011, p. 187). Den danske politolog og professor i komparativ politisk økonomi Ove Kaj Pedersen (1948-) beskriver, at overgangen til denne konkurrencestat blev varslet gennem den tidligere nævnte globalisering, der skabte en international økonomi og derudover gennem den økonomiske krise i 70'erne. Ændringen introduceres netop gennem en retorik om krisetid og en påstået nødvendighed og på et idégrundlag bestående af, at vi hidtil ikke har været gode nok og i stedet må optimeres og skabe vækst og resultater, der gør os i stand til at vinde i konkurrencen (Pedersen, 2011, pp. 18f; Prætorius, 2014, pp. 188-190). Med *konkurrencestat* forstås en stat, der ønsker at mobilisere produktionsfaktorerne – hermed menes kapital, teknologi og særligt arbejdskraft – for derigennem at skabe fordele for sig selv i forhold til andre stater. Dette gøres ved at styre omkostningerne i forhold til indtægter og ved at motivere arbejdstagerne til størst mulig effektivitet, for derigennem at indfri det fælles mål – at vinde konkurrencen og

blive de bedste. Ydermere er en konkurrencestat en stat, der lægger særligt vægt på, at hver borger er selvforsørgende, og som forsøger at motivere – nogle ville sige nøde – dem til selv at påtage sig et ansvar for, at man eksempelvis kommer i arbejde (Pedersen, 2014, p. 26).

Det neoliberalistiske menneskesyn bygger på en forståelse af mennesket som værende et grundlæggende rationelt væsen, der handler på baggrund af egennyttige interesser. Hvor man i velfærdsstaten betragtede borgeren som værende unik og moralsk, en såkaldt *eksistentiel personlighed*, så opfattes denne i konkurrencestaten i stedet som en *opportunistisk person*, der ønsker at drage personlig fordel af forholdene. Der hersker en opfattelse af individet som værende frit, sin egen lykkes smed og som havende en iboende interesse for at maksimere egen lykke (Pedersen, 2011, pp. 23f, 188, 190). Ligesom at markedet menes at kunne optimere sin egennytte gennem frihed, så menes individet at kunne gøre det samme, og det bliver en statslig opgave at sikre betingelserne herfor.

Det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund er således kraftigt præget af en neoliberalistisk ideologi, hvor markedet ses som selvstyrende, og statens rolle er minimal. Det vidner om en udvikling mod en 'lettere' form for kapitalisme, der modsat den tunge, er præget af mere usynlige reguleringer, og individet og markedet er i langt højere grad overladt til egenstyring. Yderligere medfører neoliberalismen og overgangen til konkurrencestaten et ændret menneskesyn, hvor individet opfattes som rationelt og egennyttigt.

2.1.4 Individualisering og præstationskrav

Efter i det foregående at have beskrevet, hvordan nutidens samfund er drevet af en øget globalisering, grænseløshed og foranderlighed og desuden karakteriseret ved en neoliberal styring og en udpræget konkurrence, vil vi i det følgende beskrive, hvordan et sådant samfund desuden er præget af individualisering og præstationskrav. Indledende beskriver vi *individualiseringen* og den dertilhørende *selvansvarliggørelse*, for dernæst at redegøre for *præstationskulturen og den evige jagt på anerkendelse*.

2.1.4.1 Individualisering og selvansvarliggørelse

En af de mest uomgængelige tendenser ved det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund er den øgede individualisering (Jacobsen, 2004, p. 94). Allerede i den tidligere modernitet begyndte en gradvis opløsning af tilhørsforhold, såsom klasse, religion og slægt (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 2; Rosa, 2010, pp. 20, 53; Rosa, 2013, pp. 109-114, 227-232). Tidligere var sådanne tilhørsforhold mere definerende for individet, og individets valg og identitet var i langt højere grad forhåndsgivet. Med opløsningen af sådanne tilhørsforhold, er individet i stedet overladt til sig selv og står over for en lang række valg inden for både centrale og perifere områder af livet - valg som desuden ikke længere er faste, men i stedet foranderlige og til konstant genforhandling (Beck, 1992, pp. 92, 135; Rosa, 2013, pp. 227-232). De forhåndsdefinerede identiteter svækkes af denne frisættelse, hvilket medfører, at individet sættes i spidsen for eget identitetsarbejde. Dette bevirker, at identitet i høj grad bliver et refleksivt projekt, som individet selv må bære ansvaret for at konstruere. Derudover må de selv påtage sig ansvaret for de dertilhørende konsekvenser (Bauman, 2006, pp. 45f; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 23; Rosa, 2013, pp. 227-232). Identiteten bliver således et projekt, som man selv må lede, og individet sættes i spidsen for egen livsførelse. Dette er netop, hvad der kendetegner tendensen *individualisering* (Beck, 1992, p. 92; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 8).

Denne individualisering synes at være understøttet af institutionelle forhold, og den tilsløres ofte i en retorik og forestilling om frigørelse og autonomi, hvilket det senmoderne individ bestræber sig på at opnå, grundet et iboende behov for at maksimere eget potentiale og egennytte. Beck & Beck-Gernsheim mener ikke, at individualiseringen på en sådan måde er drevet af et iboende behov hos individet om at være herre over eget liv og forsyne sig selv - de betragter dermed ikke individualisering som noget selvvalgt (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. xxi). Derimod mener de, at individet tvinges til individualisering gennem den måde samfundet er organiseret på. De centrale institutioner i nutidens samfund, både politiske, arbejdspladsen og uddannelsesinstitutionerne er skabt og formet til individet og ikke til gruppen. På den måde fordrer de til individualisering og ødelægger samtidigt muligheden for social sameksistens (ibid., pp. xxi-xxii). Individualiseringen bliver således ikke et valg for individet - de tvinges dertil gennem samfundet og institutionernes organisering, et fænomen Beck & Beck-Gernsheim kalder for *institutionaliseret individualisering* (ibid., pp. xxi, 23).

Heri ligger, at individualiseringen, og det at stå i spidsen for egen identitetsdannelse, ikke er et valg, men en *pålagt frihed*. Individet har i dag mere frihed end nogensinde før, men at bestemme over eget liv er ikke et valg, men derimod en livsbetingelse idømt af samfundets institutioner (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, pp. 23, 163).

At individet sættes i spidsen for egen livsførelse medfører også, at de problematikker individet kæmper med opleves som værende af individuel karakter. Individet kæmper alene og for sig selv, hvilket reducerer muligheden for kollektive handlinger (Bauman, 2006, pp. 49f). De mellem menneskelige bånd skifter betydning og overgår til at være en forbrugsvare, og individet mister blikket for, at relationer skabes over tid og kræver vedligeholdelse. Et eksempel på, at kollektiverne forfalder, er arbejdsmarkedet, der i dag i større grad udgør en individuel kamparena end et sted for kollektive fællesskaber (Bauman, 2006, pp. 49f, 210f; Jacobsen, 2004, p. 83; Sennett, 1999, pp. 156f). At muligheden for kollektive handlinger reduceres bevirker, at individet rammes af en følelse af afmagt og at stå alene, og mulighederne for at yde modstand mod utilfredsstillende samfundsvilkår reduceres (Bauman, 2006, pp. 12f, 23f, 33-35, 49f; Jacobsen, 2004, p. 83). Det betyder ikke nødvendigvis, at de problematikker, som individerne kæmper med i senmoderniteten, er anderledes end tidligere – men blot af de qua den øgede individualisering opleves som værende mere individuelle.

En konsekvens af individualiseringen er en øget selvansvarliggørelse, hvor individet tvinges til at foretage en række valg inden for såvel centrale som perifere dele af livet. Sideløbende hermed er nutidens samfund præget af uendelige muligheder, som individet må navigere imellem – og de må befinde sig i en konstant bevægelse imellem dette væld af muligheder for ikke at lade dem forpasse og for at sikre, at mulighederne ikke stopper, eller at de sakker bagud (Bauman, 2006, pp. 48, 83f; Rosa, 2013, pp. 86, 231f). Med dette væld af muligheder følger sideløbende en række nye udfordringer: Individet skal vælge konstant, og disse valg er til evindelig genforhandling, og samtidig hermed bærer de selv ansvaret for at vælge forkert. De på papiret positive sider ved individualiseringen har således sine skyggesider. Selvansvarliggørelsen indebærer et tab af den sikkerhed, der tidligere var givet gennem det forhåndsdefinerede, og individet må selv bære det tunge ansvar og den risiko, der følger med. Ethvert nederlag og fiasko henføres til individet, og som Beck skriver ”*Dit eget liv – din egen fiasko*” (Bauman, 2002, p. 43; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Det betyder samtidigt,

at hvad der tidligere blev betegnet som sociale kriser nu forstås som individuelle kriser. Alt er individets egen personlige skyld - ikke samfundets (Beck, 1992, p. 100; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Det er din egen skyld, hvis du er arbejdsløs, hvis du ikke får en uddannelse, eller hvis du har et dårligt helbred. Sociale problematikker anses som værende af individuel karakter og oprindelse, og er noget som individet drages til ansvar for (Bauman, 2006, pp. 48f; Beck, 1992, p. 89; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24).

Et eksempel på, hvor denne selvansvarliggørelse kommer til udtryk, er i forbindelse med arbejdsmarkedet, hvor individet gøres ansvarlig for sikre egen konkurrenceevne og attraktivitet for et marked, der er karakteriseret ved at være globalt og usikkert som aldrig før. I den forbindelse belønnes fleksibilitet og risikovillighed frem for passivitet og kontinuitet, og medarbejderen nødes til at efterleve dette (Pedersen, 2011, p. 12, Rosa, 2013, pp. 147f; Sennett, 1999, pp. 7f, 20, 96, 100-107). Individet må indstille sig på at være fleksibelt og risikovilligt, og gøres dette ikke, må det bære ansvaret for eventuel fiasko. Dette sker alt imens, at tæppet rives væk under dem, forstået på den måde, at velfærdstatens omfattende sikkerhedsnet gøres mindre finmasket (Pedersen, 2011, pp. 11f, Sennett, 1999, p. 157). Ydermere hersker der en forståelse af, at individet skal være selvforsynende, og enhver afhængighed af samfundet og sociale ydelser betragtes som socialt nasser (Sennett, 1999, p. 157). Individet befinder sig således i et spænd, hvor det på den ene side gøres ansvarlig for de valg, det træffer, og disses konsekvenser, samtidig med at sikkerhedsnettet fjernes.

2.1.4.2 Præstationskultur og den evige jagt på anerkendelse

Den danske sociolog Anders Petersen beskriver, hvordan konkurrencestaten udgør fundamentet for et præstationssamfund, hvori den individuelle præstation dyrkes (Petersen, 2016, pp. 55-57, 67). Præstationssamfundet udspringer ifølge Petersen af en præstationskultur, der ligner den fra sportens verden, hvor sejre og bedrifter hyldes, hvor dedikation er vejen frem, og hvor aspekter af livet nedprioriteres for at kunne præstere optimalt (Petersen, 2016, pp. 60f). Det enkelte individ skal have foden på speederen og ikke bremsen, og det skal turde at kaste sig ud i nye projekter (ibid., pp. 90f). Ifølge Petersen skal nutidens individ indordne sig under præstationens logikker, og det kræver, at individet rummer nogle særlige kompetencer og færdigheder samt selvdisciplin for at kunne navigere i et sådant samfund (ibid., p. 62).

I et samfund med fokus på præstationer sker der en ændring i anerkendelsesrelationerne. Hvor individet i velfærdsstaten blev betragtet som unikt og uerstatteligt, opfatter man det i konkurrencestaten som opportunistisk, og som værende noget qua sine præstationer, og individet er ikke længere er anerkendelsesværdigt i sig selv (Pedersen, 2011, pp. 190f). Rosa beskriver, hvordan anerkendelse tidligere blev tilskrevet automatisk i kraft af individets samfundsposition og tilhørsforhold, og derefter var livsværdigt, hvor disse kilder til anerkendelse har mistet deres legitimitet i dag. Anerkendelse er i senmoderniteten ikke determineret på forhånd, men må derimod tilkæmpes dagligt. Individet må indgå i en uophørlig præstationskonkurrence uden mulighed for at nå et endemål, hvor anerkendelsen er opnået. Dette sker i et samfund, der går så hurtigt, at de præstationer, man har bedrevet i dag, højst sandsynligt ikke er af betydning i morgen. Individet befinder sig dermed i en kultur, hvor det må præstere konstant for at opnå anerkendelse uden nogen idé om, hvor og hvordan anerkendelsen kan opnås i morgen (Petersen, 2016, pp. 93f; Rosa, 2010, pp. 26-29, 58-60). Bauman beskriver dette som en endeløs jagt, hvor individet aldrig når en tilstand af tilfredshed, da fuldendelsen altid vil ligge i fremtiden. Der er intet bestemt endemål, og individet må i stedet befinde sig i en fortsat jagt på det potentielle selv, hvor det konstant må udvikles og efteruddannes (Bauman, 2006, pp. 41, 96f; Petersen, 2016, p. 82). Tilfredsheden, individet måtte føle efter at have opnået noget eller præsteret, vil kun vare kortvarigt, idet en ny mulighed tilbyder sig kort efter - en mulighed som individet vil forsøge at efterfølge. Det bliver for individet en vanedannende affære at deltage i, hvor det mister blikket for det endeløse og nedslidende i kapløbet. Kapløbet vil aldrig ende, og individet vil aldrig nå i mål, da målet flytter sig hurtigere end selv den hurtigste løber kan følge med. Nogle drives af en frygt for at udgå af kapløbet og blive erstattet af andre, der er hurtigere og bedre end dem selv, eller sågar overhalet af teknologiske fremskridt. Det er en endeløs jagt på anerkendelse og resultater, som gør, at tilfredsheden aldrig varer mere end et splitsekund. Disse kortvarige tilfredsstillelser undervejs har udelukkende den funktion at holde løberen i gang, så denne ikke opslides - en tilfredsstillelse der vil være glemt ved næste runde (Bauman, 2006, pp. 41, 96f). Individet løber og løber i et ræs uden ende og udmattelse kan synes uundgåeligt - men i det mindste har man præsteret lige lidt ekstra indtil da.

Friheden i senmoderniteten udgør således ikke en frihed fra tvang – individet påbydes i stedet nu at udvikle sig og frihed og tvang sammensmeltes. Påbuddet om udvikling

resulterer i en selvdisciplinering hos individet, der ender med at tugte sig selv grundet et ideal om vedvarende selvrealisering og udvikling. Præstationssamfundet præsenteres positivt – hvem vil ikke gerne have succes? Hvem vil ikke gerne vinde? Men Petersen beskriver det som værende manipulerende og undertrykkende (Petersen, 2016, pp. 69f, 113). Mennesket er ikke frit til at realisere sig selv, men er dømt dertil; og qua den dom driver det rovdrift på sig selv (ibid., p. 114). At præstere er i dag ikke en mulighed – det er et krav.

2.1.5 Centrale samfundskarakteristika og bagvedliggende drivkræfter - opsummering

Med den første del af specialets teoretiske kapitel ønskede vi at karakterisere det senmoderne samfund og de bagvedliggende drivkræfter. Hertil indledte vi med at beskrive en af de mest centrale drivkræfter bag senmoderniteten, nemlig *globaliseringen* samt den dertilhørende *grænseløshed*, der yder indvirkning på individets liv. Arbejdslivet er et af de områder, der har ændret sig betydeligt som led i globaliseringen, idet arbejdets geografiske bundethed ikke længere er givet på forhånd, men er spredt på tværs af landegrænser. Det har medført nogle mere prekære arbejdsforhold, og globaliseringen har været medvirkende til, at individet må lære at navigere i en verden, hvor de mentale grænser er væk, og hvor verden er åben som aldrig før. Dernæst skildrede vi *foranderligheden* og altså den voldsomme *acceleration*, som yderligere en drivkraft bag det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund. Accelerationen gør, at samfundet bliver uforudsigeligt og usikkert, og individet har ikke længere mulighed for at trække på sine erfaringer. I stedet må det sætte farten op og forsøge at følge med.

Dernæst beskrev vi den *neoliberale ideologi*, og hvordan denne er karakteriserende for senmoderniteten. Den neoliberale ideologi bygger på en markedstænkning, hvor markedet forventes at kunne regulere og styre sig selv - en ideologi der er blevet styrende for store dele af den vestlige verden. Den tunge kapitalisme er blevet opløst, og der hersker nu en lettere udgave deraf, hvor styringen ikke længere er fast og rigid fra toppen, men hvor individet i langt højere grad er overladt til sig selv og egen livsførelse. Hertil beskrev vi, hvordan senmodernitetens samfund er at betragte som en

konkurrencestat med fokus på konkurrenceevne og optimering af egen nytte, som har resulteret i et ændret menneskesyn, hvor individet forstås som opportunistisk.

Afslutningsvist beskrev vi nogle tendenser ved senmoderniteten, nemlig *individualisering* og *selvansvarliggørelse*, samt *præstationskultur* og *jagt på anerkendelse*. Her skildrede vi, hvordan individet i stor stil lades tilbage med ansvaret for at skabe sin identitet uden tidligere tiders identitetsparametre og tilhørsforhold, og desuden hvordan dette er understøttet institutionelt. Individet overlades til sig selv og må egenrådigt træffe valg og bære konsekvenserne deraf. Den enkelte ansvarliggøres for dele, der tidligere var et kollektivt anliggende og muligheden for fællesskaber reduceres. Derudover beskrev vi et samfund karakteriseret ved en præstationskultur og en konstant jagt på anerkendelse. Hvad der tidligere var eksternt givet, må individet nu i en konstant kamp skabe selv. Samfundet er usikkert og ubestemt, hvilket gør det svært for individet at sikre fremtidig anerkendelse og sikkerhed, grundet en uvished om, hvad der er gavnligt i morgen. Individet må konstant arbejde for at sikre sig selv i en verden, hvor gårsdagens præstation ikke har værdi i dag, og hvor jagten på anerkendelse og tilfredshed er en skrue uden ende.

Med teoriafsnittets andel del ønsker vi at belyse, hvordan disse strukturelle omstændigheder med de dertilhørende krav og forventninger manifesterer sig hos individet, og desuden hvordan individet håndterer det.

2.2 Manifestationer og håndteringsforsøg

De karakteristika vi har skildret som gældende for det senmoderne samfund yder naturligvis indvirkning på individet. Det enkelte individ må leve under og navigere i de krav og forventninger, der stilles fra samfundet, og dette manifesterer sig og håndteres på forskellig vis af individet. Det er netop disse manifestationer vi i det følgende vil belyse. Indvirkningerne er komplekse og mangeartede, og vi har derfor forsøgt at indfange flere af facetterne gennem følgende overskrifter: (1) *Følelser af ufuldkommenhed og fremtidsusikkerhed*, (2) *Skyldfølelse og frygt for fiasko*, (3) *Fremkomst af situationelle identiteter* og (4) *Erodering af karakter*. Afslutningsvist ses endeligt nærmere på (5) *Individets håndteringsforsøg og -muligheder*.

2.2.1 Følelser af ufuldkommenhed og fremtidsusikkerhed

Som tidligere illustreret indebærer senmodernitetens øgede individualisering, at individet stilles over for en række muligheder, som de må prioritere og vælge imellem. Der hersker krav og forventninger til individet om at kunne sortere og holde sig i bevægelse mellem det væld af muligheder, de præsenteres for. Det bliver en endeløs jagt, hvor individet er i konstant bevægelse og aldrig når i mål, da målet flytter sig hurtigere, end individet kan følge med (Bauman, 2006, pp. 41, 48, 83f). Det betyder, at den enkelte aldrig når et sted, hvor vedkommende kan rodfæste sig, ånde lettet ud og slappe af – et sådant sted findes ikke i nutidens omskiftelige samfund (Bauman, 2006, p. 48; Rosa, 2013, pp. 116-119, 133f). I stedet kæmpes der en evig kamp for at følge med i en stadigt hurtigere accelererende verden - gøres dette ikke, vil det resultere i, at man ryger bagud (Rosa, 2013, p. 116). Denne kamp beskrives meget rammende i følgende citat: *“We run as fast as we can in order to stay in the same place.”* (ibid., p. 119). Individet løber således konstant hurtigere, og prisen for at sætte farten ned er høj – det koster risikoen for at misse toget og ikke have mulighed for at stige ombord igen (ibid., p. 86). Denne konstante bevægelse, som individet befinder sig i, manifesterer sig desuden som følelser af uafsluttedhed og ufuldkommenhed. Man når aldrig i mål, og man kan altid blive noget andet, hvilket for individet kan virke angstfremkaldende (Bauman, 2006, p. 84). Individet drives således frem af en frygt; en frygt for at ryge bagud; en frygt for ikke at deltage i ‘konkurrencen’ og det endeløse ræs; en frygt for ikke at opnå anerkendelse; en frygt for aldrig at nå i mål, og dermed aldrig blive fuldkommen. Denne frygt fører til, at der drives rovdrift på egne ressourcer i et håb om at kunne blive i konkurrencen og at opnå anerkendelse.

Yderligere afføder senmodernitetens uforudsigelighed en frygt for fremtiden, idet fremtiden ikke længere er givet på forhånd eller nem at planlægge, men i stedet er karakteriseret ved individets ubegrænsede frihed (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 165). I et samfund præget af usikkerhed og uforudsigelighed vil langsigtede fremtidsplaner være ubrugelige for individet, og der tænkes derfor ikke længere frem end et par skridt ad gangen. Mere langsigtede forsøg på planlægning vil ofte vise sig at være spild af tid grundet samfundets omskiftelige og usikre karakter (Bauman, 2006, p. 178). Uforudsigeligheden gør det eksempelvis svært for individet at oparbejde erfaring i arbejdet, og omskifteligheden gør det samtidigt svært at planlægge fremtiden (Rosa, 2013, pp. 243f; Sennett, 1999, pp. 100-107, 130). Planlægning og oparbejdning af

erfaringsgrundlag eller evner ville umiddelbart være en gavnlig strategi mod usikkerhed, da man i så tilfælde ville have noget at bygge på eller arbejde ud fra, men i en verden, hvor intet er sikkert, og når morgendagen kan gå i enhver retning, synes denne strategi ikke mulig. Der kan derfor argumenteres for, at senmoderniteten ikke blot er frygtskabende, men sideløbende dermed endda begrænser individets muligheder for at reducere denne frygt.

Senmodernitetens uforudsigelighed og omskiftelighed manifesterer sig således i individet som følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed, der desuden kan forekomme angstfremkaldende, samt i en frygt for, hvad fremtiden måtte bringe, og hvad der forventes af individet i morgen.

2.2.2 Skyldfølelse og frygt for fiasko

Individualiseringen har desuden medført, at hvad der før blev betegnet som sociale kriser, nu forstås som værende individuelle kriser - alt er individets skyld og ikke samfundets (Beck, 1992, p. 100; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Sociale problematikker bliver anset som værende af individuel karakter og oprindelse, og det kan i værste tilfælde manifestere sig som angst, skyldfølelse, neuroser eller andet hos individet (Beck, 1992, 89; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Særligt skyldfølelsen er et fremtrædende fænomen blandt individer i senmoderniteten, hvor individet qua individualiseringen bærer det fulde ansvar for sit liv, og de valg det træffer (Beck, 1992, p. 136). Individet må stå på mål for de konsekvenser valgene måtte have, da eventuelle fejl og fiaskoer i sidste ende ville kunne spores tilbage til den enkeltes valg. Den enkelte har derfor kun sig selv at bebrejde (Bauman, 2006, pp. 29, 53f). Selvansvarliggørelsen bevirker, at individet er yderst opmærksom på sig selv og egne præstationer, og det afføder foruden den førnævnte skyldfølelse også en høj grad af selvkritik. At man kun har sig selv at bebrejde skaber en naturlig utilfredshed rettet mod én selv og individet må leve med følelser som selvforagt og en generel selvkritik. Det bliver en manifestation, der indtræffer som konsekvens af individualisering og selvansvarliggørelse. Ydermere ses det, at det fleksible og omskiftelige arbejde, bevirker, at individet ikke længere har faste holdepunkter i livet, og fleksibiliteten giver anledning til angst, da individet ikke længere ved, hvilke risici, der er værd at løbe og hvilke veje, der vil føre til resultater (Jacobsen, 2004, pp. 81f; Sennett, 1999, pp. 7, 44). Grundet nutidens samfundsvilkår må mange leve med risikoen for fiasko - en risiko hvis drivkraft er

frygten for ikke at foretage sig noget (Sennett, 1999, pp. 96, 132). Dette forsøges håndteret ved et øget fokus på egne præstationer, idet den eneste måde at undgå fiasko en anden gang, er ved at vende blikket indad og yde bedre fremadrettet (Bauman, 2006, pp. 53f). Det bliver en form for selvtugt, hvor individet konstant vil være selvkritisk i jagten på succes, og hvor frygten for at fejle bliver det, der driver individet, og gør, at passivitet langsomt visner bort i senmoderniteten (Sennett, 1999, pp. 96, 132). Der kan argumenteres for, at den enkelte forsøger at finde individuelle løsninger på problemer af strukturel karakter ved at fokusere på, hvad individet selv kan gøre anderledes for at rette op på det (Bauman, 2006, pp. 48f). En håndteringsstrategi Beck finder håbløs, da dette ikke er muligt (Beck, 1992, pp. 131, 137).

For senmodernitetens individ er individualisering og selvansvarliggørelse levevilkår, de må indrette sig under. At være ansvarlig for eget liv og valg, og herunder også succeser og fiaskoer, har naturligvis medført en øget grad af skyldfølelse blandt senmodernitetens individer, der nu kun har sig selv at bebrejde. Det avler desuden en høj grad af selvkritik og selvforagt, og individet tugter sig selv i jagten på at klare sig bedre næste gang, og for at undgå at fejle. Det er ikke svært at forestille sig, hvordan dette i værste tilfælde kan være medvirkende til udvikling af psykiske patologier, der desuden synes stigende i de vestlige samfund (Bauman, 2006, pp. 53f; Jacobsen, 2004, p. 84; Petersen, 2016, pp. 51-53).

2.2.3 Fremkomst af situationelle identiteter

Rosa beskriver, hvordan foranderligheden og altså den sociale acceleration ændrer individets forhold til tid og rum, det materielle samt andre mennesker. Dette får betydning, for måden individet er på, dets identitet, og måden det relaterer sig til andre. Accelerationen har bevirket, at tidligere relevante identitetsparametre nu er blevet af så foranderlig og tilfældig karakter, at den enkelte må frigøre sig fra dem. Hvis individet er for knyttet til sådanne identitetsparametre, vil ændringer i disse betyde eventuelt tab af selv for individet (Rosa, 2013, pp. 106, 145). Identitetsdannelse er afhængig af både fortid, nutid og fremtid, hvorfor accelerationen og den ændrede måde at være i verden uundgåeligt vil få betydning for individets identitetsdannelse. Præmodernitetens forhåndsdefinerede identitetsparametre erstattes i moderniteten gradvist af substantielle alternativer, valg og ansvar – valg der dog var gældende for resten af livet. I moderniteten bliver livet i højere grad en sammenhængende fortælling med retning,

fordi forandringshastigheden er af et sådant tempo, at nutiden ser anderledes ud end fortiden, og at fremtiden ser anderledes ud end nutiden. Der forekommer et fremadskuende blik på de muligheder fremtiden vil bringe og livet opfattes som sammenhængende og stabilt, idet valgene er livslange. Modernitetens tempo er således tilpas dynamisk til, at det muliggør individets forestilling om udvikling fremadrettet, men dog så stabilt, at der endnu er en vis grad af forudsigelighed (Rosa, 2013, pp. 227-232).

I det senmoderne samfund har den sociale acceleration dog nået et så hastigt tempo, at den stabile identitet ikke længere kan opretholdes. Lignende moderniteten er tiden præget af valg, men disse er ikke længere livslange, men derimod til konstant genforhandling (ibid., pp. 230-232). Den tidligere kronologi i livsførelsen mistes, hvilket betyder, at bestemte perioder i livet ikke længere er forbeholdt bestemte aktiviteter. Den konstante mulighed for forandring besværliggør den stabile identitet, og den enkelte må træffe beslutninger på baggrund af ubestemte og uforudsigelige forhold (ibid., pp. 232f, 243f). Den stabile identitetsdannelse besværliggøres således for individet grundet den tiltagende opløsning af *identitets-clusters*, hvor et valg på et specifikt område i forhold til identiteten naturligt medfører, at andre valg er selvskrevne. Samtidig besværliggøres den stabile identitetsdannelse også af kombinationen af de mange muligheder alt imens, at forudsigeligheden i den biografiske fortælling tabes (ibid., pp. 232f). Ifølge Rosa betyder senmodernitetens høje forandringshastighed dog ikke, at individet ikke har en identitet, men derimod, at denne bliver af *situationel* karakter (ibid., pp. 238f). Altids konstante omskiftelighed betyder, at individet ikke længere *er* noget, men derimod er noget *for øjeblikket*. Tidligere tiders mere stabile langtidsidejiteter kan ikke opretholdes i det senmoderne samfunds hastige tempo, og nutidens dynamiske samfund fremtvinger i stedet en lignende dynamik i individets identitet. Dette sker ved at belønne fleksibilitet og velvillighed frem for passivitet og kontinuitet (ibid., pp. 147f). De identiteter, der i senmoderniteten i stedet er orienteret mod stabilitet, vil således være tidsmæssigt uoverensstemmende og dømt til at fejle (ibid., p. 243). Individet må enten fra starten betragte sig selv som værende åbent, fleksibelt og forandringsvilligt eller leve med faren for at måtte lide under en fortsat frustration, når dets identitet trues af det hurtigt skiftende miljø, der ifølge Rosa karakteriserer senmoderniteten (ibid., p. 148). Det betyder altså, at man i senmoderniteten sagtens kan leve med en identitet orienteret mod stabilitet og kontinuitet - dog vil man samtidigt leve under en konstant trussel fra det omskiftelige dynamiske miljø.

Senmodernitetens vilkår bevirker således, at identiteten bliver af mere situationel karakter, hvormed menes mere flygtig, dynamisk og fleksibel, så den passer til samtidens omskiftelighed. Det er igen et eksempel på, hvordan senmodernitetens individ forsøger at løse, hvad der synes at være strukturelle problemer gennem biografiske løsninger - her ved at tilpasse identiteten til at være situationel (Beck, 1992, p. 137).

2.2.4 Erodering af karakter

I Sennetts analyse af det senmoderne arbejdslivs indvirkning på individets liv er han på lignende vis inde på, hvordan senmodernitetens vilkår yder indvirkning på individets inderste - hvor Rosa taler om identitet, taler Sennett i stedet om karakterdannelse. Han beskriver, hvordan senmodernitetens vilkår yder indvirkning på individets mulighed for karakterdannelse gennem en bæredygtig fortælling (Sennett, 1999, p. 30). *Karakter* minder til forveksling om personlighed, som i bred forstand dækker over de følelser og begær, vi som mennesker rummer. Ud fra ethvert øjeblik mange forvirrende følelser, udvælger individet nogle, der så fastholdes, og det er disse - ifølge individet bevaringsværdige følelser - der bliver karakterdannende (ibid., p. 8). Forskellen mellem karakter og personlighed ligger dog i, at karakteren rummer et relationelt aspekt, idet "*Karakteren er de personlighedstræk, som vi værdsætter hos os selv, og som vi ønsker anerkendelse for fra andre.*" (ibid.). Der ligger således et relationelt aspekt i karakteren, idet det i stor grad også omhandler, hvad vi ønsker, at andre lægger mærke til hos os, og hvad vi udstråler. Karakteren udtrykkes blandt andet gennem loyalitet over for andre samt gensidig forpligtigelse, eller ved at følge langsigtede mål (ibid.). Dette synes dog at konflikte med et samfund, der fokuserer på nuet og kortsigtede mål, og hvor fleksibilitet og risikovillighed hyldes alt imens passivitet og ro betragtes som en fiasko (ibid., pp. 95, 100-107). I senmoderniteten befinder individet sig ikke i en virksomhed for en længere periode, idet der ses et stigende antal korttids- og projektansættelser, som gør, at individet konstant må være på farten (ibid., p. 19). Dette er alt sammen vilkår, der synes at modstride det, der kræves for en sikker karakterdannelse, nemlig loyalitet, gensidig forpligtigelse og langsigtede mål. Et samfund karakteriseret ved fleksibilitet og altings omskiftelighed, tilbyder således ikke meget, hvad angår kontinuerlige og stabile fortællinger (ibid., pp. 8f, 24f, 29). Individets karakterdannelse besværliggøres, idet de nu får svært ved at skabe sig en bæredygtig fortælling – den stabile karakter eroderes.

Sennett beskriver således lignende Rosa, hvordan de samfundsmæssige ændringer, her særligt i arbejdslivet, manifesterer sig i en besværlighed ved at danne sin karakter. Endnu engang manifesterer de samfundsmæssige problemstillinger sig som individuelle løsninger, og senmodernitetens usikkerhed og omskiftelighed får karaktermæssige konsekvenser for det enkelte individ, for hvem denne proces besværliggøres.

2.2.5 Individets håndteringsforsøg og -muligheder

Indtil nu har vi skildret, hvordan senmodernitetens vilkår manifesterer sig hos individet, som henholdsvis følelser af ufuldkommenhed og fremtidsusikkerhed, skyldfølelse og frygt for fiasko, og ved fremkomst af situationelle identiteter samt erodering af karakter. Manifestationer som for de flestes vedkommende kan siges at være en konsekvens af de pres, der optræder i det senmoderne samfund. I det følgende vil vi belyse, hvordan individer aktivt forsøger at håndtere de samme pres. Med afsæt i Zygmunt Bauman vil vi indledningsvist beskrive, hvordan individers *håndteringsmuligheder* generelt kan siges at have ulige afsæt afhængig af deres sociale position. Dernæst inddrages Nadja Prætorius' skildring af to strategier henholdsvis *ydrestyring* og *fremmedgørelse*, hvorefter vi ved inddragelse af Richard S. Lazarus og Susan Folkman giver en mere detaljeorienteret gennemgang af *forskellige håndteringsstrategier*.

2.2.5.1 Ulige håndteringsmuligheder

Senmodernitetens karakteristika yder som vist indvirkning på individet og manifesterer sig på forskellig vis, men ikke alle har lige muligheder for at håndtere det miljø, de befinder sig i. Bauman mener, at det blot er overklassen, der nyder godt af de muligheder, som globaliseringen tilbyder. En ulighed han skildrer gennem metaforen om henholdsvis turisten og vagabonden. Individets placering skal forstås som et kontinuum, hvor vi i den ene ende har den privilegerede turist og i den anden ende den hjælpeløse vagabond. Placeringen på kontinuummet afgøres ud fra den grad af frihed, man har til at vælge - og altså beslutte retning for ens liv. Desto mere frihed man har til at vælge selv, des højere placering har man i det sociale hierarki (Bauman, 1996, p. 14). Han karakteriserer et omskifteligt og uforudsigeligt samfund, hvor problemet ikke længere er at konstruere sin identitet, men derimod at sikre, at denne ikke bliver for fast. En velkonstrueret og varig identitet er ikke længere en fordel, men anses derimod som en belastning. For individet i det senmoderne samfund er det dermed vigtigt ikke at skabe sig en identitet, der er for fikseret. En person med en sådan ikke-fikseret

identitet er ifølge Bauman en turist (Bauman, 1996, p. 11). *Turisten* besidder en position, hvor han er i stand til at rejse, så snart bedre muligheder byder sig til, eller hvis mulighederne på den aktuelle position er udtømte; han er mobil – en egenskab som turisten hylder mere end noget andet (ibid., pp. 11f). Dennes modsætning karakteriserer Bauman som vagabonden. *Vagabonden* ønsker måske egentligt at stå stille og falde til ro, men han tvinges i bevægelse grundet et fjendtligt miljø. Hvis han ikke bevæger sig så skubbes han afsted, og han ved med garanti, at hans ophold per sted vil være kortvarigt. Af den grund er hans mål ikke langsigtede, men vælges som han kommer frem. Han drives frem af skuffelsen ved det aktuelle sted og håbet om, at det næste eller måske stedet efter vil være bedre, og fri for de fejl forrige sted rummede (Bauman, 1993, if. Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 3; Bauman, 1996, pp. 13f).

Såvel turisten som vagabondens strategi kan anses som nødvendig i et miljø, der er kendetegnet ved omskiftelighed, men der er forskel på, hvad der driver de to. Turisten drives af frihed til at vælge samt det væld af muligheder, der ligger foran ham. Fjerner man dette, så forsvinder det attraktive ved den måde, turisten lever på - dette er vagabondens liv (Bauman, 1996, p. 14). Begge må således leve et liv på farten, men får to meget forskellige liv ud af det. Turistens liv har muligheder, og han kan optimere disse - vagabonden derimod skubbes fra sted til sted uden egentligt at få noget ud af det. Om man kan udnytte de muligheder, som senmoderniteten og globaliseringen tilbyder, handler således om den enkeltes position i samfundet. Alt efter om man er turist eller vagabond, ser verden betydelig forskellig ud. I den forbindelse er det igen vigtigt at pointere, at det selvfølgelig skal forstås som en kontinuum, individet bevæger sig på, og dermed ikke så skarpt opdelt, som metaforen indikerer. Pointen er blot, at det har en afgørende betydning for individets handlemuligheder, om man er mere vagabond end turist. Senmodernitetens væld af muligheder rummer for nogle spænding, men for andre kan det resultere i en følelse af ufuldkommenhed og uafsluttethed og tilmed være en kilde til angst (Bauman, 2006, pp. 83f, 116). Hvad angår dette speciales målgruppe er det dermed af betydning for deres håndteringsmuligheder, om de hælder mere mod turistens end vagabondens position og strategier på kontinuummet. Hvor man som udgangspunkt kan mene, at de studerende besidder en position, der kan ligne turistens, så står de dog over for et kommende arbejdsliv, hvor frihedsgraden og tilhørende håndteringsstrategier kan siges at blive indskrænket. Denne pointe kan illustreres ved Nadja Prætorius' skildring af arbejdsmarkedet.

2.2.5.2 Ydrestyring og fremmedgørelse

På det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfunds arbejdspladser befinder vi os, ifølge Nadja Prætorius, under nogle vilkår, hvor individet ofte bedes identificere sig med, og desuden vurdere sig selv ud fra, nogle ydre fastsatte parametre (Prætorius, 2014, pp. 192f). Dette sker blandt andet som følge af øget kontrol, styring, resultatmål, rapporteringer og evalueringer. Disse kan bevirke, at individet betvivler egne præstationer og integritet og skaber en følelse af at være fremmed for sig selv (ibid., pp. 186-188). Den nutidige markedstænkning, der tidligere er blevet beskrevet, bevirker, at individet må lade sig indgå under disse forhold - blandt andet for at kunne udvise sin relevans for samfundet og markedet (ibid., pp. 188-190). Gennem dette risikerer man at afskære individet fra dets opfattelse af egne kvaliteter og kunnen (ibid., pp. 192f).

Individet synes at befinde sig under nogle vilkår, der ikke nødvendigvis stemmer overens med de drømme og ønsker, de selv besidder og som umiddelbart ikke kan ændres, hvilket tvinger individet til at udvikle en overlevelsestrategi. En sådan strategi kan være, at man blot indordner sig og påtager sig en anden mening og et andet værd, end det man oprindeligt selv besad. Et sådant forsøg på håndtering vil sandsynligvis resultere i, at den enkelte afskæres fra iboende ressourcer og altså bliver fremmed for sig selv (ibid., pp. 198f). At blive udsat for en sådan *fremmedgørelse*, hvor individet i processen må afgive ellers meningsbærende holdninger og værdier, kan ifølge Prætorius være eksistentielt tilintetgørende - hun beskriver det som en dehumanisering. Karakteristisk for disse individer er, at de betvivler egen dømmekraft, og den indre opfattelse af at have et værd erstattes af et behov for ydre bekræftelse og anerkendelse (ibid., p. 193). Som alternativ håndteringsstrategi til fremmedgørelsen kan individet forsøge at opretholde sin integritet, men en sådan strategi udføres ofte med betydelige omkostninger til følge. Man vil befinde sig i en *dobbeltbindende situation*, hvor kvantitative krav disharmonerer med egne ønsker om kvalitet (Prætorius, 2007, pp. 116f). Eksempelvis læreren, der grundet tidsmæssige krav og restriktioner kombineret med opstillede mål, vælger at bruge sin fritid i ønsket om at bevare egen integritet og yde et godt stykke arbejde. Dette er psykisk nedbrydende at befinde sig i, og efter en periode mister man den følelsesmæssige involvering og lysten til arbejdet, der i stedet udvikler sig til en kynisme (ibid., pp. 120-123).

Som konsekvens af nutidens målstyring, fokus på kvantitet og evaluering må individet altså lade sig ydrestyre. Dette kan munde ud i en fremmedgørelse eller en kynisme, hvor der gives køb på egne kvaliteter og potentialer i jagten på anerkendelse - anerkendelse og accept sker først, når man udvikler sig i den retning, som samfundet ønsker (Prætorius, 2007, pp. 75-77). På baggrund af Prætorius' fremstilling af arbejdsvilkårene kan man således argumentere for, at en skildring af de studerende som tilsyneladende frie turister, formentligt ikke dækkende, da disse står over for en lang periode på arbejdsmarkedet, der mere bærer præg af en tilværelse som vagabonder. De to overlevelsestrategier som Prætorius nævner i sin fremstilling af arbejdsvilkårene kan dog synes at være en simpel og unuanceret fremstilling af individets håndteringsstrategier, hvorfor vi i det følgende udpeger flere detailstrategier.

2.2.5.3 Forskellige håndteringsstrategier

Richard S. Lazarus (1922-2002) har i sit arbejde med stress og det generelle følelsesliv defineret en række forskellige håndteringsstrategier, som individet anvender til at håndtere ubehagelige og stressende situationer (Lazarus, 2006, p. 128). Sammen med kollegaen Susan Folkman (1938-), definerer han håndtering som: "... *kognitive og adfærdsmæssige bestræbelser, som er under konstant forandring og søger at håndtere specifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressourcer.*" (ibid., p. 139). Håndtering er altså den proces, hvorved individet forsøger at afhjælpe en ubehagelig situation, som er forårsaget af indre eller ydre krav til individet. En håndteringsstrategi skal forstås kontekstuel og kan ikke beskrives som værende god eller dårlig, idet en strategi, der er anvendelig i én situation, ikke nødvendigvis er det i en anden (ibid., pp. 139f). Lazarus inddeler håndteringsstrategier i to kategorier, henholdsvis problem- og emotionsfokuserede. Ved de *problemfokuserede håndteringsstrategier* forsøger individet aktivt at ændre på den problematiske situation (ibid., p. 145). Disse håndteringsstrategier vil ofte være rettet mod miljøet omkring individet, hvor det forsøger at finde alternative løsninger til at løse eksempelvis en opgave på arbejdet. Problemfokuserede håndteringsstrategier kan dog også vendes indad, hvor individet eksempelvis vil forsøge at ændre dets motivation eller tillære sig nye evner for bedre at kunne løse problemet (Lazarus & Folkman, 1984, pp. 152f). *Emotionsfokuseret håndtering* indebærer i stedet, at individet forsøger at ændre og håndtere dets følelser i forbindelse med den ubehagelige situation, hvilket eksempelvis kan gøres ved at revurdere situationen eller distancere sig fra den (Lazarus, 2006, p.

145; Lazarus & Folkman, 1984, p. 150). Den emotionsfokuserede håndtering anvendes oftest, når individet vurderer, at der ikke kan gøres noget for at ændre situationen, hvorimod den problemfokuserede anvendes, når individet oplever, at det faktisk kan gøre noget (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150).

Udover opdelingen i henholdsvis problem- og emotionsfokuseret håndtering, skelner Lazarus og Folkman også mellem otte konkrete håndteringsstrategier, som individet anvender, værende: konfrontation, distancering, selvkontrol, opsøgning af social støtte, accept af ansvar, flugt/undgåelse, planlagt problemløsning og positiv revurdering (Lazarus, 2006, pp. 143f). Ved *konfrontation* nægter individet at give op, og yder modstand mod den ubehagelige situation eller personerne bag den. Denne håndteringsstrategi minder om Prætorius' skildring af arbejderen, der forsøger at opretholde egen integritet. Når individet anvender *distancering* som håndteringsstrategi, forsøger det at glemme situationen, undlader at gøre noget ved det og lader blot stå til, hvilket til dels kan minde om Prætorius' fremmedgørelse. Ved den tredje håndteringsstrategi *selvkontrol*, forsøger individet at skjule for andre, hvor slemt det egentligt står til og holder således sine følelser skjult. Når *social støtte opsøges*, vil individet tale med andre omkring, hvad de skal stille op i den pågældende situation, og altså søge råd og støtte hos andre. Ved den femte strategi *accept af ansvar*, vender individet ansvaret og vreden indad, og bliver kritisk overfor sig selv. En anden måde at håndtere det på kan være ved *flugt/undgåelse*, hvor individet isolerer sig selv og håber på, at problemet på mirakuløs vis vil forsvinde. Ved *planlagt problemløsning* gør individet aktivt noget for at ændre situationen, eksempelvis lægger en plan, yder en ekstra indsats eller foretager ændringer, som fører til, at problemet løses. Med den ottende og sidste håndteringsstrategi kaldet *positiv revurdering*, forsøger individet at tænke anderledes og positivt omkring situationen, eksempelvis at det er kommet ud på den anden side som et bedre og stærkere menneske og har fundet nyt mod (ibid., p. 144).

Der er således flere forskellige håndteringsstrategier, hvorved individet kan håndtere ubekvemme situationer. Da håndteringsstrategiernes anvendelighed er kontekstafhængig, er der ikke nogen, der nødvendigvis er bedre end andre. Nogen af dem vil naturligvis være mere hensigtsmæssige i bestemte situationer end andre, noget vi vil uddybe nærmere, når vi i afsnittet *Studerendes håndteringsforsøg* vil sætte håndteringsstrategierne i relation til uddannelseskonteksten.

2.2.6 Manifestationer og håndteringsforsøg – opsummering

Med denne anden del af specialets teoretiske kapitel ønskede vi at beskrive, hvordan senmodernitetens vilkår, og de krav og forventninger disse indebærer, manifesterer sig hos individet og desuden, hvordan individet forsøger at håndtere det. Vi skildrede, hvordan det senmoderne samfunds kombination af muligheder og uforudsigelighed kan manifestere sig i en følelse af *ufuldkommenhed* og en generel *frygt for, hvad den usikre fremtiden måtte bringe*. Desuden beskrev vi, at individualiseringen og dennes krav om valg og selvansvarliggørelse fører til en øget *skyldfølelse* og en *frygt for fiasko* hos individet, der nu er ansvarlig for problematikker, der tidligere blev anset som værende af social karakter. Individet må egenrådigt bære ansvaret for de valg, det træffer, hvilket naturligt medfører en oplevelse af skyld og desuden en høj grad af selvkritik og indadrettet negativ opmærksomhed. I en frygt for at fejle ender individet derfor i en konstant selvkritik og selvtugt. Foruden dette beskrev vi, hvordan nutidens vilkår får identitetsmæssige konsekvenser for individet. Fremfor en stabil vedvarende identitet antager denne nu en *situationel karakter*, og individet må være fleksibelt. Passivitet betragtes som et onde og i stedet fremelskes fleksibilitet og dynamik, så individet kan tilpasse sig det hurtigt accelererende og omskiftelige samfund. Ydermere beskrev vi, hvordan senmodernitetens vilkår *yder indvirkning på individets karakterdannelse*. Karakterdannelse hviler i høj grad på loyalitet, gensidig afhængighed og langsigtede mål - ting der synes at være på retur i det senmoderne arbejdsliv, hvorfor individets proces med karakterdannelse besværliggøres.

Individet befinder sig således under vilkår, der får omsiggribende konsekvenser for dem. Alle tvinges fremad, men det er ikke alle, som dette påvirker lige meget. Der forekommer en *ulighed i mulige håndteringsstrategier*, hvor de velstillede borgere nyder godt af de muligheder, som nutidens samfund er karakteriseret ved. Samtidig er der dog en gruppe borgere, der ikke nyder godt af disse muligheder, men som derimod lever et liv i et fjendtligt miljø, der skubber dem videre trods et ønske om det modsatte. En tendens der blev beskrevet gennem metaforerne om turisten og vagabonden, som illustrerer to forskellige oplevelser af senmodernitetens udviklingstræk, og de muligheder denne byder. Herefter beskrev vi, hvordan senmodernitetens arbejdspladser er præget af en *ydstyring* af medarbejderne, der i værste tilfælde kan resultere i, at de bliver fremmedgjorte fra dem selv eller kyniske i forsøget på at opretholde egen integritet. Afsluttende gav vi en mere detaljeret gennemgang af mulige håndteringsstrate-

gier, end hvad Prætorius tilbød. Ved inddragelse af Lazarus og Folkman skildrede vi, hvordan individet kan benytte sig af en række *forskellige håndteringsstrategier*, der kan inddeles i henholdsvis problem- og emotionsfokuseret håndtering. Hvor individet ved den problemfokuserede retter fokus mod at ændre situationen, vil det ved den emotionsfokuserede i stedet ændre egen indstilling til situationen. Hertil skildrede vi desuden otte mere specifikke håndteringsstrategier, som individet kan anvende.

2.3 Unge under uddannelse

Denne tredje del af det teoretiske kapitel vil have et mere snævert fokus på uddannelsessystemet. Afsnittet følger samme tredelte struktur som ovenstående, hvor vi indledende giver en *karakteristik af uddannelsessystemet og dets udvikling* og dernæst en skildring af, hvordan denne udvikling *manifesterer sig hos den studerende* på universitetet for til sidst at skildre, hvordan de *forsøger at håndtere* det hertilknyttede pres.

2.3.1 Karakteristik af uddannelsessystemet og dets udvikling

Som tidligere vist har samfundet undergået en markant udvikling, fra at være foruddefineret og stabilt, til at være uforudsigeligt og blandt andet præget af individualisering og selvansvarliggørelse. Dette er tendenser, der også har vundet indpas i uddannelsessystemet. Individet er som nævnt ansvarlig for egen livsførelse, og intet er længere givet på forhånd - uddannelse er blevet en måde, hvorpå individet sikrer sig selv mod den usikre verden og arbejdslivet, der venter dem. Uddannelse er blevet et middel til at værne sig mod nedadgående mobilitet og er medvirkende til at sikre individets position i samfundet (Beck, 1992, pp. 93f). Således har uddannelse fået en meget central position i det senmoderne samfund og er blevet kilde til overlevelse, idet individet er afhængig heraf for at sikre sin fremtid (ibid., pp. 130f).

De beskrevne samfundsændringer har desuden medført markante ændringer for uddannelserne, der nu er pålagt at skulle 'producere' individualiserede og ansvarlige individer, der kan tjene markedet og den globale konkurrence (Davies & Bansel, 2007, p. 248; Petersen, 2016, p. 58). Som nævnt i afsnittet *Konkurrencestat og det ændrede menneskesyn* er der i Danmark og i store dele af den vestlige verden sket et skifte fra at være en velfærdsstat til den nutidige konkurrencestat, med en dominerende neoliberalistisk ideologi. Den danske konkurrenceevne er afhængig af, at uddannelsesinstituti-

onerne klargør individerne til den markedsdrevne virkelighed, der møder dem - en virkelighed, der som vist, er drevet af globalisering, grænseløshed og foranderlighed og præget af individualisering, selvansvarliggørelse, præstationskrav og konkurrence (Frake, 2008, pp. 51f; Pedersen, 2014, pp. 31f; Prætorius, 2014, pp. 188-190). For staten er det således vigtigt, at der skabes konkurrencedygtige individer, som kan tjene staten i den internationale konkurrence (Petersen, 2016, p. 58). Af den årsag bliver individet konstant evalueret og eksamineret for at sikre, at de er konkurrencedygtige, og at de har de evner, der forventes af dem for at kunne klare sig optimalt i et samfund præget af konkurrence og med fokus på præstationer (ibid., p. 14). Neoliberalismens indtog på uddannelsesområdet ses netop i tre forhold: (1) Øget eksponering for konkurrence, (2) ansvarliggørelse gennem målinger og (3) implementering af præstationsmål, hvorigennem individerne evalueres (Davies & Bansel, 2007, p. 254). Den øgede målstyring og implementering af præstationsmål indebærer, at der fastsættes konkrete mål for undervisningen, som den enkelte skal opnå. Dette er tæt forbundet med den neoliberalistiske markedstænkning, hvor der er fokus på at producere færdige kandidater på kortest mulig tid, så de kan komme ud og tjene markedet (Davies & Bansel, 2007, pp. 256f; Larsen, 2016, pp. 255-259). Dette ses også tydeligt på universiteterne, hvor der i beskrivelsen til hvert fag fastsættes mål omhandlede viden, færdigheder og kompetencer, som den studerende skal have opnået ved udgangen af kurset. På Aalborg Universitet var der til og med 2015 desuden en tabel i studieordningen for hvert fag, hvori man kunne aflæse, hvad der kræves for at få henholdsvis karakteren 02, 7 og 12, og således kunne tilpasse sin præstation herefter. Et sådant karakteroverblik er dog sidenhen udgået¹. De studerende opfordres til at kigge på studieordningen ved såvel mundtlige som skriftlige eksaminer for at sikre, at de ved afslutningen af kurset lever op til dens fastsatte mål. En sådan mål- og resultatstyret undervisning kan dog virke hæmmende for såvel undervisere som de studerende, idet det sætter en stopklods for den åbne udforskning og nysgerrighed på emner, der bevæger sig udenfor målene og pensum (Larsen, 2016, pp. 260-262). Et øget fokus på, at de studerende skal være ansættelsesværdige skaber betingelser, hvor de ikke på samme vis kan udforske de emner, de selv finder interessante. Tidsmæssigt pres reducerer det rum for resonans, der skaber en egentlig forståelse og dybde (ibid., pp. 269-273). Der kommer således mere fokus på at få de studerende hurtigt gennem uddannelsen ud fra en fastsat pakke,

¹ Aalborg Universitet. *Psykologi* (Internetkilde, se litteraturliste).

fremfor et fokus på dannelse både fagligt og personligt (Larsen, 2016, p. 264). Dannelse var netop hovedmålet under den tidligere velfærdsstat, hvor uddannelsesinstitutionernes opgave var at skabe dannede og informerede demokratiske borgere. I dag er fokus hovedsageligt rettet mod uddannelse førend dannelse med ønsket om at skabe individer, der passer til det forestående arbejdsmarked (Pedersen, 2014, p. 26).

Den neoliberalistiske markedstænkning, der præger uddannelsesinstitutionerne, bevirker desuden, at uddannelse betragtes som en forbrugsvare og de studerende som forbrugere af denne ydelse (Frake, 2008, p. 48). Uddannelse er således blevet et produkt som ethvert andet, der kan forhandles med på det åbne marked, og som individet kan 'købe' sig adgang til (Davies & Bansel, 2007, p. 254). Når uddannelse på den måde tænkes ind i et markedsorienteret perspektiv, vil udbuddet af uddannelser også være markedsreguleret - det vil sige ud fra et princip om, hvad der på et samfundsmæssigt plan er brug for. De uddannelser og mængden af pladser, der udbydes, er således ikke styret af forbrugernes interesse herfor, men er i stedet reguleret af, hvad der er brug for i samfundet til at skabe den ønskede økonomiske vækst. Dette ses eksempelvis i form af et udvalg nedsat af regeringen til at regulere dette. 'Regeringens udvalg om bedre universitetsuddannelser', som udvalget hedder, foreslog i marts 2018 at reducere antallet af bachelorindgange, både for at gøre udbuddet mere overskueligt for de studerende og for at gavne erhvervslivet, når der skal rekrutteres². Dette kan netop ses som et udtryk for, at de unge studerende skal uddannes til markedet, og altså til hvad erhvervslivet måtte efterspørge.

Uddannelse generelt betragtes som vejen frem og som en kilde til at sikre statens konkurrenceevne. Af den grund bliver det et politisk mål at maksimere den andel af befolkningen, der tager en uddannelse. Eksempelvis fremsatte regeringen i 2013 et mål om, at 95 % af de danske unge skulle gennemføre en ungdomsuddannelse³. Det ufaglærte arbejde er ikke længere ønskværdigt; i stedet ønskes det, at langt størstedelen af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, da dette betragtes som en nødvendighed for såvel samfundet som for den enkelte, der herigennem sikrer sin fremtidige

² Uddannelses- og forskningsministeriet, 2018. *Universitetsuddannelser til fremtiden* (Internetkilde, se litteraturliste).

³ Undervisningsministeriet. *95-procent-målsætning* (Internetkilde, se litteraturliste).

økonomiske situation (Arnett, 1997, p. 469; Beck, 1992, pp. 130f). I et samfund som nutidens, hvor viden er en handelsvare, der kan bidrage til at sikre den enkelte en plads i konkurrencen og en god økonomisk fremtid, er uddannelse en nødvendighed for i det hele taget at kunne deltage i konkurrencen - en konkurrence der er altafgørende for individet at deltage i. Det betyder, at et stigende antal unge i dag søger optagelse på en videregående uddannelse. Konkret ses det ved, at antallet af ansøgere til de videregående uddannelser er steget markant fra 101.669 ansøgere i 2008, hvoraf 42.369 blev optaget⁴ til 246.432 ansøgere i 2017, hvoraf 70.175 blev optaget⁵ - det vil altså sige en stigning i ansøgere på 142,4 % alt imens, at kun 60,4 % flere blev optaget. Det politiske ønske om at øge optaget af studerende på ungdomsuddannelserne, samt det vilkår, at viden og herunder uddannelse er blevet en måde at sikre sig selv og sin fremtid på, afspejler sig således tydeligt i den stigende mængde ansøgere til de videregående uddannelser. Dette illustrerer et samfund, hvor uddannelse bliver billetten til markedet og den sikre fremtid og en måde at optimere sin konkurrenceevne på.

Fokusset på optimering af konkurrenceevnen resulterer desuden i et konstant forsøg på at effektivisere og accelerere den tid, det tager at gennemføre en uddannelse. Dette med ønsket om at reducere omkostningerne og hurtigere producere arbejdsdygtige individer, der kan bidrage til samfundet. Eksempelvis blev der i 2013 indført den såkaldte Fremdriftsreform, der indebar ændringer i Universitetsloven og SU-loven med ønsket om at reducere de studerendes gennemførelsestid. Målsætningen er at reducere de studerendes studietidsoverskridelse med 4,3 måneder inden 2020. Det søges konkret opnået ved, at universiteterne straffes økonomisk, såfremt de ikke lever op til denne målsætning. Yderligere vil der ske en automatisk registrering af de studerendes studieaktivitet, hvilket medfører at SU'en stoppes, hvis den studerende er mere end seks måneder forsinket på uddannelsen. Det er således ikke blot universiteterne men også de studerende, der straffes i tilfælde af studieforsinkelse. Desuden forsøger man med Fremdriftsreformen at reducere antallet af de såkaldte 'fjumreår' gennem ændringer i SU-loven, der betyder, at studerende med mere end to års pause inden optagelse på en videregående uddannelse mister retten til 12 måneders ekstra SU-klip, også

⁴ Tilmeldingssekretariatet (2008). *KOT hovedtal 2008 - den koordinerede tilmelding* (Internetkilde, se litteraturliste).

⁵ Tilmeldingssekretariatet (2017). *KOT hovedtal 2017 - den koordinerede tilmelding* (Internetkilde, se litteraturliste).

kaldet 'støttetid', der kan bruges i tilfælde af forsinkelse⁶. Fjumreårene forsøges desuden reduceret ved at gøre de studerende, der ansøger om optagelse inden for to år efter endt gymnasial uddannelse, berettiget til en kvikbonus, hvor deres endelige karakter må ganges med 1,08⁷. Søger man således ikke ind inden for to år, må man konkurrere om optagelse med andre studerende, der har ganget deres snit. Igen synes der således at være mere fokus på uddannelse end dannelse i senmodernitetens uddannelsesinstitutioner. Det kan synes paradoksalt, at universiteter, der ønsker at skabe ansættelsesværdige studerende med kvalifikationer, der er overensstemmende med markedets behov, har dette store fokus på faglige kompetencer, når arbejdsgiverne ikke udelukkende søger dette, men ofte også kvalifikationer, der skabes gennem identitetsdannelse - en identitetsdannelse der både er relevant for arbejdsgiveren og for individet (Illeris, 2014, pp. 210f). Vigtigheden af identitetsdannelsen afspejler sig måske netop i, at de ovennævnte incitamenter for hurtig opstart ikke har haft den ønskede effekt. Ved introduktionen af kvikbonusordningen i 2009 startede 71 % af de studerende på en videregående uddannelse inden for to år, dette er sidenhen faldet til 70 % i 2017⁸. Det kan ses som et udtryk for, at en stor gruppe unge fortsat har et behov for en pause fra uddannelsessystemet - et sted hvor der som tidligere nævnt ikke er tid til dannelse, men derimod et skærpet fokus på uddannelse. De unge tager således et par år 'fri', hvor de rejser, går på højskole, arbejder og finder ud af hvad de vil med deres liv - noget de ikke nødvendigvis vil opgive for at få 12 ekstra SU-klip eller gange gennemsnittet med 1,08. Et yderligere forsøg på at reducere de unges spildtid i uddannelsessystemet skete i 2016, hvor det såkaldte Uddannelsesloft blev indført. Denne medfører, at man efter endt uddannelse ikke kan læse en tilsvarende eller lavere rangeret uddannelse, førend der er gået seks år og blev introduceret med argumentet om at spare penge, som primært skal bruges til optimering af dagpengesystemet, samt en mindre andel til optimering af uddannelsessystemet⁹. Man forsøger herigennem at reducere, at de studerende 'fjumrer rundt' i uddannelsessystemet og der pålægges samtidigt et pres på de unge om at skulle vælge rigtigt første gang - har du først dit eksamensbevis,

⁶ Uddannelses- og forskningsministeriet (2013). *Aftaletekst - reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse* (Internetkilde, se litteraturliste).

⁷ Uddannelses- og forskningsministeriet. *Kvikbonus (bonus 1,08)* (Internetkilde, se litteraturliste).

⁸ Patscheider, C. S. (2017). *Karakterbonus lokker ikke flere unge hurtigere ind på uddannelserne* (Internetkilde, se litteraturliste).

⁹ Uddannelses- og forskningsministeriet (2017). *Aftaletekst - aftale om begrænsning af dobbeltuddannelse (justeret)* (Internetkilde, se litteraturliste).

er det for sent. Uddannelsesloftet synes derfor umiddelbart at modstride med ambitionen om et veluddannet land med fokus på viden og læring.

Det ses således, hvordan konkurrence- og markedstænkning har vundet sit indpas i uddannelsessystemet gennem blandt andet implementering af mål- og resultatstyring, der hæmmer de studerendes frie udfoldelse. Uddannelse har fået en betydningsfuld rolle i at sikre statens og individets egen konkurrenceevne, hvorfor der hersker et politisk pres om at øge antallet af unge i uddannelse. Yderligere er der med Fremdrifts-reformen blevet indført en række incitamenter, der skal sikre, at de unge gennemfører uddannelsen hurtigere, så de kan komme ud og tjene markedet.

2.3.2 Manifestationer og håndteringsforsøg hos den studerende

I det forudgående afsnit illustrerede vi, hvordan uddannelsessystemet, og herunder universitetet, har undergået nogle forandringer, der sætter de studerende under pres. Vi vil i dette afsnit indledningsvist argumentere for, at unge er en målgruppe, for hvem senmodernitetens pres for alvor yder indvirkning. Herefter vil vi anvende teorien fra det tidligere afsnit om *manifestationer og håndteringsforsøg hos individet* til at belyse og forstå, hvordan uddannelsesvilkårene på universitetet specifikt manifesterer sig hos den enkelte studerende, og hvordan de forsøger at håndtere det. Indvirkningerne er naturligvis komplekse og mangeartede, hvilket vi har forsøgt at indfange gennem følgende overskrifter: (1) *Unge voksne - en gruppe under pres*, (2) *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*, (3) *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*, (4) *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg* og (5) *Instrumentaliseret læring*. Afsluttende vil vi se nærmere på de (6) *Studerendes håndteringsforsøg*.

2.3.2.1 Unge voksne - en gruppe under pres

Senmodernitetens vilkår påvirker alle men måske særligt unge, idet de står over for en række betydningsfulde valg, som de selvstændigt må tage stilling til. Flere valg end set ved tidligere generationer, og valg der vil få stor betydning for deres fremtid (Jørgensen, 2002, p. 80). Den amerikanske professor i psykologi Jeffrey Arnett (1957-) karakteriserer alderen 18-25 år som værende en særlig periode kaldet *emerging adulthood*, hvor den unge ikke længere er teenager, men endnu heller er voksen (Arnett, 1997, p. 469). På hver side af denne periode befinder sig to forholdsvist demografisk

homogene grupper. Hvor den ene gruppe består af teenagere, der primært bor hjemme, går i skole og arbejder lidt, så ses den anden gruppes homogenitet i de normer, der er kendetegnende ved folk i 30 års-alderen: Man får gerne sit første barn, bor sammen med sin kæreste eller ægtefælle og har et karrieremæssigt velovervejet job. Perioden herimellem, som Arnett kalder *emerging adulthood*, er ikke på samme måde præget af en sådan homogenitet. Derimod er den karakteriseret ved, at individet skal udforske de mange muligheder, der er, og der sker ofte store ændringer i både kærligheds- og arbejdslivet samt i den enkeltes syn på verden (Arnett, 1997, pp. 469-474). Det bliver en periode, hvor mange livsvigtige valg skal træffes, blandt andet hvilken uddannelse de vil ind på, og dermed hvad der skal skabe det økonomiske grundlag for den unges fremadrettede liv (ibid., p. 469). Identitetsrelevante valg må træffes og ofte uden forældrenes tilstedeværelse. Mulighederne er åbne, og der sker store forandringer (ibid., p. 474).

Samtidig skal valgene træffes i en verden, som vi har skildret som værende uforudsigelig og foranderlig. Det vides ikke, hvad fremtiden vil bringe, og de unge voksne må gå mod det uvisse, hvor deres planer kan ændre sig drastisk fra dag til dag (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, pp. 164f). Det samme gælder i høj grad universitetsstuderende, der på baggrund af denne usikkerhed må træffe afgørende fremtidsvalg. De kandidatstuderende er måske i særlig grad usikre, da de står på kanten til at skulle ud på arbejdsmarkedet - grund, de ikke tidligere har betrukket. Hvor fremtiden i forvejen kan være uforudsigelig, er denne uforudsigelighed intensiveret for de studerende, som skal fraflytte deres studiebolig, finde et job og muligvis flytte til en helt ny by eller landsdel. Intet af dette har de mulighed for på forhånd at planlægge, kontrollen er tabt og ethvert forsøg på langsigtet planlægning vil ofte vise sig at være spild af tid, da situationen kan ændre sig på et splitsekund (Bauman, 2006, p. 178).

Uddannelsesårene udgør således en periode i individets liv, hvor mulighederne er særligt åbne, hvor ikke meget er givet på forhånd, og hvor individet må træffe en række betydningsfulde valg i en verden, der er usikker og foranderlig, og som ikke byder megen mulighed for planlægning af fremtiden. Vi finder denne gruppe særlig interessant at undersøge og ønsker at belyse, hvordan unge i denne aldersgruppe oplever og håndterer de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger til deres uddannelsesmæssige præstationer.

2.3.2.2 *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*

Som tidligere beskrevet er individualiseringen institutionelt understøttet og afspejlet (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, pp. xxi-xxii). Dette gør sig også gældende på universitetet, hvor der fra samfundet pålægges et pres om et udpræget fokus på den individuelle præstation, og hvordan den enkelte studerende klarer sig - et fokus den studerende internaliserer. Det udprægede fokus på den individuelle præstation bevirker, at vedkommende kun har sig selv at bebrejde, såfremt de skulle dumpe, fejle eller på anden vis ikke leve op til forventningerne. Selv ved projekter udarbejdet i grupper gives karakteren på baggrund af den individuelle præstation. Det skaber et stort fokus rettet mod én selv, og den medfølgende selvansvarliggørelse gør, at individet tvinges til at ændre på egne handlinger, for at undgå lignende fiasko en anden gang (Bauman, 2006, pp. 53f). Det kan således føre til en udpræget grad af selvbebrejdelse og skyldfølelse over ikke at have gjort nok og ikke have præsteret godt nok. Noget der desuden kan medvirke til, at den studerende bliver yderst selvkritisk, og tugter sig selv i jagten på succes og for at undgå at fejle en anden gang (Bauman, 2006, pp. 29, 53f; Beck, 1992, p. 136).

Universitetet, som så mange andre institutioner i det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund, er organiseret til individet, som netop handler på baggrund af egennyttige interesser. I jagten på det gode karaktergennemsnit og det fede job er der ikke plads til at tænke på andre og hjælpe dem på vej. For i sidste ende er de alle konkurrenter til de samme jobs, og alle vil gerne vinde konkurrencen - den studerende må handle egennyttigt. At studerende kæmper alene og for sig selv står i vejen for muligheden for at organisere sig kollektivt og skabe fællesskaber. Desuden mister man kollektivet som en erfaringsbearbejdende og erfaringsdelende gruppe, hvorfor problemer opleves som værende af individuel karakter (Bauman, 2006, pp. 49f). Et forhold, der kan tænkes at bidrage til oplevelsen af ensomhed blandt mange studerende.

2.3.2.3 *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*

Tidligere beskrev vi, hvordan individet aldrig når en tilstand af tilfredshed, fordi fuldendelsen, nye mål og det potentielle selv ligger ude i fremtiden (Petersen, 2016, p. 82). Det resulterer i et ræs uden ende, hvor et mål blot erstattes af et nyt, og hvor individet kun kortvarigt opnår en følelse af tilfredshed, idet jagten på det næste mål allerede er

sat i gang (Bauman, 2006, pp. 41, 96f). Et forhold, der er funderet i, at individet kun opfatter sig selv som værende noget qua dets præstationer, det vil sige ikke oplever at være anerkendelsesværdig i sig selv, hvorfor der affødes en evindelig jagt på anerkendelse, som dagligt må tilkæmpes gennem præstationer (Pedersen, 2011, pp. 190f; Rosa, 2010, pp. 26-29, 58-60). Overføres dette til universitetskonteksten, ses det blandt andet i det endeløse eksamens- og karakterræs. Den studerende stopper ikke op og nyder sin succes før blikket stift rettes mod den næste eksamen i rækken. Målene erstattes konstant af nye, og tilfredsstillelsen er blot kortvarig (Bauman, 2006, pp. 41, 96f). At indgå i et sådant ræs uden ende samt en evindelig jagt på den gode karakter har sin pris. Det er krævende og nødvendiggør, at den studerende er selvdisciplineret, selvtugtende og aldrig stiller sig tilfreds med sit arbejde, men altid kan se forbedringsmuligheder (Petersen, 2016, pp. 69f, 113). Der er altid noget, man kan gøre bedre eller anderledes, altid et nyt mål eller eksamen at stile efter, altid noget man burde gøre eller læse, hvilket for den studerende kan føre til følelser af uafsluttedhed og ufuldkommenhed (Bauman, 2006, p. 84). Mållinjen og følelsen af at være fuldkommen vil som nævnt altid ligge ude i fremtiden, og når universitetslivet stopper, vil der blot forekomme nye mål i arbejdslivet.

2.3.2.4 Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg

I senmoderniteten står individet over for at skulle træffe en række valg, og særligt de unge voksne står over for nogle betydningsfulde valg omhandlende karriere og fremtidigt liv (Arnett, 1997, p. 469). Disse valg vil få afgørende betydning for deres liv, og de må ene og alene bære ansvaret for valgene, og leve med konsekvenserne deraf (Bauman, 2006, pp. 45f; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, p. 23; Rosa, 2013, pp. 227-232). I uddannelseskontekst omhandler disse valg i høj grad, hvorvidt de ønsker at uddanne sig og i så fald til hvad. Allerede i valget af uddannelse indsnævres de efterfølgende muligheder på arbejdsmarkedet for alt imens, at en uddannelse vil åbne nogle døre, vil den samtidigt lukke andre. For universitetsstuderende skal de senere igen vælge, om de ønsker at viderebygge med en kandidatuddannelse. Nogle bacheloruddannelser åbner for et væld af kandidatoverbygninger, der på lignende vis vil indsnævre mulighederne på arbejdsmarkedet yderligere og igen lukke døre. Den studerendes profil indsnævres og specialiseres som studiet skrider frem, og prisen er, at nogle døre lukkes imens at andre åbnes, og samtidigt vil der være en usikkerhed i forhold til, om det valg man har truffet, er det rigtige.

Et andet aspekt af specialiseringen er den studerendes emnevalg til opgaver og projekter, hvori vedkommende kan vælge at specialisere sit fokus studiet igennem, og dermed dygtiggøre sig inden for et specifikt område. Gevinsten ved specialisering kan være høj, hvis der er et job, som efterspørger lige netop dét, man er kvalificeret i, men den kan dog koste den mere almene viden på området. Dette er en risiko, den studerende må løbe, da der ikke er garanti for, at arbejdsmarkedet efterspørger de specifikke kompetencer, man har tilegnet sig. Desuden synes specialisering ikke umiddelbart at stemme overens med den fleksibilitet, der efterspørges på arbejdsmarkedet (Sennett, 1999, pp. 96, 100-107). Ydermere lever vi som nævnt i en usikker og foranderlig verden, hvor alt ændrer sig i en sådan hastighed, at hvad der efterspørges i dag, ikke nødvendigvis er det samme i morgen (Bauman, 2006, p. 178; Sennett, 1999, p. 7). Den studerende må derfor leve med en usikkerhed i forhold til, om deres uddannelse og specialisering er anvendelig i samfundet om 10 år - noget ingen har mulighed for at forudsige.

2.3.2.5 Instrumentaliseret læring

Som tidligere beskrevet er uddannelsessystemet underlagt og præget af en lignende markeds- og konkurrencetænkning, som det resterende af samfundet. På uddannelsesinstitutionerne og herunder universitetet udmønter dette sig eksempelvis i mål- og resultatorienteret undervisning, hvor der opstilles krav til den studerendes kunnen inden for det enkelte kursus¹⁰. Dette kan resultere i, at de studerende fokuserer på de mål, der sættes frem for på det læringsmæssige udbytte. De studerende risikerer at blive strategiske læringsagenter, der fokuserer på at præstere inden for de områder, der specifikt måles på, frem for at fokusere på den egentlige sag. At opnå studieordningens mål bliver således målet i sig selv, frem for et fokus på læring og viden. Med dette følger en risiko for, at den enkelte ikke påtager sig opgaver, der ikke måles på (Larsen, 2014, pp. 255f; Molin, 2016, pp. 84-87). Som strategisk læringsagent retter man således fokus mod områder, der giver størst muligt afkast, hvorfor der vil være en større tendens til at vælge det sikre opgavevalg frem for det mere risikable. Selvom læringsudbyttet og interessen ved det risikable valg kunne tænkes at være større, så vælger den strategiske læringsagent det sikre valg - det der vil give dem en god karakter.

¹⁰ Aalborg Universitet. *Psykologi* (Internetkilde, se litteraturliste).

Med målstyringen er der således fare for, at der bliver skabt et miljø, hvor den åbne udforskning og spørgen til et emne reduceres, og hvor de studerende studerer med henblik på at få den gode karakter og anskaffe sig det fede job, og ikke af lyst og oprigtig interesse. De studerende udvikler sig til at være kunder frem for videbegærlige unge mennesker (Larsen, 2016, pp. 260-262). Man glemmer, at individet besidder såvel faglig som saglig interesse uden at dette er skabt af udefrakommende incitamenter. Dette tages bort fra den enkelte, når vedkommende skal lade sig styre af markedet og kapitalens interesse gennem fastsat målstyring. Fokuset på mål og ansættelsesværdighed i uddannelsessystemet sker således på bekostning af mennesket i sin helhed (ibid., pp. 270-273).

2.3.2.6 Studerendes håndteringsforsøg

Som beskrevet i afsnittet *Individets håndteringsforsøg* har det enkelte individ forskellig adgang til at udnytte de muligheder, en globaliseret verden byder dem. Hvor turistten flyver fra den ene mulighed til den anden, er vagabonden i højere grad fastlåst (Bauman, 1996, pp. 11-14). Som universitetsstuderende udgør man umiddelbart den mere ressourcestærke del af befolkningen - den del, der har mulighed for og adgang til at nyde godt af globaliseringens muligheder. Som udgangspunkt kan man dermed mene, at de studerende besidder en position, der kan ligne turistens, men på lignende vis som på arbejdsmarkedet, er individets frihedsgrad og tilhørende håndteringsstrategier begrænsede. I universitetskontekst ses dette ved, at den studerende i vidt omfang er bundet af sin lokalitet og sit uddannelsesvalg og dermed i nogle sammenhænge sammenlignelig med vagabonden.

I det følgende vil vi give et bud på, hvordan Lazarus og Folkmans otte håndteringsstrategier kan anvendes af studerende i en uddannelseskontekst, der som vist er præget af konkurrence, selvansvarliggørelse, social isolation, anerkendelsesjagt, vanskelige valg samt instrumentaliseret læring.

Den første af Lazarus' håndteringsstrategier er *konfrontation*, hvor individet nægter at give op, og yder modstand mod den ubehagelige situation eller personerne bag den (Lazarus, 2006, p. 144). De studerende, der anvender denne besidder gerne den indsigt, at præstation og optimering ofte er på bekostning af én selv og i andres interesse, og som derfor vælger ikke at deltage i kapløbet, og i stedet går deres egne veje. Det er de

studerende, der går mod strømmen ved eksempelvis at skrive den 'usikre' opgave, vælger at specialisere sig i noget snævert eller vælger at sætte læring over karakter, og som derigennem melder sig ud af præstations- og karakterræset. Samtidigt nægter de at give op, fordi de finder vilkårene urimelige, og bebrejder miljøet omkring dem for den ubehagelige situation, de befinder sig i, hvorfor de håndterer det ved at yde modstand. En modstand der med stor sandsynlighed i sidste ende vil give bagslag, fordi de andre vil fortsætte fremad i fuld fart, og man vil således stå alene tilbage – hægtet af kapløbet. Enkelte vil måske være heldige at satse på den rigtige hest, men mange vil tabe. Denne håndteringsstrategi minder om Prætorius' skildring af arbejderen, der forsøger at opretholde sin integritet og derfor vælger at stå imod ydre fastsatte krav, men som en konsekvens deraf ender med at befinde sig i en dobbeltbindende situation, hvor disse udefrakommende krav ikke harmonerer med den enkeltes eget ønske om kvalitet. Det er et vilkår, der kan udvikle sig til en kynisme hos individet (Prætorius, 2007, pp. 116f).

En anden håndteringsstrategi er *distancering*, hvor individet blot lader stå til og forsøger at fortrænge situationen (Lazarus, 2006, p. 144). I en universitetskontekst vil de studerende, der anvender denne, netop blot distancere sig fra problemet og forsøge at glemme det. De er måske nok klar over, at presset og konkurrencen er høj, men det er ikke noget, de oplever at kunne gøre noget ved, hvorfor de anvender denne emotionsfokuserede håndteringsstrategi, hvor man forsøger at ændre sin oplevelse af situation gennem fortrængning og distancering (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150). De studerende vil ved anvendelse af denne håndteringsstrategi derfor benægte problemet eller glemme, at det eksisterer, hvorfor de ender med ikke at gøre noget for at bekæmpe situationen. Denne strategi kan virke uhensigtsmæssig, da man fornægter realiteten, men samtidigt kan det være en måde, hvorpå den studerende kan beskytte sig selv i en situation, de alligevel ikke kan gøre noget ved.

Den tredje af Lazarus' håndteringsstrategier er *selvkontrol*, hvor individet forsøger at skjule for andre, hvor slemt det står til og derved forsøger at holde sine følelser skjult (Lazarus, 2006, p. 144). Studerende, der anvender denne håndteringsstrategi, vil ikke dele med deres medstuderende, hvor ubehageligt de oplever presset, selvom de måske i virkeligheden har det på selvsamme måde. Ikke at dele sin oplevelse af at være presset med andre og særlig andre i samme situation fører til svækkelse af kollektive

strukturer, og skaber vilkårene for social isolation. Dette er igen en emotionsfokuseret håndteringsstrategi, hvor den studerende accepterer, at de ikke kan stille noget op, hvorfor de så vælger blot at holde deres mistriksel for dem selv (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150).

Den fjerde håndteringsstrategi er at *opsøge social støtte*. Her vil individet modsat forrige strategi tale med andre omkring, hvad de skal stille op i den pågældende situation, og altså søge råd og støtte hos andre (Lazarus, 2006, p. 144). Som studerende vil det være oplagt at håndtere presset ved netop at søge støtte hos hinanden, og hjælpe med konkrete råd. Desuden ville dette for de studerende kunne bidrage til at skabe en opmærksomhed på, at andre sidder i samme situation. En sådan håndteringsstrategi er mere problemfokuseret, fordi den studerende konkret forsøger at løse den problematiske situation ved aktivt at gøre noget (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150).

Den femte håndteringsstrategi er *accept af ansvaret*, hvor individet vender ansvaret og vreden indad og bliver selvkritisk (Lazarus, 2006, p. 144). Dette er endnu en emotionsfokuseret strategi, hvor individet vender blikket indad og bebrejder sig selv for den ubehagelige situation, de sidder i (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150). En studerende, der anvender en sådan strategi, vil således tugte sig selv for at præstere bedre og vil opleve både skyldfølelse og selvbebrejdelse uden at have blik for, at det pres, de oplever og internaliserer, i virkeligheden kan have en ydre oprindelse.

Den sjette håndteringsstrategi er *flugt/undgåelse*, hvor individet isolerer sig selv, og håber på at problemet på mirakuløs vis forsvinder (Lazarus, 2006, p. 144). Anvender man som studerende en sådan håndteringsstrategi lever man i en naiv tro på, at karakteret og presset forsvinder på næste semester, og realiteterne benægtes. Det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund er som vist en realitet og en uundgåelig størrelse, som individet ikke kan flygte fra, hvorfor en sådan strategi kan synes naiv.

Den syvende håndteringsstrategi er *planlagt problemløsning*, hvor individet aktivt gør noget for at ændre på situationen, eksempelvis lægger en plan, yder en ekstra indsats eller laver nogle ændringer, der fører til, at problemet løses (ibid.). En strategi der vidner om en problemfokuseret tilgang, hvor individet tager initiativ til at gøre noget

ved problemet. Som studerende kan dette eksempelvis gøres ved at yde en ekstra indsats, eller strukturere studiet så vedkommende nemmere kan håndtere presset. De problemfokuserede håndteringsstrategier er som nævnt tidligere oftest rettet mod miljøet, men i dette tilfælde er det i stedet rettet mod individet, og hvordan det selv kan ændre nogle ting for bedre at kunne håndtere situationen (Lazarus & Folkman, 1984, p. 152). Det bygger således delvist på en erkendelse af, at der ikke kan gøres noget ved situationen, hvorfor den studerende må foretage personlige justeringer, for bedre at kunne være i presset.

Den sidste af Lazarus' otte håndteringsstrategier er *positiv revurdering*, hvor individet forsøger at tænke anderledes og positivt omkring situationen. Eksempelvis kan man håndtere en ubehagelig situation ved at tænke, at man kommer stærkere ud på den anden side, hvorved situationen ikke opleves ligeså så negativ og ubehagelig som ellers. Som studerende vil dette netop være ved at se presset på universitetet som en udfordring, der gør dem stærkere, og dermed noget der klæder dem på til det pres, der venter dem på det forestående arbejdsmarked. Igen er dette et eksempel på emotionsfokuseret håndtering, hvor individet forsøger at ændre egen indstilling til situationen, frem for at gøre noget ved den (ibid., p. 150).

Ovenstående gennemgang illustrerer således, hvordan man som studerende kan håndtere presset forskelligt. Mange synes at efterstræbe de gode karakterer, det at præstere godt og yde en ekstra indsats, hvilket kan synes at være et rationelt forsøg på at tilpasse sig den tid, vi lever i. Som beskrevet tidligere er de studerendes fremtidsusikkerhed intensiveret, og de har ingen mulighed for at planlægge fremtiden i forhold til, hvor de får job, hvad der forventes af dem og desuden hvor de skal slå sig ned. I en sådan situation, hvor alt er foranderligt og usikkert, kan en måde at håndtere det på være at forsøge at forudsige eller beherske fremtiden - noget der dog er tæt på umuligt i en omskiftelig verden (Bauman, 2006, p. 31; Petersen, 2016, pp. 93f). På baggrund af dette kan jagten på det flotte eksamensbevis være en udmærket strategi til at håndtere samfundets usikkerhed. Det høje karaktergennemsnit åbner netop døre til flere uddannelser, jobs og generelle muligheder og derigennem opretholdes turistens mulighed for at kunne tilpasse sig markedets behov. Tanken er, at ens konkurrencefordel stiger, des bedre man er til at foregribe fremtiden (Rosa, 2013, p. 228). De gode karakterer og det pæne CV bliver dermed en strategi, hvorigennem man forsøger at sikre sin fremtid

(Bauman, 2006, pp. 171f). At søge sikkerhed i et usikkert samfund kan synes som en meningsfuld strategi - men når dette forsøges gjort ved at forbedre egne evner og præstationer, opstår et paradoks, da dette netop er, hvad markedet ønsker. Individet bidrager således til det system, der i første omgang skaber selve følelsen af usikkerhed og behovet for at præstere - det bliver en gensidigt skabende proces, en skrue uden ende.

2.3.3 Unge under uddannelse - opsummering

Med denne tredje og sidste del af teorikapitlet ønskede vi at belyse, hvordan det senmoderne, neoliberale, præstations- og konkurrencesamfund har influeret universitetet, og desuden hvordan dette har manifesteret sig hos de studerende, og hvordan de forsøger at håndtere det. Indledningsvist beskrev vi, hvordan konkurrence- og markedstænkning har vundet sit indpas i uddannelsessystemet gennem blandt andet implementering af mål- og resultatstyring, der hæmmer de studerendes frie udfoldelse. Derudover skildrede vi, hvordan uddannelse har fået en betydningsfuld rolle i at sikre statens og individets egen konkurrenceevne, hvorfor der hersker et politisk pres om at øge antallet af unge i uddannelse. Yderligere, at der med Fremdriftsreformen og Uddannelsesloftet blev indført en række incitamenter, der skal sikre, at de unge gennemfører uddannelsen hurtigere, så de kan komme ud og tjene markedet. Alt sammen tiltag, der har forårsaget markante ændringer på uddannelsesområdet, og som utvivlsomt må have konsekvenser for de studerende.

Afsluttende for kapitlet beskrev vi, hvordan disse ovenfor nævnte karakteristika ved uddannelsessystemet yder indvirkning på den studerende, og desuden hvordan disse forsøger at håndtere det. Her startede vi med at skildre alderen mellem 18 og 25, som værende en tid præget af store ændringer samt betydningsfulde og usikre fremtidsbeslutninger, hvorfor vi finder denne aldersgruppe særligt interessante at undersøge. Derefter beskrev vi, hvordan der er et udpræget individfokus på universitetet, som internaliseres af den studerende, og blandt andet resulterer i en intern konkurrence. Yderligere beskrev vi, hvordan den studerende står til ansvar for at skulle præstere, hvilket resulterer i selvbefejdelse, skyldfølelse samt en tugten af sig selv. At de studerende kæmper for sig selv, står desuden i vejen for deres mulighed for at organisere sig kollektivt og skabe fællesskaber, hvilket kan føre til ensomhed. Dernæst beskrev vi, hvordan den studerendes identitet kan anses som skrøbelig, idet de kun opfatter sig selv som værende noget qua deres præstationer, hvilket fører til en evindelig jagt på

anerkendelse samt følelser af ufuldkommenhed og uafsluttedhed hos den studerende. Yderligere beskrev vi, hvordan specialiseringen har den pris, at den studerendes profil bliver snæver, hvilket lukker en række døre og modstrider den fleksibilitet, som markedet efterspørger. Alle valg, der skal træffes af den studerende, medfører sideløbende en række fravalg, hvorfor det at skulle vælge udmunder i usikkerhed. Efterfølgende beskrev vi, hvordan der hersker en instrumentaliseret læring, hvor den studerende qua den mål- og resultatorienterede styring bliver en strategisk læringsagent, som retter fokus mod de dele, der måles på. Dette kan ske på bekostning af den studerendes læring, da deres personlige interesse og motivation for faget dermed ikke tages i betragtning. Afsluttende for afsnittet beskrev vi de måder, hvorpå den studerende kan forsøge at håndtere disse uddannelsesvilkår. I den forbindelse pointerede vi, hvordan det er efterstræbelsesværdigt for den studerende ikke at blive for fikseret og fastlåst i sin identitet, da det ikke stemmer overens med en foranderlig verden. Yderligere beskrev vi, hvordan de studerende på forskellig vis kan anvende Lazarus' otte håndteringsstrategier, der veksler mellem at være henholdsvis problem- og emotionsfokuserede, og desuden hvordan det at præstere optimalt kan ses som en mulighed for at skabe sikkerhed i en usikker verden, hvilket resulterer i et paradoks, idet det netop er, hvad markedet ønsker.

3. Metode

I nærværende kapitel vil vi præsentere vores metodiske fremgangsmåde til at undersøge, hvordan danske universitetsstuderende oplever og håndterer de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger, der måtte være til deres uddannelsesmæssige præstationer. Kapitlet er inddelt i fire overordnede afsnit. Indledningsvist redegør vi for vores *dataindsamlingsmetode*, og dernæst for vores *valg af undersøgelsesdeltagere*. Efterfølgende gennemgås vores *analysemetode*, og afsluttende præsenteres de *etiske overvejelser*, vi har gjort os i forbindelse med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af denne undersøgelse.

3.1 Dataindsamling

Til at indsamle data har vi valgt at anvende *fokusgruppeinterviews*. I det følgende afsnit redegør vi for, hvad der karakteriserer denne dataindsamlingsmetode, og hvad dens rationale traditionelt set angives som. Dernæst begrundes vi vores valg af metode, og vi beskriver de metodiske tilpasninger, vi har foretaget i specialet. Disse tilpasninger, som er foretaget i ønsket om at understøtte specialets emancipatoriske sigte in situ, inkluderer dels gentagelse af fokusgruppeinterviewet med samme gruppe, dels anvendelse af vignetter og videreformidlingsøvelse i forbindelse med afvikling af fokusgruppen. Endeligt præsenteres *interviewenes planlagte forløb*, *interviewguiden samt piloteringsprocessen* og afsluttende beskrives de *transskriptionsregler*, der anvendes i forbindelse med transskription af datamaterialet.

3.1.1 Fokusgruppeinterview

Som nævnt har vi valgt at anvende fokusgruppeinterviews til at indsamle specialets empiri. Fokusgruppeinterviews er en metode, hvor data produceres gennem en gruppeinteraktion om et emne, som forskeren på forhånd har fastsat. Det centrale i metoden er således interaktion mellem deltagerne, idet dataen genereres på gruppeniveau. Forskellen fra et almindeligt gruppeinterview ligger i det på forhånd fastsatte fokus for fokusgruppeinterviewet, samt den øgede interesse for interaktionen mellem deltagerne, frem for mellem deltagerne og interviewerens (Halkier, 2010, p. 121; Halkier, 2012, p. 9). Dette giver mulighed for at frembringe mange forskellige perspektiver på den fremsatte sag, og det særlige fokus på gruppeinteraktionen gør metoden særlig anvendelig, når man ønsker at undersøge en social gruppes fortolkninger, interaktioner

eller normer. Modsat er metoden knap så anvendelig, når det kommer til at belyse den enkeltes livsverden eller personlige beretninger af den simple årsag, at deltagerne får mindre taletid i fokusgruppeinterviews, og at der ikke på samme måde som i individuelle interviews er plads til udforskning og udfoldelse af den enkeltes fortælling (Halkier, 2010, p. 123; Halkier, 2012, pp. 13, 15). Samtidig åbner fokusgruppeinterviewet op for større kompleksitet, end hvad der er muligt ved individuelle interviews, da der kommer flere holdninger og perspektiver på emnet, og samtidigt er der mulighed for, at deltagerne kan spørge ind til hinandens udsagn ud fra en anden kontekstuel forståelse, end den vi nødvendigvis besidder (Halkier, 2012, p. 14). Fokusgruppeinterviews som metode er i vores tilfælde interessant, da vi herigennem får mulighed for at se udsagn og holdninger bliver dannet og brudt i en tillempet naturlig situation.

Fokusgruppeinterviewets form medfører også, at undersøgerens rolle bliver en anden end ved individuelle interviews. I fokusgruppeinterviews kaldes interviewerens rolle for moderator eller facilitator, og dennes primære rolle er at understøtte og facilitere diskussionerne i gruppen og altså sørge for, at der er et flow i diskussionerne, at alle kommer på banen, at diskussionerne holder sig inden for emnet, og at der er en god dynamik i gruppen. Den vigtigste opgave for moderatoren bliver at facilitere samtalen - ikke at forsøge at kontrollere eller styre den (ibid., pp. 42, 49). Graden af moderatorens involvering afhænger af, hvor struktureret man ønsker, at fokusgruppeinterviewet skal være. En stram struktur kræver større involvering fra moderatorens side modsat en løsere struktur, hvor moderatoren ikke behøver at involvere sig så meget (ibid., p. 38). Hvordan dette gør sig gældende i vores undersøgelse, vil vi uddybe nærmere i forbindelse med præsentation af interviewguiden og det generelle forløb. Selvom undersøgerens rolle er en anden i fokusgruppeinterviews end i individuelle interviews, er der stadig ligheder, blandt andet at undersøgeren naturligvis skal være professionelt lyttende og samtidig er ansvarlig for at skabe et rum, der er behageligt at være i, hvor deltagerne føler sig trygge ved at dele deres erfaringer og give deres holdninger til emnet (Halkier, 2010, p. 127).

3.1.1.1 Begrundelse for valg af fokusgruppeinterview

I dette speciale ønsker vi at belyse, hvordan studerende oplever de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger, der er til deres uddannelsesmæssige præstationer, og desuden hvordan de håndterer disse. Vores fokus er således på de studerende

som gruppe og deres opfattelse af emnet. Fokusgruppeinterview er her særligt anvendelige, da man med denne metode har mulighed for at få forskellige perspektiver på emnet.

Ydermere tager specialets empiriske undersøgelse afsæt i det teoretiske grundlag præsenteret i forrige kapitel, som i høj grad bygger på sociologiske og socialpsykologiske teoretikere såsom Bauman, Beck, Rosa og Sennett. De teorier, vi tager udgangspunkt i, har dermed ikke et udpræget fokus på den enkeltes oplevelsesverden og dets unikke oplevelse af, hvordan det er at leve under de skildrede samfundsvilkår - en viden der kunne produceres gennem individuelle interviews. De anerkender, at det manifesterer sig i individet som henholdsvis følelser af ufuldkommenhed, usikkerhed, skyldfølelse, frygt for at fejle samt en gennemgribende indvirkning på individets identitet, der bliver mere situationel, men beskriver ikke den enkeltes unikke oplevelse af disse nærmere. Netop derfor mener vi, at vores teoretiske grundlag lægger op til at anvende fokusgruppeinterview, hvor fænomenet kan udforskes på gruppeniveau, og der kan genereres mangfoldige perspektiver på emnet. Vi er interesserede i en erfaringsdeling, hvor deltagerne på baggrund af deres erfaringer som studerende kan diskutere emnet, hvortil vi mener, at fokusgruppeinterviews er anvendelig.

3.1.1.2 Tilpasninger og tilføjelser: Den emancipatoriske erkendelsesinteresse understøttet in situ

Vores brug af fokusgruppeinterview i dette speciale vil være en anelse anderledes, end måden hvorpå det normalvis bliver brugt. Oftest vil man have en eller flere fokusgrupper, som interviewes en enkelt gang, og undersøgeren har derefter mulighed for at sammenholde data på tværs af grupperne. Vi vil i stedet kun have én gruppe men vil til gengæld interviewe denne over to gange - et forløb vi uddyber i afsnittet *Interviewforløb, interviewguide og pilotering*. Denne justering foretages med et ønske om at understøtte specialets forfulgte emancipatoriske erkendelsesinteresse in situ. Fokusgruppeforløbet over to gange gør, at deltagerne har mere tid til at diskutere emnet med hinanden, og desuden fordrer tiden mellem de to interviewgange til yderligere refleksion over emnet. Ønsket med denne justerede form er således at bidrage til igangsættelse af yderligere refleksioner, hvorigennem de studerende kan bevidstgøres om, at nogle af de krav og forventninger, de måtte have til sig selv og deres uddannelsesmæssige præstationer, har rod i de strukturer, de er indlejret i. Vi ønsker gennem forløbet

og diskussionerne med hinanden at bidrage til, at de bliver mere kritisk refleksive omkring emnet, og forhåbentligvis bliver opmærksomme på, at pilen ikke altid bør peges indad. Dette rejser naturligvis nogle etiske spørgsmål, som vi vil komme nærmere ind på i slutningen af nærværende kapitel.

For at understøtte en sådan kritisk refleksion gør vi løbende brug af forskellige interviewteknikker, der kan bryde eventuelle blokader. Vi har en antagelse om, at man som deltager i et interview kan have en forventning om at skulle være et undersøgelsesobjekt, hvilket ikke stemmer overens med vores ønske for deltagerne. I forsøget på at bryde denne eventuelle genreforventning inddrager vi både indledningsvist og løbende øvelser, hvor deltagerne selv skal producere materiale, hvilket i højere grad gør dem til aktive medskabere af viden. Derudover bidrager det til at få deltagerne sporet ind på interviewets emne, og giver dem samtidigt mulighed for at producere noget uafhængigt af hinanden og afværge, at der instinktivt opstår konsensus blandt dem (Halkier, 2012, p. 58). Denne konsensus forsøger vi blandt andet at afværge ved en indledende øvelse, hvor deltagerne nedfælder deres associationer til præstationskulturen på universitetet, og dernæst diskuterer disse i plenum. Den kritiske refleksion forsøger vi desuden at fordre til gennem en afsluttende øvelse, hvor deltagerne producerer materiale til videreformidling, hvilket tilmed bryder med opfattelsen af deltagerne som et undersøgelsesobjekt, og i stedet gør dem til medskabere af viden.

Derudover ønsker vi ikke, at emnernes eventuelle sensitivitet vil komme til at stå i vejen for ønsket om erkendelse blandt deltagerne, hvorfor vi to gange inddrager vignetter som interviewteknik. En vignette kan være et tekststykke eller billede, som deltagerne bliver bedt om at reagere på og bruges i fokusgruppeinterviews til at stimulere diskussionen (Hughes & Huby, 2004, p. 37; Jenkins, Bloor, Fischer, Berney & Neale, 2010, p. 176). Vores vignetter er fiktive fortællinger (se Bilag 1), som vi efterfølgende beder deltagerne forholde sig til. De skal tage stilling til, om de kan genkende scenariet fra deres eget studieliv, og derigennem trække på egne erfaringer for at kunne sætte sig i karakterens sted (Jenkins et al., 2010, pp. 175f). Af den grund er det også vigtigt, at fortællingen er plausibel, da det at kunne relatere dem til eget liv, gør det nemmere at leve sig ind i karakterens sted (ibid., pp. 176, 186). Vignetter skabes som oftest gennem eksisterende litteratur og teori, forskning på området, casestudier eller blot personlig erfaring (Hughes & Huby, 2004, pp. 37f). Vores brug af vignetter er

teoribaseret, hvormed menes, at vignetten tager udgangspunkt i en teoretisk defineret manifestation fra foregående kapitel. Vignetter er desuden særligt anvendelige, når emnet, der spørges til, er af sensitiv karakter, da deltagerne får mulighed for at tale indirekte om forhold, de kan opleve som svære (Jenkins et al., 2010, p. 181). I vores tilfælde har vi valgt at anvende vignetterne til henholdsvis temaerne *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald* samt *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*, da vi skønner, at netop disse to manifestationer kan være svære at tale åbent om.

Desuden ønsker vi, at deltagerne tager stilling til den ideelle måde, hvorpå de tidligere beskrevne manifestationer kan håndteres, da det kan bidrage til en kritisk refleksion blandt deltagerne i forhold til såvel vilkårene som egen måde at håndtere disse på. Gennem videreformidling bliver dette skel mellem anvendte og ideelle håndteringsstrategier tydeliggjort, hvorfor vi beder deltagerne videreformidle til en fiktiv yngre studerende. Vi har dog en antagelse om, at en sådan videreformidling af erfaring er uvant for deltagerne, hvorfor vi inddrager fuldendelsessætninger (se Bilag 2). Disse er udformet med inspiration fra projektive fuldendelsesteknikker, hvor deltagerne bedes fuldende halve sætninger (Catterall & Ibbotson, 2000, pp. 246f). Konkret beder vi deltagerne om hver især at færdiggøre 13 halve sætninger, som er opbygget efter forrige kapitels teori, og omhandler håndtering af de skildrede manifestationer. Et eksempel på en fuldendelsessætning fra undersøgelsen er: *“For at undgå, at dine sejre kun vækker tilfredsstillelse kortvarigt, er det vigtigt, at du...”*. Øvelsen giver desuden deltagerne muligheden for på egen hånd at formulere et svar uden at skulle diskutere dette med gruppen, og afværger igen den førnævnte konsensus.

Justeringen af fokusgruppeinterviewet og de anvendte interviewteknikker har således været med forskellige rationaler, men er samlet set med ønsket om at fordre til kritisk refleksion blandt deltagerne, og dermed understøtte ønsket om den emancipatoriske erkendelsesinteresse in situ. Samtidig bidrager øvelserne til at bryde eventuelle bloka-der ved at betragte deltagerne som aktive medskabere fremfor undersøgelsesobjekter.

3.1.2 Interviewforløb, interviewguide og pilotering

Som nævnt ovenfor har vi valgt en ukonventionel model for fokusgruppeinterviews, hvor vi har samme gruppe inde to gange. For at sikre at deltagerne havde mulighed for

at møde begge gange, placerede vi interviewene om aftenen. Interviewet fandt sted i et konsulenthus i Aalborg midtby. Det kunne have været nærliggende at afholde interviewene på universitetet, da vi netop undersøger det studiemæssige pres blandt universitetsstuderende, men fordi det blev afholdt om aftenen, ville universitetets lokaler ikke være særligt indbydende. Et konsulenthus afspejler samtidigt en faglighed, som vi ikke kunne have skabt i eget hjem, og vi undgik desuden forstyrrelser, som en cafe eller andet mødested ville have skabt (Halkier, 2012, pp. 36f). Gruppen var placeret om et rundt bord, hvor vi som interviewere sad ved siden af hinanden, og de tre deltagere udgjorde resten af cirklen. Dette gjorde det muligt at diskutere indbyrdes, uden at vi sad imellem dem. Vi sørgede desuden for kaffe, te og snacks begge aftener, da dette ofte løsner stemningen og skaber et mindre formelt miljø. Afsluttende for anden interviewaften fik deltagerne en gavekurv som tak for interesse og deltagelse.

Begge interviewguides er udformet efter en tragtform, hvor der indledes med brede åbne spørgsmål, hvorefter strukturen bliver mere fast og spørgsmålene mere teoriinformerede (ibid., p. 40). De brede åbne startspørgsmål er umiddelbart nemmere for deltagerne at svare på, hvorfor de er særligt anvendelige i starten af et interview, da deltagerne kan tale sig varme og blive komfortable ved situationen, os og hinanden (ibid., p. 42). Som nævnt tidligere afhænger moderatorens grad af involvering af, hvor fast struktureret interviewguiden er – des fastere struktur, des mere moderering (ibid., p. 38). Da vores interviewguides er udformet efter en tragtform, vil der således være behov for mere styring og indblanding mod enden, hvor strukturen på interviewet bliver mere fast, end ved de indledende spørgsmål.

De to interviews er overordnet set struktureret ens (se Bilag 3 og 4). Begge aftener indledes med en rammesættende introduktion, hvorefter en åbningsøvelse introduceres. Herefter stilles få åbne spørgsmål til emnet, hvorefter vi skifter til de mere teoriinformerede spørgsmål. Ved begge aftener introduceres deltagerne løbende for tidligere nævnte øvelser og afsluttende debriefes der. Interviewene adskiller sig dog fra hinanden i deres teoriinformerede fokus, hvor formålet med første interview er erfaringsaktivering i forhold til oplevede manifestationer, så er formålet med andet interview såvel erfaringsaktivering som erfaringsvideregivelse, og denne gang med fokus på egne og ideelle håndteringsstrategier. De to interviews har dermed samme struktur, men adskiller sig i deres fokus.

Som led i udformningen af interviewguidene valgte vi at pilotteste dem for derigennem at sikre, at både øvelser, vignetter, spørgsmål og fuldendelsessætninger var forståelige (Halkier, 2012, pp. 47f). Vi pilottestede på to studerende, der blev bedt om at have fokus på uforståelige formuleringer og derudover reflektere over, om de kunne relatere vignetterne til eget studieliv. På baggrund af pilottestningen blev enkelte formuleringer ændret, så budskabet kom tydeligere frem. Piloteringen af interviewguidene gav os desuden mulighed for at blive mere bekendte med dem og øve interviewsituationen igennem.

3.1.3 Transskriptionsregler

Interviewene optages på diktafon og transskriberes efterfølgende. En transskription er en fortolkningsproces, hvor det sagte ord omformes til et skriftligt materiale. I denne proces vil der uundgåeligt gå noget tabt, idet man ikke helt kan indfange stemningen og måden tingene siges på i transskriptionen, hvorfor denne altid vil være en reduktion af data (Halkier, 2012, p. 70). Det er desuden forskelligt, hvor mange detaljer der medtages i en transskription, og det afhænger i stor grad af, hvilken analysestrategi man efterfølgende vil bruge, og hvad dataen skal bruges til. Ønsker man eksempelvis at lave en konversationsanalyse skal transskriptionerne være minutiøse og detaljerede, men ønsker man som os at lave en analyse med fokus på indholdet, er en så detaljeret transskription ikke nødvendigt. Det er dog stadig vigtigt at få visse detaljer med, så transskriptionen fortsat er tro mod det sagte og indfanger interviewsituationen på bedst mulig vis. Vi deltog begge til hver af de to interviews og transskriberede efterfølgende et interview hver. På den måde var vi begge til stede og havde dermed lettere ved at adskille stemmerne fra hinanden. Vi har transskriberet ud fra følgende regelsæt:

- (-) angiver en pauser under tre sekunder. Er pausen over tre sekunder noteres længden i parentes.
- STORE BOGSTAVER angiver ord, som taleren lægger ekstra tryk på.
- ... anvendes når taleren afbrydes af en anden.
- /. anvendes hvis taleren afbryder sig selv eller omformulerer sig.
- ?uklar passage? bruges i passager, hvor det er uklart, hvad der bliver sagt.
- (*X illustrerer med hænderne*), det noteres i en parentes, når en person bruger fagter til at beskrive noget.

-
- (*X griner*), det noteres i en parentes, når en person griner, sukker, ler, græder eller anvender andre følelsesudtryk.
 - [data udeladt] anvendes til anonymisering af steder, navne og organisationer.

Når citater anvendes i analysen, vil disse være renskrevet for ovenstående tegnsætning og ubetydelige reformuleringer. Dette gøres i respekt for deltagerne, så de fremstilles pænt og deres udtalelser klare. Vi er i den forbindelse opmærksomme på ikke at ændre i indholdet, men sikrer blot, at budskabet kommer tydeligere frem. Vi markerer med (...), når vi klipper i citatet, og der henvises til interviewtransskriptionerne i Bilag 10 og 11, såfremt man ønsker at se de rå uredigerede citater.

3.2 Valg og rekruttering af deltagere

I det følgende afsnit beskriver vi måden, hvorpå fokusgruppens deltagere er blevet rekrutteret, og de overvejelser vi har gjort os i forbindelse hermed. Vi vil beskrive valget af kandidatstuderende, sammensætningen af gruppen og præsentere de endelige deltagere.

Til vores undersøgelse valgte vi at rekruttere kandidatstuderende specifikt frem for universitetsstuderende generelt. Konkurrence- og præstationskulturen som skildres i specialet, gør sig formentligt gældende for alle universitetsstuderende, men måske særligt for de kandidatstuderende, der befinder sig på kanten mellem endt uddannelse og det kommende arbejdsmarked. De har endvidere været under uddannelse tilpas længe til at have et egentligt erfaringsrepertoire og mulige håndteringsstrategier, hvorfor vi mener, at kandidatstuderende udgør en særlig anvendelig gruppe til at undersøge netop dette speciales problemfelt.

Hvad angår rekruttering af deltagerne foregik dette ved den såkaldte *snowballsampling*, hvorved man anvender sit netværks netværk til at rekruttere deltagere (Halkier, 2012, p. 31). Konkret skrev vi et Facebookopslag (se Bilag 5), hvori vi i generelle vendinger skildrede specialets emne og inklusionskriterier for at sikre, at deltagerne vidste, hvad de gik ind til, og samtidig sikre at de ikke var alt for forudindtaget (Halkier, 2012, p. 31). Vi takkede nej til henvendelser fra vores eget netværk, da det under et interview med venner og bekendte kan være sværere at stille uddybende spørgsmål

til ting, man måske allerede ved. Yderligere ønskede vi som tidligere nævnt ikke, at deltagerne kendte hinanden, da det kan skabe en uhensigtsmæssig dynamik i gruppen, og det samme gælder, hvis vi kendte nogle af deltagerne privat (Halkier, 2012, p. 32). Af den grund valgte vi udelukkende at rekruttere kandidatstuderende uden for eget netværk, men derimod gennem venners venner.

Størrelsen på fokusgrupper kan variere meget, og vil typisk være i størrelsen seks til tolv deltagere, men kan sagtens være succesfulde ved mindre grupper på tre til fire (ibid., pp. 33f). Antallet af deltagere afhænger af emnets karakter, og om man fokuserer på det indholdsmæssige og/eller det interaktionelle data (ibid., pp. 33, 35). Vi valgte at søge tre til fem deltagere, idet præstationskulturen, og de følelser denne kan afstedkomme, kan være et sensitivt emne, der ikke appellerer til mange deltagere. Yderligere skulle deltagerne have mulighed for at komme begge gange, hvorfor vi skønnede, at det ville være mere realistisk med en mindre gruppe. Derudover har vi ikke tidligere erfaring med fokusgrupper, og en mindre gruppe på tre til fem synes derfor at være en overkommelig størrelse, der ville kunne frembringe det data, vi ønskede, og desuden en størrelse, hvori der ikke er tendens til at danne sig subgrupper i gruppen (ibid., p. 34). Egentligt endte vi med fire deltagere, men på første interviewaften dukkede kun tre op. Vi modtog efterfølgende en mail fra den fjerde deltager, om at han havde glemt vores aftale, og ikke havde set den påmindelsesmail, der blev sendt et par dage i forvejen. Da det var nødvendigt, at man som deltager dukkede op begge aftener, skrev vi tilbage, at han derfor ikke behøvede at komme til anden interviewgang. Af den grund endte vi med tre deltagere i fokusgruppen. De tre deltagere er:

- ‘Søren’ på 25 år, der læser sociologi på 10. semester og sideløbende arbejder frivilligt.
- ‘Mia’ på 27 år, der læser Interaktive Digitale Medier på 8. semester og sideløbende har tre lønnede jobs.
- ‘Ida’ på 26 år, der læser idræt med psykologi som sidefag og som sideløbende arbejder både lønnet og frivilligt.

Navnene er anonymiseret og erstattet med et navn, hvis begyndelsesbogstav indikerer deres studie. Søren læser således sociologi, Ida læser idræt og Mia læser noget inden

for medier. Dette gør det nemmere for læseren at adskille deltagerne og have deres uddannelse i baghovedet til den kommende analyse.

Med disse tre respondenter er vi således endt med en god gruppesammensætning, hvad angår både homogenitet og heterogenitet. De er alle studerende på kandidatuddannelser og indenfor samme alder, hvilket skaber et fælles grundlag og en følelse af at være en gruppe. Grupper hvor deltagerne er for forskellige kan risikere, at forskelligheden skaber dårlig gruppedynamik med ulige magtforhold, hvilket kan have stor betydning for det materiale, der produceres (Halkier, 2010, p. 124; Halkier, 2012, pp. 27f). Dog er gruppen også tilpas heterogen. Oprindeligt havde vi to af hvert køn og fra fire forskellige studier, men endte med to piger og én dreng fra tre forskellige studier. At gruppen ikke er for ensartet skaber en kilde til diskussion og giver anledning til flere perspektiver, hvilket muliggør en bredere forståelse for det undersøgte fænomen (Halkier, 2010, p. 124; Halkier, 2012, p. 27). At gruppen bestod af studerende fra forskellige studier var desuden en måde hvorpå, vi kunne reducere chancen for, at deltagerne kendte hinanden på forhånd. At deltagerne ikke kender hinanden er en fordel, idet de er mere tilbøjelige til at uddybe og spørge ind til hinanden, hvilket kan skabe nuancerede perspektiver på fænomenet (Halkier, 2010, p. 125; Halkier, 2012, p. 29).

3.3 Analysemetode

I det følgende afsnit skildrer vi specialets analysemetode. Vi redegør for den kvalitative indholdsanalyse og derefter specifikt for den teoriinformerede indholdsanalyse, som vi vil gøre brug af i dette speciale. Afsluttende beskriver vi, hvordan vi helt konkret har anvendt analysemetoden, og hvilke trin vi har gennemgået.

3.3.1 Kvalitativ indholdsanalyse

Data analyseres ved at skille materialet i mindre dele og danne sig et overblik eller sammenfatte materialet på en måde, der skaber en ny forståelse for det undersøgte fænomen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 215). En analysemetode er det konkrete redskab, der anvendes til at reducere materialet på systematisk vis (Halkier, 2012, p. 72). Analysemetoden skal naturligvis stemme overens med det, man ønsker at drage ud af sin data. I dette speciale har vi indsamlet materiale gennem fokusgruppesamtaler, hvorved der produceres såvel indholdsmæssigt- som interaktionsdata. Der kan

analyseres på begge disse typer af data, men vi er udelukkende interesserede i det indholdsmæssige. Af den grund har vi valgt den kvalitative indholdsanalyse, som er en analysemetode, der netop har fokus på indholdet. Målet med metoden er at skabe viden og forståelse for det undersøgte fænomen – i dette speciales tilfælde danske kandidatstuderendes oplevelse og håndtering af de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger, der er til deres uddannelsesmæssige præstationer. Kvalitativ indholdsanalyse dækker over flere forskellige typer indholdsanalyser, som alle omhandler det at fortolke indholdet af tekstmateriale (Hsieh og Shannon, 2005, p. 1277). Fælles for metoderne er, at der på systematisk vis fortolkes mening i tekstmaterialet gennem kodning og tematisering af dataen. Tekst skal i denne forbindelse forstås bredt og kan stamme fra både interviews, observationer og spørgeskemaer og vil i vores tilfælde være fra de transskriberede fokusgruppeinterviews (ibid., p. 1278).

Den kvalitative indholdsanalyse kan foretages med afsæt i en enten induktiv eller deduktiv tilgang. Ved den induktive fremgangsmåde opstår temaer fra rådataen, hvorimod man ved den deduktive på forhånd laver temaer baseret på tidligere studier eller teori, som man dernæst søger efter i sin rådata (Zhang & Wildemuth, 2005, p. 2). Overordnet set findes der tre typer af kvalitativ indholdsanalyse, *den konventionelle*, *den teoriinformerende*, og *den summerende*, der alle har det tilfælles, at de anvendes til at skabe mening i tekstmateriale, men de adskiller sig i måden, hvorpå de tilgår dette materiale – hvor induktive de er (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278; Zhang & Wildemuth, 2005, p. 2). I dette speciale anvender vi den teoriinformerende tilgang, der uddybes nærmere i følgende afsnit.

3.3.2 Teoriinformeret indholdsanalyse

Den teoriinformerende indholdsanalyse anvendes som oftest til at validere eller nuancere et allerede undersøgt fænomen, og altså på områder der allerede findes teori indenfor (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281). Vi har valgt netop denne analysemetode til at analysere vores data, da samfundsvilkår og dets indvirkning på individet er et teoretisk velbelyst område. Vi ønsker med vores undersøgelse at afdække i hvilket omfang samme teoretiske skildring gør sig gældende hos studerende, og dermed nuancere det teoretisk skabte billede. Vi ønsker dermed at validere, udbygge og yderligere nuancere den teoretiske skildring ud fra de studerendes oplevelser og erfaringer.

I en teoriinformeret indholdsanalyse arbejdes der primært deduktivt. Ud fra teorien udformes forskningsspørgsmål samt et teoriinformeret kodningsskema, der anvendes til det senere analysearbejde (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281). Metoden tillader dog også, at der dannes nye kategorier undervejs på baggrund af empirien, hvorfor der ikke udelukkende arbejdes deduktiv, og det gør metoden fleksibel (ibid.).

3.3.3 Operationalisering af den teoriinformerede indholdsanalyse

I dette speciale har vi søgt inspiration fra Zhang & Wildemuths trinvis guide til kvalitativ indholdsanalyse, og vi vil her beskrive vores konkrete fremgangsmåde.

1. *Forberedelse af data.* Som første led i analysen transskriberes begge interviews ud fra tidligere beskrevne transskriptionsregler (Zhang & Wildemuth, 2005, p. 3).
2. *Gennemlæsning.* Dernæst gennemlæser vi begge transskriptioner og lytter til interviewene for at få et overblik over materialet og skabe en overordnet forståelse for indholdet.
3. *Udvikling af kategorier og kodningsskema.* Efterfølgende udarbejdes et kodningsskema med afsæt i specialets teoretiske kapitel, hvor både manifestationer og håndteringsstrategier indgår (ibid., pp. 3f). Øverst i kodningsskemaet fremgår interviewguidens åbne spørgsmål, som ikke kodes efter forhåndsgivne koder men behandles på mere induktiv vis. Efterfølgende præsenteres de fire temaer fra teoriafsnittet *Unge under uddannelse*, hvert med de tre underkategorier (1) *manifestation*, (2) *anvendt håndtering* og (3) *ideel håndtering*, hvor empirien kodes ud fra teoriinformerede koder. Nye temaer inkluderes under ‘Andet’. Nedenfor er blot et udsnit af kodningsskemaet for at illustrere opbygningen, hele kodningsskemaet kan findes i Bilag 6, og for det udfyldte se Bilag 7.

Hovedkategori	Underkategori	Kode	Mia	Ida	Søren
1. Bestemmelse af præstationskultur					
2. Årsager til præstationskulturen					
3. Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald	Manifestation	Selvansvarliggørelse			
		Intern konkurrence			
		Kollektivers forfald			
		Andet			
	Anvendte håndteringsstrategier	Konfrontation			
		Distancering			
		Selvkontrol			
		Opsøgning af social støtte			
		Accept af ansvar			
		Flugt/undgåelse			
		Planlagt problemløsning			
		Positiv revurdering			
		Fremmedgørelse			
		Opretholde integritet			
		Andet			
	Ideelle håndteringsstrategier	Konfrontation			
		Distancering			
		Selvkontrol			
		Opsøgning af social støtte			
		Accept af ansvar			
		Flugt/undgåelse			
		Planlagt problemløsning			
		Positiv revurdering			
		Fremmedgørelse			
		Opretholde integritet			
		Andet			

Tabel 1: Udsnit af kodningsskema

4. *Teste kodningsskema på mindre tekststykke.* Inden den egentlige kodning påbegyndes, tester vi hvorvidt vores kodning er overensstemmende. Dette gør vi ved at kode et mindre tekststykke, for derefter at tjekke om kodningerne er ens, og altså om vi som kodere har samme forståelse for kodningsskemaet (Zhang & Wildemuth, 2005, p. 4). Gennemgående havde vi en god overensstemmelse og vi foretog ingen ændringer.

5 & 6. *Kodning af hele teksten og tjek af overensstemmelse.* Efter overensstemmelsen er sikret kodes alt det transskriberede materiale. Vi tjekker dog sideløbende, at vi fortsat har samme forståelse af de enkelte kategoriers betydning, og at vores kodninger ikke afviger for meget fra hinanden (ibid., pp. 4f).

7. *Drage konklusioner fra det kodede data.* På dette analysetrin drages konklusioner ud fra det udfyldte kodningsskema, hvor vi søger meninger og mønstre i dataen. Det

er her, vi skaber os et overblik over, hvad vi faktisk har fundet og identificerer undertemaer (Zhang & Wildemuth, 2005, p. 5).

8. *Rapportering af metode og fund.* Ved dette trin beskrives den anvendte metode, samt de fund undersøgelsen leder til. I ovenstående har vi netop gennemgået vores anvendte metode, og i det følgende kapitel vil vi rapportere vores fund fra analysen, hvor vi ved inddragelse af citater vil udfolde de enkelte temaer (ibid.).

3.4 Etiske overvejelser

Når forskning involverer andre mennesker, vil der naturligt følge nogle etiske overvejelser med undersøgelsesprocessen. Det er disse etiske overvejelser vi i det følgende afsnit vil forsøge at afdække, hvilket vi vil gøre ud fra en opdeling i mikro- og makro-etiske overvejelser.

3.4.1 Mikroetiske overvejelser

De mikroetiske overvejelser omhandler håndteringen af de personer, der inddrages i undersøgelsen, og man bør løbende under hele processen tage højde for, at disses rettigheder og velbefindende sikres (Brinkmann, 2010, p. 439). Da vores problemfelt kan risikere at være et ømtåleligt emne for nogle, og fordi dette diskuteres i en gruppekon tekst, har det været særligt vigtigt for os at have fokus på de etiske aspekter ved at behandle et sådant emne. De mikroetiske overvejelser rummer som udgangspunkt fire tommelfingerregler, værende *informeret samtykke*, *fortrolighed*, *konsekvenser* og *forskerens rolle*, og vi vil i det følgende beskrive, hvordan vi har efterlevet disse i vores undersøgelse (ibid., p. 443).

Informeret samtykke omhandler, at deltagerne bliver informeret om, hvad deres medvirken indebærer, og at deres deltagelse er frivillig. Deltagerne skal informeres om, at de til enhver tid kan trække sig, og desuden hvem der vil få adgang til det materiale, der produceres (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). Dette har vi sikret ved at være omhyggelige i at informere deltagerne om emnet og interviewenes forløb. Allerede ved rekrutteringen blev de gjort opmærksomme på, at interviewet ville forløbe over to aftener, og at det var et fokusgruppeinterview, så de kunne give deres informerede samtykke. Umiddelbart efter tilmeldingen fik hver deltager tilsendt et uddybende skriv (se

Bilag 8), som indeholdte en mere detaljeret beskrivelse af interviewenes forløb, herunder blandt andet, at der løbende ville være opgaver til individuel og fælles løsning. I samme mail blev en samtykkeerklæring vedhæftet (se Bilag 9), hvori der står, at de til enhver tid kan trække sig, vælge ikke at svare, samt kontakte os efterfølgende ved eventuelle spørgsmål. Denne blev de bedt om at gennemlæse inden interviewet, og fik mulighed for at stille spørgsmål til samt underskrive inden interviewet påbegyndtes, og deltagerne var således fuldt informerede om forløbet og deres rettigheder inden start.

Med *fortrolighed* menes, at deltageres anonymitet skal sikres, så de ikke kan genkendes eller afsløres i materialet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 91). I både samtykkeerklæringen og eksplicit under interviewet blev deltagerne garanteret anonymitet for at sikre denne fortrolighed. Yderligere er både navne og lokationer nogle steder i transkriptionerne udeladt, og det er kun os, der har kendskab til deltageres egentlige identitet. Derudover er lydoptagelserne udelukkende gennemlyttet af os og er efterfølgende slettet, hvorigennem fortroligheden er sikret.

Foruden at sikre, at deltagerne er velinformerede og komfortable i selve situationen, bør man overveje, hvilke *konsekvenser* interviewet kan have efterfølgende. I et interview bør man være bevidst om ikke at anvende sine samtaleteknikker til at bryde eventuelle forsvar og løfte et slør for øjnene af sine deltagere, som de måske ikke ønsker løftet. Man bør være sig bevidst, at man ikke foretager terapi, men at det derimod er deltagerne, der her forsøger at hjælpe dig (Brinkmann, 2010, p. 441; Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 93f). Dette overvejede vi nøje i forbindelse med vores emancipatoriske erkendelsesinteresse in situ, hvormed ønsket er at fordre til selvrefleksion og kritisk stillingtagen blandt deltagerne og gennem dialog gøre dem bevidste om, hvordan det pres, de oplever, og måske pålægger dem selv, har ydre oprindelse (Christensen, 2002, pp. 158f; Habermas, 2005, pp. 128f). I forbindelse med dette bør man overveje, om det i det hele taget er, hvad deltagerne ønsker, eller om deres grænse overskrides. Deltagerne i forløbet er alle selv studerende, og har meldt sig på baggrund af deres interesse for at diskutere emnet, hvorfor det må antages, at de har nogle erfaringer og holdninger i forhold til det. Derfor er det også at forvente, at de vil sige fra, såfremt de er uenige i de andres holdninger, eller noget vi præsenterer. Noget vi også opfordrede dem til at gøre i begyndelsen af interviewet, og som resulterede i, at de undervejs

påpegede, når de var uenige, og når de var af en anden opfattelse end de andre. Vi mener derfor ikke, at vores emancipatoriske erkendelsesinteresse in situ er etisk problematisk, da deltagerne ikke ukritisk påtager sig holdninger, men derimod er i stand til at sige fra.

En anden etisk overvejelse er vores *rolle* i interviewsituationen, da der i en sådan vil være en asymmetrisk magtbalance, hvorfor man som forsker bør være sig bevidst om, ikke at presse deltagere til at ytre sig på områder, som de ikke ønsker (Kvale og Brinkmann, 2009, pp. 93-95). Vi var opmærksomme på ikke at gøre deltagerne utilpasse ved situationen og samtidig bevidste om ikke at stille for personlige og uddybende spørgsmål, da interviewet foregik i en gruppekontekst. Hvad angår vores rolle i interviewet, oplevede vi, at denne var anderledes end ved interviews vi tidligere har foretaget, da vi i dette interview befandt os i selvsamme situation, som dem vi interviewede; vi er selv kandidatstuderende og i samme alder som deltagerne, hvilket kan have påvirket den relation, vi havde til dem, som bar præg af venskab (ibid., p. 94). Dette vil vi diskutere implikationerne af i afsnittet *Diskussion af undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet*.

3.4.2 Makroetiske overvejelser

De makroetiske overvejelser omhandler specialets placering i en samfundsmæssig kontekst. Det indebærer overvejelser i forhold til, hvilke større interesser ens undersøgelse tjener, og om der kan være nogen, der taber eller vinder i tilfælde af publicering eller eventuel omtale i pressen (Brinkmann, 2010, p. 439). Interviewene omhandler hovedsageligt deltagernes uddannelsessituation og deres oplevelse af presset og præstationskulturen, og i denne forbindelse nævner flere af deltagerne, at de er pressede af meget arbejde, et kompakt socialt liv og at de nogle gange ikke får læst grundigt nok. Formålet med specialet er ikke at afveje, hvorvidt de studerende bruger tilstrækkeligt tid på studiet, om de arbejder for meget eller andet, men at afdække, hvordan de studerende oplever og håndterer det pres, de er underlagt på universitetet. Læses andet ind i resultaterne, er specialets budskab og ønske ikke forstået.

4. Analyse

I det følgende kapitel vil vi præsentere og analysere vores data fra fokusgruppeløbet. I analysen skelnes der ikke mellem de to interviewgange, og både data indhentet i tilknytning til interviewspørgsmål og fuldendelsessætninger vil blive inddraget løbende. Analysen vil foregå i to etaper. Under første etape behandles interviewenes åbne spørgsmål, hvorfor denne del af analysen ikke vil være teoriinformeret, da temaer og kodningskategorier udledes af empirien på induktiv vis. Anden etape af analysen vil derimod være teoriinformeret. Her tages udgangspunkt i de fundne temaer fra afsnittet *Unge under uddannelse*, hvor vi under hvert tema vil undersøge, hvordan det manifesterer sig hos de adspurgte studerende, hvordan de håndterer det, og hvordan de mener, at det ideelt set bør håndteres.

4.1 Analyseetape I – åben analyse

Denne første del af analysen tager udgangspunkt i de øvelser og åbne spørgsmål, som blev introduceret i begyndelsen af det første fokusgruppeinterview. Den første aktivitet var som tidligere nævnt en øvelse, hvor deltagerne skulle skrive tre ting ned, som de forbinder med *præstationskulturen på universitetet*. Dette blev efterfulgt af en række åbne spørgsmål omhandlende *årsagerne til præstationskulturen* med henblik på at afdekke deltagernes umiddelbare forståelse af, hvorfra denne stammer. Som nævnt vil denne del af analysen ikke være teoriinformeret, idet temaer udledes af empirien.

4.1.1 Bestemmelse af præstationskulturen på universitetet

Til definition og bestemmelse af præstationskulturen på universitetet blev følgende seks ord/associationer nævnt, og parenteser efter hvert ord angiver hvor mange af deltagerne, der nævnte ordet:

Manifestation	Årsag	Konsekvens
Almen manifestation: - Pres (1) Konkret artikulation af pres: - Karakter (3) Specifik lokation for pres: - Eksamen (1) - Notetagning (1)	Forventninger (1)	Stress (1)

Tabel 2: Ord til bestemmelse af præstationskulturen på universitetet.

Lægges tallene i tabellen sammen vil det bemærkes, at kun otte ord fremgår. Dette skyldes, at én af deltagerne kun nåede at nævne to af sine ord, inden diskussionen gik i en anden retning. Som det fremgår af ovenstående tabel, kan der blandt deltagernes associationer, identificeres både *manifestationer* af præstationskulturen, *årsager* her-til, samt *konsekvenser* heraf. Desuden kan det bemærkes, at manifestationer både ved-rører *almene manifestationer*, mere *konkrete artikulationer af presset* samt *specifikke lokationer for presset*.

Helt overordnet beskriver en af deltagerne, hvordan hun forbinder præstationskulturen med et generelt *pres*, der netop vedrører, hvordan præstationskulturen manifesterer sig hos den studerende. Udover denne generelle betragtning, nævner deltagerne også *ka-rakterer*, *eksamener* og *notetagning*, som henholdsvis udtryk for konkrete artikulationer af presset og specifikke lokationer, hvori presset udspiller sig. Foruden disse ma-nifestationer af præstationskulturen, benævner en af deltagerne også årsagen til denne. Hun skildrer en række *forventninger*, der stammer forskellige steder fra, hvilket netop kan betragtes som en årsag til præstationskulturen. Afsluttende nævner en af delta-gerne *stress* som værende en konsekvens af præstationskulturen.

De seks ord giver således et indblik i deltagernes umiddelbare forståelse af præstati-onskulturen, og øvelsen gør, at de allerede fra start bliver opmærksomme på, hvad de forbinder hermed.

4.1.2 Årsager til præstationskulturen

Foruden de efterfølgende åbne spørgsmål omhandlende *årsagerne til præstationskul-turen*, udpeger deltagerne også løbende i interviewene forskellige årsager. De samlede benævnelser kan inddeles i to kategorier. For det første angives en række forskellige *afsendere af presset* henholdsvis *politikerne*, *uddannelsesinstitutionerne selv*, *det fo-restående arbejdsmarked*, *familien*, *medstuderende* og *én selv*. For det andet angives en række *samfundsvilkår*, herunder *global konkurrence* og *de mange muligheder*. Som det fremgår af diagrammet nedenfor opfattes oplevelsen af pres fra en selv tillige at være afhængig af graden af *sensitivitet*.

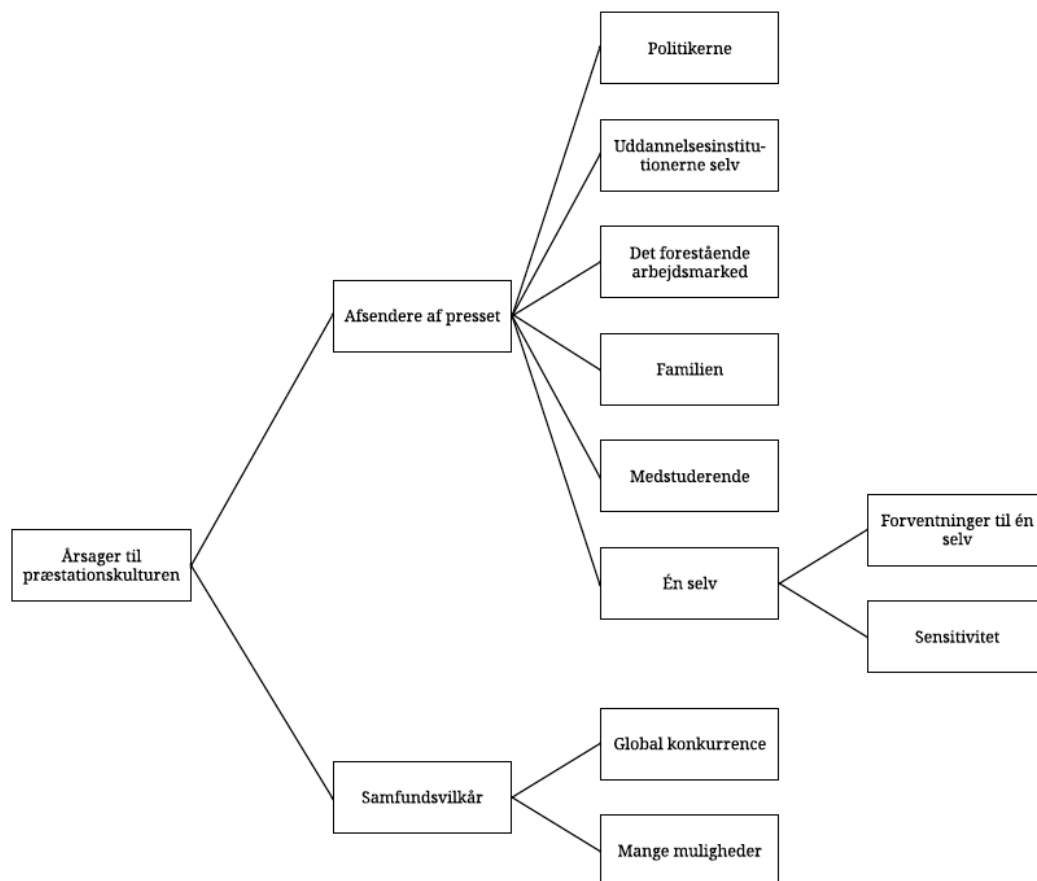


Diagram 1: Årsager til præstationskulturen.

4.1.2.1 Årsager til præstationskulturen – afsendere af presset

Blandt vores deltagere er der enighed om, at presset og præstationskulturen overordnet set kommer udefra og virker ind på individet. Søren beskriver det eksempelvis som en kultur, vi har været fælles om at skabe: “*Det er noget vi har skabt sammen (...) Altså, det er alt sammen kulturen, der bestemmer og hvad der er godt, og hvad der dårligt (...)*” (Søren, Bilag, l. 883-890).

Deltagerne giver også en identifikation af flere forskellige afsendere af presset, herunder *politikerne, uddannelsesinstitutionerne selv, det forestående arbejdsmarked, familien, medstuderende og én selv*. Et eksempel på udpegningen af *politikerne* som afsendere af presset ses eksempelvis hos Ida, der pointerer, at: “*Presset på universitetet stammer fra (...) at ministrene vil gerne have, at Danmark klarer sig godt. Danmark vil gerne klare sig godt sammenlignet med andre lande.*” (Ida, Bilag 12).

Presset anskues dog også som et, der videreformidles og forstærkes af uddannelsesinstitutionerne selv. Et eksempel på dette ses hos Ida, der fortæller: ”(...) jeg vil næsten mere sige, at det [presset] kommer faktisk lidt mere fra skolen på en eller anden måde (...)” (Ida, Bilag 10, l. 1124-1126). Et pres hun selv først for alvor fik at mærke, da hun kom på universitetet: ”Det kom først på uni faktisk, vil jeg sige hele det her, nu skal du noget.” (Ida, Bilag 10, l. 1148-1149).

En tredje og mere abstrakt afsender af presset, mener deltagerne, er det forestående arbejdsmarked. Til spørgsmålet om, hvorfor det overhovedet er så vigtigt at præstere, svarer Ida eksempelvis:

Altså vi er jo nødt til at sætte en vis standard (...) I hvert fald det man får at vide, er jo, at når vi kommer ud på arbejdsmarkedet, så i hvert fald det første job du får, der er det karakterbladet, de kigger på (...) Det er jo fordi vi ved, at vi skal det næste skridt videre, hvor det er nødvendigt at have noget med og vise (...) have dine små trofæer med derud på arbejdsmarkedet. (Ida, Bilag 10, l. 843-857).

Denne eksplicitte sammenkædning af præstationskulturen på universiteterne og kravene fra det forestående arbejdsmarked, er også noget, som Søren bakker hende op i: ”(...) altså det er en kultur, der bygger op om, at du skal klare det godt og hvorfor du skal klare det godt? Jamen der er noget med arbejdsmarkedet (...)” (Søren, Bilag 10, l. 867-869).

Udover at udpege politikerne, uddannelsesinstitutionerne og det fremtidige arbejdsmarked som afsendere af presset, beskriver nogle af deltagerne også et pres fra familien. Særligt Mia er meget tydelig omkring, at hun hjemmefra har oplevet et pres om at skulle præstere og blive til noget. Til spørgsmålet om hvor presset kommer fra, svarer hun:

Altså fra da man var helt lille til, hvordan skolesystemet det fungerer til ja forældre, i hvert fald mine (...) 'Det er ikke godt nok, at du arbejder i Netto'. Altså jeg arbejdede i en Aldi i 4 år. Det var satme ikke godt nok da. (Mia, Bilag 10, l. 1094-1098).

Der er dog meget blandede oplevelser blandt vores deltagere om, hvorvidt de føler et pres fra familien. Ida supplerer: ”(...) *der er jeg faktisk uenig, men det er også fordi, det er i hvert fald ikke det, jeg er vokset op med overhovedet. Jeg er virkelig vokset med, at 'Du skal da lave det, du har lyst til' (...)*” (Ida, Bilag 10, l. 1103-1106). Mia og Ida har således meget forskellige oplevelser af, om de føler et pres hjemmefra, og Søren nuancerer dette billede, idet han ikke oplever et direkte pres fra sine forældre men måske nærmere et indirekte:

Mine forældre har altid sagt, at det er okay, at jeg kan blive, hvad jeg vil. Vi kan blive, hvad vi har lyst til (...) Mine forældre er akademikere, og jeg kommer fra [data udeladt]. Næsten alle er akademikere. Og hvad skal man ellers gøre. Det er sådan helt automatisk. (Søren, Bilag 10, l. 1196-1202).

En yderligere afsender af presset angives af deltagerne som værende de medstuderende. I forbindelse med en diskussion af den første vignette, der omhandler selvan-svarliggørelse og konkurrence, bliver der spurgt til, hvor deltagerne tror presset kommer fra, hvortil Ida svarer:

Altså jeg tror da også, at det kommer oppefra og ned til hende, men hvis de går op og præsterer alene, og de skal lave de her fremlæggelser to gange om måneden, så er det også lidt en kultur, der kommer i den klasse, og den gruppe hun er i (...) (Ida, Bilag 10, l. 1521-1529).

Ida beskriver i dette citat presset som noget, der kommer oppe- og udefra, men samtidig også som noget der skabes internt blandt de studerende. Søren har en lignende pointe: ”*Presset på universitetet stammer fra hinanden, de studerende 'vilder' hinanden op, og konkurrencen er med til at skabe stress.*” (Søren, Bilag 14). Netop konkurrence er et stort element i præstationskulturen på universitetet, og noget deltagerne nævner hyppigt. Dette vil behandles nærmere i en senere del af analysen, og er blot medtaget her for at pointere, at deltagerne beskriver dette element som blandt årsagerne til præstationskulturens udbredelse på universitetet.

Endeligt nævner deltagerne, at presset om at præstere også kan komme fra én selv. At der opleves en internalisering af præstationskulturen, og at presset derfor også kommer indefra fremgår blandt andet af følgende citat: ”*Præstationskulturen skyldes, at unge*

tror, de kun 'er noget', hvis de har noget at vise, karakterer, og hvis du har noget at vise, så er du også cool." (Ida, Bilag 12). På et mere personligt plan beskriver Ida ligeledes, hvordan hun forbinder præstationskulturen med forventninger til én selv: "Ens egne forventninger til, hvad man egentligt skal. Hvad jeg egentligt burde. Hvad jeg både burde og hvad jeg egentligt godt kan og gerne vil." (Ida, Bilag 10, l. 311-313). Hvordan man trives med presset, og hvor meget man internaliserer det, afhænger ifølge deltagerne af, hvor sensitiv man er over for presset. Dette pointerer Søren i en diskussion omhandlende vignettens fiktive person Mette:

(...) jeg tror bare for Mettes tilfælde, at hun er meget usikker på sig selv i eller anden forstand (...) og hun er meget sårbar (...) Men altså jeg tror også, at der er nogle personer, som er meget modtagelige for den her ydre påvirkning. (Søren, Bilag 10, 1462-1480).

På lignende vis påpeger Mia, hvordan personligheden kan spille ind på, hvordan man opfatter det: "Jeg er hundrede på, at det kommer udefra og ind (...) altså selvfølgelig kan personlighedstype jo godt være med til (...) og styre det." (Mia, Bilag 10, l. 1443-1446).

4.1.2.2 Årsager til præstationskulturen – samfundsvilkår

Udover deres specifikation af forskellige kilder til pres angiver interviewpersonerne også en række samfundsvilkår, herunder *global konkurrence* og *de mange muligheder*.

Et eksempel på angivelsen af den globale konkurrence som årsag til præstationskulturen kommer fra Mia: "Præstationskulturen skyldes, at samfundet kun tænker på at konkurrere mod andre lande (...)" (Mia, Bilag 13). Denne konkurrence omtaler også Ida, der på lignende vis pointerer: "Presset på universitetet stammer fra (...) at ministre vil gerne have, at Danmark klarer sig godt. Danmark vil gerne klare sig godt sammenlignet med andre lande." (Ida, Bilag 12).

Udover at påpege global konkurrence som værende et samfundsvilkår, der skaber præstationskulturen, udpeges også de mange muligheder som årsag hertil. Søren beskriver ud fra sit sociologiske standpunkt: "(...) jeg tror, at det kommer fra alle de her muligheder, vi har, så skal vi benytte os af dem, og så skal vi blive noget godt noget, hvis vi kan. Og hvis vi ikke gør, så har vi tabt." (Søren, Bilag 10, l. 1177-1180).

4.1.3 Opsamling på analyseetape I

Ovenstående har vi således skildret deltagernes umiddelbare forståelse af præstationskulturen på universitetet, hvortil de nævnte ordene: Karakterer, eksamen, notetagning, forventninger og stress. Disse kan primært klassificeres som manifestationer, der både er almene, konkrete samt lokationsspecifikke, hvor et enkelt desuden kan klassificeres som en årsag og et enkelt som en konsekvens.

Dernæst beskrev vi deltagernes forståelse af årsagerne til præstationskulturen, som blev opdelt i henholdsvis *afsendere af presset* og *samfundsvilkår*. Som afsendere af presset benævnes *politikerne*, og hvordan de desuden kan mærke dette mere specifikt fra *uddannelsesinstitutionerne selv*. Som mere abstrakt afsender af presset nævnes *det forestående arbejdsmarked*, og hvordan dettes krav er medvirkende til præstationskulturen på universitetet. Yderligere omtaler de både et varierende pres fra *familien*, men også *de studerende imellem*, der sammen opildner hinanden. Som sidste afsender af presset beskriver de, hvordan det kommer fra *én selv* og *egne forventninger*, og desuden hvordan det opleves forskelligt, alt efter hvor *sensitiv* man er. Afsluttende beskriver deltagerne en række samfundsvilkår som værende årsagen til præstationskulturen, hvortil de benævner en *global konkurrence* samt en *mangfoldighed af muligheder*.

4.2 Analyseetape II - teoriinformeret analyse

I følgende analysedel vil vi behandle og præsentere den teoriinformerede del af analysen. Afsnittet vil struktureres ud fra de fire temaer, der blev gennemgået i teoriafsnittet *Unge under uddannelse*, det vil sige henholdsvis: (1) *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*, (2) *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*, (3) *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg* og (4) *Instrumentaliseret læring*.

4.2.1 Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald

Det første analysetema vedrører dels, hvorledes deltagerne oplever, at selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald *manifesterer sig*, dels hvordan disse fænomener søges *håndteret*.

4.2.1.1 Manifestation

I deltagernes beskrivelse af, hvordan *selvansvarliggørelsen* manifesterer sig, fremkom undertemaerne *dårlig samvittighed* og *et konstant pres*. På lignende vis udsprang der undertemaer af manifestationen *konkurrence*, herunder *frygt for social eksklusion*, *fokus på egenoptimering* og *stræben efter at udvise overskud*. Yderligere ses det, hvordan *kollektivers forfald* kan manifestere sig i en *ensomhed*. Temaer og undertemaer fremgår af nedenstående diagram:

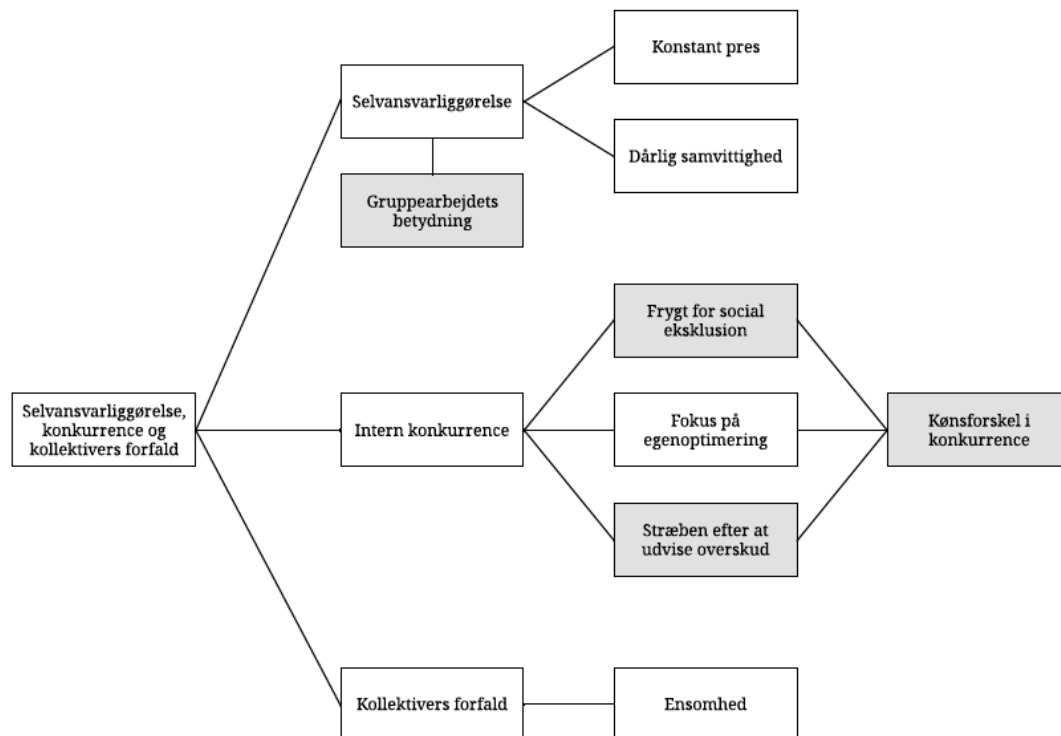


Diagram 2: Manifestationer af *Selvansvarliggørelse*, *konkurrence* og *kollektivers forfald*. I diagrammet kan det aflæses, hvilke kategorier der på forhånd er fastsat af teorien, og hvilke der er opstået med afsæt i empirien. Sidstnævnte markeres med skravering.

Selvansvarliggørelse

Udpegning af selvansvarliggørelse som et væsentligt karakteristika ved præstations-samfundet foretages særligt af Søren. Dette ses eksempelvis i følgende citat: “*Præstationskulturen skyldes, at vi lever i et senmoderne samfund, hvor det kun er os selv, der sætter vores egne begrænsninger, derfor er det også op til os selv at gøre det godt.*” (Søren, Bilag 14). I konteksten af universitetet indebærer dette, at man som studerende selv må bære ansvaret for sine præstationer, og at man selv er ansvarlig for at få udført sit arbejde: “*(...) du skal arbejde hver dag, men du skal selv ligesom tage fat i numsen på dig selv og arbejde.*” (Søren, Bilag 10, 1. 550-551). Det personlige ansvar for de præstationer, man leverer, betyder dog også, at man i tilfælde af ikke at klare sig godt

nok, blot har sig selv at bebrejde herfor, hvilket beskrives af Ida: “(...) *jeg tænker tit faktisk det med, at jeg så ikke 'Ej det er også fordi jeg ikke læste nok i hvert fald, jeg kunne godt være gået i gang lidt før måske' og sådan ja lidt undskyldninger måske.*” (Ida, Bilag 11, l. 1246-1249).

Byrden ved selv at måtte bære ansvaret manifesterer sig i et konstant pres, som de studerende oplever at befinde sig under. Dette nævnes eksempelvis af Søren, der fortæller, hvordan specialet altid er over hovedet på ham: “(...) *den her opgave følger dig, hvor du går hen. Det er ikke et otte til fire arbejde, det er et forevighedsarbejde. Mit speciale for eksempel, det er altid over hovedet på mig.*” (Søren, Bilag 10, l. 458-460). Ida beskriver lignende:

Jeg synes også, at det hænger lidt over hovedet, men det er mere selve universitetsboblen. Jeg tænker også på projekt hele tiden og alle de her ting. Altså det gør jeg godt nok. Det er konstant (...) det er det, du tænker på konstant, uanset hvad du laver. (...) Det er sådan, det er at være på universitetet. (Ida, Bilag 10, l. 501-508).

At man selv må bære ansvaret for sine præstationer medfører også, at de studerende oplever en konstant dårlig samvittighed, hvor de tænker på de ting, der burde gøres. Dette beskriver Mia eksempelvis:

Og hele tiden, hvis jeg har en fridag, hvor jeg i princippet har tid til at sætte mig ned og spille tiden, som man kalder det så fint, såeh har jeg hele tiden in mente, at 'Arh jeg burde gøre et eller andet' (...) Den ligger hele tiden. (Mia, Bilag 10, l. 1933-1938).

Lignede beskrivelse gives af Ida:

Altså jeg kan virkelig mærke, hvordan det ligger så ubevidst i mig, at 'Ej jeg burde virkelig også godt nok få skrevet det' (...) jeg tænker på det, jeg lægger det overhovedet ikke helt til side, jeg vil forevigt være studerende i døgnets 24 timer. (Ida, Bilag 11, l. 660-666).

Søren oplever også dårlige samvittighed, som primært kommer, når han holder fri: “*Den kører, ja. Især når man ikke laver noget, synes jeg faktisk. Så er det værst. De*

gange hvor man holder ferie (...) Den der dårlige samvittighed.” (Søren, Bilag 11, l. 259-265). Ida kommenterer på dette og nuancerer ved at sige: “(...) jeg vil faktisk næsten kalde den unødvendig dårlig samvittighed (...)” (Ida, Bilag 11, l. 267-268).

Til temaet selvansvarliggørelse gjorde vi os desuden en supplerende iagttagelse i forhold til, at gruppearbejde synes at kunne både øge og reducere ansvarets byrde. Mia siger eksempelvis:

Om ikke andet hvis nu man fejler, ja hvad det så end er. Så kan man sige ‘Årh jamen det var en fællesindsats, det var ikke kun mig, der ikke klarede det her’ og det tager lige lidt af presset på skuldrene (...) (Mia, Bilag 10, l. 478-481).

På lignende vis beskriver Søren:

Jeg tror, det er det, der gør hele forskellen, det der med, jeg selv står for hele opgaven i stedet for, at jeg er i en gruppe, hvor at ansvaret er ligesom fordelt på flere mennesker. Og hvis jeg glemmer et eller andet, så kan jeg gå til dem og snakke med dem om det. (Søren, Bilag 11, l. 575-579).

Deltagerne beskriver dog også, at de oplever, at gruppearbejdet kan udgøre et ekstra pres, særligt i de mindre velfungerende grupper: *“Så bærer du lige pludselig ansvaret for fem personer oveni hatten, i stedet for kun dig selv.” (Mia, Bilag 11, l. 722-723).*

Intern konkurrence

Samtlige deltagere beskriver, hvordan tiden på universitetet er præget af en intern konkurrence blandt de studerende. Særligt Mia, der kom fra UCN til universitetet, oplever konkurrencen som skærpet på universitetet: *“(...) det er lidt sådan, hver mand kæmper for sig selv, og at det handler om ens egen individuelle karakter (...) Og mig først frem for slutresultatet.” (Mia, Bilag 10, l. 594-597). Mia oplever det som en tid, der byder på konkurrence og præstation frem for solidaritet: “Det bliver sådan lidt (...) Solidaritet som for eksempel ikke kan forekomme i en gruppe til det enkelte individ, der skal præstere imod hinanden, så det bliver imod frem for solidaritet.” (Mia, Bilag, 10, l. 1546-1544).*

I den interne konkurrence er der vindere og tabere, og dette kommer eksempelvis tydeligt til udtryk i gruppedannelsessessionerne, hvor der opstår en frygt for social eksklusion, og at blive ladet uden for de gode grupper. Ida beskriver, hvordan gruppedannelsessessionerne primært handler om ikke at blive ekskluderet:

Når vi laver de der gruppesammensætninger, fordi der skal vi godt nok ind og præstere. Altså, det er ikke et spørgsmål om at blive udvalgt til en gruppe, der handler det bare om ikke at blive ekskluderet af grupperne. (Ida, Bilag 10, l. 758-761).

Grundet frygten for at blive ekskluderet fra de 'gode grupper', tør man ikke være åben omkring ens karakterer og fortælle om eventuelle mindre gode præstationer, da dette kan føre til eksklusion, Søren fortæller:

(...) der bliver sådan en selektion, og man tør ik' sige, hvis man har fået en dårlig karakter, fordi så bliver man ikke valgt i de næste gode grupper, og så kommer du i de dårlige grupper, og det er sådan en form for survival of the fittest, eller en eller anden mærkelig forskruet form af det, hvor du så skal få en god karakter, så du kan komme i de gode grupper, så du igen kan få gode karakterer af de andre (...) (Søren, Bilag 10, l. 706-712).

Deltagerne frygter således at blive socialt ekskluderet i konkurrencen, men de beskriver samtidigt, hvordan de også selv bidrager til denne sociale eksklusion, idet de har fokus på egenoptimering. Dette ses eksempelvis hos Mia:

Årh det er bare tarveligt, men der var nogen, jeg skulle bare ikke gruppe med dem. Det ved jeg bare, det kommer til at gå ud over min egen præstation, hvis det er, at jeg skal ligesom trækkes tilbage, eller holdes tilbage af én, der ikke holder til den standard, jeg gerne vil have. (Mia, Bilag 10, l. 827-835).

Fokusset på at klare sig godt og villigheden til at ekskludere nogen fra ens gruppe, fordi de ikke holder standarden, er noget Søren også kan nikke genkendende til: ”Altså, man vil jo heller ikke have, at de dårlige kommer ind i gruppen.” (Søren, Bilag 10, l. 790-791), hvortil Ida supplerer: ”Nej selvfølgelig. Man bliver jo også til dels lidt egoistisk ikke.” (Ida, Bilag 10, l. 793-794). I fokusset på at optimere egen præstation og

klare sig godt handler deltagerne således egoistisk, og er i gruppedannelserne villige til at andre ”(...) *bliver ladet ud til ulvene.*” (Søren, Bilag 10, l. 754).

Dette fokus rettet mod én selv og egne præstationer sker på trods af universitets fokus på gruppearbejde, Søren fortæller: ”(...) *de går rigtigt meget op i, at vi alle sammen skal være fælles, og det skal være gruppearbejde, og det skal være projektorienteret, men altså så igen, så bliver det meget det der individuelle (...)*” (Søren, Bilag 10, l. 629-632). I sidste ende er det hver mand, der kæmper for sig selv, for til slut at klare sig blandt de bedste i konkurrencen og kunne vise sine resultater på det forestående arbejdsmarked:

(...) det er nødvendigt at have noget med og vise, så er det næsten lige meget at vise, hvor god du har været i processen. Ja du skal kunne tage det med, have dine små trofæer med derud på arbejdsmarkedet. (Ida, Bilag 10, l. 853-857).

Den interne konkurrence blandt de studerende manifesterer sig desuden i en stræben efter at udvise overskud, da der ifølge deltagerne er en prestige i det at have travlt, hvilket særligt Ida lægger vægt på: ”Jeg synes, at det er en konkurrence om, hvem der kan jonglere med mest, for at vise at ‘Ja jeg præsterer altså noget, ikke bare i forhold til uni’.” (Ida, Bilag 10, l. 1054-1056). Og yderligere:

Jeg har tre studiejobs, og bare det, at jeg skulle fortælle folk, at jeg faktisk skulle deltage i et projekt, og at det er to aftener i den her uge. Folk var jo sådan ‘Hold da op har du tid til det?’ og det kunne jeg da godt mærke, at jeg tænkte ‘Ja det har jeg da’. Altså virkeligt. Og selvom jeg tænker ‘Shit jeg har faktisk ikke tid’. Men det er da også en form for præstation, at jeg kan mærke, at det har jeg da også lige overskud til. Samtidigt med at jeg skriver projekt. (Ida, Bilag 10, l. 986-995).

Mia, som er samme overbevisning, supplerer Ida: “‘Hvordan kan du alt det der?’ ‘Ja-men, fordi jeg er overmenneske’, simpelthen.” (Mia, Bilag 11, l. 1152-1153). Modsat: ”(...) *skal du gå stille med dørene, med at du ikke har lavet noget den weekend der, så skal du godt nok passe på. Måske lige sat på spidsen.*” (Søren, Bilag 10, l. 1046-1048).

Samtlige deltagere nævner, hvordan konkurrencen manifesterer sig i en stræben efter at vise overskud, da det at have travlt er et udtryk for, at man klarer sig godt i konkurrencen. Deltagerne beskriver dog også en skyggeside ved dette ræs om at præstere. Mia fortæller, at hun får det fysisk dårligt grundet spændinger i kroppen, og siger yderligere: ”(...) *jeg er meget meget hurtig til at komme derud, hvor at det er for meget nu, det er alt for meget. Du kan slet ikke have så mange bolde i luften.*” (Mia, Bilag 11, l. 687-689), og samtidigt fortæller Mia, at man må opretholde facaden trods et stort pres: ”*Hvis du kan klare det og lade som om, at du ikke er ved at falde sammen. Det er noget folk prøver at opnå.*” (Mia, Bilag 10, l. 1024-1026). At man ikke kan klare presset er således noget, man skjuler for andre, og Ida mener, at det er fordi, andre ikke kan håndtere denne skyggeside ved ræset: ”*Og du skal eddermame ikke sige højt til folk, at du faktisk har det helt vildt skidt, når du kommer hjem. Det kan folk ikke håndtere.*” (Ida, Bilag 10, l. 1028-1033).

En supplerende iagttagelse er endeligt, at den interne konkurrence ifølge deltagerne er præget af en kønsforskel, Søren siger: ”*Men altså jeg synes, at den her præstationskultur jeg synes bare, at jeg ser den stærkere blandt pigerne (...)*” (Søren, Bilag 10, l. 1638-1640), hvortil Mia supplerer: ”*Piger (...) der er et eller andet, og jeg ved ikke, hvad det er, men der er total konkurrence (...)*” (Mia, Bilag 10, l. 1664-1667). Alle er dog enige i, at der også forekommer en form for konkurrence blandt drengene, der udspiller sig anderledes: ”(...) *der er en anden form for pres egentligt i forhold til det med fyre. Det der med, at man skal sige noget godt i klassen.*” (Søren, Bilag 10, l. 1740-1742).

Kollektivets forfald

Samtlige deltagere nævner desuden, hvordan de oplever, at kollektivet forfalder på universitetet. Dette ses blandt andet i følgende citat fra Ida:

Vi snakkede bare så meget om, hvad vi skulle nå og 'Ej jeg skal også tidligt op i morgen, for jeg skal jo op og skrive' og det blev bare så dominerende til sidst, at for vores vedkommende, dem jeg snakker med, vi stoppede simpelthen bare. Så er det nemmere og sidde og skrive, det du burde skrive, i stedet for og snakke om, at du burde skrive det. (Ida, Bilag 11, l. 1570-1576).

Hun beskriver desuden, hvordan kollektiverne gradvist forfalder mere og mere, som studiet skrider frem:

Jeg vil faktisk sige, jo mere fokus vi har fået på, at vi lige præcis skal op og have de her karakterer, og vi skal altså noget med den her uddannelse, jo mere er vi stoppet med at se hinanden socialt. (Ida, Bilag 11, l. 1544-1547).

Hun begrundet dette med, at folk ikke oplever at have tid til det sociale længere:

(...) folk har ikke tid længere, 'Vi er nødt til at gå hjem, fordi vi har fri kl. 12 i dag, jamen så har jeg indtil kl. 4 til lige og skrive noget mere på projektet' eller et eller andet. Det er for vildt. (Ida, Bilag 11, l. 1584-1587).

Kollektiverne forfalder dermed, og det manifesterer sig i en ensomhed blandt de studerende. Dette er særligt Søren meget eksplicit om: ”Jeg synes det er ensomt på nogle måder. Det er sådan selvstudie (Søren puster ud).” (Søren, Bilag 10, l. 451-452) og senere igen:

(...) lige nu sidder jeg i specialet (...) Her skal man aktivt tage fat i hinanden for ligesom og få snakket om det her speciale, (...) altså der er man nødt til mere aktivt og gå ud, synes jeg. Mere og mere jo længere man kommer i hvert fald i mit studie. (Søren, Bilag 11, l. 1426-1432).

For Søren skyldes ensomheden, at han tilbringer store dele af sin studietid alene, men det er ikke noget, de to andre deltagere oplever på samme måde, idet deres studie er mere socialt og gruppeorienteret. I stedet beskriver Ida nærmest en ensomhed i det sociale og i forventningerne til, at man skal være meget social til trods for, at overskuddet måske mangler:

Jeg er rimelig introvert faktisk, når jeg bare sådan ikke er på studiet (...) så der kommer faktisk også lidt sådan en, hvad kan man sige ensomheden i, at vi faktisk alligevel er så sociale, for vi skal være sammen hele tiden på mit studie, og vi skal ud og drikke øl om fredagen, og hvis man ikke har overskud til det, fordi man skal hjem og skrive projekt måske, jamen det er da mega tabu (...). (Ida, Bilag 10, l. 495-501).

Mia oplever ikke umiddelbart samme ensomhed, som Ida og Søren nævner. Hun beskriver dog, at man kan have en oplevelse af at skille sig ud, når andre på ydersiden ser ud til at klare sig godt:

(...) det ser ud som om, at alle klarer det skide godt. Og så hvis man står enemand, og ikke føler, at man har gjort det godt, så er man jo the odd one out fordi, det ser ud som om, at alle klarer det rigtigt godt. (Mia, Bilag 10, l. 1602-1605).

4.2.1.2 Håndtering

I det følgende afsnit vil vi behandle deltagernes *håndteringsstrategier* i forhold til selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald. Afsnittet opdeles i henholdsvis *anvendte* og *ideelle håndteringsstrategier*:

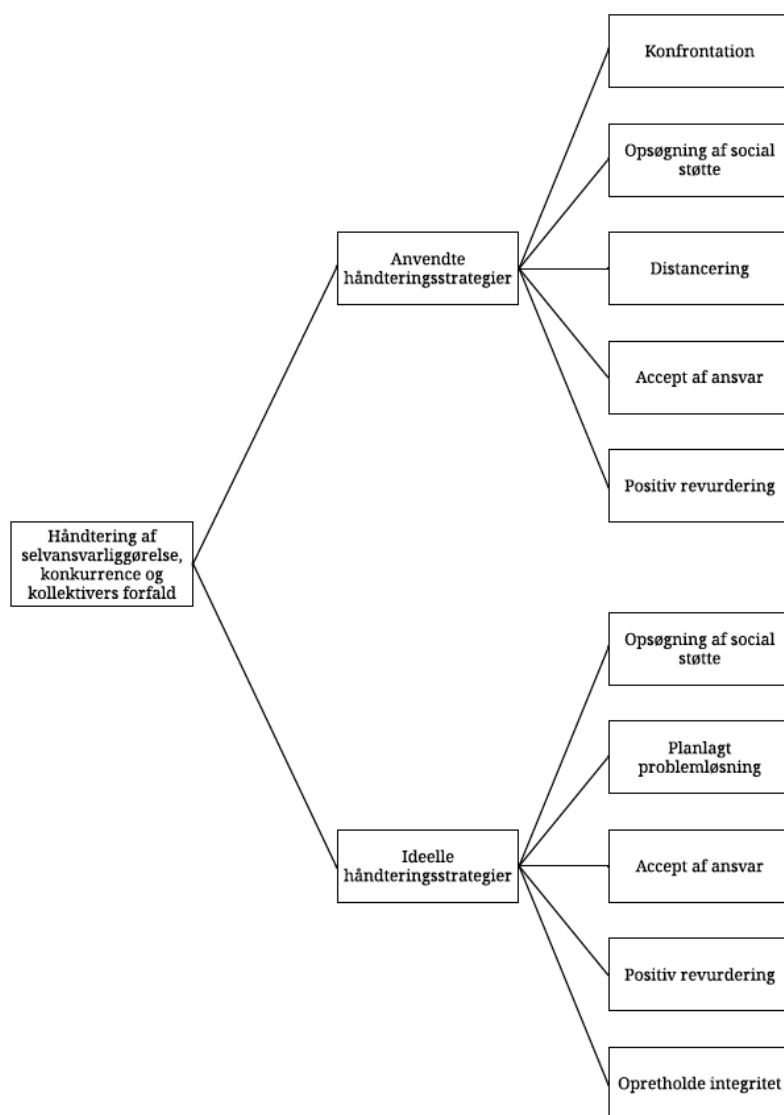


Diagram 3: Håndteringsstrategier til *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*.

Anvendte håndteringsstrategier

Blandt deltagerne er der forholdsvis stor varians i hvilke håndteringsstrategier, de beskriver at anvende.

Til at håndtere selvansvarliggørelsen anvender en enkelt deltager den problemorienterede håndteringsstrategi *konfrontation*, hvor man aktivt forsøger at yde modstand. Ida beskriver at sige fra overfor gruppemedlemmer, når hun finder deadlines urealistiske:

(...) jeg er blevet bedre til at lave sådan en, nu har vi uddelt de her opgaver, og så sidder vi jo og laver deadlines til, hvornår kan du så have det og det færdig. Der er jeg blevet meget bedre til og sige, 'Jamen jeg kan faktisk først have det færdig om fem dage, fordi om tre dage, det er urealistisk for mig' (...) så er jeg alt for presset. (Ida, Bilag 11, l. 794-800).

En anden problemfokuseret håndteringsstrategi er det at *opsøge social støtte*, der anvendes hyppigt af deltagerne. For Ida indebærer dette at søge råd og vejledning hos mere erfarne studerende til håndtering af selvansvarliggørelsen: ”(...) *jeg drager nok på nogen, der er ældre end mig studiemæssigt (...)*” (Ida, Bilag 11, l. 1422-1423). Mia beskriver, at fællesskabsfølelsen af at være i samme båd har en positiv effekt:

(...) de her opgaver, de ville jo ikke være til at holde ud og lave, hvis det ikke var fordi, at man i det mindste kunne have en lille smule samvær omkring det. Så sidder vi alle sammen i lorten sammen om ikke andet, og så kan vi ligesom komme over den barriere sammen (...) (Mia, Bilag 11, l. 1694-1698).

Opmærksomheden på, at man sammen kan håndtere presset, er for Mia vigtigt, idet der derigennem kan opbygges fællesskaber. Noget Søren også gør brug af, idet han føler, at det at dele sine oplevelser hjælper: “(...) *det her, vi deler, hvordan vi har det, og vi har det alle sammen hårdt og 'Kom her lad os få en krammer agtig'.*” (Søren, Bilag 11, l. 1689-1692).

Yderligere anvender deltagerne en række emotionsfokuserede håndteringsstrategier såsom *distancering*, hvor man lader stå til eller undlader at afhjælpe problemet. Ida

siger eksempelvis: “(...) *det må man bare acceptere, altså det er jo fordi, vi ved jo godt, de eksamener der, de forsvinder jo ikke, så må det jo bare være sådan, det er (...)*” (Ida, Bilag 11, l. 1325-1328).

Ida og Søren nævner også en accept af ansvar, hvori de bliver selvbefrejdende. Ida siger: ”Jeg tænker tit faktisk det med, at 'Ej det er også fordi, jeg ikke læste nok i hvert fald, jeg kunne godt være gået i gang lidt før måske', altså ja lidt undskyldninger måske.” (Ida, Bilag 11, l. 1246-1249), hvortil Søren supplerer ”Det er også en federe måde og sige, at jeg har ikke rigtigt gjort nok arbejde, end fordi jeg er dårlig til det.” (Søren, Bilag 11, l. 1251-1252).

Afsluttende benytter deltagerne positiv revurdering, hvor man tænker anderledes og mere positivt om den situation, man befinder sig i. Dette anvender Mia til at håndtere byrden ved selv at måtte bære ansvaret for sine præstationer:

(...) jamen i sidste ende når du kommer ud, så handler det jo ikke om en eksamen, du skal ud og præsentere for. Der skal du jo rent faktisk kunne udføre opgaven, og der ved jeg, at det kan jeg godt. Jeg kan bare ikke sige det højt til en eksamen. Det er jo fint nok, at så giver I mig 7, det er fint, men jeg står ikke arbejdsløs på den anden side, så hva' så? (Mia, Bilag 11, l. 1342-1347).

Positiv revurdering kommer også til udtryk gennem undskyldninger, hvorved deltagerne tænker mere positivt om egne præstationer. Søren siger:

Jeg giver ofte skylden på andet end mig selv, synes jeg. Altså så siger jeg, 'Jamen det er fordi mit studie er et mærkeligt studie', eller 'Censor er dårlig' eller 'Opgaven var dårlig'. (...) så er det jo ikke mig, der er noget galt med (...) (Søren, Bilag 11, l. 1229-1233).

Dette genkendes af Mia, der desuden nævner humor som en måde, hvorpå man kan tænke mere positivt om situationen: “Humor er altid godt når det er, at det kommer til sådan nogle præstationer der. Jeg kalder mig selv ‘forever mediocre’ (...)” (Mia, Bilag 11, l. 1272-1274).

Ideelle håndteringsstrategier

I forhold til, hvordan selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald ifølge deltagerne ideelt set bør håndteres, nævner de ligesom ovenfor den problemfokuserede håndteringsstrategi *opsøgning af social støtte*, hvor alle tre deltagere tilråder at opsøge medstuderende. Her skelner de dog ligesom tidligere mellem råd og vejledning fra mere erfarne studerende og det at skabe et fællesskab baseret på at dele irritation. Ida tilråder, at selvansvarliggørelsen kan håndteres ved at: ”(...) *tale med din gruppe/medstuderende og eventuelt med nogen, som ikke er på uni – det kan sætte tingene i perspektiv.*” (Ida, Bilag 12), hvorimod Søren tilråder en opbygning af kollektivet ved at: ”(...) *fokusere på det sociale, få dig nogle gode venner, del jeres irritation over en forelæser med hinanden og hyg jer over de små sejre. Et godt fællesskab er vejen frem.*” (Søren, Bilag 14).

Desuden nævner to af deltagerne *planlagt problemløsning*, hvor de giver mere konkrete forslag til håndtering. Mia mener, at det er en god strategi for at komme den interne konkurrence til livs, at man udviser: ”(...) *empati – fjerne aktiv konkurrence ved at være solidarisk, opmuntrende og stop humble-brag.*” (Mia, Bilag 13). I en refleksion over, hvad Søren selv kunne have gjort anderledes, for at gøre det nemmere for sig selv, siger han:

Jeg kunne måske godt have skrevet lidt flere ting op og sådan noget. Det ville måske hjælpe mig lidt med og huske. Altså lave en masse noter til, hvad jeg burde lave og sådan noget, og holde styr på det, i stedet for jeg hele tiden skal huske på det. (Søren, Bilag 11, l. 592-596).

Af de to citater fremgår det tydeligt, at den planlagte problemløsning rettes mod, hvad deltagerne selv kan gøre for at ændre situationen. Dermed bliver strategien rettet indad frem for mod omgivelserne.

Af emotionsfokuserede håndteringsstrategier nævner én deltager *accept af ansvar*, og beskriver, at for at håndtere selvansvarliggørelsen må man påtage sig et ansvar og gøre noget, når dette er på sin plads: “*Hvis du skulle opleve skyldfølelse i forbindelse med din studieindsats, er det vigtigt at mærke efter om du skulle/kunne gøre mere? Ellers er det ok. Skyldes det dovenskab må du finde motivation.*”(Ida, Bilag 12).

Derudover giver de udtryk for at anvende *positiv revurdering*, hvormed der tænkes anderledes og mere positivt om situationen. Mia pointerer eksempelvis, hvordan selvansvarliggørelsen bør håndteres ved, at man skal “(...) *huske, at du kun er menneske. Der er ikke nogen tvivl om, at presset er højt, men det skal nok gå.*” (Mia, Bilag 13). Hun siger desuden, at det er: “(...) *vigtigt at udvide perspektivet. Formålet er ikke 'kun' at få gode karakterer.*” (Mia, Bilag 13). Lignede pointerer Ida, hvordan man gennem positiv revurdering, kan komme den interne konkurrence til livs:

(...) det er en god idé at huske, hvem du egentligt konkurrerer med? Og hvad er det for en konkurrence, du er med i? Du er her for at lære ikke konkurrere. Du gør dig selv opmærksom på, at en sammenligning mellem dig og dine medstuderende ikke gavner hverken dig eller dem. (Ida, Bilag 12).

Afsluttende omtaler en enkelt deltager en strategi, der kan klassificeres som et forsøg på at *opretholde egen integritet*. Ida siger: “(...) *du skal bare gøre dit bedste og fokusere på processen, der er den, der i sidste ende påvirker det endelige resultat.*” (Mia, Bilag 13). Hun appellerer dermed til, at man i stedet for at efterleve et fokus på kvantitet i form af karakterer, fokuserer på processen og dermed læringsudbyttet.

I hovedtræk ses der en rimelig overensstemmelse mellem de håndteringsstrategier, deltagerne selv giver udtryk for at anvende, og det, de selv mener, er en ideel måde at håndtere det på. Noget vi også vil komme nærmere ind på i den senere diskussion af analysen.

4.2.2 Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt

Denne del af analysen omhandler den evindelige anerkendelsesjagt, hvori tilfredsstillelsen er kortvarig og ræset aldrig ender. Først behandles hvordan denne evindelige jagt manifesterer sig hos de studerende, og dernæst hvordan de forsøger at håndtere det.

4.2.2.1 Manifestation

I deltagernes beskrivelser af, hvordan en evindelig anerkendelsesjagt manifesterer sig, fremkommer to undertemaer, henholdsvis at *værd bindes op på præstationer*, der både kan være *faglige* og *sociale* og derudover *følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed*.

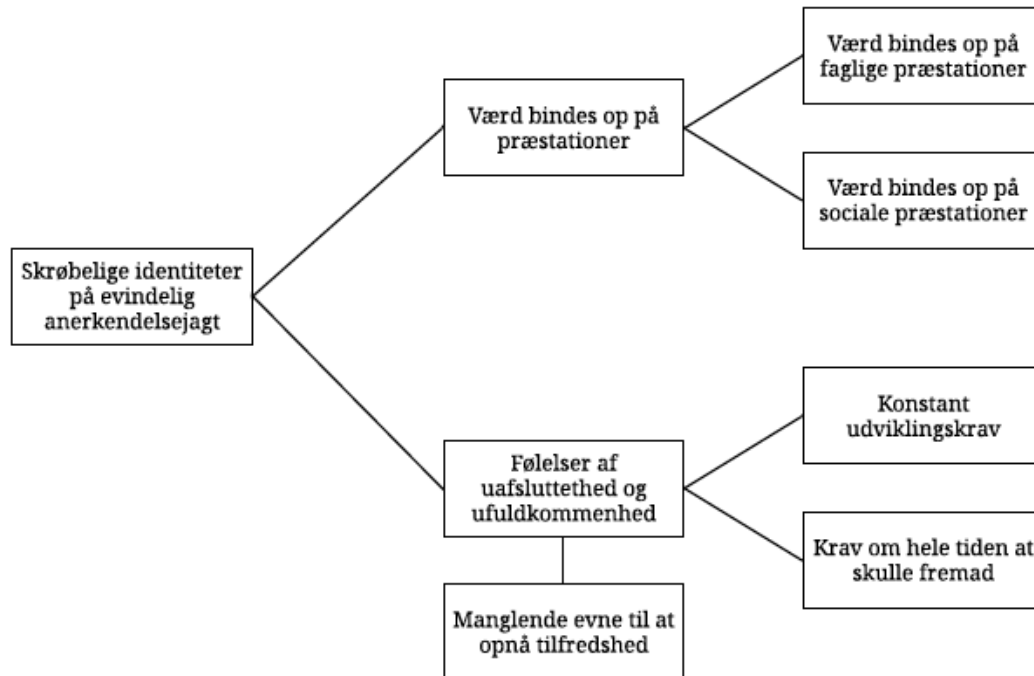


Diagram 4: Manifestationer af *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*.

Værd bindes op på præstationer

Som følge af den evindelige anerkendelsesjagt beskriver deltagerne at opleve, at deres værd bestemmes ud fra såvel deres faglige som sociale præstationer. Ida beskriver netop hvordan éns *værd bindes op på de faglige præstationer* i følgende citat: “(...) *nu skal du næsten gå på uni, før du bliver anerkendt i samfundet (...) Altså det er jo ikke nok længere bare at være tømrer.*” (Ida, Bilag 10, l. 935-940). Lignende ses det i deres forhold til karakterer, og dermed den bedømmelse deres faglige præstationer får, Ida fortæller: “*Jeg tager det meget personligt (...) Det er vildt personligt og få de karakterer, vi får.*” (Ida, Bilag 11, l. 1215-1224). Hun beskriver desuden, hvordan hun lader disse bestemme sit værd: “(...) *med alle de eksamener vi nu har, der føler jeg i hvert fald, at jeg er god nok, når jeg, hvad kan man sige, acer mine eksamen, eller får den karakter jeg gerne vil have i hvert fald.*” (Ida, Bilag 10, l. 2064-2067), og hun uddyber, hvordan karakterer kommer til at fylde alt:

(...) man kan ikke tænke på andet, end den der dumme karakter, fordi det kan godt være, jeg føler, at jeg lærer noget, men hvis jeg så kun fik et 4-tal, så vil man næsten skide på det, man har lært, fordi hvad skal jeg så? (Ida, Bilag 10, l. 607-611).

Lignende beskriver Mia, hvordan de faglige præstationer, får betydning for hendes følelse af værd: *"(...) man føler, at hver eneste opgave man skal udføre er en præstation i sig selv. Den lille opgave, der skal udføres, er essensen af, om man dur til noget, selvom den er åndssvag lille."* (Mia, Bilag 10, l. 1975-1978). Dette resulterer også i, at dumpede eksaminer får afgørende betydning for deres forståelse af eget værd:

(...) det føles som om, hvis jeg ikke klarer det, så går verden under. Det gør det virkelig (...) Uanset hvor meget man siger, at det er okay, så er det stadigvæk bare totaalt falliterklæring at sige, at man er dumpet. (Mia, Bilag 10, l. 689-697).

Lignende beskriver Ida: *"(...) det slog mig så hårdt den første mundtlige jeg dumpede (...) altså jeg græd resten af dagen, og det var virkelig hårdt for mig og skulle opleve (...)"* (Ida, Bilag 11, l. 1921-1925). Søren påpeger dog, at oplevelsen af eget værd også afhænger af, hvad andre får til sammenligning:

Så går der konkurrence i den igen, ved at andre har gjort. Det er lidt irriterende. Og hvis alle fik 02, og jeg så fik 4, så ville jeg havde det så godt med mig selv. Altså, men hvis jeg får 10 og alle andre får 12, så har jeg det dårligt med mig selv (...) (Søren, Bilag 11, l. 1110-1114).

Udover at værdet bestemmes ud fra ens faglige præstationer, så nævner deltagerne også, hvordan det sociale har en betydning, idet værdet bindes op på sociale præstationer. Ida fortæller: *"Du bliver ikke accepteret præstationsmæssigt bare fordi, at du får gode karakterer, det skal ligesom være hele pakken, der skal være spot on (...)"* (Ida, Bilag 10, l. 901-904). Det sociale betydning for oplevelsen af værd kan eksempelvis ses i gruppedannelsessessionerne. Søren fortæller:

Bliver du valgt, så bliver du set i andres øjne, hvor god du er, hvor meget værd du er. Alt afhængig af hvilken gruppe, du kommer i. Man kan godt tydeligt se, at der er nogen, der er meget værd. Fordi det bliver hele tiden

'Vil du ikke komme i vores gruppe, eller vil du ikke komme i vores gruppe' og så er der andre, som bliver ladet ud til ulvene. (Søren, Bilag 10, l. 748-754).

At komme i de gode grupper kræver samtidigt, at man kan begå sig socialt: *"Altså du kan ikke være totalt akavet og mærkelig og så komme i de gode grupper. Du skal have hele pakken."* (Søren, Bilag 10, l. 928-929). Det handler således ikke udelukkende om ens faglige præstationer for at opnå anerkendelse på universitetet, det handler i lige så høj grad om, at man kan begå sig socialt: *"... du skal fandme være socialt normal på mit studie."* (Ida, Bilag 10, l. 2802-2803).

Følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed

Yderligere manifesterer den studerendes evindelige anerkendelsesjagt sig i følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed. Dette kommer til udtryk i deres beskrivelse af et pres om hele tiden at skulle udvikle sig, og have en plan herfor:

Ja det er ikke okay at sige, 'Jamen nu arbejder jeg i Netto, og jeg har ikke rigtig nogen fremtidsplaner', eller 'Jeg vil bare gerne fortsætte med at arbejde i Netto, og det kan godt være, at det bare er det, jeg gør' og så bliver det accepteret, 'Neej men skal du ikke noget andet, har du ikke en eller anden plan med et eller andet?' 'Næh'. Man kan ikke bare, man skal ligesom have [kurs] ud mod et eller andet. (Søren, Bilag 10, l. 954-961).

Ida beskriver lignende: *"Du kan ikke bare stå stille."* (Ida, Bilag 10, l. 2075). Fuldkommelsen synes således altid at være ude i fremtiden, idet der konstant tænkes på det næste skridt, noget Ida skildrer i følgende: *"Det er som om, vi venter til det næste skridt. Ligesom med nu er uni ovre, og så skal du stadigvæk tænke over, hvad dit næste job skal være."* (Ida, Bilag 10, l. 1965-1967). En tendens, som Søren finder ærgerlig: *"(...) det er rigtigt irriterende, synes jeg. At man ikke bare kan slappe af, hvor man er."* (Søren, Bilag 10, l. 943-944). Og han fortsætter: *"Altså, at man ikke bare kan nyde, hvor du står lige nu. Det er vi virkelig dårlige til og bare nyde øjeblikket."* (Søren, Bilag 10, l. 948-950).

Følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed kommer desuden til udtryk i deltagernes manglende evne til at opnå tilfredshed med deres præstationer. Tilfredsstillelsen bliver ganske kortvarig, hvilket Ida giver et eksempel på:

(...) liige når jeg kommer ud fra eksamen og jeg har fået min karakter (...) Altså vores eksamener ligger ofte så tæt også, at jamen det den der saying med, at 'Nu kan jeg lige nyde resten af dagen, at jeg har fået den her [karakter], og så skal jeg ellers bare hjem og læse til den næste'. Altså den er så kort den der glæde, at det ligger mig eddermame nært. (Ida, Bilag 10, l. 1957-1964).

Mia beskriver på lignende vis: “(...) man nåede ikke at nyde, at man var færdig før, at der var en ny ting man skulle til at bestå eller sådan et eller andet (...)” (Mia, Bilag 11, l. 165-167). Dette bevirker, at man ikke oplever at blive ordentligt tilfreds med sine præstationer: ”Man skal virkelig blive ved. Og det bliver aldrig den der ordentlige tilfredsstillelse, fordi du når ikke at nyde dit mål, fordi det bliver bare så negligeret et eller andet sted.” (Ida, Bilag 10, l. 2001-2007).

Oplevelsen af ufuldkommenhed og uafsluttethed tager sig forskelligt ud hos Mia og Ida. For Mia opleves følelsen af ufuldkommenhed og uafsluttethed som et konstant udviklingskrav, hun er underlagt:

Det er lidt ligesom om, at man har barren til et vist [niveau], og så hver gang man kommer tættere på barren, så ryger det længere op, så det er aldrig godt nok (...) Det er én lang arbejdsopgave i, at du skal blive bedre til et eller andet (...) Og det er bare hele tiden (...) (Mia, Bilag 10, l. 2039-2045).

Hvor Mia oplever et konkret krav om hele tiden at skulle dygtiggøre sig, så oplever Ida i stedet, at følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed manifesterer sig i et krav om hele tiden at skulle tænke fremad mod nye mål:

Det er ikke fordi, det skal være bedre, det jeg gør hele tiden, men det er den der klassiske med, at jamen du skal bare videre til næste mål. Jamen så skal jeg ud og have et arbejde, og når jeg så har fået et arbejde, så skal

jeg nok ud og investere i et hus, fordi det skal man også, og så skal man nok ud og have nogle børn, og du skal nok også lige have fundet en kæreste på vejen. Du skal hele tiden have det næste mål. Jeg vil ikke vurdere, at det skal være bedre hele tiden, men du skal eddermame vide, hvad du skal næste gang. (Ida, Bilag 10, l. 1987-1995).

4.2.2.2 Håndtering

I følgende afsnit vil deltageres håndteringsstrategier i forhold til den *evindelige anerkendelsesjagt* behandles. Afsnittet er opdelt i henholdsvis *anvendte* og *ideelle håndteringsstrategier*:

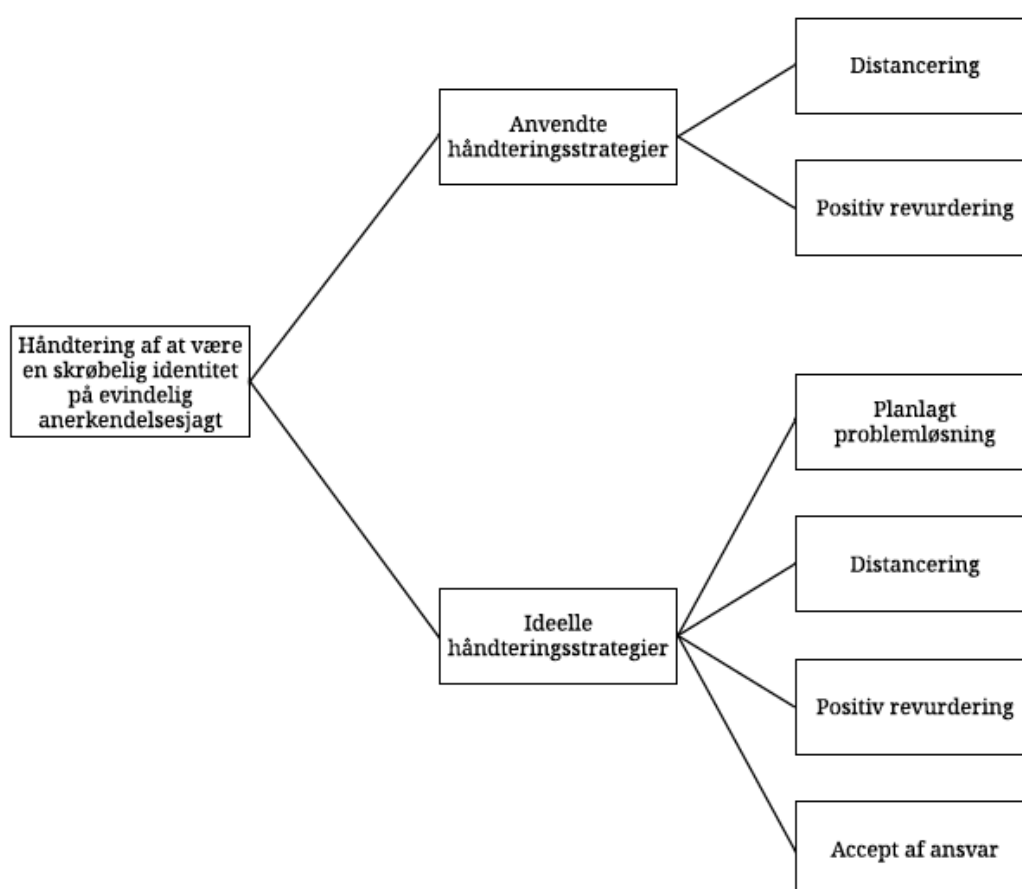


Diagram 5: Håndteringsstrategier til *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*.

Anvendte håndteringsstrategier

Strategierne, med hvilke deltagerne håndterer den evindelige anerkendelsesjagt, og det at præstationerne aldrig er gode nok, er udelukkende emotionsfokuserede. Den mest anvendte af disse er *distancering*, hvor der tages afstand til problemet, og hvor de

undlader at gøre noget for at ændre det. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved Mia, der fortæller:

Jeg håndterer det ikke, jeg accepterer det bare, sådan er det. Sådan er det bare pisse træls, og jeg gad godt, det ikke var sådan, jeg gad godt, der var et eller andet stop. Et eller andet hvor man sagde 'Der og ikke længere'. (Mia, Bilag 11, l. 1786-1793).

Og lignende fortæller Ida, hvordan hun distancerer sig fra problemet:

Jeg har meget den der tanke med, jamen altså der går et år, så er jeg nok ikke så presset mere. Men så er vi ude på arbejdsmarkedet, altså så er der jo en anden form for pres, og så sent som i dag der cyklede jeg egentligt med min veninde, hvor vi faktisk snakkede om, at vi får virkelig travlt i maj, fordi vi har virkelig nogle tætliggende eksamener. 'Ja ja, jamen det gider vi ikke snakke om nu, det venter vi lige med til den tid'. Altså det siger vi endda, fordi hvis vi skal håndtere det pres nu også, mens vi er ved at færdiggøre projektet. Så vi skubber det lidt hele tiden (...) (Ida, Bilag 11, l. 627-637).

En anden måde deltagerne forsøger at distancere sig er gennem motion, Mia fortæller:

"Jeg motionerer mere i perioder, hvor det er, at det er alt for presset, for ellers så bliver jeg sindssyg, hvis jeg ikke kommer ud og bevæger mig." (Mia, Bilag 11, l. 706-708). Afsluttende nævner de også, hvordan de forsøger at få universitetslivet på afstand gennem tomme dage: *"Jeg gør det i hvert fald meget aktivt. Altså tvinger mig selv til ikke at skulle noget nogen dage, selvom man får dårlig samvittighed over det."* (Mia, Bilag 11, l. 552-554). Noget Ida også forsøger at gøre, men finder utroligt svært: *"Jeg prøver. Jeg prøver rigtig meget, men altså jeg kan sagtens ligge en dag og have Netflix-dag for eksempel, men jeg tænker på det."* (Ida, Bilag 11, l. 658-660).

Den sidste håndteringsstrategi, som deltagerne giver udtryk for at anvende er positiv revurdering, hvor man forsøger at ændre sin tankegang omkring problemet til at blive mere positiv. Et eksempel på dette ses hos Ida, der fortæller:

Det bliver faktisk lidt en undskyldning, vil jeg så sige. Fordi hvis nu jeg går op og får et 2-tal eller et 4-tal, så kan jeg godt finde på at sige, 'Nå

*jamen så lærte vi bare helt vildt meget'. 'Jeg har virkelig lært min viden-
skabsteori eller sådan'. Det bliver ligesom en undskyldning for at jamen
min karakter var ikke så god, men min proces var bare mega fed, altså.
(Ida, Bilag 10, l. 646-652).*

Den positive revurdering kommer også til udtryk i deltagernes beskrivelse af, hvordan man skal vænne sig til at gå på universitetet: ”Jeg synes, det var tilvænning i starten på uni (...)” (Ida, Bilag 11, l. 1803). Søren supplerer: ”(...) det synes jeg også, det bliver meget lettere med tiden.” (Søren, Bilag 11, l. 1800-1801). Han beskriver, hvordan hans tilgang har ændret sig:

*Så begynder man ligesom lige pludselig og slappe mere af omkring det og
sige 'Nå, det skal sku nok gå det pis der' 'Jamen så prøver vi igen til reek-
samen, hvis det ikke går' eller 'Så må vi se, hvad der så sker'. Man kan
ligesom ikke hidse sig op konstant. (Søren, Bilag 11, l. 1819-1823).*

Ideelle håndteringsstrategier

I forbindelse med deltagernes bud på, hvordan den evindelige anerkendelsesjagt ideelt set bør håndteres, benævnes én problemfokuseret håndteringsstrategi værende planlagt problemløsning, hvor man aktivt foretager ændringer, der kan føre til at problemet løses, og dette kommer til udtryk i følgende citat: ”For at undgå, at dine sejre kun vækker tilfredsstillelse kortvarigt, er det vigtigt, at du sætter dig og ser tilbage. Kig eventuelt dine karakterer igennem og genskab følelsen og kampen op til eksamen.” (Ida, Bilag 12). Det ses således, hvordan brugen af den planlagte problemløsning bliver indadrettet, og problemet forsøges håndteret ved at justere på egen tilgang frem for det omkringværende.

Yderligere giver Mia udtryk for, hvordan det er vigtigt, at man distancerer sig fra sine karaktermæssige præstationer: ”For at undgå, at dine sejre kun vækker tilfredsstillelse kortvarigt, er det vigtigt, at du lader være med at lade karakterer være det eneste, der dømmer din værdi og succes.” (Mia, Bilag 13).

En anden emotionsfokuseret håndteringsstrategi deltagerne tilråder er positiv revurdering, hvor Ida pointerer, at: ”Hvis du sidder med en følelse af, at tingene hele tiden kan

gøres bedre, så tænk på hvem du vil gøre det bedre for? Og om konstant forbedring egentligt er forbedring.” (Ida, Bilag 12).

Alle disse bud på ideelle håndteringsstrategier udgør således muligheder, hvorved den studerende nemmere kan håndtere at være på en evindelig anerkendelsesjagt. Søren bringer dog et bud på en ideel håndteringsstrategi, der bryder dette mønster, idet han pointerer, hvordan den studerende skal acceptere ansvaret: ”Hvis du sidder med en følelse af, at tingene hele tiden kan gøres bedre, så lær af din lektie og gør det bedre til næste projekt, det er derfor du går på uni, for at lære.” (Søren, Bilag 14).

Igen ses en rimelig overensstemmelse mellem de håndteringsstrategier deltagerne selv anvender, og dem de finder ideelle. Dog med den undtagelse, at de udelukkende selv anvender emotionsfokuserede strategier, men råder til brug af en enkelt problemfokuseret. Det er dog værd at bemærke, at denne problemfokuserede håndteringsstrategi er indadrettet i forhold til, hvad den studerende kan ændre på, frem for hvordan situationen kan ændres. Noget vi uddyber yderligere i diskussionen af analysens fund.

4.2.3 Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg

Denne del af analysen omhandler, hvordan deltagerne oplever det vanskeligt og nærmest frygter at vælge grundet de dertilhørende fravalg samt risiko for indsnævring af ens profil. Først behandles *manifestationerne* for dernæst at undersøge, hvordan deltagerne *håndterer* det.

4.2.3.1 Manifestation

Vanskeligheden ved valg grundet tilhørende fravalg manifesterer sig i undertemaet *frygt for at vælge*, som desuden omhandler både *bekymringer om uddannelsesmæssige* og *private fravalg*:

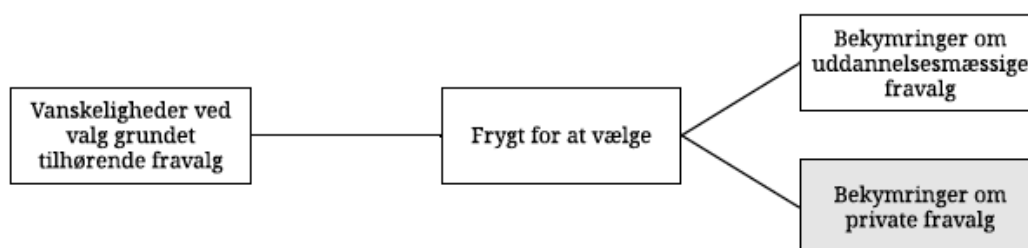


Diagram 6: Manifestationer af *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg*. I diagrammet kan det aflæses, hvilke kategorier der på forhånd er fastsat af teorien, og hvilke der er opstået med afsæt i empirien. Sidstnævnte markeres med skravering.

Frygt for at vælge

Frygten for at vælge manifesterer hos deltagerne i en *bekymring om de uddannelsesmæssige fravalg*, deres beslutninger måtte medføre. Ida beskriver dette i forbindelse med valg af kandidatuddannelse:

Jeg ville helt vildt gerne have læst en kandidat i noget kost og ernæring (...) men det valgte jeg jo ikke, fordi at den skal jeg over til København for at læse. Og det tog mig lang tid og lave sådan en, altså det er jo den der vægtskål hele tiden med, jamen skal jeg tage til København så og flytte fra alt, hvad jeg har kært herhjemme? (...) Eller skal jeg blive i Aalborg og så læse noget, jeg egentligt ikke helt vidste, hvad var? (...) Det fravalg har jeg nok godt kunnet mærke (...) jeg bruger det faktisk ofte som en form for undskyld for, at jeg er ikke lige helt der, hvor jeg vil være endnu, fordi jeg var nødt til at vælge det fra, fordi jeg ikke ville rejse. Det synes jeg faktisk var svært, lige når jeg sidder og tænker over det nu (...) Jeg kan stadigvæk ærgre mig. Jeg er slet ikke i tvivl om, som jeg også sagde i mandags, at jeg læser det, jeg skal læse, men jeg kunne bare godt forestille mig, at det havde været 120 % mig og læse det andet (...) (Ida, Bilag 11, l. 2087-2114).

Ida beskriver således at være bevidst omkring sit fravalg - et fravalg hun fandt svært - og hun tilføjer: "(...) så jeg tænker faktisk meget på mit fravalg, vil jeg sige." (Ida, Bilag 11, l. 2127-2128). Denne bekymring om uddannelsesmæssige fravalg kan Mia også genkende, idet hun står i selvsamme situation som Ida, hvor hun muligvis må vælge sin drømmeuddannelse fra:

Mia: *Og der står jeg egentligt overfor et valg, hvis jeg kommer ind. (...) Så kan de godt vælge og placere mig i København. Og jeg startede på kandidaten for at komme på DADIU, men jeg tror ikke, jeg tager det, hvis de sender mig til København. Det er jeg ret sikker på.*

Ida: *Så vil du vælge det fra?*

Mia: *Så er jeg nødt til og vælge det fra, ja.*

Ida: *Fordi du heller ikke ville til København, ligesom mig?*

Mia: *Jeg skal ikke til København nej. Det vil simpelthen gå så meget ud over min livskvalitet, at det ville ikke være det værd.*

Ida: *Så det ville du have det okay med faktisk og vælge fra?*

Mia: *Jeg ville have det bedre med og vælge det fra end og skulle tage derhen. Det er for stort et offer. Og det er jo selvfølgelig også lidt ærgerligt (...) (Mia, Bilag 11, l. 2228-2252).*

For Søren handler det til gengæld ikke så meget om bekymringerne ved at fravælge sin drømmeuddannelse, men i stedet om alle de andre uddannelser, han kunne have taget, men som nu er fravalgt:

Altså jeg tænker på mit fravalg i form af, det er også de studier, jeg kunne have valgt (...) men her på det sidste også, hvor min uddannelse er ved og blive færdig, har jeg tænkt på alle de andre ting, jeg kunne have gjort i livet, som også kunne have været spændende. Altså sådan studiemæssigt, jeg kunne også have læst psykologi, jura, statskundskab, jeg kunne også lave noget helt andet (...) og det synes jeg bare er (Søren sukker). Det er sådan vildt ubehageligt og tænke over, at nu er jeg nået til et punkt i mit liv (...) der begynder ligesom og lægges en sti i dit liv, og du kan ikke lige pludselig dreje 180 grader. Det kan du godt, men så bruger du meget tid, og der er måske ikke SU-klip og især med den nye reform, så er det også svært at gøre noget. (Søren, Bilag 11, l. 2130-2158).

Adspurgte til om det nyindførte Uddannelsesloft har nogen indflydelse på de bekymringer, han gør sig, svarer han:

Yes, det har det, det har det (...) Begge mine forældre har valgt to uddannelser hver, og de har altid sagt 'Jamen du skal bare, du kan bare vælge om'. Det har ligesom været sådan en kultur i min familie, men det kan jeg jo ikke nu, når jeg har fået min bachelor. (Søren, Bilag 11, l. 2165-2170).

Yderligere beskriver Ida, hvordan hun til tider kan bekymre sig om de private fravalg, hendes valg om at tage en lang videregående uddannelse har medført:

Jeg synes, at jeg har valgt lidt fra i forhold til børn og familie, fordi (...) det kan jeg ikke overskue at gøre, mens jeg læser (...) det har jeg valgt fra, fordi jeg så er oppe og være den alder, jeg er. Altså, jeg synes dengang jeg begyndte i '14, der synes jeg godt nok, at der var lang tid til, at jeg skulle være færdig, og så skal jeg først efter det begynde at få børn (...) men ja

jeg synes godt nok, at det er familie og børn og privatliv på den måde, man sætter lidt pause. (Ida, Bilag 10, l. 2238-2259).

4.2.3.2 Håndtering

Til dette tema giver deltagerne ikke konkrete bud på, hvordan de selv håndterer det, men udelukkende hvordan det ideelt set bør håndteres. Dette fremgår af nedenstående diagram:

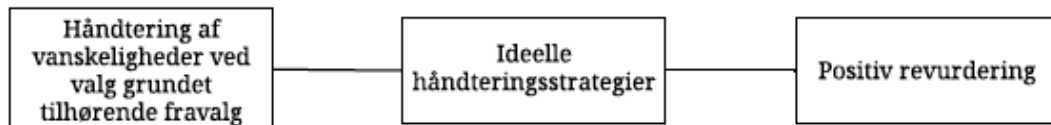


Diagram 7: Håndteringsstrategier til *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg*.

Ida giver ét konkret bud på, hvordan man kan gøre brug af positiv revurdering til at håndtere frygten for at vælge:

Hvis du skulle blive bekymret for, at dine studierelaterede valg vil lukke døre for fremtidige muligheder, så prøv at fokusere på det valg, du har taget. Du har taget det af en grund. Du ved ikke, hvad du går glip af, og hvem siger det andet valg var 'mere rigtigt'? (Ida, Bilag 12).

Et svar, der tydeligt er inspireret af hendes eget dilemma, som behandlet i ovenstående analyse.

4.2.4 Instrumentaliseret læring

Denne del af analysen vedrører, hvordan deltagerne oplever, at instrumentaliseret læring manifesterer sig, og hvordan dette søges håndteret.

4.2.4.1 Manifestation

I deltagernes beskrivelse af, hvordan de oplever, at instrumentaliseret læring manifesterer sig, kan der identificeres et undertema værende *orientering mod karakterer*, som desuden fører til et *manglende mod til at forfølge egne interesser*:

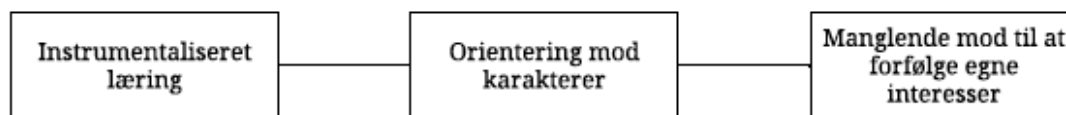


Diagram 8: Manifestationer af *Instrumentaliseret læring*.

Orientering mod karakterer

Som en manifestation af, at læring bliver instrumentaliseret, oplever deltagerne en orientering mod karakterer, og de beskriver, at de i høj grad er ligeglade med det læringsmæssige udbytte, da fokus er så stift rettet mod det karaktermæssige udbytte af præstationerne. Ida siger eksempelvis: *"(...) at med det samme det bliver nævnt, at der ikke bliver givet karakter, så er vi fløjtendes ligeglade på mit studie."* (Ida, Bilag 10, l. 1319-1321). Senere beskriver hun også, hvordan præsentationer på klassen nedprioriteres på trods af deres store læringspotentiale, og begrundet det med: *"Vi vil have en karakter, ellers så gider vi ikke at præstere noget (...)"* (Ida, Bilag 10, l. 1336-1337). For at få den ønskede karakter beskriver deltagerne, at de anvender studieordningen som en tjekliste, Ida fortæller:

(...) vi får jo hele tiden at vide, at 'Jamen I skal jo opfylde studieordningens krav, altså ellers så består I jo ikke' og vi skal jo bestå, vi skal eddermame op og have den karakter der, så det er jo det, den er blevet brugt til, det er lige for at sige 'Tjek af, tjek af, tjek af yes, så er vi på rette kurs og så kan vi fortsætte'. (Ida, Bilag 10, l. 2303-2308).

Jagten på den gode karakter bevirker desuden, at deltagerne mister modet til at forfølge egne interesser. Søren beskriver eksempelvis:

(...) det skal holdes realistisk i den forstand, at det skal være nogle mål, der kan opfyldes. Altså, jeg synes, de allermest spændende ting det er de der store abstrakte sociologiske ting, eller de der store undersøgelser, hvor alle mulige andre ikke (...) Der er for eksempel nogle studerende, som har været ude på en swingerklub og skulle undersøge swingerklubben (...) De har fået en fin karakter, men ingen fantastisk karakter (...) der har de ligesom valgt interessen frem for karakteren (...) så på den måde, så skal det ligesom holdes inden for nogle kedelige realistiske rammer. (Søren, Bilag 10, l. 2426-2442).

Han fortsætter: ”*Det er ikke sjovt, når det er safe, men man gør det safe alligevel til en eller anden grad. Hvis der er karakter på, og der er altid karakter på vores projekter.*” (Søren, Bilag 10, l. 2446-2448). At opgavevalget skal holdes realistisk og safe er også noget, Ida oplever, og hun beskriver desuden, at universitet ikke krediterer det nytænkende og kreative valg:

(...) det ligger underbevidst, at det her med, at ‘Ej du skal play it safe’, og ‘Vi vil gerne have det, vi gerne vil have’, men universitetet siger, og det siger mine forelæsere konstant, ‘Tør nu at være innovative og kreative’, men de vil ikke ha’ det, det vil de altså ik’. (Ida, Bilag 10, 2560-2564).

Fokusset på karakterer gør således, at de studerende kun tør gå med de sikre opgaver, og resulterer i, at kreativiteten hæmmes:

Der synes jeg nogle gange, karakterer er noget af det værste i forhold til kreativitet inden for en opgave. Altså, du bliver ikke særlig åben. Du tager ikke særlig mange chancer, og du vælger ikke kreativt noget nyt. Og det, der egentligt er godt ved forskning, eller god forskning det er dem, der ligesom tør tage springet ud i noget, der ikke er undersøgt. Hvorfor skal man undersøge alt det, alle de andre har undersøgt (...) Altså kreativitet og det du tør og gå ud i noget, det bliver ikke belønnet på universitetet. Det bliver sikkerhed, og det at du følger andres fodspor. Det bliver belønnet. (Søren, Bilag 10, l. 2486-2507).

De studerende er således villige til at ofre kreativitet og læringsmæssigt udbytte i jagten på den gode karakter.

4.2.4.2 Håndtering

Deltagerne giver ikke bud på, hvordan de selv håndterer den instrumentaliserede læring, men udelukkende hvordan det ideelt set bør håndteres:



Diagram 9: Håndteringsstrategier til *Instrumentaliseret læring*.

Hvis det ‘sikre opgavevalg’ ikke er i tråd med egne interesser, mener to af deltagerne, at man enten bør gå på kompromis, eller forfølge det man selv finder interessant. Søren siger eksempelvis: ”(...) *det er altid lidt af et kompromis man må lave, og det er sjældent det ene eller det andet, prøv at finde en god balance.*” (Søren, Bilag 14). Lignende råder Mia til, at man skal ”(...) *gøre brug af en god blanding. Bøj dig nogle gange, og triumf igennem andre gange*” (Mia, Bilag 13). Dette kan klassificeres delvist som den problemfokuserede håndteringsstrategi konfrontation, hvor deltagerne råder til aktivt at gå imod det sikre valg og delvist som den emotionsfokuserede håndteringsstrategi distancering, hvor de råder til mere passivt blot at lade stå til og vælge det de ved, der ønskes af dem.

4.2.5 Opsamling på analyseetape II

I den teoriinformerende del af analysen behandlede vi de manifestationer deltagerne identificerede, samt de anvendte og ideelle håndteringsstrategier de beskrev for hver af de fire temaer: (1) *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*, (2) *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*, (3) *Vanskeligheder ved valgt grundet fravalg* og (4) *Instrumentaliseret læring*.

Under det første tema beskrev deltagerne, hvordan *selvansvarliggørelsen* og det selv at være ansvarlig for såvel succes som fiasko, bevirker, at man får *dårlig samvittighed*, når man foretager sig ikke-studierelaterede aktiviteter, og at man befinder sig under et *konstant pres*. Derudover omtalte de, hvordan en *intern konkurrence* fører til en frygt for *social eksklusion* ved at blive ladt ude af de ‘gode grupper’, og at de *fokuserer meget på at optimere sig selv* og at *udvise overskud*, så man kan vinde i konkurrencen. Desuden beskrev de, at *kollektivernes forfald* manifesterer sig i en *ensomhed*, der dog blev opfattet forskelligt blandt deltagerne grundet forskelligheder i det sociale liv på de enkelte uddannelser. Angående anvendte og ideelle håndteringsstrategier til

selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald var der god overensstemmelse mellem de to, og en ligevægt mellem problem- og emotionsfokuserede håndteringsstrategier.

I forbindelse med andet tema *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt* beskrev deltagerne, hvordan de *binder deres værd op på såvel faglige som sociale præstationer* og herunder, hvordan de identificerer sig med de karakterer, de får. Derudover beskrev de, at *følelser af uafsluttethed og ufuldkommenhed* bevirker, at man føler, at man *konstant må udvikle sig* og hele tiden *tænke på det næste mål*, der skal nås. Forslagene til den ideelle måde at håndtere dette på, samt deltagernes anvendte strategier, stemte også i overvejende grad overens i dette tilfælde. Dog med den undtagelse, at der under anvendte håndteringsstrategier ikke blev nævnt nogen problemfokuserede til trods for, at de rådede til dette som en ideel strategi. Der var således en overvægt af emotionsfokuserede håndteringsstrategier ved dette tema.

Ved temaet *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg* beskrev deltagerne en *frygt for at vælge*, som kom til udtryk i *bekymringer både i forhold til uddannelsesmæssige og private fravalg*. Under dette tema omtalte de modsat tidligere blot ideelle måder, hvorpå manifestationerne kan håndteres.

Ved det fjerde og sidste tema, *Instrumentaliseret læring*, omtalte deltagerne, hvordan de har en stærk *orientering mod karakterer* og retter større fokus mod dette end mod det læringsmæssige udbytte. Desuden beskrev de, hvordan fokuset på karakterer resulterer i et *manglende mod til at forfølge de emner, de selv finder interessante*, og at de i stedet ofte vælger det sikre opgavevalg. Lig forrige tema blev der igen blot nævnt ideelle håndteringsstrategier.

5. Diskussion

Specialets diskussionskapitel består af i alt tre hovedafsnit. I første afsnit identificerer vi ligheder og forskelle mellem de analytiske fund og de tidligere gennemgåede teorier. Efterfølgende foretages en metodisk diskussion omhandlende den forskningsmæssige kvalitet af vores undersøgelse med afsæt i kvalitetskriterierne *gyldighed*, *transparens* og *genkendelighed*. Endeligt reflekterer vi over specialets implikationer for såvel fremtidig forskning som for praksis.

5.1 Diskussion af analysens fund

Følgende afsnit indledes med en diskussion af vores fund fra den åbne analyse efterfulgt af en diskussion af den teoriinformerede analyses fund. Under den teoriinformerede del af analysen behandles de enkelte temaer først hver for sig og derefter diskuteres de anvendte og ideelle håndteringsstrategier samlet.

5.1.1 Diskussion af fund fra den åbne analyse

Med afsæt i vores teoretisk funderede beskrivelse af karakteristika ved – og udviklingsdrivere for – et senmoderne, neoliberalt, præstations- og konkurrencesamfund, samt de vilkår nutidens individer befinder sig under, er det i iøjnefaldende, at deltagerne blot nævner to samfundsvilkår som værende mulige årsager til præstationskulturen. De to der nævnes, *global konkurrence* og *de mange muligheder*, er dog interessante, da de stemmer overens med nogle af de årsager, vi har udpeget. Mere problematisk synes det at være, at deltagerne i samme forbindelse nævner personlighedsmæssige faktorer som værende blandt årsagerne til præstationskulturen. Her beskriver de, hvordan *egne forventninger* og graden af *sensitivitet* er medvirkende til, om man oplever pres og dets negative konsekvenser. Det er problematisk, da de herigennem pålægger individet ansvaret for det pres, de oplever at være under. Selvom deltagerne gennemgående i interviewene giver udtryk for, at de er bevidste om, at presset kommer 'udefra', og at præstationskulturen er skabt i et samspil mellem flere faktorer og instanser, der påvirker hinanden, så viser ovenstående, at der er visse diskrepanser i deres betragtninger, der kan tolkes som tegn på individualisering af problemerne ved præstationskulturen. Dette kommer yderligere til udtryk ved Søren, der er meget tydelig i sin forståelse af presset som værende kulturskabt, men som ved fortællingen om den fiktive person Mette giver udtryk for en anden forståelse. Mette beskrives af Søren

som usikker, modtagelig og sårbar, hvor andre kan håndtere mere. Han mener, at hun blot skal erfare, at hun ikke *er* sin præstation, og at hun skal lære at hvile i sig selv, så hun nemmere kan klare presset. Dette vidner igen om tendens til individualisering, hvor ansvaret placeres hos individet. Naturligvis kan individet rumme skrøbeligheder, men dette ændrer ikke på, at det befinder sig under nogle samfundsvilkår, der som skildret i det teoretiske kapitel er pressende, hvorfor individet ikke bør bebrejdes.

5.1.2 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald

I det følgende afsnit behandler vi ligheder og afvigelser mellem de manifestationer, der benævnes i empirien og de, der lokaliseres i teorien. Dette gør vi for at se, om der er overensstemmelse, og i hvilken grad teorien gør sig gældende for universitetsstuderende. Afsluttende diskuterer vi både sammenfald mellem de håndteringsstrategier, deltagerne anvender, og dem de finder ideelle samt anvendeligheden af disse.

I vores analyse af temaet *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald* fandt vi adskillige ligheder mellem de manifestationer, som deltagerne benævner, og dem der er givet teoretisk. I forhold til *selvansvarliggørelse*, beskriver deltagerne, hvordan de oplever selv at skulle stå på mål for egne præstationer og oplever et *konstant pres* om at skulle præstere, hvilket tilsvarende den teoretiske skildring af, at individet selv må bære det fulde ansvar for såvel egen succes som fiasko. Yderligere omtaler samtlige deltagere en *dårlig samvittighed*, når de ikke foretager sig noget studierelateret. Dårlig samvittighed er ikke et begreb, der fremgår eksplicit af teorien, men det gør begreber som skyldfølelse og selvbefejdelse, der dækker over lignende følelser. Hvad angår *intern konkurrence* beskriver deltagerne et stærkt fokus rettet mod at *optimere egen præstation* - endda på bekostning af andre. Dette tilsvarende i høj grad teoriens beskrivelse af det egennyttige individ, der i jagten på succes udelukkende har øje for egne interesser. Én af deltagerne nævner desuden at opleve studiet som værende *ensomt* grundet manglende socialt sammenhold, hvilket tilsvarende teoriens beskrivelse af *kollektivernes forfald*. Dette er dog ikke en entydig oplevelse blandt deltagerne, idet nogle uddannelser er mere socialt anlagte end andre.

Deltagernes beskrivelser og teorien stemte i overvejende grad overens, men der kan dog lokaliseres visse afvigelser. Hvad angår *selvansvarliggørelse* blev det i teorien nævnt, hvordan dette kan føre til en udpræget grad af *selvkritik* og *selvtugt*, noget som vi ikke fandt blandt vores deltagere. Dermed ikke sagt, at deltagerne ikke er målrettede mod at skulle præstere på deres uddannelse, men de giver ikke udtryk for ligefrem at tugte sig selv, eller at de er voldsomt selvkritiske. Der kan være flere forklaringer på denne afvigelse fra teorien. Enten er det, fordi deltagerne ikke oplever at være hårde mod sig selv i en sådan grad, som teorien foreskriver, eller der kan tænkes at være studiemæssige forskelle alt efter, hvilken uddannelse man går på. At deltagerne ikke giver udtryk for at være selvkritiske eller selvtugtende kan også skyldes et tabu eller sensitivitet, der gør det svært at berøre i gruppesammenhænge. Denne mulige sensitivitet er netop årsagen til, at vi anvender en vignette til dette tema, for derved at gøre det nemmere for deltagerne at tale om. Når de ikke kommer ind på emnet, kan det skyldes, at vignetten ikke har haft den ønskede effekt, hvorfor deltagerne ikke beskriver selvkritik eller selvtugt til trods for, at det måske har været til stede.

Foruden disse afvigelser opstod også nye undertemaer, heraf blandt andet *gruppearbejde*, som ikke var foruddefineret af teorien. Gruppearbejdet kan ifølge deltagerne både øge og reducere byrden af ansvar, hvilket som udgangspunkt ikke er et overraskende fund, men det var ikke noget, vi på forhånd havde berørt teoretisk. Der opstod på lignende vis nye undertemaer i forbindelse med *intern konkurrence*, hvilket var et overraskende fremtrædende tema blandt deltagerne. De fortæller, hvordan de oplever en *frygt for social eksklusion*, en *stræben efter at udvise overskud* og vi gjorde os en yderligere iagttagelse i form af en *kønssforskel* i måden hvorpå konkurrencen kommer til udtryk. Det iøjnefaldende ved disse undertemaer er de mange planer, hvorpå konkurrencen finder sted. I vores teoretiske afdækning har vi i høj grad fokus på konkurrencen i de faglige præstationer, og det at klare sig godt på uddannelsen, hvilket deltagerne nuancerer ved at fremhæve, hvordan konkurrencen er til stede på flere niveauer af universitetslivet, end hvad vi umiddelbart havde forventet.

Som nævnt i analysen er der et stort sammenfald mellem anvendte og ideelle håndteringsstrategier samt en ligelig fordeling mellem brugen af problem- og emotionsfokuserede strategier. En af de mest anvendte og tilrådede håndteringsstrategier til dette tema er *opsøgning af sociale støtte*, hvor de studerende bruger hinanden til at håndtere

presset fra såvel den interne konkurrence, selvansvarliggørelsen som kollektivernes forfald. Dette kan umiddelbart synes som en oplagt håndteringsstrategi til aspekter, hvor det sociale kommer under pres. En anden fremtrædende håndteringsstrategi ved dette tema er *positiv revurdering*, og igen er der overensstemmelse mellem, hvad de selv anvender, og hvad de finder ideelt. Positiv revurdering er som tidligere nævnt en emotionsfokuseret håndteringsstrategi, og det er bemærkelsesværdigt, at denne hovedsageligt bliver anvendt til at håndtere selvansvarliggørelsen. Dette kan ses som et udtryk for, at deltagerne ikke oplever at kunne ændre situationen og dermed de problematiske vilkår, hvorfor de i stedet blot forsøger at ændre deres indstilling.

5.1.3 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Skrøbelig identiteter på evindelig anerkendelsesjagt

I det følgende afsnit behandler vi ligheder og afvigelser mellem de manifestationer, som deltagerne benævner, og de der lokaliseres gennem teorien. Afsluttende diskuterer vi sammenfaldet mellem de håndteringsstrategier deltagerne anvender, og dem de finder ideelle og desuden anvendeligheden af disse.

I vores analyse af temaet *Skrøbelig identiteter på evindelig anerkendelsesjagt* fandt vi som ved forrige tema en del sammenfald mellem empirien og den fremlagte teori. I forbindelse med undertemaet *værd bindes op på præstationer* nævner deltagerne, at karakterer bliver set som et udtryk for éns værd, og hvordan der søges *anerkendelse gennem de faglige præstationer*. Dette tilsvare netop den teoretiske beskrivelse af, hvordan individet binder sit værd op på sine præstationer, idet det kun oplever sig selv som værende anerkendelsesværdigt qua disse. Hvad angår undertemaet *følelser af uafsluttedhed og ufuldkommenhed* udtrykker deltagerne en *manglende evne til at opnå tilfredshed* med deres resultater, hvilket er i overensstemmelse med teorien, der peger på, at en evindelig anerkendelsesjagt bevirker, at der ikke er tid til at stoppe op og nyde sin succes, førend jagten på det næste mål er påbegyndt. Ydermere beskriver deltagerne et *konstant udviklingskrav* samt et *krav om hele tiden at skulle tænke fremad*, hvilket igen tilsvare teorien, der netop peger på, at der konstant er nye mål at forfølge, og at fokus altid er rettet mod disse.

Der er dog også en række områder, hvor empirien afviger fra teorien. Dette ses blandt andet i forbindelse med *værd bindes op på præstationer*, hvor undertemaet *værd bindes op på sociale præstationer* tilføjes. Herunder beskriver deltagerne, at man skal have hele pakken for at blive accepteret, og det er ikke noget, vi på forhånd har afdækket teoretisk, da vi i vores skildring af præstationskulturen på universitetet udelukkende har fokuseret på de faglige præstationer. Temaet bliver dog inddraget i analysen, da deltagerne beskriver, hvordan de faglige præstationer afhænger af, hvordan man klarer sig socialt, hvilket har betydning for, om man kommer i de gode grupper. Den store betydning, de sociale præstationer får for de faglige, bevirker, at de sidestilles i analysen, da de på baggrund af deltagernes udtalelser synes lige vigtige til bestemmelse af værdet. En anden afvigelse fra teorien skal findes ved undertemaet *følelser af ufuldkommenhed og uafsluttethed*, hvor vi i teorien beskriver, at individet *aldrig stiller sig tilfreds* med sit arbejde og altid kan se forbedringsmuligheder. Dette er ikke noget deltagerne nævner, hvilket kan være et udtryk for, at det ganske enkelt ikke er en oplevelse, de har. Det kan dog også skyldes, at vi ikke har været tydelige nok i vores udspørgen. Spørgsmålene til dette tema centrerede sig omkring en vignette, hvor dimensionen om aldrig at blive ordentligt tilfreds kan tyde på at have været for vag til, at deltagerne bed mærke i det. Det kan dermed sagtens være, at deltagerne oplever besværligheder ved at stille sig tilfreds med deres arbejde og konstant ser forbedringsmuligheder, og at grunden til, at det ikke er fremtrædende i empirien, blot er, at spørgsmålene hertil ikke var eksplicitte nok.

I forbindelse med dette tema anvender deltagerne udelukkende emotionsfokuserede håndteringsstrategier og tilråder samtidig brugen af en enkelt problemfokuseret uden selv at anvende den. Af de emotionsfokuserede håndteringsstrategier er særligt *distancering* og *positiv revurdering* fremtrædende hos deltagerne. Når deltagerne vælger at distancere sig og tænke anderledes og mere positivt omkring situationen, vidner det om afmagt og en oplevelse af ikke at kunne stille noget op for at ændre på den problematiske situation, hvilket netop karakteriserer brugen af emotionsfokuserede strategier (Lazarus & Folkman, 1984, p. 150). Yderligere interessant er det, at når de skal tage stilling til, hvordan det ideelt set bør håndteres, så er det ligeledes *distancering* og *positiv revurdering*, der er fremtrædende. Dette vidner om, at deltagerne ikke øjner bedre løsningsforslag end blot at lade stå til og forsøge at ændre sin emotionelle indstilling til situationen, hvilket kan være et udtryk for, at den evindelige jagt på

anerkendelse er så integreret en del af det senmoderne samfund, at man som individ er nødsaget til at følge med. Yderligere bemærkelsesværdigt er det, at deltagerne udelukkende selv anvender emotionsfokuserede håndteringsstrategier, men tilråder en enkelt problemfokuseret værende *planlagt problemløsning*. Ida råder til, at man genskaber sig eksamenssituationen og sine succeser for derigennem at komme den kortvarige tilfredsstillelse til livs. Hendes råd er ret konkret og ligetil, men ændrer ikke det overordnede billede af et individ på evindeligt anerkendelsesjagt. Til trods for det konkrete råd vil det ikke føre til større ændringer, hvilket måske også afspejler sig i det faktum, at Ida ikke selv anvender strategien.

5.1.4 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg

I det følgende afsnit behandler vi ligheder og afvigelser mellem teorien og empirien i forbindelse med temaet *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg*. Som i ovenstående starter vi med manifestationer for efterfølgende at diskutere håndteringsstrategier og anvendeligheden af disse.

Ved temaet *Vanskeligheder ved valg grundet tilhørende fravalg* fandt vi i analysen færrest overensstemmelser mellem teorien og empirien. Overordnet set beskriver deltagerne tilsvarende teorien en *frygt for at vælge*, idet de har *bekymringer i forhold til de uddannelsesmæssige fravalg*, deres valg måtte have.

Under analysen af temaet *frygt for at vælge* fremkom der på baggrund af empirien et nyt undertema, omhandlende *bekymringer i forhold til private fravalg*, som de studiemæssige valg måtte medføre. Et sådant skel mellem uddannelsesmæssige og private fravalg er ikke noget, der fremgår af teorien, hvorfor det kan ses som en nuancering deraf. En anden afvigelse er at finde i forbindelse med *frygt for specialisering*, som er et teoretisk funderet tema, vi forventede at deltagerne ville benævne. På trods af, at deltagerne blev spurgt eksplicit til netop specialisering og indsnævring af deres profil, afviste de at have sådanne bekymringer og ser derimod dette som værende positivt, da det giver dem mulighed for at arbejde med det, de finder interessant. Dette kan muligvis være udtryk for en blind plet blandt deltagerne, hvor de ikke er opmærksomme på skyggesiderne ved en specialisering, og altså muligheden for at blive for specialiseret

til arbejdsmarkedets efterspørgsel. Lignende udtrykte deltagerne heller ingen *usikkerhed i forhold til, hvad der efterspørges* af dem på arbejdsmarkedet. Igen et tema som er fremtrædende i teorien, men ikke blandt deltagerne. Mia siger endda eksplicit, at hun ved, at hun kan løse de opgaver, der forventes af hende, når hun kommer ud på arbejdsmarkedet. Dette skyldes måske netop, at hun læser et meget håndgribeligt fag, interaktive digitale medier, hvor de arbejdsopgaver, der venter hende, er af meget konkret karakter. Om man oplever usikkerhed i forhold til, hvad der forventes af en på det forestående arbejdsmarked, kan derfor i høj grad tænkes at afhænge af, hvor konkrete de forestående arbejdsopgaver vil være. Yderligere kan det tyde på, at den manglende overensstemmelse skyldes, at der ikke er blevet spurgt tilstrækkeligt uddybende til emnet, mere end det er et udtryk for, at usikkerheden ikke er tilstedeværende hos de andre deltagere, idet ingen af dem afviser den eksplicit på samme måde som forrige.

I forbindelse med analysen af tilknyttede håndteringsstrategier kan det bemærkes, at deltagerne, trods eksplicit udspørgen, ikke nævner nogle strategier for, hvordan de selv håndterer vanskelighederne ved at vælge. Da de bliver spurgt ind til, hvordan de håndterer det, leder det blot over i en snak om, hvordan de oplever det som svært og i hvilke situationer. Dette kan muligvis skyldes, at deltagerne anser situationen som uhåndterbar. Det er et eksistentielt vilkår, at vi skal vælge, og at disse valg medfører fravalg, hvorfor deltagerne måske ikke ser nogen mulig håndteringsstrategi for dette (Jørgensen, 2002, pp. 141-144). Dette underbygges yderligere af de ideelle håndteringsstrategier deltagerne nævner, hvor de udelukkende omtaler *positiv revurdering*, hvilket vidner om, at den eneste måde at håndtere dette uomgængelige vilkår er ved at tænke anderledes og mere positivt om situationen.

5.1.5 Diskussion af fund i forbindelse med temaet Instrumentaliseret læring

I dette afsnit behandler vi ligheder og afvigelser mellem manifestationer nævnt i empirien, og de der er fremgår af teorien for temaet *Instrumentaliseret læring*. Da der i lighed med ovenstående tema blot nævnes ideelle håndteringsstrategier, vil vi i nærværende afsnit diskutere netop dette forhold og desuden anvendeligheden af de strategier, de tilråder.

I vores analyse af temaet *Instrumentaliseret læring* har vi udelukkende identificeret ligheder mellem teorien og empirien. Deltagerne beskriver, hvordan de oplever en *stærk orientering mod karakterer*, hvilket tilsvarende den teoretiske fremstilling af, at målstyring resulterer i, at individet retter fokus mod målene frem for læringsprocessen og ting, der ikke måles på. Deltagerne beskriver som følge heraf et *manglende mod til at forfølge egne interesser*, hvorigennem kreativiteten hæmmes, og man stiler efter den sikre opgave. Dette stemmer netop overens med den teoretiske beskrivelse af, at målstyring bevirker, at nysgerrighed og den åbne udforskning reduceres grundet et fokus på de fastsatte mål.

Som det også er beskrevet i analysen, er det bemærkelsesværdigt, at deltagerne blot nævner ideelle håndteringsstrategier, og ikke hvilke strategier de selv anvender til at håndtere den stærke orientering mod karakterer og det manglende mod til at forfølge egne interesser. At deltagerne ikke nævner anvendte håndteringsstrategier kan skyldes, at de ganske simpelt ikke er bevidste om, at de forsøger at håndtere situationen. Yderligere kan det skyldes, at problemfokuserede håndteringsstrategier, hvor man eksempelvis vælger det usikre opgavevalg, blot vil give bagslag og bevirke, at man selv ryger bagerst i konkurrencen, hvorfor de ikke synes hensigtsmæssige at anvende. Hvad angår rådene til ideel håndtering nævner deltagerne såvel *distancering* som *konfrontation*. Det er interessant, at deltagerne nævner lige præcis konfrontation som ideel håndteringsstrategi, da det som sagt kan give bagslag. De kan muligvis se fordelene ved blot at modstride ovenfrakommende ønsker, men det faktum, at de ikke selv gør brug deraf indikerer måske netop en indsigt i, at det kan give bagslag, hvorfor de afholder sig fra selv at gøre det. Yderligere vil en sådan håndteringsstrategi udelukkende være anvendelig, såfremt den bliver udført kollektivt, men yder den enkelte deltager alene en sådan modstand vil vedkommende blot ende ud med det dårligste gennemsnit i et samfund, hvor målbare resultater er af afgørende betydning.

5.1.6 Diskussion af håndteringsstrategier under ét

Sammenholdes de anvendte håndteringsstrategier på tværs af temaerne, er det bemærkelsesværdigt, at opsøgning af social støtte er så tydelig en del af deltagerens repertoire for håndtering af udfordringer knyttet til *Selvansvarliggørelse, konkurrence og kollektivers forfald*, men så åbenlyst ikke er til stede i forbindelse med de resterende temaer. Det er interessant, at samtlige deltagere netop oplever at være på en *evindelig*

anerkendelsesjagt, men at det ikke er noget, de søger støtte hos hinanden til at håndtere. De kæmper således hver især deres individuelle kamp om at nå næste mål velvillende, at de andre gør det selvsamme, men søger ikke støtte hos hinanden. Deltagerne beskriver endda direkte, hvordan man ikke taler med hinanden om de problemer, som den evindelige jagt medfører. Ida siger eksempelvis: "*Og du skal eddermame ikke sige højt til folk, at du faktisk har det helt vildt skidt, når du kommer hjem.*" (Ida, Bilag 10, l. 1028-1029). En indsigt i, at andre har det præcist lige så skidt, når de kommer hjem, vil muligvis kunne bidrage til, at man ikke føler sig alene med sine problemer. At søge støtte hos andre i nøjagtigt samme situation vil således være en oplagt strategi, hvorfor det er bemærkelsesværdigt, at deltagerne ikke anvender denne. Når opsøgning af social støtte ellers er så betydelig en del af deltagernes håndteringsrepertoire, hvorfor anvendes den så ikke her? Dette skyldes måske netop, at *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt* er et særligt sensitivt emne, som berører, hvordan den enkelte har det med sig selv. Og i et samfund, hvor alt er en konkurrence, har man så lyst til at fremstå som én der ikke kan holde til presset? Hvor en ideel løsning således kunne være at tale med andre, er det muligvis netop det, man frygter, da det indebærer risikoen for, at man bliver opfattet som skrøbelig og som en potentiel taber i konkurrencen.

Yderligere kan det bemærkes, at der i forbindelse med de to sidste temaer ikke nævnes nogle anvendte håndteringsstrategier. Ved temaerne forinden omtaler deltagerne at anvende en række forskellige strategier til at håndtere de problematikker, de befinder sig i og derigennem gøre det nemmere for dem selv at være i. At der ikke nævnes nogle anvendte håndteringsstrategier ved de to sidste temaer kan skyldes, at deltagerne ikke oplever at kunne gøre noget for at komme problemet til livs. Når der ikke kan gøres noget ved problemet, vil det som tidligere nævnt være fordelagtigt at anvende emotionsfokuserede håndteringsstrategier, hvor egen indstilling justeres, hvilket de også råder til i forbindelse med de ideelle håndteringsstrategier, men ikke selv anvender.

På baggrund af ovenstående gennemgang af de enkelte temaer, ses det desuden tydeligt, hvordan deltagerne anvender en klar overvægt af emotionsfokuserede håndteringsstrategier, hvilket kan skyldes problemernes karakter, der for det enkelte individ kan synes umulig at håndtere anderledes, idet de ikke har mulighed for at ændre på situationen. Som beskrevet i det teoretiske kapitel stammer presset fra et senmoderne,

neoliberalt, præstations- og konkurrencesamfund, som er svært for individet at ændre på, hvorfor det i stedet håndteres ved at ændre egen indstilling til situationen. Dette vidner om et forsøg på at løse strukturelle problemer gennem individuelle løsninger, noget som Beck beskriver som en umulig opgave (Beck, 1992, pp. 131, 137). Så er deltagerne måde at håndtere det på ideel? Den optimale løsning ville naturligvis være at ændre de problematiske vilkår, der forårsager det udprægede pres, de studerende oplever, men når en sådan løsning ikke umiddelbart er mulig, kan et fokus på egen indstilling, og hvordan man som enkeltindivid nemmere kan være i det, være en naturlig og konstruktiv måde at gribe det an på. Dog er det vores overbevisning, som også skildret i forbindelse med deltagerne brug af social støtte, at problemerne bør håndteres mere kollektivt, så de studerende ikke oplever at sidde alene med deres problematikker, men i stedet kan stå sammen herom, og få skabt en bevidsthed om, at de problematikker de oplever i forbindelse med præstationskulturen ikke skyldes dem selv, men derimod de vilkår de befinder sig under.

5.2 Diskussion af undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet

I det følgende vil vi diskutere den forskningsmæssige kvalitet af vores undersøgelse. Dette gøres med afsæt i begreberne *gyldighed*, *transparens* og *genkendelighed* (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 490).

Gyldighed omhandler den måde, vi præsenterer det undersøgte fænomen på, og refererer til 'rigtigheden' i det arbejde, vi udfører. Gyldighed vedrører derfor i høj grad vores håndværksmæssige kompetencer, hvilke har betydning for troværdigheden af vores fund (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 267, 272). At sikre sig troværdighed i sine fund indebærer, at man som forsker er opmærksom på, at den metode, der benyttes, er anvendelig til det fænomen, der undersøges (Zhang & Wildemuth, 2005, p. 6). Vi har løbende argumenteret for vores metodiske valg og været opmærksomme på at argumentere for deres anvendelighed til at undersøge det pågældende fænomen, og desuden været bevidste om vores brug heraf. Vi blev dog undervejs opmærksomme på nogle tilfælde i interviewet, der kunne have været optimeret. Som beskrevet i det metodiske kapitel, bør man ved inddragelse af vignetter sikre sig, at disse er plausible og virkelighedstro for de adspurgte, så de nemmere kan relatere sig til dem. Vi oplevede særligt, at deltagerne afskrev den første vignette, da de havde svært ved at genkende

den fra egen studiesituation. Dette ses eksempelvis ved Ida, der i følgende tydeligt afskriver scenariet fra vignetten:

Altså, jeg kan ikke nikke genkendende til situationen, men det er fordi, at med det samme det bliver nævnt, at der ikke bliver givet karakter, så er vi fløjtendes ligeglade på mit studie. Altså, jeg ville aldrig nogensinde opleve den form for stress og det med, at hun lægger flere timer i det. Det ville bare ikke betyde noget. (Ida, Bilag 10, l. 1318-1323).

Alt imens at Ida afskriver vignetten, uddyber hun samtidigt hvorfor, og på hvilke områder hendes oplevelse adskiller sig fra den portrætterede i vignetten. Af den årsag mener vi ikke, at vignettens uvanthed for deltagerne har haft den store betydning for gyldigheden af resultaterne, da de er i stand til at sige fra, og i stedet beskrive deres egen oplevelse.

Et andet forhold, der kan tænkes at have indflydelse på gyldigheden af specialets fund er, at deltagerne synes at have nemmere ved at identificere vilkår og manifestationer end håndteringsforsøg og håndteringsforslag. Det kan tænkes, at vores krav til informanterne i forbindelse hermed har været for store, idet vi beder dem om at reflektere over forhold, de ikke nødvendigvis er bevidste om. Vi spurgte meget direkte til deltageres måde at håndtere de givne manifestationer på, og man kan overveje, om de svar de tilvejebringer er udtømmende og tilstrækkelige til at afdække, hvordan de egentligt håndterer det. Det er vores indtryk, at det var svært for dem at svare på, og det krævede til tider betænkningstid. Det kan tænkes at deltagere måske ikke selv er bevidste om, hvilke strategier de benytter sig af, hvorfor de nævnte håndteringsstrategier måske ikke er udtømmende - et forhold der kan tænkes at have haft indflydelse på gyldigheden af vores resultater. På trods af, at vi har interviewet de samme deltagere to gange, synes det stadig svært for dem at reflektere over håndteringsstrategier, og man kan derfor antage, at det kræver mere end to gange at åbne op for en sådan refleksion, noget vi tidsmæssigt ikke havde ressourcerne til.

En anden ting vi er opmærksomme på, som kan have indflydelse på undersøgelsens gyldighed er, at vi ligesom interviewdeltagerne er universitetsstuderende, og befinder os i selvsamme situation. At vi på den måde befinder os i nøjagtig samme situation, som dem vi ønsker at undersøge kan medføre, at vi retter en særlig opmærksomhed

mod dele, der vækker genklang i os selv og samtidig overser dele, vi ikke umiddelbart kan relatere til. Af den grund havde vi en skærpet opmærksomme på også at udfolde emner, som vi ikke nødvendigvis selv kunne genkende. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved temaet *intern konkurrence*, som blev en større del af empirien og analysen, end vi havde forventet, da det var en udpræget oplevelse for samtlige deltagere. Udover vores skærpede fokus på emner vi ikke selv kunne relatere til var også fokusgruppeformationen god til netop at modvirke denne potentielle fare, idet deltagerne kunne stille supplerende spørgsmål til hinanden med afsæt i en anden for forståelse, end den vi nødvendigvis besad, hvorved potentielt oversete temaer stadig blev udfoldet. Vi mener dermed, at anvendelsen af fokusgruppeinterviews til at undersøge emnet har været med til at sikre gyldigheden af vores resultater. Samtidig ser vi det som en styrke, at vi har en viden om, hvordan det er at være universitetsstuderende fra et førstehåndsperspektiv, da vi dermed har kunnet opfange nuancer og dele, som andre udefrakommende forskere muligvis ikke ville have opfanget på samme måde. Så selvom hovedtemaerne udvundet af teorien nok havde været det samme, ville der formentligt have været nuanceforskelle, såfremt lignende undersøgelse var udført af andre forskere.

Derudover kan gyldigheden være blevet påvirket af det faktum, at deltageren Søren er sociologistuderende og af den grund kan tænkes at have kendskab til de sociologiske teorier, vi anvender, og som danner fundament for vores spørgsmål i interviewguidene. Hans svar på disse spørgsmål kan derfor være farvet af teoretisk viden, og vi har forsøgt at imødekomme dette ved eksplicit at nævne ham som sociologistuderende i de tilfælde, hvor han umiddelbart udtaler sig på baggrund af teoretisk viden. At han til tider udtaler sig ud fra et sociologisk teoretisk standpunkt betyder dog ikke nødvendigvis, at det ikke er et udtryk for hans egen personlige holdning eller oplevelse. For at sikre undersøgelsen og mere specifikt udtalelsernes gyldighed har vi dog ønsket at gøre læseren opmærksom på, at han udtaler sig med afsæt i sin sociologiske uddannelse, hvilket meget passende leder os videre til diskussionen om undersøgelsens transparens.

Et andet begreb til at sikre kvaliteten af kvalitativ forskning er *transparens*, som vedrører en gennemsigtighed i de metodiske refleksioner, hvilket gør det muligt for andre at tage kritisk stilling til de resultater, der er fremkommet og gør det nemmere at replikere undersøgelsen i det omfang, det er muligt inden for de kvalitative rammer

(Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 491). God transparens kan sikres ved at give en omfattende beskrivelse af forskningsprocessen, så læseren på baggrund deraf kan vurdere undersøgelsens fund, og hvorvidt disse kan anvendes i forskellige sammenhænge (ibid.). Vi har forsøgt gennemgående at være eksplicite og gennemsigtige i vores valg af metode og i vores forskningsproces for netop at sikre denne transparens. Dette har vi gjort ved eksempelvis at præsentere vores samplingmetode, vores interviewguides, såvel udfyldte som ikke-udfyldte kodningsskemaer og givet en trinvis gennemgang af analyseprocessen. Vi har således været yderst opmærksomme på at være gennemsigtige i vores proces, og mener at have efterlevet kravet om transparens.

På baggrund af ovenstående metodologiske refleksioner, vurderer vi, at denne undersøgelse i det store og hele har såvel gyldighed og pålidelighed, der er sikret gennem transparens. Dermed er blot tilbage, om de resultater vi har fundet er lokale, eller om de kan overføres til andre interviewpersoner eller kontekster. Netop dette vedrører det sidste begreb til kvalitetssikring af kvalitative undersøgelser nemlig *genkendelighed* (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 287). Der henvises ikke til en universel lovmæssighed, og altså generaliserbarhed, som det efterstræbes i det naturvidenskabelige paradigme, men i stedet til om de resultater vi har fundet kan anvendes i andre lignende situationer (ibid., pp. 288-290). Dette vil vi lade være op til læseren at vurdere. Umiddelbart har vi dog en formodning om, at den præstationskultur vores informanter beskriver gør sig gældende for en stor del af de danske universitetsstuderende, og muligvis også i større eller mindre grad i andre uddannelseskontekster.

Afsluttende for diskussionen af den metodiske fremgangsmåde vil vi kort bemærke relationen mellem os som interviewere og deltagerne. Under interviewet oplevede vi, at vi kunne identificere os stærkt med informanterne, hvilket betød, at relationen flere gange bar præg af venskab. Dette skyldes formentligt, at vi befinder os i samme situation som informanterne og derfor nemt kan relatere til deres beskrivelser, og omvendt at deltagerne kan relatere sig til os. En sådan venskabelighed i interviewsessionen kan ifølge Kvale og Brinkmann medføre, at den professionelle distance opløses og skaber en fare for en effekt lignende en trojansk hest, hvor deltagerne afgiver informationer, de ikke ville have givet under andre omstændigheder (ibid., p. 94). Ved de efterfølgende gennemlysninger og gennemlæsninger af interviewmaterialet vurderede vi dog,

at deltagerne ikke synes at have afgivet materiale af særlig følsom karakter, hvilket fokusgruppeformationen formentlig også har været med til at afhjælpe.

5.3 Implikationer

I dette afsnit skildres de refleksioner vi har gjort os i forhold til, hvad speciales resultater giver anledning til. Afsnittet er opbygget efter en todelt struktur, hvor vi først reflekterer over implikationer for fremtidig forskning og dernæst over, hvilke praktiske implikationer specialets resultater kan have.

5.3.1 Implikationer for fremtidig forskning

Ofte synes præstationskulturen præsenteret som de stræbende ‘12-tals-piger’, der jager det gode gennemsnit, men sjældent som et problem skabt af nogle samfundsmæssige vilkår, som individet lever under. Denne underbelyste del af fænomenet præstationskultur og dens indvirkning på de studerende har vi forsøgt at afdække i dette speciale, men baserer blot vores konklusioner på ét fokusgruppeforløb. Det vil derfor være ønskværdigt med yderligere forskning på området, der kan bibringe et større fokus på og forståelse for fænomenet samt skabe en indsigt i, i hvilket omfang det gør sig gældende. Derudover kan yderligere forskning bidrage til at afdække, hvorvidt lignende tendenser gør sig gældende i det resterende af uddannelsessystemet.

Med afsæt i de erfaringer vi har gjort os i forbindelse med indsamling af empiri, anbefaler vi, at fremtidige studier anvender vignetter, der i større grad er relaterbare for de adspurgte. Særligt fortællingen i den første vignette var for ekstrem til, at deltagerne kunne genkende situationen, og det kan med fordel ændres ved fremtidige undersøgelser. Uddannelserne er desuden forskelligt opbygget, hvilket vi oplevede havde betydning for deltageres svar, og man bør derfor justere vignetterne herefter. Derudover oplevede vi, at deltagerne havde besvær ved at forholde sig til såvel egne som ideelle håndteringsstrategier, hvilket kan skyldes at de ikke er bevidste herom, og derfor har svært ved at italesætte det. Vi havde som nævnt de samme tre deltagerne inde til begge interviews, men det synes stadig ikke at være tilstrækkeligt, idet de fortsat havde svært ved at reflektere over egne håndteringsstrategier. Fremtidig forskning kunne derfor med fordel udvide, og tilføje endnu en interviewgang eller måske give deltagerne

håndteringsspørgsmålene på forhånd, så de har mulighed for at gøre sig nogle refleksioner forud for interviewet.

5.3.2 Praxisimplikationer

Deltagerne synes at være velvidende om, at presset om at præstere stammer fra de vilkår, de befinder sig under. Som vist i analysen, er der dog visse diskrepanser i deres udtalelser, hvor de blandt andet beskriver egne forventninger, graden af sensitivitet og personlighed som værende årsager til, at man oplever et pres som studerende. Det vidner om, at der blandt de studerende fortsat hersker en bagvedliggende forestilling om, at individet selv er at drage til ansvar for det pres, de befinder sig under, og desuden hvordan de håndterer det. Refleksivitet om, at presset om at præstere stammer udefra, og at pilen derfor ikke bør vendes indad, er noget, der bør udbredes yderligere blandt landets studerende, hvor der fortsat hærger en diskurs om 12-tals piger, der presser sig selv for hårdt. En opmærksom på, at det pres man som studerende oplever, skyldes de vilkår, man befinder sig under, vil kunne danne grobund for skabelse af fremtidige kollektiver, baseret på en opdagelse af, at man, som Mia udtaler, alle befinder sig 'i lorten sammen'. Den enkelte studerende vil med denne indsigt måske i højere grad kunne relatere sig til hinanden, og solidaritet kunne blive et fænomen, der kendetegner universitetet frem for den konkurrence, der synes at kendetegne det på nuværende tidspunkt. Det skal dog siges, at roden til problemet og presset skal findes i måden, hvorpå universitetet er organiseret, da dette som vist skaber nogle uhensigtsmæssige konsekvenser for de studerende, og det bør være her, man søger løsninger, så de ikke er nødsaget til at finde individuelle løsninger på strukturelle problemer.

6. Konklusion

Med afsæt i en emancipatorisk erkendelsesinteresse har vi med dette speciale haft et ønske om at skildre det pres, danske universitetsstuderende befinder sig under i forhold til at skulle præstere på deres uddannelse, og hvordan dette kan have negative konsekvenser for dem. Vi har derfor søgt at besvare følgende problemformulering: *“Hvordan oplever danske universitetsstuderende de samfundsmæssigt fremherskende krav og forventninger til deres uddannelsesmæssige præstationer, og hvordan søges disse håndteret?”*

For at besvare problemformuleringen indledte vi specialet med en teoretisk skildring af de vilkår, som de studerende befinder sig under. Baseret på de sociologiske og socialpsykologiske teorier af Zygmunt Baumann, Ulrich Beck, Hartmut Rosa og Richard Sennett karakteriserede vi et senmoderne, neoliberalt, konkurrence- og præstations-samfund. Dernæst beskrev vi, hvilken indvirkning det har på individet at leve i et sådant samfund, og hvordan de kan gøre brug af Richard Lazarus’ problem- og emotionsfokuserede håndteringsstrategier til at håndtere dette. Efterfølgende skildrede vi, hvordan selvsamme vilkår gør sig gældende på universitetet, og hvordan de manifesterer sig i en (1) *Selvansvarliggørelse, intern konkurrence og at kollektiverne forfalder*, at de studerende bliver (2) *Skrøbelige identiteter på evindelig anerkendelsesjagt*, at de får (3) *Vanskeligheder ved at vælge grundet dertilhørende fravalg* samt (4) en *Instrumentaliseret læring*. Afsluttende skildrede vi, hvordan de studerende ved brug af ovennævnte håndteringsstrategier, kan håndtere disse problematikker.

Dernæst undersøgte vi empirisk, hvordan tre universitetsstuderende opfatter præstationskulturen på universitetet, hvordan de oplever, at de vilkår, de befinder sig under, har manifesteret sig hos dem, og derudover hvordan de håndterer det. Dette undersøgte vi gennem et fokusgruppeforløb, hvor vi interviewede samme gruppe deltagere to gange og desuden inddrog forskellige interviewteknikker i form af øvelser, vignetter og fuldendelsessætninger til at understøtte specialets ønske om en emancipatorisk erkendelsesinteresse in situ. Den empiriske data blev efterfølgende behandlet ved brug af kvalitativ indholdsanalyse og foregik over to analyseetaper, hvor vi først behandlede interviewguidens åbne spørgsmål og dernæst de teoriinformerede. Analysen viste, at deltagerne i høj grad kunne genkende de teoretisk identificerede tematikker. De

beskrev, hvordan tiden på universitetet er præget af selvansvarliggørelse, en udpræget intern konkurrence, kollektivers forfald, og at de oplever, at karakterer betyder meget for dem, da værdet i høj grad bliver bundet op på deres faglige præstationer. Derudover beskrev de en frygt for at vælge, og hvordan læringen i høj grad er blevet instrumentaliseret. Der var dog også teoriinformerede temaer, som informanterne ikke kunne genkende eller ikke nævnte. Dette var særligt i forbindelse med temaet omhandlende valg, hvor deltagerne ikke kunne genkende problemer ved specialisering og desuden ikke nævnte at være usikre på, hvad det forestående arbejdsmarked forventer af dem. Yderligere fandt vi interessante diskrepanser i deltagernes beretninger, hvor de på nogle tidspunkter forklarede årsagen til præstationskulturen som værende rodfæstet i individet frem for i samfundsvilkårene, hvilket vidner om problematiske individualiseringer.

Det er dog vores indtryk, at deltagerne i overvejende grad er bevidste om, at presset om at skulle præstere fagligt stammer udefra og ikke fra dem selv, på trods af enkelte diskrepanser. En sådan forståelse bør udbredes yderligere, så de studerende har mulighed for i højere grad at relatere sig til hinanden i stedet for at kæmpe hver deres individuelle kamp i konkurrence med hinanden. På baggrund af specialet er det tydeligt, at den måde, hvorpå universitetet er organiseret, skaber uhensigtsmæssige konsekvenser, der er problematiske for de studerende. Vi mener derfor, at der bør være større opmærksomhed på, hvordan de vilkår, de studerende befinder sig under, kan være problematiske, og at man bør skrive sig ud af den nuværende diskurs om stræbende 12-tals-piger, der selv er skyld i det pres, de lever under.

7. Litteraturliste

- Alvesson, M. (2003). Beyond Neopositivists, Romantics and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *Academy of Management Reviews*, 28 (1), 13-33. [21 s]
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood - A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469. [12 s]
- Bauman, Z. (1996). Tourists and Vagabonds: Heroes and Victims of Postmodernity. *Political Science Series*, 30, 1-15. [16 s]
- Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet* (pp. 7-215). København: Hans Reitzels Forlag. [209 s]
- Beck, U. (1992). *Risk Society - Towards a New Modernity* (pp. 1-50, 87-102, 127-138). London: Sage Publications. [78 s]
- Beck, U. (2000). The Cosmopolitan perspective - sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 79-105. [27 s]
- Beck, U. (2002). *Fagre nye arbejdsverden* (pp. 24-43). København: Hans Reitzels Forlag. [20 s]
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences* (pp. xiv-xxv, 1-29, 156-171). London: Sage publications. [57 s]
- Bojesen, J. T., Lausten, M., Nielsen, P. D. & Kragelund, R. (2016). *Stress som følge af folkeskolereformerne - et New Public Management-tiltag*. Aalborg, Bachelorprojekt.

-
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en Kvalitativ Verden. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder - en Grundbog* (pp. 429-445). København: Hans Reitzels Forlag. [17 s]
- Catterall, M. & Ibbotson, P. (2000). Using Projective Techniques in Education Research. *British Educational Research Journal*, 26 (2), 245-256 [12 s]
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens Videnskabsteori* (pp. 75-189). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. [115 s]
- Dahler-Larsen, P. (2016). Resultatmålinger og uklarhed. In M. F. Andersen and L. Tanggaard (Eds.), *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet* (pp. 109-131). Århus: Klim. [23 s]
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3), 247-259. doi: 10.1080/09518390701281751. [13 s]
- Elmholdt, C. & Sørensen, N. H. (2016). Præstationsledelse gentænkt. In M. F. Andersen and L. Tanggaard (eds.), *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet* (pp. 133-153). Århus: Klim. [21 s]
- Fontana, A. and Frey, J. H. (1994). Interviewing - The Art of Science. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage Publications. [16 s]
- Frake, M. (2008). Quality Education and the Marketplace - An Exploration of Neoliberalism and its Impact on Higher Education. *Brock Education*, 18, 46-56. [11 s]
- Habermas, J. (2005). *Teknik og videnskab som 'ideologi'* (pp. 119-136). Frederiksberg: Det lille Forlag. [18 s]

-
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder - en Grundbog* (pp. 121-135). København: Hans Reitzels Forlag. **[15 s]**
- Halkier, B. (2012). *Fokusgrupper* (2.ed., pp. 9-86; 107-114). Frederiksberg: Samfundslitteratur. **[86 s]**
- Hjort, K. (2014). Adgang til omsorg og læring - om nogle af konkurrencestatens konsekvenser. In Illeris, K. (Eds.), *Lærings i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 35-51). Frederiksberg: Samfundslitteratur. **[17 s]**
- Hughes, R. & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social practice. *Social Work & Social Sciences Review*, 11 (1), 36-51. **[16 s]**
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288. **[12 s]**
- Illeris, K. (2014). *Lærings i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 7-12, 207-223). Frederiksberg: Samfundslitteratur. **[23 s]**
- Jacobsen, M. H. (2004). Fra moderne arbejdsetik til senmoderne selvvalgt slaveri? En kritisk analyse af Bauman, Beck og Sennett. In M. H. Jacobsen and J. Tonboe (Eds.), *Arbejdssamfundet* (pp. 67-108). København: Hans Reitzels Forlag. **[42 s]**
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it in context- the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10 (2), 175-198. **[24 s]**
- Jørgensen, C. R. (2002). *Psykologien i senmoderniteten* (pp. 63-165). København: Hans Reitzels Forlag. **[103 s]**
- Knight, D. & McCabe, D. (2000). Bewitched, bothered and bewildered - The meaning and experience of teamworking for employees in an automobile company. *Human Relations*, 53 (11), 1481-1517. **[37 s]**
-

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2.ed., pp. 79-98, 199-222, 267-292). København: Hans Reitzels Forlag. **[70 s]**

Larsen, S. N. (2016). Hvilke konsekvenser har målstyringen af (ud)dannelse for universitetsansatte og -studerende? In M. F. Andersen and L. Tanggaard (Eds.), *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet* (pp. 255-278). Århus: Klim. **[23 s]**

Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese* (pp. 110-157). København: Akademisk forlag. **[48 s]**

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping* (pp. 22-116, 141-180). New York: Springer Publishing Company. **[135 s]**

Molin, J (2016). Om præstationskultur og tabet af substans. In M. F. Andersen and L. Tanggaard (Eds.), *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet* (pp. 79-107). Århus: Klim. **[29 s]**

Nielsen, B. S. og Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag. **[24 s]**

Nielsen, H. K. (2010). Kritisk teori. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 339-354). København: Hans Reitzels Forlag. **[16 s]**

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (pp. 11-76, 169-204). København: Hans Reitzels forlag. **[102 s]**

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. In K. Illeris (Eds.), *Lærings i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 13-33). Frederiksberg: Samfundslitteratur. **[21 s]**

-
- Petersen, A. (2016). Præstationssamfundet (pp. 11-18, 51-119). København: Hans Reitzels forlag. [77 s]
- Prætorius, N. U. (2007). *Stress - Det Moderne Traume* (pp. 71-157). København: Dansk Psykologisk forlag. [87 s]
- Prætorius, N. (2014). Omstillingens etiske udfordring - om konkurrencestatens tingsliggørelse, fremmedgørelse og stress. In K. Illeris (Eds.), *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 183-204). Frederiksberg: Samfundslitteratur. [22 s]
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration* (pp. xii-xl, 1-148, 211-276, 299-322). New York: Columbia University Press. [278 s]
- Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality* (pp. 7-63). Århus: Århus University Press. [57 s]
- Sennett, R. (1999). *Det fleksible menneske - eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Gjern: Forlaget Hovedland. [181 s]
- Sundhedsstyrelsen (2018). *Danskernes sundhed - den nationale sundhedsprofil 2017*.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 489-499). København: Hans Reitzels Forlag. [11 s]
- Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2005). Qualitative Analysis of Content. https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf [12 s]

I alt = 2254 s

Internetkilder:

Aalborg Universitet. *Psykologi*. Tilgået d. 22.03.2018, fra

<http://www.fak.hum.aau.dk/uddannelse/studieordninger/psykologi/>

Patscheider, C. S. (2017). *Karakterbonus lokker ikke flere unge hurtigere ind på uddannelserne*. Tilgået d. 22.03.2018, fra <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art6076479/Karakterbonus-lokker-ikke-flere-unge-hurtigere-ind-p%C3%A5-uddannelserne>

Uddannelses- og forskningsministeriet. *Kvikbonus (bonus 1,08)*. Tilgået d. 22.03.2018, fra <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/kvikbonus>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2013). *Aftaletekst - reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse*. Tilgået d. 22.03.2018, fra <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2017). *Aftaletekst - aftale om begrænsning af dobbeltuddannelse (justeret)*. Tilgået d. 22.03.2018, fra https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-begraensning-af-dobbeltuddannelse/aftale-om-begraensning-af-dobbeltuddannelse-31_01_2017.pdf

Uddannelses- og forskningsministeriet (2018). *Universitetsuddannelser til fremtiden*, pp. 36f, 392. Tilgået d. 22.03.2018, fra https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/uuu_sammenfatning.pdf

Undervisningsministeriet. *95-procent-målsætning*. Tilgået d. 22.03.2018, fra <http://da.cms.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/95-procent-maalsaetning>