

Trivselsoplevelser blandt universitetsstuderende

En kvalitativ undersøgelse af social acceleration, habitus og resonans

Luca G. Jensen & Sami Özcan
191.939 anslag

Kandidatafhandling
4. semester Socialt Arbejde

Vejleder
Søren Juul



AALBORG
UNIVERSITET

STUDENTERRAPPORT

Abstract

Recent research and studies show increasing dissatisfaction among children and young adults, including primary and secondary school students. This increasing development of dissatisfaction grows in parallel with the development of the competition-oriented state and the performance-oriented society, which presumably shares a connection. A less highlighted aspect of the increasing dissatisfaction in Denmark is the well-being of university students. The purpose of this master's thesis is to shed light on which factors play a role in relation to well-being or dissatisfaction among university students. By diverting attention towards what plays a role for the student's well-being as well as dissatisfaction, the intent is twofold, in that the goal is to understand the situation of university student's experiences. Through these, we will gain a better understanding of students that have experienced dissatisfaction, or dropped out of university, contributing to the pool of research within social work. We will approach the field with a critical hermeneutic approach, with the ideal of resonance as the normative ideal. Whereas much of the existing research on the increasing dissatisfaction, especially among university students, is based on quantitative studies, this study's empirical basis will be 10 semi-structured qualitative interviews among university students. The thesis' analysis is primarily based on the collected empirical data but will also include other existing empirical data deemed relevant to the study's content. The analysis is divided into three parts, the first focuses on social acceleration and how this affects the well-being of students. The second part focuses on the students' forms of capital and habitus, and how these affect the students' educational opportunities, including their well-being. Whereas the last part focuses on how university students experience the conditions for achieving resonance at their universities. The results show that the students experience various challenges, stemming from the social accelerations effect on their time, and lack hereof, which can lead to feelings of being pressured, as a result of this. The experiences of being pressured seem to be variably mitigated, depending on the students' forms of capital and their habitus, the result of which seems to play a significant role for the students' experiences of well-being. The students' forms of capital and habitus seem to have an inextricable connection to their experience of resonance at the universities, as well as how they handle and connect to the overall framework and learning environment at the universities.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	1
1. PROBLEMFELT	4
1.1 FRA VELFÆRDSSTAT TIL KONKURRENCESTAT	7
1.1.1 Jagten på selvrealisering	8
1.2 HABITUS	9
1.3 TRIVSEL OG MISTRIVSEL PÅ UNIVERSITETSUDDANNELSER	10
1.4 RESONANS OG UNIVERSITETER.....	11
1.4.1 Fremmedgørelse.....	12
1.5 RELEVANS FOR DET SOCIALE ARBEJDES FELT	13
1.6 PROBLEMFORMULERING	14
2. EKSISTERENDE FORSKNING.....	15
2.1 TRIVSELSUDFORDRINGER PÅ UNIVERSITETET	15
2.2 UNIVERSITETSSTUDERENDES RESILIENS OG IDENTITETSDANNELSER	16
2.3 STRESS, MOTIVATION OG FRAFALD	17
2.4 SAMMENFATNING	17
3. VIDENSKABSTEORI, TEORI OG METODE	19
3.1 VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	19
3.2 TEORI	20
3.2.1 Accelerationssamfund.....	20
3.2.2 Resonans og fremmedgørelse.....	22
3.2.2.1 Resonansakserne.....	23
3.2.2.2 Resonans- og fremmedgørelsestrekanter	24
3.2.2.3 Det gode liv	25
3.2.3 Kapitalformer og habitus.....	25
3.3 METODE.....	27
3.3.1 Præsentation af informanter.....	27
3.3.2 Semistrukturerede interviews.....	29
3.3.3 Interviewguidens opbygning	29
3.3.4 Gennemførelse af interviews.....	30

3.3.5 Kodning og transskribering	31
4. ANALYSE OG DISKUSSION	33
4.1 UNIVERSITETSSTUDERENDES OPLEVELSER AF ACCELERATIONEN	34
4.1.2 Teknologisk acceleration.....	34
4.1.3 Acceleration af den sociale forandring	37
4.1.4 Acceleration af livstempoet.....	41
4.1.5 Trivsel under den sociale acceleration	47
4.1.6 Den sociale accelerations fremmedgørende aspekter	49
4.1.7 Opsummering af analyse og diskussions del I	51
4.2 HABITUS OG KAPITALFORMERNES BETYDNING FOR TRIVSEL	52
4.2.1 Kapitalformernes og habitus betydning for de studerende.....	52
4.2.2 Økonomisk frihed.....	57
4.2.3 Proces vs. resultatorienteret.....	61
4.2.4 Opsummering af analyse og diskussions del II.....	63
4.3 RESONANSOPLEVELSER PÅ UNIVERSITETERNE	63
4.3.1 Betingelserne for resonans på universiteterne	64
4.3.2 Resonans- og fremmedgørelsestrekanten.....	71
4.3.3 Mestringsstrategier	75
4.3.4 Opsummering af analyse & diskussions del III.....	78
5. KONKLUSION	80
LITTERATURLISTE.....	82

1. Problemfelt

Antallet af børn og unge, der oplever mistrivsel i Danmark, ses at have udviklet sig i de sidste årtier. Undersøgelser viser, at der forekommer en højere mistrivselsrate i dag end tidligere (EVA, 2019; VIVE, 2022; Børns Vilkår, 2020; CEFU, 2022). Dette forbindes med et øget forventningskrav og pres på børn og unge, som opleves i samfundet og særligt i uddannelsesinstitutionerne. Ifølge Center for Ungdomsforskning, fremgår det, at der er sket en stigning i perioden fra 2010 til 2017 i antallet af kvinder, der oplever mistrivsel på 25% og en stigning på 50% af mænd i perioden fra 2010 til 2021. CEFU definerer begrebet trivsel, som en tilstand der indebærer en grad af velbefindende, hvor et individ kan udfolde dets evner, håndtere dagligdags udfordringer, samt indgå i fællesskaber, hvoraf mistrivsel anses som en modsætning til dette (CEFU, 2022, s. 34-37). Denne udvikling tager imidlertid ikke specifikt udgangspunkt i universitetsstuderende, men er en generel undersøgelse på tværs af ungegruppen. Universitetsstuderende er en gruppe som ikke er undersøgt lige så nøje som eks. folkeskole- og gymnasieelever. Der findes dog kvantitative undersøgelser omkring udviklingen af trivslen på universiteterne, som bl.a. udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut (herefter EVA). Ifølge EVAs publikation fra 2022, fremgår det, at hver tredje førsteårsstuderende på universitetet er i risiko for mistrivsel, hver fjerde studerende oplever sig meget stresset, en ud af seks oplever sig ensom og hver tiende studerende oplever negative studierelaterede følelser (EVA, 2022).

Denne udvikling af unges oplevelser af uddannelsesinstitutionerne, peger i en bekymrende retning for skolesystemet. Hvis tilfældet er at færre unge er tilfredse med-, eller nyder at studere, kunne dette lede til at den såkaldte 'restgruppe' vokser, hvilket er gruppen af unge der ikke har gennemført, eller er i gang med en uddannelse. Statistikkerne vedrørende mistrivsel og unges oplevelser af uddannelsesinstitutionerne, illustrerer en bekymrende tendens, hvor der formodes at kunne være en vis sammenhæng mellem den faldende tilfredshedsoplevelse på uddannelsesinstitutionerne og den stigende mistrivsel.

Den stigende mistrivsel må naturligvis have mange forskellige forklaringsgrundlag herudover, som eks. sociale mediers påvirkning på børn og unges trivsel (Socialstyrelsen, 2022; Sundhedsstyrelsen, 2023), forældre eller nære relationers forventninger til præstationer (VIVE, 2020, s. 5-8), socialt pres og meget andet. Vigtigheden af disse faktorer anerkendes i specialet,

dog har der ifm. udførelsen af interviews været særligt fokus på at formidle spørgsmål på så åben vis som muligt, for at få de unges egne stemmer i fokus, og de faktorer der er vigtige i deres fortællinger.

Et underbelyst aspekt i de førnævnte statistikker er, om unge der ikke oplever mistrivsel, rent faktisk trives og hvorvidt de ikke også oplever et ubehag eller ej. I sådan et perspektiv bliver det interessant at undersøge, om de, der ikke mistrives, i virkeligheden trives, eller blot går under radaren, og anses for at være i trivsel. Og hvis dette ikke er tilfældet, hvilke faktorer gør så, at disse unge trives, trods at de også lever under samme forudsætninger med stigende udefrakommende pres, forventninger og krav? Hvilke bagvedliggende faktorer er til stede og hvilke dele af uddannelseslivet brænder de for? Hvilken betydning har fællesskabet, underviserne og undervisningen for deres trivsel? Hvilken rolle spiller de studerendes socioøkonomiske og kulturelle baggrund for deres modstandsdygtighed overfor mistrivsel? Disse er eksempler på blot et par af interviewguidens forskningsspørgsmål, og står som centrale elementer for den senere kritisk hermeneutiske analyse.

Hidtidige undersøgelser om børn og unges psykiske mistrivsel belyser heller ikke tilstrækkeligt, hvorvidt nogle unge rent faktisk trives med et højere forventningskrav og øget pres (EVA, 2019; VIVE, 2022; Børns Vilkår, 2020; CEFU, 2022). Forholdet mellem de unge og uddannelsesinstitutioner virker centralt, samt graden af overensstemmelse der indbyrdes må være mellem parterne, ift. krav og forventninger. Her bliver Hartmut Rosas resonans begreb af relevant karakter, da dette omhandler de fundamentale aspekter af den menneskelige væren, der tillader at individet kan opnå en meningsfuld og værdifuld tilværelse. Resonans kan beskrives som ‘genklang’, oftest delt med andre individer, og kan eks. opnås hvis et individs gnist eller indre motivation er i harmoni med det som individet foretager sig (Rosa, 2022, s. 192). Hvoraf resonans kan anses som centralt for at individer kan opnå mening og værdi i deres tilværelse, også beskrevet som en genklang i relationen, kan dets modpol ses som en relation der i stedet er blevet ‘stum’. Rosas teori om resonans er centralt for specialets formål, og udfoldes dybdegående i afsnit 3.2.2 Resonans og Fremmedgørelse.

I relation til trivsel og mistrivsel, bliver resonans, faglige krav, det øgede forventningspres mm., af særlig relevant karakter. Man kunne eks. forestille sig, at oplevelsen af resonans blandt universitetsstuderende der i høj grad er påvirket af fordringer om præstation, kunne være det der er med til at gøre dem modstandsdygtige eller resiliente overfor mistrivsel. Foruden

resonans i situationer, hvor der forventes at de studerende skal præstere, ville det ikke være svært at forestille sig at relationen hurtigt bliver stum, med mulighed for mistrivsel til følge. Dette især hvis læringsrelationen i overvejende grad er præget af instrumentel læring, der ikke er i overensstemmelse med de studerendes væren i verden. Til dette kunne spørgsmålet omkring den øgede accelerations påvirkning af betingelserne for at opnå resonans rejses. For hvordan mon studerendes, og særligt universitetsstuderendes muligheder for at opnå resonans ser ud, når de forventes løbe hurtigere og hurtigere, på kortere tid? Når forventninger til deres eget ansvar stiger, og når disse forventninger og krav i stigende grad bærer præg af individualisering, der ikke indeholder nogen konkrete rammer eller svar?

Disse refleksioner har bidraget til et ønske om at ville undersøge de unges oplevelser samt habitus nærmere, herunder hvordan deres socioøkonomiske og kulturelle baggrund påvirker deres muligheder og betingelser for at studere på universiteterne. Dette ønskes gjort i sammenhæng med den sociale accelerations påvirkning på de studerende, samt deres oplevelser af resonans. Kombinationen af disse elementer har ledt til et ønske om at ville undersøge området, med afsæt i følgende problemformulering: *“Hvordan kan vi forstå og begrebsliggøre de faktorer, der påvirker universitetsstuderendes trivsel samt mistrivsel?”*.

Det overordnede formål med denne problemformulering og dermed specialet er, at blive klogere på dem som mistrives, ved at undersøge studerende på universiteterne og hvad der er med til at skabe trivsel og mistrivsel hos dem, herunder også relevansen for det sociale arbejde som uddybes i afsnit 1.5 Relevans for det sociale arbejdes felt. Specialets empiri består af 10 semi-strukturerede interviews med studerende i aldersgruppen fra 23 til 28, hvor der er lagt særlig fokus på læringskulturen, de unges baggrund og dens sammenhæng med deres trivsel og mistrivsel. De faktorer der særligt rettes opmærksomhed mod, er de unges socioøkonomiske baggrund, herunder habitus, den sociale acceleration, præstation og resonansoplevelser. Særligt habitus, acceleration og præstation har været faktorer der har været tilbagevendende i den eksisterende forskning (CEFU, 2022; Montoro-Fernández, Cárdenas-Gutiérrez & Bernal-Guerrero, 2022; EVA, 2015), hvilket har været med til at understøtte deres inddragelse, især i kombination med resonansidealet og hvordan dette kommer til syne blandt universitetsstuderende ift. deres trivsel. Valg og begrundelse for problemformulering samt undersøgelsesspørgsmål vil i følgende afsnit blive uddybet yderligere.

1.1 Fra velfærdsstat til konkurrencestat

For at kunne anskue problemstillingen, er det væsentligt at stifte bekendtskab med uddannelsessystemernes og samfundets forandringer, eftersom denne udvikling kan bidrage til at belyse den stigende mistrivsel blandt unge i Danmark.

Ifølge professor Ove Kaj Pedersen, betegnes den seneste samfundsmæssige ændring som udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen, 2011, s. 170-171). Denne overgang til den nye type stat, ses som medskaber ift. at fremme individualiseringen og konkurrencen blandt dets individer, hvor der angiveligt er opstået et nyt menneskesyn, hvilket har medført nye krav til omstillingsparathed, hurtighed og selvstændighed (Juul, 2017, s. 16). Denne nye samfundstype anses som ansvarlig for at skabe nyttemaksimerende og konkurrerende individer, og bestræber sig i stedet på at danne den unge til at kunne stå til rådighed for arbejdsmarkedet, i modsætning til at danne den unge under fællesskabets navn (Pedersen, 2011, s. 170). Dette kan bl.a. ses ved, at uddannelsessystemet har været under forandring siden 1970'erne, hvilket har medført et forhøjet antal tests i skolen, kortere gennemførelsestid til uddannelser, og rykning af læringsmål til lavere klassetrin, som et tegn på nyttemaksimering af de unges tid under uddannelse (CEFU, 2022, s. 178). Hertil bliver det oplagt at spørge, hvem denne udvikling imidlertid gavner, eller hvem den skader? Fordringen, der lyder på at skulle udleve eller maksimere sit potentiale, er under rette omstændigheder måske et glimrende redskab til at gøre præcis dette. Men som et altoverskyggende og diffust aksiom virker det ganske realistisk, at det kan lede til et virvar af effekter, der både har store omkostninger for individet såvel som samfund, hvis ikke håndteret korrekt.

Et konkret eksempel på hvordan dette kommer til udtryk i praksis for de unge, er gennem den rationelle pædagogik. Denne kommer til udtryk i uddannelsesinstitutionerne og bygger på, at mobilisere den enkelte (Pedersen, 2011, s. 190, 200). Skolen bliver dermed et sted, hvor de unge oplæres til at kunne få et arbejde og være nyttige på arbejdsmarkedet. Her handler det om at uddanne børn og unge hurtigst muligt, så de kan bevæge sig ud på- og bidrage til arbejdsmarkedet i så mange år som muligt. Som en del af den rationelle pædagogik og opdragelse af skoleelever, socialiseres de unge ind i et skolesystem, hvor gode præstationer, det høje tempo og det ikke at begå fejl internaliseres af de unge (Petersen & Krogh, 2021, s. 36-37). Men hvordan påvirkes de unges trivsel og resonans, i et uddannelsessystem der i

stigende grad forventer, at unge internaliserer rationelle valg? Og hvem er skolen egentlig til for? Skolerne favoriserer bestemte idealer for de unge, med "præstationseleven" som den efterstræbelsesværdige elevtype (Ibid. s. 43). Heraf virker det tvivlsomt, om skolerne reelt er til for eleverne, eller måske nærmere er til for at øge deres employability, mhp. at opretholde et konkurrencedygtigt arbejdsmarked. Denne rationelle pædagogik kan ses som at have medført et perspektiv hvor, alle børn skal opfattes som særlige, hvor deres potentialer, særegenheder og kompetencer skal muntres op så de kan føres ud og udfoldes i virkeligheden (Reckwitz, 2017, s. 295). Disse idealer bliver ofte præsenteret i et lys, der kan sidestilles med dem, der er at finde på toppen af Maslows behovspyramide, hvor selvrealisering er at finde. Men er det nu også så simpelt, at vejen til selvrealisering er en, der ender på arbejdsmarkedet, og skal vækkes gennem nyttemaksimering og uddannelse? Om dette måtte være tilfældet for universitetsstuderende eller ej, bliver et interessant perspektiv at undersøge, lige præcis fordi forskningen på dette område i langt højere grad beskæftiger sig med folkeskole- samt gymnasieelever.

1.1.1 Jagten på selvrealisering

Jagten på gode karakterer, studiejob, eksamensforberedelse og ambitioner om at kunne være til stede for sin familie og venner er blandt faktorer, der gør, at fire ud af fem studerende oplever sig stressede (Kretzschmer, 2013). Kombinationen af universitetsuddannelse, studiejob og det sociale liv er svært for studerende at balancere, grundet oplevelser af manglende tid. Ydermere er uklare krav for semestrene, dårlig planlægning af eksaminer, og uvisheden omkring fremtidige jobmuligheder blandt de elementer, der gør at studerende oplever frustration og stress (Ibid.).

Denne stigning af studerende der oplever stress, kunne forestilles at have en sammenhæng med det faktum, at flere og flere i det hele taget forventes at tage en uddannelse, og gerne længere uddannelser, end tidligere. Dette samtidig med, at de skal være i stand til at kunne administrere tiden til studiet, deres sociale liv, studiejob mm. Måske ikke alle, der nu kommer ind på universiteterne, trives under de forhold som de er omfattet af? Og hvilken betydning har de studerendes socioøkonomiske baggrund for deres oplevelser på universitetet? Heraf bliver det særligt interessant at identificere specifikke faktorer, eller fænomener der er med til at påvirke de unges trivsel og resonans oplevelser på universiteterne.

1.2 Habitus

De studerendes adgang til sociale fællesskaber, deres evner indenfor samme, samt deres kendskab til hvad det indebærer at gå på et universitet, kan være med til at påvirke deres faglige, såvel som sociale trivsel på universiteterne, og må derfor tages ind til nøje overvejelse. Tidligere har universiteterne i højere grad været for “eliten”. Hvoraf der i årene 2009-2020 er set en stigning i antallet af universitetsstuderende med 31%, samtidigt med at der er 24% færre midler pr. Studerende (Franceschi, 2020). I forlængelse heraf ses det, at der mellem 2012-2022 er 33% færre studerende der påbegynder en erhvervsuddannelse, hvoraf der alene det seneste år er set et fald på 13% (Danmarks Statistik, 2023). Udover de interessante problematikker der ligger i denne potentielle skæve fordeling af arbejdsstyrken, kunne spørgsmålet rejses, om alle studerendes habitus er lige egnet til universiteterne, eller om det udelukkende er for “elite” klassen? Denne sondring kan diskuteres ift. trivsel og mistrivsel, dog bør det ikke negligeres, at faktorer såsom habitus kan spille en afgørende rolle herfor, afhængigt af den studerendes kapitalformer, erfaringer, og sociale stedsans (Hansen, 2013, s. 102).

Disse kapitalformer, som medvirker til dannelsen af de studerendes socioøkonomiske baggrund, herunder forældres uddannelse samt økonomi, kan bl.a. være med til at påvirke de unges frafald på videregående uddannelser (EVA, 2015, s. 5-7). Herunder bliver det oplagt at undersøge, hvilken påvirkning disse kapitalformer igennem habitus kan have for de unges væren på universitetet. Hvordan de studerende oplever at tilpasse sig universitetets rammer, og evt. oplever resonans eller ej, måske på baggrund af deres habitus, eller ved deres forhold til i højere grad at være proces- eller resultatorienteret.

Pointen her er netop det at vokse op i familier hvor der læses faglitterære bøger, deles viden blandt familiemedlemmer, drøftes avisartikler mv., kan medvirke til at forhøje børn og unges kulturelle kapital. For hvem er til stede for at hjælpe den unge, samt hvilke forventninger stilles der ift. uddannelsessystemet? Og vil dette ikke også være en faktor for, at den unge forberedes fagligt i en tidlig alder? I forlængelse af dette, er noget af det, der vil belyses nærmere, netop hvilken betydning de unges sociale baggrund og habitus har for at være universitetsstuderende, og i hvilken grad dette kan påvirke deres trivsel og resonansoplevelser på universiteterne.

Ifølge EVA har unges sociale baggrund betydning for hvilke karakterer de får på gymnasiet, blandt de unge der senere bliver optaget på universitetet (Ibid., s. 5). Den sociale baggrund kan

forklare en variation i de unges karakter på 1,5 karakterpoint på gymnasiet, blandt de studerende hvor mindst en forælder har en lang videregående uddannelse og unge med ufaglærte forældre med en lav indkomst (Ibid., s. 5-7) Studerende, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse, har 6,6% lavere frafaldsprocent sammenlignet med studerende, hvis forældre ikke har en videregående- eller erhvervsuddannelse, og hvis husstandsindkomst er blandt de 25% laveste i populationen det pågældende år (Ibid., s. 15). Dermed kunne det tilspørges, om alle studerende har det på samme måde med universitetets rammer, med det at præstere, eller om der er nogle, der håndterer dette bedre, og hvilken rolle de studerendes habitus spiller i sammenhæng med deres trivsel?

1.3 Trivsel og mistrivsel på universitetsuddannelser

Der er sket en markant stigning i unges mistrivsel de seneste 15 år, hvoraf der fra 2010 til 2017 er sket en stigning i andelen af unge kvinder med dårligt mentalt helbred, fra 15% til 25%. Siden 2021 er dette tal steget, hvor over en tredjedel af kvinder nu scorer lavt på det mentale helbred, hvor det samme er gældende for over hver femte mand (CEFU, 2022, s. 28). Disse markante stigninger rejser en række bekymringer, der sætter spørgsmålstegn ved oprindelsen af denne udvikling, såvel som hvordan socialt arbejde kan komme den til livs. Men hvad vil det sige, at trives? Begrebet trivsel benyttes ofte synonymt med begrebet 'mental sundhed' og som modsætning til mistrivsel (Ibid., s. 34), og defineres af Sundhedsstyrelsen (med udgangspunkt i WHO's definition) som følgende:

... en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker. Mental sundhed rummer to dimensioner: **Oplevelsesdimensionen:** At man oplever at have det godt, er overvejende glad, i godt humør og tilfreds med livet. **Funktionsdimensionen:** At man kan klare dagligdags gøremål som fx at købe ind, lave mad, gå på arbejde eller i skole, indgå i fællesskaber og håndtere hverdagens udfordringer (Sundhedsstyrelsen, 2022)

Med dette som specialets afsæt for forståelsen af hvad trivsel indeholder, ser vi at der både omfattes individets udfoldelse, udfordringer, stress, fællesskaber og tilmed to dimensioner, der omfavner hvad der kunne betegnes som den subjektive og objektive dimension af at være til, gennem hhv. Oplevelses- og funktionsdimensionen. Men hvordan kunne dette konkret se ud?

Universitetets rammer må være med til at påvirke de unges betingelser for at opleve resonans, på den ene eller anden måde. Hvis dette er tilfældet, må disse betingelser være af særlig karakter, såfremt de studerendes væren, resonans og oplevelser af trivsel samt mistrivsel vil forstås. Universiteterne er typisk selvstændige studier, hvor de studerende ikke nødvendigvis har lige så meget tæt kontakt med underviserne, som eks. i folkeskolen eller på gymnasiet - Men er dette en struktur der er fordrende for at opleve resonans?

Ifølge CEFU, kan der peges i retning af tre faktorer, der medvirker til at unge oplever en øget grad af mistrivsel. Disse faktorer er acceleration i ungdomslivet, præstation i ungdomslivet og psykologisering i ungdomslivet (CEFU, 2022, s. 79-160). Disse faktorer danner et interessant perspektiv til forståelse af mistrivsel som fænomen, men efterlader imidlertid spørgsmålstejn omkring de unge, der ifølge CEFU ikke er i mistrivsel. Spørgsmålet kunne rejses, om disse unge udenfor mistrivsel, der er omfattet af samme kulturelle og strukturelle omstændigheder, ikke også oplever udfordringer af forskellig art, og hvorfor disse ikke ender ud i samme mistrivsel? Hvordan spiller habitus ind her, særligt ift. den rationelle pædagogik de studerende er omfattet af, og hvordan navigerer de unge i de mange krav på universiteterne? Det interessant bliver her at konkretisere og begrebsliggøre de ubelyste redskaber, som unge der tilsyneladende er udenfor mistrivsel (CEFU, 2022), måtte have i deres repertoire, og som måske er med til at styrke deres resiliens. M.a.o., hvilke ressourcer læner de sig op af, for at håndtere de udfordringer som de møder, hvad er med til at gøre dem modstandsdygtige? Hvor tidligere belyst forskning i overvejende grad har fokuseret på mistrivsel, dens stigning og relevante spørgsmål i retning af samme, vil specialet i stedet fokusere på unge universitetsstuderendes oplevelser af resonans. Herunder betingelserne for at opnå denne, samt hvilken betydning dette måtte have for trivslen.

1.4 Resonans og universiteter

Et perspektiv i den løbende trivselsdebat, kommer fra Carsten René Jørgensen, professor i klinisk psykologi ved Aarhus universitet: “Destruktiv skam er en oplevelse af at være grundlæggende utilstrækkelig og af, at man bør være en anden. ... Den er selvdestruktiv og skaber en idé om, at du ikke har ret til at være her” (Jørgensen, 2023). Det argumenteres her, at den skam der er forbundet til mistrivslen, ikke blot er et individuelt problem, men et samfundsproblem der både leder til psykisk lidelse, polarisering, og at dette også har tætte

forbindelser til konkurrencesamfundet. Psykisk lidelse og destruktiv skam, måske som et udtryk, i direkte modsætning til trivsel, eller resonans. Men hvad indeholder resonans i det hele taget?

Resonans kan defineres som en gensidig oplevelse mellem parter, af at kunne inderligt 'røre hinanden', hvorefter der skabes en genklang, et dynamisk forhold mellem parterne. Situationer hvor individet oplever denne dybe forbindelse til andre og omverden, kan betegnes som transformative oplevelser, da oplevelsen af denne mulighed for gensidig 'berørelse' i sin natur, tillader forståelse og forandring blandt de involverede parter (Rosa 2017, 450-451). Denne slags genklang kan have afgørende betydning for et individs muligheder for at opleve tilknytning til andre samt omverden, og dets oplevelser af mening. Resonans kan på den måde ses som en måde at interagere med ens omverden på, hvorefter en grad af overensstemmelse mellem forståelser, må være nødvendig for at resonante relationer kan dannes. Særligt interessant bliver det, når vi holder denne forståelse af resonans op imod Carsten Jørgensens perspektiv ift. destruktiv skam, og det at "man bør være en anden" samt det at opleve "ikke at have ret til at være her". Her ser vi punkter hvor konflikter ifm. resonans kunne opstå, da uoverensstemmelsen mellem det indre og ydre i særlig grad bliver udtalt. Spørgsmålet i dette lys, bliver således, hvordan vi kan blive klogere på de bagvedliggende motivationsfaktorer, følelser, tanker mm. der måtte eksistere for de studerendes muligheder, såvel som begrænsninger, ifm. at opleve resonans og trivsel?

Her kan vi supplere vidensfeltet ved at undersøge vilkårene på universiteterne, særligt ifm. resonans. Fordrer universiteterne de unges muligheder for at opnå resonans? Heraf, både med fokus på det faglige og det sociale, gennem de institutionelle betingelser som universiteterne pålægger de studerende. Er disse betingelser med til at skabe motiverede studerende, der møder op med en gnist for at lære, for at bidrage til samfundet, eller er de med til at skabe studerende, der overvejende fokuserer på de instrumentelle aspekter af læring, og er indifferente overfor resten af universitetet?

1.4.1 Fremmedgørelse

I modsætning til resonans, hvor der er tale om en forbindelse mellem parter, der kan skabe engagement, følelser af gensidighed og forståelse, er der ved fremmedgørelse tale om det modsatte.

Fremmedgørelse betegner derved en form for erfaring af verden, hvor subjektet oplever sin egen krop, sine egne følelser, den tingslige og naturlige omverden eller de sociale interaktionskontekster som udvortes, usammenhængende og ikke-responsive eller som stumme. (Rosa, 2022, s. 208-209)

Heraf kan uddybes, at fremmedgørelse altid vil blive overvundet, når individer oplever evnen til at kunne 'røre ved' andre, at kunne påvirke andre, og at kunne blive påvirket af andre på meningsfuld vis (Ibid., s. 209). Kobler vi dette til den fremlagte forståelse af de unge studerendes kvaler, kunne der med fordel undersøges hvilken effekt det måtte have, såfremt studerende oplever, eller ikke oplever, at kunne påvirke deres uddannelsesmæssige omgivelser, såvel som omvendt. Hvordan er mulighederne for samskabelse på universiteterne, studerende og institution imellem? Og såfremt forholdene er skævt fordelt, kunne en mulig følge af dette så være, at de studerende i højere grad ender med at være resultat- fremfor procesorienterede? Såfremt samskabelse, og altså processen ikke er mulig at påvirke, handler det måske blot om at leve op til studiets krav? Om at brillere via individuelle præstationer, om at leve op til udefrakommende forventninger, der overskygger de indre motivationsfaktorer, og slukker gnisten samt muligheden for resonans? I sådan et forklaringsperspektiv, bliver præstations- og accelerationssamfundets rolle af særligt relevant karakter. I så fald må vi med en særlig skarp tone tilspørge, hvad for effekter afstedkommer af sådan en samfundsudvikling, for individet såvel som samfundet.

1.5 Relevans for det sociale arbejdes felt

Trivsel og mistrivsel, samt betingelserne for at opnå denne på universiteterne, er essentielt for det sociale arbejde. Dette fordi, at den stigende mistrivsel kan medvirke til at skabe nye typer af sociale problemer, som uundgåeligt vil falde under det sociale arbejdes område, hvis ikke håndteret i opløbet. Det øgede optag af studerende på universiteterne kan udgøre en udfordring for velfærdspolitikken, hvis tilfældet er, at universiteterne ikke kan rumme alle de optagede studerende, og disse i stedet falder fra studiet og evt. ender ud i marginalisering.

Ifølge Ehrenberg kan depression anses som værende tæt forbundet til en mangfoldighed af problemer, herunder fattigdom, social udsathed og marginalisering, hvis håndtering kan være særlig omkostningsfuld for et velfærdssamfund at håndtere (Ehrenberg 2010, s. 300). De

studerendes sociale baggrund kan have betydning for fastholdelsen af deres studie, og dermed deres chancer for at blive marginaliseret. Frafald fra studiet kan tænkes at afstedkomme fra en række faktorer, såsom oplevelser af mistrivsel og fremmedgørelse, hvilket kunne være et resultat af en utilpasset habitus. Dermed bliver det relevant at undersøge de faktorer, der kan være medbestemmende ift. studerendes muligheder for at trives, og dermed fastholde deres studie. Dette med henblik på at modarbejde de omkostninger individet og samfundet ellers må stå overfor, gennem viden der kan bidrage til forebyggende socialt arbejde

1.6 Problemformulering

Der er i problemfeltet blevet redegjort for den øgede mistrivsel blandt unge, og hvorfor denne er relevant at undersøge. I forlængelse heraf er der fremhævet nogle nedslagspunkter, såsom de studerendes oplevelser af den sociale acceleration, deres socioøkonomiske og kulturelle baggrunds betydning for deres tilværelse, herunder habitus, samt resonansbetingelserne på universiteterne. Dette har ledt til følgende problemformulering samt undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan vi forstå og begrebsliggøre de faktorer, der påvirker universitetsstuderendes trivsel samt mistrivsel?

- Hvordan oplever universitetsstuderende den sociale acceleration på universiteterne, og hvilken betydning har denne for deres trivsel?
- Hvilken betydning har de studerendes habitus for deres trivsel og mistrivsel på universiteterne?
- Hvordan er universitetsstuderendes oplevelser af resonans på universiteterne?

2. Eksisterende forskning

For bedre at forstå vores forskningsfelt, er den eksisterende litteratur forsøgt gennemgået, for at skabe et overblik over den nyeste forskning, med henblik på at belyse hvordan vores speciale kan lægge sig i dens forlængelse. Søgningprocessen er primært foregået via. AUBs PRIMO, Social Science Premium Collection, Sociological Abstracts samt Google Scholar. Et udsnit af de mest anvendte søgeord blandt vores databaser er som følger: Performance, "Social Performance", "Mental health", Satisf*, Dissatisf* Education*, Student*, Universi*, Individual*, Resonan*. Disse, samt en lang række engelske alternativer og danske udgaver af samme ord, blev benyttet med diverse "AND" og "OR" -kombinationer. Sorteringsprocessen udmundede i en lang række studier, der på mange måder beskæftigede sig med tematikker, der også var relevante for nærværende speciale. Disse er blevet læst, hvoraf der efterfølgende er blevet udvalgt tre studier, som har haft flest relevante fællesnævner for nærværende speciale. De studier der ikke er blevet udvalgt til grundig præsentation, er bl.a. valgt fra grundet et overvejende fokus på de negative aspekter af at præstere, præstationsfremmende midler, ensomhed eller diverse faktoreres påvirkning på studerendes velbefindende (Bjønness, 2019; Guzikaitė & Astrauskienė, 2021; Özdogan, 2021; Chen-Bouck & Patterson, 2016; Chetna & Sharma, 2019). Andre studier er blevet frasorteret, fra den dybdegående sammenligningsproces, grundet årsager såsom primært at have fokus på forholdet mellem forventning og virkelighed (Jacobsen & Nørup, 2020), eller forholdet mellem stress/angst, velbefindende og resiliens (Fried, 2019; Eldeleklioglu & Yildiz, 2020). Disse studier, til trods for deres relevans for specialet, og det forskningsfelt det lægger sig op ad, er dog ikke blevet udvalgt til nærmere uddybelse, men har dog stadig været med til at inspirere ift. valg af teori og analysefokus, bl.a. gennem habitus.

2.1 Trivselsudfordringer på universitetet

Studiet ved navn "Understanding Students' Mental Well-Being Challenges on a University Campus: Interview Study" (Sun et. al. 2020), belyser hvordan universitetsstuderende i dag står overfor adskillige stressfaktorer, når det kommer til deres trivsel, og hvordan de opretholder eller genopbygger deres mentale velbefindende, trods de udfordringer som deres livserfaringer bringer med sig. Studiet kom frem til hvordan støttesystemer bør være opmærksomme på, hvordan hjælp er rammesat og tilbudt, for at gøre den nemmere at modtage for de studerende.

Der opnås viden omkring tre faktorer, der er centrale for at de unge: 1) At de studerende kan modtage hjælp der er i overensstemmelse med den oplevede grad af alvorlighed for deres problemer, 2) løbende genopbyggelse af deres forhold til deres støtteperson og 3) forhandling af omstændighederne omkring det at håndtere stigma. Konklusionerne i forlængelse af disse faktorer fremhæver, hvordan hjælp til de studerende fremadrettet bedre kan adresseres. Trods dette studies direkte relevans for socialt arbejde og dets kvalitative vinkel, beskæftiger det sig imidlertid stadig med hvordan der handles, efter 'skaden allerede er sket'. Spørgsmålet om hvordan tingene ser ud forinden, og hvordan vi kan lære af hvad der fungerer, for at forebygge at skaden i første omgang sker, står stadig ubesvaret. I dette henseende har det virket oplagt at fokusere i modsat retning af hvad denne, og de lignende studier arbejder ud fra, nemlig en reaktiv fremgangsmåde, og i stedet arbejde mere proaktivt, ved at tage udgangspunkt i hvad der 'virker' for de studerende.

2.2 Universitetsstuderendes resiliens og identitetsdannelser

Det andet studie med en del interessante fællesnævner for specialet ved navn "Entrepreneurial Resilience: A Case Study on University Students" (Montoro-Fernández, Cárdenas-Gutiérrez & Bernal-Guerrero, 2022) tager også udgangspunkt i problemstillinger og tilhørende lidelse for universitetsstuderende, og hvordan de håndterer disse. Fokus for dette studie er givetvis resiliens, og hvordan de studerende har formet denne, på baggrund af tidligere livsbegivenheder, både gennem intra- og extropersonelle processer (Ibid., s. 9). Studiet sætter fokus på de studerendes identitetsudvikling over tid, bl.a. vha. dets fænomenologiske samt narrative tilgang til deres interviews. Studiet beskæftiger sig imidlertid kun med studerende fra ét fakultet, på et universitet, og har i overvejende grad fokus på de studerendes resiliens, og går ikke i dybden med de omkringliggende elementer der kunne påvirke de studerende, udover deres egen modstandsdygtighed overfor verden. Hermed argumenteres det, at et bredere perspektiv, der beskæftiger sig både med resiliens, habitus, resonans og lignende relevante perspektiver for de studerendes livsverden, kan inddrages for bedre at forstå de trivselsdynamikker der eksisterer på universiteter.

2.3 Stress, motivation og frafald

Den tredje rapport der er udvalgt er “Følelsen af stress blandt studerende - En undersøgelse af forholdet mellem studerendes følelse af stress, motivation og frafald” (EVA, 2019). Undersøgelsens empiri bygger på EVAs forløbsundersøgelse, der blev gennemført blandt studerende, der blev optaget på videregående uddannelser i 2017 og 2018. Ca. 30.000 studerende besvarede spørgeskemaet i år 2017, hvorefter der i 2018 var 22.000 studerende, der besvarede spørgeskemaet (Ibid., s. 7). Hovedkonklusionen af notat undersøgelsen fremviser, at 31% af de studerende har følt sig meget stressede den sidste måneds tid, da de blev spurgt ind til deres velvære et halvt år efter de startede på deres studie (Ibid., s. 5). Undersøgelsen fremhæver derudover, at de studerende, der oplever sig meget stressede, savner støtte fra undervisere og medstuderende (Ibid., s. 10). Ift. hvad der netop medvirker til et højere stressniveau på de videregående uddannelser, besvarer informanterne, at det er de faglige krav, tidspres og personlige forhold der fylder mest (Ibid., s. 13). Ydermere fremhæver rapporten, at desto mere motiveret man er for sin uddannelse, desto mindre oplever man sig stresset samt at jo mere stresset man er, desto større chance kan der være for, at man dropper ud (Ibid., s. 16).

2.4 Sammenfatning

Ovenstående tre eksempler på relevant forskning har bidraget til et varieret indblik i forskningen i universitetsstuderendes oplevelser på forskellige områder. De overordnede pointer der kan uddrages, er bl.a. at skabelsen af resiliens gennem narrativer kan have en lindrende effekt på de studerendes videre formåen (Montoro-Fernández, Cárdenas-Gutiérrez & Bernal-Guerrero, 2022). Derudover hvilke faktorer der kan hjælpe i konkret socialt arbejde når universitetsstuderende oplever udfordringer i deres hverdag (Sun et. al. 2020). Og hvordan manglende støtte fra undervisere samt medstuderende kan være med til at skabe stress (EVA, 2019, s. 10). Men hvad indebærer resiliens i det hele taget? Et aspekt må uundgåeligt være modstandsdygtighed eller udholdenhed, men hvad for ressourcer eksisterer her i de studerendes socioøkonomiske baggrund eller habitus? Hvordan spiller deres habitus sammen med denne resiliens? Og er der en sammenhæng mellem de studerendes kapitaler, herunder deres ressourcer, baggrund og oplevelsen af resonans? Denne undren afstedkommer af utilstrækkelig viden indenfor vidensfeltet, hvoraf spørgsmål som disse uundgåeligt må være relevante for at forstå de studerendes trivsel og mistrivsel.

Heraf bliver muligheden for specialets bidrag til videns feltet yderligere understreget, ved at kombinere diverse udeladte aspekter for ovennævnte forskning. Dette kan tilsammen bidrage med et nyt perspektiv, der inkluderer universitetsstuderendes stemmer, og hvordan dette ser ud i kombination med de betingelser for trivsel, der finder sted på universiteterne i dag.

3. Videnskabsteori, teori og metode

I følgende afsnit vil der redegøres og begrundes for valg af videnskabsteori, teori og metode, med henblik på at skabe et samlet overblik over hvad der står som fundamentet for specialets analyse.

3.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Der er i specialet taget udgangspunkt i resonans som det normative ideal, mhp. opnåelsen af 'det gode liv' (Rosa, 2022, s. 229), hvilket bliver uddybet i afsnit 3.2.2.3 Det gode liv. Resonansidealet og idéen om det gode liv har været centrale ift. den måde vi har tilgået vores forskningsfelt. F.eks. har vi opereret med en forforståelse, der lød på, at før de studerende kunne opnå resonans, måtte der være en tilpas grad af overensstemmelse mellem hvad de foretager sig i deres hverdag, og hvad de inderligt ønsker at foretage sig. En anden, tætliggende forforståelse har været, at der helst ikke skulle være en alt for dominerende grad af resultat-, fremfor procesorienteret motivation. En tredje forforståelse har været, at universitetsstuderende ikke nødvendigvis direkte trives eller mistrives, men at der veksles mellem disse tilstande. Det har været hensigten at inkorporere disse forforståelser, at nuancere og udvikle, eller modbevise samt afvikle dem, hvis andet ikke var muligt.

Heraf et argument for valget af den kritiske hermeneutik som specialets videnskabsteoretiske afsæt, da denne videnskabsteori muliggør at bringe forforståelser i spil med de studerendes erfaringer, hvoraf kombinationen af disse kan være med til at skabe ny viden (Juul & Pedersen, 2012, s. 404). Med dette videnskabsteoretiske ståsted som vores afsæt, arbejder vi i forlængelse af Hartmut Rosas udgave af kritisk hermeneutik. Heraf fungerer resonansidealet som et kritisk perspektiv og bliver omdrejningspunktet for vores kritiske analyse af de studerendes universitets oplevelser. Vi vil ved anvendelsen af dette kritisk teoretiske perspektiv nærme os betingelserne for resonans, der findes på universiteterne og hvordan de studerende oplever disse. Både anerkendelsesbetingelserne og resonansbetingelserne anses som vigtige omdrejningspunkter i vores kritiske analyse, da oplevelsen af anerkendelse er en grundbetingelse for, at man kan udvikle et resonant forhold til verden, andre mennesker og de ting, man foretager sig i verden (Rosa, 2019, s. 197). Vi møder de unge med visse forforståelser af feltet, herunder tvivlen ved at et øget hastighedstempo i hverdagslivet, såvel som

universitetslivet, ikke nødvendigvis er fordrende for de unges oplevelser af resonans, såvel som at deres habitus spiller en central rolle for deres tilværelse. Vi vil i denne forbindelse forsøge at udfordre vores forforståelser, og udvikle dem så vidt muligt, i takt med at vi opnår ny viden undervejs i specialets udarbejdelse. I praksis er dette bl.a. kommet til udtryk via vores semi-strukturerede interviews, gennem vores forsøg på at forholde os eksplorative til vores informanternes oplevelser, og ladet deres viden, forståelse og oplevelser påvirke vores egen.

3.2 Teori

Der vil i følgende afsnit redegøres og begrundes for valg af teorier der anvendes i analyseafsnittet, og hvordan disse kompletterer hinanden, og er med til at skabe et nuanceret perspektiv på de universitetsstuderendes oplevelser, af at gå på universitetet, mhp. at belyse problemstillingen.

3.2.1 Accelerationssamfund

For at belyse aspekterne der relaterer sig til det at studere på et universitet, særligt mhp. dette i et accelerationssamfund, findes det fordelagtigt at anvende Hartmut Rosas teori om samme. Rosas teori findes særlig relevant, da udviklingen til det moderne samfund har bragt en række ændringer med sig, som på fundamental vis har ændret måden hvorpå vi må begå os i et samfund. Herunder er teknologisk udvikling et eksempel der har medbragt en hastighedsforøgelse af samfundet, gennem vores forøgede muligheder for at nå mere på kortere tid, end nogensinde før (Rosa, 2014, s. 9, 21-22). Her kunne et eksempel være, at adgangen til internettet og øjeblikkelig kommunikation gennem e-mails og videoopkald, har muliggjort en hurtigere og mere effektiv arbejdsproces for universitetsstuderende, og samtidigt nødvendiggjort den, via fordringen om at være konkurrencedygtig.

Denne paradoksale tilgængelighed betyder både at alt er til rådighed hele tiden, herunder information, såvel som muligheden for at handle ud fra den information. Men hvad sker der når barriererne mellem det private og undervisning udviskes? Sociale mediers konstante tilgængelighed, musik, spil og anden underholdning der altid kun er et eller to klik væk på en smartphone eller en bærbar, er faktorer der nu skal konkurrere med forelæsninger, og kunne tænkes at kræve en anden slags selvdisciplinering og selvadministrering. Dette kan tænkes at

påvirke, eller spille sammen med accelerationen af livstempoet, konkurrence, og dermed de studerendes oplevelser af resonans og trivsel.

Forventninger til et øget tempo og det at præstere mere, også beskrevet som “løbe i fuld fart, for at kunne blive, hvor man er” (Ibid., s. 35), kan medvirke til at verden opleves som “stum”, eller m.a.o. fremmedgjort, hvilket kan lede til at man falder endnu mere bagud, og dermed udenfor konkurrence. Med udgangspunkt i den rationelle pædagogik jf. afsnit 1.1 Fra velfærdsstat til konkurrencestat, kunne dette forstås og komme til udtryk, når studerende i overvejende grad træffer valg på baggrund af en rationalitetstankegang, fremfor en indre motivation eller gnist, hvor de derved ikke oplever en genklang eller resonans i det de lærer. På sådan vis kan vi se et eksempel på, hvordan en rationalitetstankegang potentielt kan være med til at skabe fremmedgørelse i et individ, hvoraf kombinationen af disse perspektiver vil være af særlig værdi, i forlængelse af vores empiri, i den senere analyse.

Accelerationssamfundet kan medvirke til at skabe en større grad af fremmedgørelse eller fravær af resonans (Ibid., s. 113), der virker til særligt at påvirke unge. Dette formodes at være relateret til deres begrænsede tid ift. at udføre det de egentlig gerne vil, såvel som det at de er nødsaget til at indordne sig indenfor rammerne af et uddannelsessystem, der også er påvirket af accelerations- og præstationskriterier (Pedersen, 2011, s. 170). Hvoraf tidligere undersøgelser i højere grad har fokuseret på pres og stress blandt studerende i folkeskolen, såvel som gymnasiet, vil der i dette speciale fokuseres specifikt på universitetsstuderendes oplevelser af samme.

Rosa betegner præstation og konkurrence som drivkraften for den sociale acceleration i det moderne samfund, hvor tiden, altså accelerationen, har en fordelingsfunktion ift. opnåelsen af anerkendelse (Rosa, 2014, s. 67). Et eksempel kunne være, at de studerende skal nå mere på mindre tid, og det at universiteterne har ændret sig, med det resultat at kravene til de studerende er mere diffuse end tidligere. Dette er imidlertid ikke problematisk i sig selv, da forventninger til præstation og et højere tempo for nogle, endda kan være opløftende og befordrende for deres oplevelser af resonans. Det er måske nærmere, når disse forventninger ikke stemmer overens med de studerendes indre ønsker og forventninger, eller hvis disse virker fremmede, med afsæt i den habitus, de tidligere har oparbejdet sig gennem livet. Herunder endnu et argument for at undersøge sammenhængen mellem acceleration, habitus og forventninger nærmere, hvis en

(u)overensstemmelse mellem disse, kan være det der skaber hhv. fremmedgørelse eller resonans.

Særligt acceleration af social forandring samt acceleration af livstempoet (Ibid., s. 22-32), vil udfoldes nærmere i analysen som teoretiske fokuspunkter. Dette i kombination med de universitetsstuderendes oplevelser, for at finde frem til det særegne i deres oplevelser. Som modsætning til det fremmedgjorte liv, der kan have sine rødder i øget acceleration, finder vi nemlig Hartmut Rosas begreb resonans. Resonans vil i specialet anvendes til at udforske de unges oplevelser af deres væren, trivsel samt det at være universitetsstuderende. I forlængelse heraf vil betingelserne for at opleve resonans på universiteterne udforskes, for at skabe et samlet billede af resonans, samt fremmedgørelse på universiteterne blandt de studerende.

3.2.2 Resonans og fremmedgørelse

Resonans kan ses som modpolen til fremmedgørelse, hvoraf dette bedst kan illustreres gennem fire afgørende elementer. “First, by a←fection in the sense of the experience of being truly touched or moved, second by e→motion as the experience of responsive (as opposed to purely instrumental) self-efficacy” (Rosa, 2017, s. 450). Med dette forstås det, at være dybt forbundet til et givent fænomen, person eller oplevelse, hvor de involverede parter gensidigt påvirker hinanden, og skaber en genklang, der er med til at skabe et dynamisk forhold mellem hinanden. Interaktioner ses som vibrationer og rytmiske forhold, hvor resonans opstår, når genklang er at finde mellem parterne, og fremmedgørelse når denne er en mangel, hvoraf relationen forbliver “stum”. Det tredje element, der skiller resonans fra fremmedgørelse, er dets transformative kvalitet, og det fjerde og sidste omhandler det ukontrollerbare, der forekommer i resonansmomentet. Resonans som fysisk fænomen refererer nemlig til genklang, hvor der er tale om, at en lyd kan bevirke en anden lyd (Rosa, 2022, s. 192). Men for at en lyd kan bevirke en anden lyd, kræves det, at der opleves anerkendelse og resonans – altså mening med det, der fordybes i. Eks. kunne en universitetsstuderende forestilles at opleve resonans, hvis vedkommendes valg af uddannelse, valg af emne til opgaver eller andre oprigtigt motiverede valg, i samspil med pågældendes relationer, oplevede en dybere forbindelse eller forståelse, ikke udelukkende inde i de pågældende parter, men mellem dem.

Resonansoplevelser, der kan frembringes af alle involverede parter, kan opleves i samtlige af livets arenaer, om dette måtte være gennem det at spille på et instrument, at dyrke sport, læse

en bog eller meget andet. Pointen her er at individet oplever en dyb gensidig forbindelse til verden, hvor verden kan påvirke individet, såvel som at individet kan påvirke verden (Rosa, 2017, s. 450). Dette kunne på universiteterne komme til udtryk ved den knitren, der kan opleves i et undervisningslokale (Rosa & Endres, 2017, s. 8). Her bliver lærerens passion for læringsmaterialet det, der er med til at skabe, eller frembringe den inderligt følte vibration. Via genklangen hos den studerende opnås følelsen af gensidig forståelse i interaktionen, hvilket skaber fundamentet for resonansens opblomstring. Dertil tilbyder Rosa opdelingen af resonans, i resonansakser, der kan være med til at differentiere mellem forskellige typer af resonansoplevelser, såvel som at give et bud på hvordan de uundgåeligt stadig hænger sammen i det store hele.

3.2.2.1 Resonansakserne

Rosa opererer med tre segmenter for oplevelsen af resonans, hvoraf der skelnes mellem horisontale, diagonale og vertikale relationer til verden. Heraf vil særligt fokus tildeles til de horisontale samt diagonale akser. De horisontale relationer omfatter sociale relationer såsom venskaber, familien, romantiske såvel som politiske relationer (Rosa, 2019, s. 195). Specielt for de horisontale relationer er det, at de kan ses som et af de sidste tilflugtssteder for resonans, særligt i et hyper individualiseret, konkurrencebaseret samfund. Motivationen for i det hele taget at kæmpe imod fremmedgørelse i andre livssituationer, afstammer ofte fra ønsket om at ville beskytte og styrke sine kærlighedsrelationer, eks. Partnere og børn (Ibid., s. 203-204).

De diagonale relationer omhandler relationen til verden af ting, alt fra instrumenter, arbejds artefakter, sportsudstyr såvel som objekter benyttet i forlængelse af uddannelse (Ibid., s. 195, 226-227). Vigtigheden af objekter ift. resonans kan eks. ses gennem den proces der foregår i et klasselokale, hvoraf der gennem diverse interaktioner med objekter, instrumenter, reagensglas eller andet, opnås et resultat, der er med til at forme vores virkelighed. Hvis en passioneret lærer formår at udfolde sin gnist på sådan vis, at de studerende inderligt kan mærke vedkommende, kan resonanspotentialet opstå. Her er passionen naturligvis vigtig, såvel som relationen, konteksten og så meget andet, hvor de reelt fysiske objekter også spiller en afgørende rolle. For hvordan laves musik udover sang, uden instrumenter? Navnlig de diagonale relationer, herunder undervisningslokaler, bliver essentielle for specialets øjemed. For hvordan ser disse kombinationer af kontekster ud på universiteterne?

Det sociale og faglige fællesskab på universiteterne er med til at påvirke kvaliteten af de studerendes oplevelser som studerende, såvel som deres tilværelse generelt (Rosa, 2022, s. 276). Heraf kunne spørgsmålet rejses, om hvordan forelæsningsrammerne påvirker de studerendes muligheder for at tænde gnisten for undervisningsmaterialet? Universitetet har evident en række forskelle i dets grundstruktur, sammenlignet med gymnasier og folkeskoler. For at forstå læringsrummet og den diagonale resonansakse dybdegående, er Rosas resonans- og fremmedgørelsestrekanter valgt inddraget, da disse kan bruges som redskaber til at beskrive den dynamik, der eksisterer i læringssituationer, mellem studerende, materiale og lærere.

3.2.2.2 Resonans- og fremmedgørelsestrekanter

“What man needs most, therefore, is [...] an object that makes possible the interplay between his receptivity and his self-activity” (Humboldt, citeret i Rosa, 2019, s. 244). Heraf forstået, at vi har fundamentalt behov for objekter og relationer, der kan bygge bro mellem vores indre og ydre, og skabe transformative oplevelser. Humboldt mener, at dette er et fundamentalt krav for, at der kan etableres responsive relationer mellem individer (Ibid.). Derudover kræves der for resonanstrekantens opnåelse, at lærere og studerende kan ‘nå hinanden’, herunder at læreren besidder en tro på, at vedkommende har noget at sige, som de studerende vil høre. På samme vis kræves det for etableringen af resonanstrekanten, at de studerende er imødekommende og åbne overfor materialet, med en vilje til at blive rørt af det, og troen på egne evner til at kunne få materialet ‘til at tale’ (Ibid., s. 245).

Fremmedgørelsestrekanter ligner imidlertid resonanstrekantens modsætning på mange måder, hvoraf rigide forhold mellem parterne kan resultere i at de intet har at sige til hinanden, hvormed resonansakserne mellem dem forbliver stumme (Ibid., s. 241-242). Fremmedgørelsestrekanter bliver yderligere låst og svær at bryde, når forholdene eroderer over tid, og interessen for materialet, samt troen på ens ‘self-efficacy’ falmer, der til gengæld kan lede til lærerens falmende tiltro til egne evner for videreformidling, eller elevernes kapacitet eller modtagelighed. Hvorfor opstår der så i nogle tilfælde resonans, mens relationerne i andre tilfælde forbliver stumme? En delvis forklaring på dette kunne være habitus’ og et individs kapitalformers påvirkning for deres relationsdannelse, hvoraf kombinationen af dette vil uddybes nærmere i afsnit 3.2.3 Kapitalformer og habitus.

De fleste vil genkende oplevelser af situationer hvor materialet, en lærer eller forelæser *taler til os*, sådan at ordene ikke blot forbliver ord, men bliver til en dybere mening der skaber genklang, såvel som det modsatte, hvor uanset ens egen indsats, formår materialet at virke

livløst eller stumt. Universiteterne er en læringsinstitution, der er præget af en højere grad af selvstændighed end andre institutioner, hvorefter man kan undre sig over, om dette kunne lede til en større grad af stumhed i relationerne. Samtidigt er universiteterne en type af læringsinstitution, hvor hver uddannelse udruster de studerende med specialiseret viden, videreformidlet af forskere der ofte besidder livslang erfaring, forståelse og passion for feltet, tilnærmelsesvis en parallel til definitionen af den gnist, der kan få et lokale til at knitre.

3.2.2.3 Det gode liv

Hartmut Rosa, som kritisk teoretiker, tilknytter sig ideen om nødvendigheden i at have et normativt ideal som udgangspunkt for ens kritiske teori, hvorefter resonans er hans bud på dette ideal, og kan dermed ses og anvendes som en slags målestok for 'et godt liv' (Rosa, 2022, s. 229-230). Vi anser det gode liv, som et der indeholder oplevelser af genklang på alle livets områder, hvorfor vi har valgt dette som et centralt udgangspunkt for vores speciale. Hermed også et argument for at have resonansidealet som specialets normative udgangspunkt, hvor vi ønsker at undersøge dette, i konteksten af universitetsstuderendes resonanserfaringer og betingelserne på universiteterne, for opnåelse af samme. Dermed også pointen med tilknytningen til resonansidealet, og ideen om det gode liv. Hvis vi viger for langt fra søgen efter det gode liv, kan spørgsmålet rejses, om hvor efterlader det os, og herunder også de studerende, hvis ikke vi retter et kritisk blik mod bekymrende samfundstendenser.

3.2.3 Kapitalformer og habitus

Det findes væsentligt at anvende Pierre Bourdieus kapital- og habitusbegreb, da de unges sociokulturelle og socioøkonomiske baggrunde, som forældres uddannelsesniveau, økonomiske og sociale betingelser, kan præge deres livsbetingelser. I forlængelse heraf også, deres rutine- og vaneprægede handlingsformer, hvilke kan præge betingelserne for deres vellykkede og mislykkede forhold til universitetet (Rosa, 2022, s. 436, 455). Dette netop fordi, at Rosa mener, at de samfundsstrukturelle og kulturelle betingelser for individer, er medbestemmende ift. at opnå resonans eller fremmedgørelse, i forlængelse af deres verdensrelationer (Ibid., s. 436).

Hertil tilføjes, at elevernes syn på verden præges af den institution, familie, sportsgren eller andre felter som de indgår i. Dette fordi, at elevernes erfarings- og bevægelseshorisont præges

af de sammenhænge, som de indgår i. "Where you sit, is how you stand" (Ibid., s. 456), hvormed der menes, at synet på verden præges af de felter som der færdes i, hvorfor det findes væsentligt at se på elevernes kapitalformer og habitus. Dette vil opnås ved at nærstudere hvilke betingelser dette giver dem, for at opnå resonans og anerkendelse på universitetet. At undersøge forholdet mellem resonans og de studerendes kapitalformer samt habitus bliver yderst vigtigt at undersøge, da det kunne forestilles at bestemte former for habitus kunne være mulighedsskabende eller begrænsende for de studerendes resonans oplevelser. Hertil kan undres, om der er risiko for, at nogle studerendes resonansoplevelser begrænses, hvis de ikke besidder de kapitaler, der antages at være gavnlige på universitetet. Kunne det tænkes, at universiteterne fordrer en bestemt type studerende, hvis habitus er gavnlig for universiteterne, hvilket kan vanskeliggøre det for alle andre uden for denne gruppe, at begå sig på universitet?

Der vil i specialet gøres brug af følgende tre kapitalformer af Pierre Bourdieu:

- **Økonomisk** kapital, der omfatter mængden af penge og materielle goder.
 - **Kulturel** kapital, der bl.a. omfatter uddannelsesbevis, sprog, kulturel læring.
 - **Social** kapital, der omfatter et godt netværk og gode sociale relationer.
- (Bourdieu, 1986, s. 16)

Disse kapitalformer kan sammenlignes med "spillejeton", der kan anvendes til at investere i det, der er på spil. M.a.o., kan kapitalformerne anses som en valuta, der kan bruges til at veksles til andre goder (Hansen, 2013, s. 100-101). F.eks. kan en høj social kapital medvirke til hjælp fra netværk når der skrives opgaver, eller høj kulturel kapital der kan hjælpe ift. At have en større viden om et bestemt fag, eller kendskab til hvordan der navigeres på universiteterne og de uklare krav og forventninger der findes. Det findes relevant at nævne, at det ikke kun er størrelsen eller mængden på de forskellige kapitalformer, men også sammensætningerne heraf der kan bestemme hvordan den enkelte navigere i et bestemt felt.

Dernæst inddrages habitusbegrebet, som bl.a. præges af ovennævnte kapitalformer. Det er erfaringer, der udgør den studerendes habitus, der kan anses for at være en form for social stedsans (Ibid., s. 102). Dette betyder, at den studerende ikke nødvendigvis behøver at stoppe op og tænke over en bestemt handling, men bliver gennem sine erfaringer disponeret til bestemte tanke- og handlemåder. Forældre der vægter børns læring, og børn der aflæser deres forældres adfærd og tænkemåder, medvirker til børns sociokulturelle rygsæk. Habitus kan

således ses som en rygsæk, hvori kapitalformerne samt det at begå sig i samfundet opbevares i (Ibid., s. 103). Men hvordan kan dette komme i spil? Denne kan komme i spil ved, at de studerende får muligheden for at aflæse det sociale rum, de indgår i, og handle efter bestemte måder, som de vurderer til at være bedst. De studerendes habitus præges således af kapitalformerne, forældrene og andre erfaringer som den studerende internaliserer.

3.3 Metode

Følgende afsnit vil præsentere vores informanter, samt metodiske overvejelser i processen omkring vores interviews, gennemførelse af disse samt den efterfølgende transskriberings- og kodningsproces.

3.3.1 Præsentation af informanter

Vores indhentede empiri består af 10 semistrukturerede kvalitative interviews med universitetsstuderende, hvoraf 2 af informanterne er bachelorstuderende og 8 kandidatstuderende. Informanterne er rekrutteret gennem sociale medier, herunder LinkedIn og Facebook, hvor vi har henvendt os til grupper der består af universitetsstuderende som bl.a. ”Kandidat for Socialt Arbejde AAU KBH” og ”Statskundskab på Københavns Universitet”. Vi har publiceret et informantbrev på LinkedIn og Facebook grupperne, der indeholdt kontaktoplysninger, samt oplysninger om formålet med specialet og formatet for interviewet (Bilag 1: Rekrutteringsbrev). Formålet med at henvende os til de sociale medier har været at rekruttere universitetsstuderende, uanset baggrund og universitet. De kvalitative interviews er foretaget med de ti universitetsstuderende, der først henvendte sig. Informanterne har haft medbestemmelse ift. Om interviewene skulle foregå digitalt eller fysisk, hvilket betød, at 8 ud af vores interviews er afholdt digitalt, hvoraf de sidste 2 er afholdt fysisk. Dette skyldes, at vi som projektudviklere har forsøgt at indordne informanternes ønsker, for netop at gøre dem veltilpas under interviewet. Vores informanter præsenteres nedenfor, med opdigtede navne, for at sikre deres anonymitet.

Tabel 1: Informanter					
Navn	Køn	Alder	Universitet	Studie	Forældrenes uddannelsesbaggrund
Christina	Kvinde	27 år	KU	Kandidat i Samfundsvidenskabelig Jura	Mor: Lægesekretær Far: Sosu-assistent
Niels	Mand	28 år	AAU	Kandidat i Socialt Arbejde	Mor: Sundhedsassistent Far: Leder
Nikita	Kvinde	28 år	AU	Kandidat i Pædagogisk Psykologi	Mor: Rengøringsassistent Far: Ufaglært butiksmedarbejder
Bogdan	Mand	24 år	AAU	Kandidat i Socialt arbejde	Mor: Hjemmehjælper Far: Ufaglært lagerarbejder
Isabel	Kvinde	24 år	SDU	Kandidat i Erhvervsøkonomi	Mor: Kok Far: Ufaglært restaurantejer
Peter	Mand	28 år	KU	Kandidat i Humanistisk-Samfundsvidenskabelig Idrætsvidenskab	Mor: Pædagogisk assistent (sent uddannet) Far: Elektriker (leder)
Marie	Kvinde	24 år	ITU	Kandidat i Digital Design og Interaktive Teknologier	Mor: Ikke oplyst Far: Udefineret kandidatgrad
Kim	Mand	27 år	AAU	Kandidat i Økonomistyring	Mor: Socialrådgiver Far: Politisk administration + erhvervsøkonomi
Mona	Kvinde	24 år	AU	Bachelor i Spansk (Retorik tilvalg)	Mor: Sygeplejerske Far: Kaptajn
Carla	Kvinde	23 år	KU	Bachelor i Sundhed og Informatik	Mor: Marketing Far: IT

Vi har ifm. afholdelse af interviews fremsendt en samtykkeerklæring til informanterne. Vi har her bestræbt os på at gøre samtykkeerklæringen så simpel, informativ og transparent som muligt. Vi har oplyst informanterne om formålet med behandlingen af personoplysninger, som indebærer belysningen af universitetsstuderendes oplevelser med at gå på universitetet.

Informanterne er ligeledes blevet informeret om opbevaring af personoplysningerne og er blevet gjort bekendt med, at oplysningerne slettes efter specialets bedømmelse. Vi har ydermere oplyst informanterne om deres rettigheder ift. tilbagetrækning af personoplysninger og har desuden vedlagt en klagevejledning. Informanterne har givet samtykke, enten mundtligt eller skriftligt.

3.3.2 Semistrukturerede interviews

Vi har valgt at anvende semistrukturerede interviews som den primære empiriske kilde til specialet. Dette er gjort for at kunne indhente beskrivelserne af informanternes livsverden på en struktureret måde, mhp. at analysere samtalerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Dette gjorde vi ved at opstille temaer og spørgsmål på forhånd, der kunne hjælpe samtalen med at bevæge sig inden for de ønskede temaer som f.eks. “acceleration” og “præstation”. På denne måde fokuseres der på de udvalgte temaer der anses som relevante for at besvare vores problemformulering, for at nærme os de unges virkelighed, hvor vi samtidigt stræber på at forholde os åbne overfor ny viden (Ibid., s. 49-50). Da vores informanter kun udgør et meget lille udsnit af den samlede gruppe af universitetsstuderende, kan det naturligvis ikke forventes at deres oplevelser er direkte repræsentative for universitetsstuderende. Dog antages det, at der gennem en grundig og nøgtern analyse kan udledes resultater der enten kan videreudvikles teori med, med visse sammenhænge til den gruppe der undersøges (Ibid., s. 334-335).

3.3.3 Interviewguidens opbygning

Ved skabelsen af vores interviewguide, med det semi-strukturerede format som udgangspunkt, var intentionen at have en overordnet ramme til at guide interviewet. På denne måde kom vi gennem de tre tematikker som vi havde skabt interviewguiden omkring, som var: 1) Acceleration og præstation, 2) Resonansmulighederne på universitetet og 3) Mestringsstrategier. Titlerne på delene kan ses som de overordnede temaer vi fandt fordelagtige at belyse nærmere, med åbne spørgsmål som eks.: “Hvad motiverede dig ift. at vælge din nuværende uddannelse?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 1). Dette spørgsmål hørte til første del af interviewguiden, og havde delvist funktionen at blottlægge informanternes motivationer for deres uddannelse, som uundgåeligt må være centrale for at forstå alt relateret dertil. Spørgsmål som “Ser du frem til at møde ind på universitetet?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2) og “Er der

noget du virkelig brænder for i forbindelse med dit studie?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2), fra anden del af interviewguiden, havde til formål at gå mere i dybden med de studerendes oplevelser af resonans på universiteterne, og betingelserne for at opnå samme. Med første og anden del af interviewguiden gennemgået, der både etablerer de studerendes forholdene til egne oplevelser, universiteterne og alt imellem, fandt vi det givende at gå i dybden med de unges mestringsstrategier, og hvordan de generelt håndterer hverdagslivet på universiteterne. Her blev spørgsmål såsom “Hvordan håndterer du pressede perioder på studiet?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 4), glimrende ift. At opnå viden om informanternes redskaber ifm. universitetet og de problematikker, der naturligvis opstår. Dette spørgsmål blev selvfølgelig kun spurgt, hvis informanterne selv havde italesat at have oplevet pressede perioder på deres studie på forhånd.

3.3.4 Gennemførelse af interviews

De mere specifikke tematiske spørgsmål blev kun benyttet, såfremt de var relevante for informanternes egne fortællinger, sådan at vi ikke endte med at stille ledende spørgsmål, eller endte med at presse vores forforståelser ned over informanternes egne fortællinger. Gennem operationalisering af vores forskningsspørgsmål har vi forsøgt at imødekomme disse spørgsmål. Et eksempel på dette kunne være forskningsspørgsmålet “Hvad for resonans kriterier oplever de unge opfyldt?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 3), der blev omformuleret til “Er der noget du virkelig brænder for i forbindelse med dit studie?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2). Hertil blev der naturligt spurgt uddybende ind, og i visse tilfælde suppleret med “Føler du at pensum stemmer overens med det du brænder for?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2). På den måde bevægede vi os væk fra det akademiske sprog til et mere alment sprog, for både at undgå at lade spørgsmålene med faglige, eller teoretiske forståelser, og i stedet lade hverdagsoplevelser være i højsædet. I forsøget på at blive klogere på de studerendes oplevelser af lærings- og studiemiljøet på deres uddannelser, blev der formuleret spørgsmål såsom “Hvordan oplevede du det sociale og undervisningen på gymnasiet kontra nu?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2) i et forsøg på at afbilde nogle af de kontraster og forskelle de studerende måtte have oplevet ved deres tid på universitetet. Derudover var spørgsmål som “Kan du fortælle lidt om hvordan det er at gå på dit studie?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2), “Hvordan oplever du læringsmiljøet på dit studie?” (Bilag 2: Interviewguide, s. 2) og spørgsmål, der relaterede sig til de studerendes egne forventninger til deres tid på studiet, samt andres. Den

teoretiske videns baggrund for forskningsspørgsmålene var inden interviewenes gennemførelse relativt begrænset, grundet ønsket om at give de studerendes stemme plads, og lade den styre retningen for fortællingen.

3.3.5 Kodning og transskribering

Med henblik på at skabe et overblik over vores transskriptioner, og for at komme i dybden med informanternes udsagn har vi valgt at benytte kodning som et analytisk værktøj for vores interviews, sådan at det senere analytiske arbejde kunne foregå mere velorganiseret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 262-263). Måden vi har anvendt dette analytiske værktøj på, har været ved at markere bestemte udsagn af vores informanter og tilknyttet koder, der passer udsagnet. Dernæst har vi vendt tilbage til, og revideret koderne, i takt med at vores forståelse udviklede sig.

Vi har gennem transskriberingsprocessen og efterfølgende ved genlæsning af empirien bemærket forskellige tilbagevendende temaer som eks. vigtigheden af sociale relationer for informanterne, det at være proces- eller resultatorienteret og sammenhængen mellem informanternes forventninger og deres reelle oplevelser. Figur 1 giver et overblik over hvordan transskriberingsprocessen har fungeret i praksis.

Figur 1: Transskriberingsoversigt

- ☐ Hvem der taler indikeres ikke ved navn, men ved hhv. **Informant, Interviewer** og **Bisidder**, afhængigt af den pågældendes rolle
- ☐ Skrifttype Times New Roman og skriftstørrelse 12, halvanden linjeafstand
- ☐ Personlig information samt genkendelige steder anonymiseres med en parentes der beskriver informationen i stedet
- ☐ Når det ikke er til at høre hvad der bliver sagt, markeres dette med [], rød farve og markering af tidspunkt
- ☐ Diverse kropssprog eller andre hændelser indikeres med asterisk og en beskrivelse

- Eks.: “Ja, det var jo bare sådan det var! *griner*”

- ❑ Ord som ‘øh’, ‘um’ og ‘hmm’ udskrives sparsomt, når det har haft betydning for forståelsen af uddraget, og er ellers udeladt for at bevare læseligheden
- ❑ Citationer af andre individer eller egne tidligere udtalelser indikeres med anførelstegn

(Transskriberingsguide er inspireret af Brinkmann & Tanggaard (2015, s. 43-44))

Under denne proces har vi både anvendt begrebsstyret kodning, og datastyret kodning jf. Kvale og Brinkmanns definition og har dermed forholdt os abduktive til vores datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 261-263). Den begrebsstyrede kodning har præget vores indgangsvinkel, da vi har mødt de unge med teoretiske forforståelser som har været præget af anerkendelses- og resonansbetingelserne der er omdrejningspunktet for vores speciale. Disse forforståelser har været relevante for skabelsen af følgende koder: ”præstation”, “pres”, ”anerkendelse”, “resonans”, “fremmedgørelse”, “rationel pædagogik”. Ligeledes har vi anvendt den datastyrede kodning efter udførelsen af interviews, hvilket efterfølgende har ledt til koder som eks.: "procesorienteret", "resultatorienteret", "fællesskab", "mestringsstrategier" og "habitus", der har været empirisk funderede koder. Vi påbegyndte således en fragmenteringsproces af de kvalitative interviews, hvor de forskellige udsagn blev farvekodet af både de begrebs- og datastyrede koder.

4. Analyse og diskussion

De tematikker, udfordringer og dilemmaer specialet beskæftiger sig med, har rødder i en bredere samfundsudvikling, der har konsekvenser for en række forskellige samfundssfærer, der rækker ud over det sociale arbejdes felt. Det er imidlertid af vigtig karakter, at belyse disse udfordringer og dilemmaer, mhp. at skabe en bedre forståelse, som fundament for forebyggelsesmuligheder, da disse kan stå som nye udfordringer for det sociale arbejde, hvis ikke håndteret i deres opløb. Med afsæt i dette, er analysen valgt opdelt i tre, hvoraf hver del tager udgangspunkt i et af specialets tre underspørgsmål, der hver vil tjene at besvare problemformuleringen som lyder på:

- *Hvordan kan vi forstå og begrebsliggøre de faktorer, der påvirker universitetsstuderendes trivsel samt mistrivsel?*

Vi har ud fra vores kritisk hermeneutiske ståsted og med afsæt i resonansidealet haft en abduktiv tilgang til vores kvalitative interviews og dermed analysemateriale (Olesen & Monrad, 2018 s. 147). Dette betyder, at vi har vekslet mellem empiri og teori. Vi har således bestræbt os på at placere et fænomen i en teoretisk sammenhæng, for at opnå en dybere forståelse af det samme (Ibid., s. 19). I praksis har dette kommet til udtryk gennem et forsøg på at bidrage til det sociale arbejdes felt ved at skabe en platform til de studerendes stemme, for at belyse hvilke faktorer der påvirker de unges trivsel og mistrivsel. Vekselvirkningen mellem den induktive og deduktive tilgang har betydet, at vi inden interviewenes gennemførelse har undladt at fastlåse os på en teoretisk ramme. Heraf er det først ved transskriberings- og kodningsprocessen blevet klart, at Bourdieus kapitalformer og habitus i øvrigt kunne bidrage til at forstå, hvorfor nogle studerende trives bedre end andre. Teorien om den sociale acceleration blev inddraget for at belyse, hvorledes det forøgede tempo i samfundet påvirker de studerende på universiteterne samt hvordan deres resonans oplevelser påvirkes heraf. Hvordan den sociale acceleration, kapitalformerne og habitus påvirker de studerende forskelligt, vil afslutningsvis benyttes til at belyse, hvilke resonansbetingelser de studerende oplever på universiteterne. Hver analysedel fokuserer hovedsageligt på hver sit underspørgsmål, dog vil der forekomme et vis overlap mellem de tematikker der berøres, eftersom denne sammenhæng også eksisterer i virkeligheden.

4.1 Universitetsstuderendes oplevelser af accelerationen

I følgende analysedel sættes der fokus på den sociale acceleration og hvordan dette påvirker de studerendes trivsel på forskellig vis, for at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvordan oplever universitetsstuderende den sociale acceleration på universiteterne, og hvilken betydning har denne for deres trivsel?*

Det findes væsentligt at inddrage de tre former for acceleration, Hartmut Rosa inddeler under den sociale acceleration, for at belyse hvordan vores informanter oplever disse accelerationsformer, og om disse er med til at skabe fremmedgørelse eller resonans. Indledningsvis vil den teknologiske acceleration uddybes, da denne kan ses som fundamentet for væren i det moderne samfund, og dermed påvirker de andre accelerationsformer, såvel som resten af samfundet.

4.1.2 Teknologisk acceleration

Sammenlignet med før moderniteten, har studerende jf. teknologisk acceleration f.eks. hurtigere adgang til at søge bøger på online-biblioteker, informations- og litteratursøgning på internettet (Rosa, 2014, s. 21-22). Derudover er de i stand til at have online korrespondancer med deres undervisere og forelæsere på forskellige digitale platforme samt ringe og skrive til medstuderende eller andre, der medvirker til at skabe tidsbesparelser der kan bruges andetsteds. Vi kan nå fra A til B hurtigere end nogensinde før, kommunikere med hinanden kloden rundt på sekunder og har adgang til uhåndgribelige mængder af information på alle døgnets tidspunkter. Men hvad bliver den besparede tid reelt brugt på? Er den med til at frigøre mulighederne for at opnå resonans og udleve ens frie vilje, eller er den ledsaget af en forventning om at opnå mere indenfor samme tidsperiode, sammenlignet med tidligere? (Ibid., s. 26).

En måde der tillader at de studerende kan spare tid gennem den teknologiske acceleration, kan via Isabel ses i følgende uddrag: “Der er ingen obligatorisk fremmøde for det første. Så det her med, at man ikke behøver at gå i skole, man kan godt lave det hjemmefra, hvis det er.” (Bilag: Isabel, s. 9). Virtuelle møder og forelæsninger kan være tidsbesparende for studerende ift. at deltage hjemmefra og helt undgå transporttiden til studiet. Tidsbesparelsen og frigørelsens

muligheder kan ganske vidst være positive forandringer, men hvad sker der, når grænsen mellem undervisningslokalet og det private rum udviskes? Hvis tilfældet er, at flere studerende foretrækker og tilvælger digital undervisning, fordi det er tidsbesparende, hvordan påvirker dette deres faglige udbytte, fællesskabet og dermed oplevelsen af resonans? Præges dette valg i højere grad af en instrumentel logik, med et formål om at tidsbespare, som drivkraften for deres valg? Hvis den sociale acceleration har bidraget til et forøget livstempo, hvor mere og mere skal nås indenfor samme tidsperiode (Rosa, 2022, s. 10-11), kunne det forestilles at denne mulighed for at spare tid ved at deltage i forelæsninger fra hjemmet med alle dets bekvemmeligheder, i visse tilfælde er en nødvendighed for at deltage på studiet. Eks. kunne dette være tilfældet for Nikita, der har lang transporttid til studiet, som hun bruger på at læse og vedligeholde sociale relationer (Bilag: Nikita, s. 16), hvilket ellers ville blive besværliggjort. For andre kunne det forestilles at valget om at deltage i digital undervisning i højere grad er motiveret af en instrumentel logik, hvor besparelse af tid i stedet kan bruges andetsteds, såsom på studiejob, socialt samvær eller på livets øvrige forpligtelser. Hvis vi imidlertid anser dette som et tegn på at den instrumentelle logik har vundet gennemslagskraft, ved at formålet med undervisningen i højere grad bliver at komme i mål hurtigst muligt, må dette uundgåeligt have konsekvenser for de studerendes muligheder for fordybelse i undervisningsmaterialet, og resonansaksen til deres medstuderende (Rosa, 2022, s. 279-280). I forlængelse heraf kunne det undres, om digital undervisning medvirker til at vanskeliggøre en frugtbar dialog, og mindsker mulighederne for oplevelsen af resonans?

Når grænserne mellem undervisningslokalet og det private udviskes, antages det at mulighederne for distrahering i hjemmet kan øges i form af nemmere tilgang til sociale medier og forpligtelser udover studiet. Om de studerende fordyber sig i forelæsninger eller bliver distraheret, må afhænge af evnen til at prioritere handlinger, ønsker og graden af omstillingsparathed overfor disse nye rammer. Dermed kan der ses et eksempel på hvordan den teknologiske accelerations udvikling har påvirket rammerne for universitetet, og i forlængelse heraf hvad der potentielt skal til for den enkelte studerende at udvikle deres faglige og sociale trivsel på universitetet. Kan digitale aktiviteter frembringe den samme læring og oplevelsen af resonans, som der vil kunne i en klasselokale eller forelæsningslokale? Dette fremmer muligvis instrumentelle læringsformer, men tilsidesætter muligvis værdien som kan afstedkomme af nærværende dialog og kritisk refleksion som klasserummet kan frembringe. Er dette så ikke

læring uden resonans, hvis den digitale læring mindsker mulighederne for at opnå resonans i samme omfang som på studiet?

I forlængelse af ovenstående, kan det paradoksale spørgsmål imidlertid rejses, om hvordan det kan være, at der trods effektivisering af tidligere tidskrævende handlinger og formål, stadig opleves en knaphed af tid? Kunne det være at frigørelsen af tid ikke 'frigør' tid i en absolut forstand, eftersom hvad der kan anses som værende frigjort tid altid må eksistere indenfor en relativ tidsramme, holdt op imod hvad der er muligt at opnå, sammenlignet med andre. Denne forklaringsramme kunne potentielt passe ind under konkurrencestatens struktur, hvor individer ses som soldater, der konkurrerer mellem hinanden og andre stater (Pedersen, 2011, s. 172). Her gavner tidsbesparelser konkurrencestaten og det fælles, modsat et perspektiv hvor individer ses som borgere, med frisættelsen af tid som et resultat der i stedet gavner individets handlemuligheder. Er tidsbesparelser for individet i dette perspektiv så blot en illusion? Måske det paradoksale i tidsbesparelsen kan forklares ved at jo mere tid der sættes fri, jo flere krav og forventninger følger der?

Nikita udtaler i forlængelse af hendes lange transporttid til studiet, at hun har været nødsaget til at opsigte sit fitness medlemskab, da hun simpelthen ikke har tid til at nå at træne længere, dette ærgrer hende da dette var noget hun nød at foretage sig (Bilag: Nikita, s. 17). Heraf kunne fitness for Nikita ses som en mulig decelerationsoase (Rosa, 2014, s. 42), hvis funktion kan være at give et afbræk fra accelerationens konstante bevægelse, der tilmed kan skabe en større resiliens ift. at studere på universitetet og livet generelt, hvilket må antages at kunne bidrage positivt til Nikitas trivsel. Hvordan prioriteringen omkring dette valg mere dybdegående har set ud, udtaler hun sig om i følgende:

[...] Nogle gange bliver jeg også nødt til at prioritere ift. hvad er 5,5 time transport værd ift., at de forelæsninger tager 3 timer. [...] Det er simpelthen ikke 5,5 time værd, det kommer jeg simpelthen ikke til, så jeg valgte at prioritere, og så brugte jeg onsdagen på at læse i stedet for (Bilag: Nikita, s. 22).

Ovenstående udtalelse illustrerer at Nikita er nødsaget til at prioritere sine handlinger for at få størst udbytte af sin begrænsede tid, hvorfor hun fravælger transporten til studiet og i stedet tilvælger en dag hjemme med fordybelse i studiet. Men hvad kunne dette forestilles at have af konsekvenser? Er denne prioritering en, der er i overensstemmelse med hendes indre

motivation og ønsker, eller er denne prioritering truffet på baggrund af de tidsbegrænsninger, der følger af den sociale accelerations påvirkning.

Ud fra ovenstående tegner der sig et billede af, at den teknologiske acceleration har medført en lang række sociale forandringer, som studerende i moderniteten må forholde sig til. Disse sociale forandringer samt deres påvirkning på de studerende vil undersøges nærmere i følgende afsnit.

4.1.3 Acceleration af den sociale forandring

I dag udsættes unge for en hurtigere og foranderlig hverdag samt samfundsstruktur (Rosa, 2014, s. 25). Den institutionelle stabilitet kan anses for at være aftagende i dag, herunder institutionelle forandringer hvor livsstil, sociale relationer, forpligtelser og klasser er foranderlige og i et højere tempo end tidligere, som desuden også påvirker de unges måder at handle på (Rosa, 2014, s. 24-26). Den øgede sociale mobilitet, herunder at arbejderklassens børn i højere grad end tidligere påbegynder universitetsuddannelser, er et eksempel på den sociale forandring, og at vilkårene indenfor uddannelsessystemet og samfundet som helhed har ændret sig. Det kan her ses, at de studerende, hvis forældre ikke har en lang videregående uddannelse, og er påbegyndt selv, er en del af denne sociale mobilitet. Hvoraf der nu i modsætning til tidligere samfundsstrukturer i højere grad både er mulighed for at bevæge sig på tværs af sociale lag, og måske til tider en forventning til det. Hertil kan accelerationen af den sociale forandring tænkes at have en påvirkning på denne udvikling, og dens fremskyndelse. Dette kan ses som, at de traditionelle normer og fællesskaber der medvirkede til at træffe valg i livet forældes, og unge i dag selv skal foretage valg ift. bl.a. uddannelse blandt mange forskellige valgmuligheder der findes (Bauman, 2006, s. 41). Men er tilnærmelsesvis ubegrænsede valgmuligheder udelukkende en positiv ting? Kunne det forestilles, at ved at opfostre en generation i ånden af 'du kan blive og gøre alt', at samfundet udover at have en større grad af social mobilitet, også ender med en større gruppe af unge der jf. deres uerfarne habitus inden for eget område, i højere grad er utilpassede, og dermed også oplever en øget grad af mistrivsel? ift. at være tilpasset og veltilpas indenfor universitetets- og særligt rammerne for eksamen på universitetet, udtaler Christina sig om sine oplevelser:

Ja, men jeg tror det var fordi at jeg fik eksamen på afstand. Altså fordi det var jo altså, jeg læste jo fra klokken 8 om morgenen til klokken 10 om aftenen. Altså det var

fuldstændig sindssygt. Og det det liv levede jeg ca. i 3 uger. Og så altså jeg kan ikke handle, jeg kan ikke lave mad, jeg kan ikke- jo jeg kan godt gå tur med min hund, for det bliver jeg nødt til. Men ellers så er alt andet bare sådan her, så det er jo- og hjernen kan slet ikke klare så meget. Jeg stod op med hovedpine, gik i seng med hovedpine, stod op med hovedpine, gik i seng med hovedpine, altså det fungerer jo ikke. (Bilag: Christina, s. 6)

I forlængelse heraf nævner Christina til dels frygten for at dumpe, og tvivlen om hendes egne evner, ift. hvad der forventes indenfor universitetets rammer (Bilag: Christina, s. 6), som en del af det, der ledte til situationen beskrevet i citatet. Denne slags frygt og tvivl, kan over tid udvikle sig og lede til udbrændthed og udmattelse af selvet (Ehrenberg, 2010, s. 278-279), hvoraf Christina og studerende i lignende situationer potentielt kunne ende som ofre for accelerationen, fremmedgørelse, og ende ud i mistriksel, evt. frafald fra studiet, og andre psykiske lidelser. Men kunne det tænkes, at Christinas oplevelse af mistriksel kunne have en forbindelse til den sociale forandring og den sociale mobilitet, som er gængs i moderniteten? Christina kommer fra et ikke-akademisk hjem og har besluttet sig for at gå en anden retning end hendes forældre. Accelerationen og de udfordringer som Christina ses at opleve, kan meget vel have relation til hendes habitus, hvoraf tilpasning til universitetet og det akademiske kan være en længerevarende proces, men måske endnu længere og problemfyldt, hvis man som Christina har en habitus som er fjern fra det akademiske.

Med det resultat, at hun ikke har formået at tilpasse sig funktionelt i eksamensperioden, hvilket har ledt til udfordringer for hendes oplevelses- og funktionsdimensioner for trivsel (Sundhedsstyrelsen, 2022). Hvoraf symptomerne der ses er, at hun hverken kunne lave mad eller foretage sig andet end eksamen, og i perioden oplevede konstant hovedpine og generel mangel på velvære. Et andet eksempel på Christinas habitus, fortæller hun i følgende: "... Sidste semester altså, det var for vanvittigt for min person, altså, jeg kunne slet ikke klare det ... Det er eddermame tung læsning. Det er virkelig svært, der er så mange ord og jeg fatter dem ikke, altså" (Bilag: Christina, s. 5). Dette som konkret eksempel på, at Christinas manglende kendskab til de eksisterende kulturelle koder på universitetet, i dette tilfælde, kendskabet til det akademiske sprog, kunne hænge sammen med hendes sociokulturelle baggrund. De studerende, der ikke forstår læringsindholdet pga. det akademiske sprog, kan blive ekskluderet eller føle sig utilpas som i Christinas tilfælde. Dette sker som følge af, at man ikke kan bryde

denne kode, altså det akademiske sprog, for at finde ind til kernen af læringsindholdet, hvilket begrænser muligheden for at opleve resonans og trivsel. Den sociale mobilitet som afstedkommer af acceleration kan på mange måder ses som frigørende, særligt når mulighederne for selvets udfoldelse udvides. Men er det ikke muligt, at en utilsigtet konsekvens heraf kunne være at samfundet nu står med en voksende ungegruppe, der har bevæget sig så langt fra deres forældres habitus, at de ender med så fremmed et sted, at fremmedgørelsen kun er ét skridt væk, og mistrivlsen endnu ét?

Med fordringen om at træffe egne valg, uafhængigt af fortidens normer og fællesskaber og at skabe sin egen vej som et individ i moderniteten (Bauman, 2006, s. 41-42), kan mening alligevel findes i hvorfor et øget antal af unge vælger at studere på universitetet. Dette til trods for deres manglende viden og sociokulturelle baggrunds manglende understøttelse af dette valg. Denne mening kan findes i, at de unge vælger at benytte deres ret til at forblive anderledes og dermed frit at kunne vælge deres egne lykke-modeller og livsstil (Bauman, 2006, s. 42). Hvordan dette har set ud for Peter og hans vej gennem uddannelsessystemet, udtaler han sig om i følgende:

Jeg vil sige fra mine forældres side f.eks. Der har aldrig været nogen, altså sådan akademiske forventninger. Fordi de er sjovt nok ikke selv er akademikere. Min far har altid sagt til mig, at han er ligeglad med hvad jeg laver, bare jeg er glad for det jeg laver. Og jeg vil sige, jeg kunne helt sikkert godt have brugt i skolen [...] altså en lidt, ikke en kæp sådan, men altså lidt mere sådan ”*du skal altså, du skal altså lave noget*” fordi jeg slap meget nemt fra ikke at lave noget (Bilag: Peter, s. 7).

Som følge af den sociale forandring og den sociale mobilitet, har Peter valgt at tage den akademiske vej for hans uddannelse og dermed fravalgt forældrenes erhverv, hvilket kan have haft en central betydning for hans tilværelse som universitetsstuderende. Denne betydning kunne være, at Peter ikke har været fortrolig med de kulturelle koder der eksisterer i hans relativt fremmede felt, da Peters kapitalformer og habitus (Hansen, 2013, s. 100, 102) ikke er i overensstemmelse med universitetets rammer. Det sandsynliggøres, at Peters opvækst har givet ham en kulturel kapital, hvor læsning eller det at studere ikke har haft en særlig stor betydning, så længe han var glad (Bilag: Peter, s. 4, 6-7). Det kan gøre det svært for Peter at knække disse kulturelle koder, herunder *hvordan* den akademiske verden tilgås, *hvad* der prioriteres i læsningen, og *hvilke* forventninger der måtte være indenfor universitetets rammer. Han

erkender selv, at han har haft behov for større støtte i sit uddannelsesliv, som kan forestilles at kunne have ledt til frustrationer for Peter og besværliggøre hans universitetsliv. Dette fordi, at han ikke er “særlig akademisk anlagt” (Bilag: Peter, s. 4), hvilket muligvis kan have medvirket til Peters overvejelser omkring at droppe ud af studiet (Bilag: Peter, s. 9).

Et andet eksempel på den sociale foranderlighed, der påvirker universitetsstuderende, er de nye frister for aflevering af specialer, for kandidatstuderende på Københavns Universitet. Ifølge Niklas Zenius Jespersen, bestyrelsesmedlem på det humanistiske fakultet på Københavns Universitet, kan denne forkortelse af tidsfristerne for kandidatstuderende øge stressniveauet og kan medføre et fald i kvaliteten af de specialer der produceres, da man i dag har mindre tid til at udarbejde et speciale på 30 ECTS-point sammenlignet med tidligere (Rasmussen, 2019). I forlængelse af disse indskrænkede tidsfrister med forværringen af kvaliteten til følge, udtaler Nikita følgende:

[...] Også fordi at det er så begrænset når du er studerende normalt, når det ikke er Ph.d.er, det en begrænset periode, du får lov til at undersøge et eller andet. Og jeg tænker, jo mere tid du ville kunne få, jo flere døre vil du kunne åbne, eller jo flere problemer eller vil du kunne se dem og så undersøge dybere end... Det er mere det er sådan, det er så tidskrævende, det vi har gang i. At du har lige 3 måneder til at finde ud af det her eller et halvt år til at finde ud af det her. Så skal du også lige skrive det, og så skal du også lige (Bilag: Nikita, s. 9).

Tidsmangel eller tilgængelighed ift. studiet er et centralt element for fordybelse, oplevelsen af mening med læringsmaterialet, og er noget som ikke blot Nikita giver udtryk for (Bilag: Carla, s. 14, Bilag: Christina, s. 10, Bilag: Niels, s. 10). Den sociale forandring ift. forkortede tidsfrister kan meget vel have relation til den stigende grad af frigørelse af tid jf. den teknologiske acceleration, som nu i forlængelse af konkurrencestaten forventes udnyttet til yderligere at styrke individets employability og konkurrencedygtighed, mhp. at gøre staten mere konkurrencedygtig (Pedersen, 2011, s. 170-171). Men hvad har kortere tidsfrister mon betydet for mulighederne for fordybelse og kritisk refleksion? Fremmer det ikke en kultur, hvor det mere handler om at komme hurtigt igennem, end om fordybelse og kritisk refleksion? Og har de studerende ikke i den grad taget kravet om at fremme deres employability til sig?

Netop dette er med til at påvirke accelerationen af livstempoet for kandidatstuderende, da de skal kunne det samme inden for en kortere tidsperiode, hvilket er et tydeligt tegn på accelerationssamfundets påvirkning på universitetsstuderendes studieliv og medfører et øget forventningskrav over tid, der kan skyldes forandringen af de institutionelle krav for kandidatstuderende. Dette kunne symboliseres med følgende citat fra Rosa om, at “løbe i fuld fart for at kunne blive, hvor man er” (Rosa, 2014, s. 35). Denne tilstand af konstant bevægelse, uden særlig fremgang, kan medvirke til oplevelsen af stress, meningsløshed og fremmedgørelse, da unge her kan få en oplevelse om, at de ikke ønsker at optimere sin præstation, men gør det alligevel af egen vilje, fordi der er en forventning til dem (Juul, 2017, s. 121).

4.1.4 Acceleration af livstempoet

På trods af, at nogle unge i moderniteten oplever at kunne spare tid jf. den teknologiske acceleration, sker der paradoksalt nok alligevel en acceleration af livstempoet (Rosa, 2014, s. 26). Vores informant Isabel, kandidatstuderende, fortæller følgende: “Altså, det har til tider været meget hårdt ... Der er forskel fra gymnasiet til universitetet, har jeg lagt mærke til. Altså egentlig, så synes jeg faktisk, at vi har alt for mange eksaminer ... Der er meget læsning.” (Bilag: Isabel, s. 4-5). I forlængelse heraf, kan denne oplevelse indikere et resultat af både den sociale mobilitet og accelerationen af livstempoet for Isabel, hvor denne udfordring kan have ført til manglende motivation for sit studie (Bilag: Isabel, s. 5), da hun er under tidspres og laver “så meget”. Hun oplever at have mange forelæsninger, eksaminer som gør det svært for hende at følge med (Bilag: Isabel, s. 5), som ydermere har medvirket til, at Isabel har tænkt tanken om at droppe ud (Bilag: Isabel, s. 4). I forlængelse heraf rejses spørgsmålet om, hvornår kravene til præstation går fra at være en funktionel motivationskilde til at blive problematisk? Kan for mange eksaminer, eller fokus på at bestå dem, ikke ødelægge betingelserne for fordybelse og dermed resonans? Ud fra ovenstående formodes det, at Isabels oplevelser af den sociale acceleration ikke er befordrende for oplevelsen af resonans, og kan desuden tænkes at kunne fremme oplevelsen af fremmedgørelse i sammenhæng med universitetet, herunder det faglige indhold.

At have oplevelsen af at eksaminer fylder meget, samt det at forventninger og de tidsmæssige krav til en selv oplever Bogdan også, og udtaler sig: “Jeg føler, der bliver forventet, at man skal

bruge rigtig meget mere tid på de opgaver ... opgaverne de er større her på kandidaten, der er flere sider man skal skrive (Bilag: Bogdan, s. 11).

Det øgede krav på universiteterne kan bl.a. skyldes den sociale forandring, der ses ved, at de studerende får mindre tid til deres opgaver (Rasmussen, 2019), som gør, at der opleves et større pres. Det er imidlertid ikke kun et begrænset antal af studerende som føler dette, men flere studerende der har deltaget i specialets kvalitative interviews (Bilag: Nikita, s.9; Isabel, s. 5; Peter, s. 9). En del af problematikken kunne tænkes at opstå ved, at det der kræves på et universitet, måske ikke er muligt at lære på kortere tid. Akademisk dannelse er ikke et fag, der kan måles ved en eksamen, men nærmere resultatet af en længerevarende læreproces. De studerende står ofte i et krydspres mellem samfundets krav om employability og det at nå hurtigst muligt gennem universitetet, samt universitetets forventninger til faglig fordybelse, akademisk dannelse og kritisk refleksion. Der kan her spottes et mønster i og med, at flere af informanterne på hver deres måde italesætter, at de har været pressede socialt, fagligt eller tidsmæssigt, til sådan en grad, at deres trivsel før eller siden har været negativt påvirket af dette. Dette inkluderer selv de, der nyder at præstere og har en mere veltilpasset habitus.

Accelerationssamfundet kan således ses som at medvirke til, at præstationsforventningerne for de unge på universiteterne hæves sammenlignet med deres tidligere uddannelsesbaggrund, hvorfor de kommer i tidsnød, parallelt med at der i moderniteten frigives mere tid til den enkelte jf. teknologisk acceleration. Der ses således en tendens til forøgelsen af tempo, pres og præstation der kan betegnes som præstationssamfundets idealer, hvor logikken om konkurrence er drivkraften i den sociale acceleration ifølge Rosa (Rosa, 2014, s. 67).

Der opstår her en undren på baggrund af de studerendes udtalelser om, at forventningskravene er høje i universiteterne, om hvorvidt universiteterne skal rumme og appellere til alle? Kravene på universiteterne er anderledes end andre uddannelsesinstitutioner, hvor der findes flere forventninger, større pensum og generelt flere eksaminer. Er det kun den sociale acceleration, der medfører større forventningskrav på universiteterne, eller var universiteterne allerede et sted med allerede høje forventningskrav, der blot forstærkes yderligere? Det fremgår af §2 i universitetsloven jf. Bekendtgørelse af lov om universiteter i lovbekendtgørelse nr. 778 af 07/08/2019, at universiteterne har til formål om at drive forskning samt give forskningsbaseret uddannelse til det højeste internationale niveau indenfor givne fagområder, hvor de har til formål at udbrede kendskab til videnskabens resultater og metoder. Denne formålsparagraf beskriver

universitetet som forskningsbaseret uddannelse på højeste internationale niveau, der tolkes som at der sættes højere krav og forventninger til de studerende, hvori der kan forventes et større pensum sammenlignet med andre uddannelsesinstitutioner. Dette eftersom universiteterne er et "højere" niveau jf. universitetslovens §2. Dermed kan det ses, at fordringer for præstation og acceleration ikke blot er et ideal der eksisterer i diffuse samfunds sammenhænge mellem individer og grupper, men noget der konkret er indlejret i lovgivningen og dermed forpligtet igennem velfærds, eller rettere konkurrencestaten. Måske denne konkretisering og tilknytning til fordringer om præstation og acceleration i lovgivningen kan ses som et symptom på, at der forventes mere af individet, herunder dets employability. Til dette udtaler Mona sig om hendes opfattelse af arbejdsmarkedets forventninger til hendes kvalifikationer:

Ja, ja fordi lige nu så har jeg altså. Jeg kan ikke gå ud og bruge min bachelor til noget. Jeg er nødt til have en kandidat for at kunne kvalificere mig overhovedet på arbejdsmarkedet. Sådan er det med os humanister jo, og det er også helt fint. (Bilag: Mona, s. 4)

Heraf kan ses at Mona gør sig tanker om hendes employability, og det at en bachelorgrad inden for hendes felt ikke er noget der tilsyneladende er tilstrækkeligt, for at blive anset som værende kvalificeret inden for hendes felt. Målet om employability som et resultat for uddannelse, ses her internaliseret af Mona. Der læses i højere grad på universiteterne mhp. at kvalificere sig til et fremtidigt arbejdsliv, end pga. faglig interesse, og læring for læring eller dannelsens skyld. Dette kan medvirke til at yderligere besværliggøre muligheden for at opleve resonansfyldt undervisning.

Det kunne argumenteres, at dette er en udvikling som er afstedkommet af konkurrencestaten, og måske forinden dette har haft dybe rødder i neoliberalismens opstand. Her bliver det individuelle frie valg kædet sammen med selvrealisering, hvorefter dette oftest rammesættes af arbejdsmarkedet og employability. Bauman italesætter rammerne for det frie valg og at individer i det moderne samfund må træffe disse i højere grad nu end tidligere, mhp. at skabe deres egen virkelighed og lykke (Bauman, 2006, s. 42), hvorefter denne tankegang nyder af fællesnævner med den tankegang der eksisterer indenfor neoliberalismen. Normaliseringen af at træffe frie valg mhp. at skabe ens egen virkelighed og det at være ens egen lykkesmed, kan antages at have en sammenhæng med det stigende antal ansøgere til universitetsuddannelser. Ifølge Danske Professionshøjskoler er der sket en markant samfundsændring ift. valg af

uddannelser. Fra 1995 til 2020, er antallet af studerende, der har søgt ind på en bacheloruddannelse med en STX-baggrund steget med 76 procent. Yderligere fremgår det, at der fra 2010 til 2020 er sket en stigning i antallet af studerende dimittere fra kandidatuddannelser på 68%, hvor der er sket et fald i eks. professionshøjskolernes optagelsesrate. Det er således blevet mere normaliseret at vælge en universitetsuddannelse frem for en erhvervsuddannelse eller professionshøjskole (Danske Professionshøjskoler, 2022). Et eksempel på en studerende der er gået fra en professionsuddannelse til universitetsuddannelse, mhp. at udvide sin beskæftigelsesmuligheder ift. sin grunduddannelse, fortæller Niels følgende:

Jeg [har] altid vidst fra da jeg læste på pædagoguddannelsen, at jeg skulle noget mere. Undervejs på min pædagoguddannelse gik det også op for mig at læse en pædagogisk kandidat ... Jeg vil gerne noget andet, altså hvad kan jeg ellers? Og der synes jeg helt klart at den her åbner dør og sådan noget, ikke. (Bilag: Niels, s. 2)

Ovenstående oplevelse om at pædagoguddannelsen ikke nødvendigvis er tilstrækkelig, har ledt til at Niels har valgt at overbygge sin grunduddannelse med et kandidatstudie, for at brede sine arbejdsmuligheder og øge sin employability. Dette kunne ses som et udtryk for det øgede forventningskrav, hvoraf et resultat kunne være, at en professionsbachelor ikke længere åbner 'de rette døre' på arbejdsmarkedet, i hvert fald for Niels og Mona. Heraf kunne det tilspørges om rammerne der resulterer i at uddannelsesvalg i højere grad bliver baseret på denne slags motivationsfaktorer, er gavnlige for individet og samfundet som helhed? Hvis motivationen for uddannelse har rødder i ens employability, fremfor læring, passion eller en indre gnist, må resonansoplevelsen antageligt tilsidesættes som resultat heraf. Men er universiteterne for alle? Det er ikke alle de studerende, der har lige nemt ved at tilpasse sig universitetet, og leve op til forventningerne på deres studie. I forlængelse af dette udtaler Niels følgende:

Altså jeg kan ikke, vi kan huske da vi startede så sagde [lektoren] "*I skal regne med at ligge 5 timer til forberedelse*", altså det kan jeg ikke, jeg skal bruge mere og især når det bliver på engelsk. Fordi jeg læser, jeg læser ikke hurtigt og det gør jeg heller ikke på engelsk. Det tager tid, så jeg bruger en hel del mere ... Jeg føler mig presset, så føler mig også irriteret især de gange hvor det ikke bliver brugt til noget, så føler jeg har spildt min tid. (Bilag: Niels, s. 10-11)

Ovenstående udsagn illustrerer netop hvordan Niels oplever at blive presset ift. hans studie. Det højere forventningskrav, der stilles, medvirker til, at der opleves et pres ift. at kunne nå at læse pensum. Det fortolkes yderligere som, at Niels' udsagn om, at han kan blive irriteret hvis det lærte, ikke bruges til noget, er et udtryk for internaliseret rationel pædagogik. Dette fordi, at det antages, at det man lærer, kun er relevant i tilfælde af, at det bruges til noget som i denne sammenhæng er opgaver eller eksamen. Det udledes derfor, at Niels har gjort den rationelle pædagogik til hans egen selvindlysende måde at være på, hvor målet er at nå i mål med det, der læres. Dette kunne desuden være udtryk for, at Niels har indrettet sig efter en instrumentel logik, hvor det er hans egen præstation der afgør succesen for at nå i mål (Petersen & Krogh, 2021, s. 11). Nikita oplever desuden heller ikke, at hun har tilstrækkelig tid til at udarbejde studieprojekter (Bilag: Nikita, s. 9). Dette skyldes, at hun føler, at det er tidskrævende og mener dermed ikke at hun har tid til at undersøge dybere end de rammer og tidsfrister der sættes, hvorfor hendes fordybelse af projektet begrænses.

Petersen og Krogh taler om, at unge kan forstå skolen som et felt, hvor de hele tiden skal præstere indenfor og at deres præstation hele tiden skal være top (Petersen & Krogh, 2021, s. 36), hvilket også gør sig gældende for vores informanter. Nikita fortæller ydermere i interviewet, at hun var meget nervøs til sin første eksamen på kandidatuddannelsen, hvorefter hun fortæller at efter eksamen tænkte hun, at hun "godt kunne have givet den en skalle mere" (Bilag: Nikita, s. 11). Dette tolkes som, at Nikita føler sig nødsaget til at præstere mere, på trods af, at hun havde udnyttet hendes 45 minutters forberedelse, men føler, at det ikke er tilstrækkeligt. Nikitas udtalelser viser desuden også tydelige tegn på internaliseringen af den instrumentelle fornuft, hvor endemålet er at komme igennem og ud på den anden side, hvilket overskygger resonansoplevelserne. Hun fortæller følgende under interviewet:

Vi skal til at skrive en synopsis og jeg kan godt mærke ved mig selv, at det jeg vægter højest, det er, at jeg kan med min gruppe og at sådan vi sammen kan lave et super godt resultat og at eksamen kommer til at gå mig godt. (Bilag: Nikita, s. 7)

Nikita er optaget af målet om, at eksamen skal gå hende det godt, hvor processen kan tolkes som værende et middel til at opnå målet, mere end en værdsættelse for processen, det at lære og at fordybe sig i det faglige på universitetet. Denne måde hvorpå universiteterne er konstrueret, antages for at opretholde unges rationelle logik, som de unge er socialiseret igennem skolesystemet i en meget tidlig alder, hvor forventningerne har været, at gode

præstationer er vejen frem (Petersen & Krogh, 2021, s. 37). Det opfattes derfor som, at Nikita har indordnet sig præstationssamfundets præmisser og højhastighedssamfundet, hvor hun blot forsøger at præstere til at nå til endemålet, som er en god oplevelse i eksamen. Spørgsmålet er dog således, hvad en god oplevelse til en eksamen er, er det karakteren der har en særlig betydning? Til dette svarer Nikita følgende:

Den betyder noget for mig, når jeg får den. Og så betyder den noget for mig, at jeg ved den står på mit diplom. Og så betyder den ikke mere. Altså så er jeg videre til næste semester, og sådan, [jeg] forsøger at gøre mig klar til næste karakter. (Bilag: Nikita, s. 12)

Karakteren har netop en afgørende betydning for, hvad en god oplevelse er til en eksamen. At hun tillægger det en særlig betydning hvorefter hun gør sig klar til sin næste karakter, afspejler rationalitetslogikken og den instrumentelle handlen, hvor hendes målsætning er læring for at eksamen skal gå godt. Her er rationalitetslogikken, at Nikita ser læringsindholdet på universitetet som en middel til at opnå målet om en god eksamen, hvor hun indgår i en særlig konkurrence om at gøre det godt. Denne præsterende elevtype, der har internaliseret rationalitetslogikken, anses som værende resultatorienteret, hvorfor der kan eksistere et fravær af resonans og dermed genklang på læringsindholdet af universitetsuddannelserne, hvilket ikke er befordrende for resonans. Der må naturligvis helst altid eksistere et relativt balanceret forhold mellem det at være resultat- eller procesorienteret, og det at nyde nuet, samtidigt med at planlægge efter mål i fremtiden. Problematikken opstår imidlertid når dette ikke er tilfældet, grundet ufrivillige udefrakommende tidsbegrænsninger, eller valg hvis konsekvenser er ubevidste, evt. grundet manglende mulighed for introspektion eller andet.

Præstationer kan anses som en form for solidarisk anerkendelse, hvoraf resultatet heraf bliver en større grad af selvværdsættelse, i forbindelse med solidariske fællesskaber, ved at skabe et følelsesmæssigt bånd af identifikation og samhørighed, i mellem menneskelige relationer (Willig, 2003, s. 14-17). Denne måde hvorpå de studerende forbereder sig til eksaminer, hvor karakter har en betydning, kan anses som at være kampen for at opnå denne solidariske anerkendelse af deres faglighed blandt bl.a. medstuderende, lektorer og kommende arbejdsgivere. Dette fordi, at opnåelsen af højere karakter, der kommer til at stå på diplommet, er en måde, hvorpå de studerende kan anerkendes for deres evner og faglige viden.

4.1.5 Trivsel under den sociale acceleration

Højhastighedssamfundet kan i visse tilfælde medbringe deceleration som dysfunktionel konsekvens af den sociale acceleration. For dem, som har vænnet sig til højhastighedssamfundet, kan hastighedsnedsættelse som noget utilsigtet, medføre en dysfunktion (Rosa, 2014, s. 43). Dette kan netop perspektiveres til Kim, vores informant som studerer kandidat i økonomistyring, oplevelse om hastighedsnedsættelse under covid-19. Kim fortæller om hans oplevelser under Covid-19, hvor det meste af samfundet blev lukket ned og borgerne blev isoleret. Han fortæller om denne periode som en proces, hvor han lærte mere om sig selv og sin psyke, hvor han fik det dårligere, i nedenstående uddrag:

Den her proces lærte jeg også nogle ting om mig selv ... psykiske problemer, hvad skal vi kalde det, udfordringer, i hvert fald at netop når jeg havde sat mig i den sofa, så er jeg ikke så god til at rejse mig igen. Altså den fiktive ... sofa. ... det [var] svært for mig at komme ud af det igen, og det skulle jeg ligesom lige bruge noget forskellig hjælp til, ligesom at komme videre frem. (Bilag: Kim, s. 7)

Det kan ud fra ovenstående uddrag antages, at Kim har været vant til at følge hastighedssamfundet og indgå i "ræset", men har været udsat for at stå stille og gå på "pause" under covid-19, som har medført psykiske udfordringer for ham. Hvad dette præcist indebærer, oplyser Kim ikke. Dog har det været i den grad, at han har haft brug for hjælp for at komme ovenpå igen. Disse psykiske udfordringer som Kim har oplevet, kan således anses som en reaktion på tilstanden af accelerationen, altså decelerationen (Rosa, 2014, s. 43). Dette har medført en mistvivl af Kim, indtil han igen kom oven på, hvoraf det senere i interviewet viser sig, at Kim faktisk trives i accelerationssamfundet. Dette betyder, at den sociale acceleration ikke udelukkende leder til fremmedgørelse, da nogle studerende trives i et højere livstempo. Dette uddyber Kim i følgende uddrag: "Sådan som jeg meget havde det, altså [som] en haj, hvis den holder op med at svømme, så dør den, fordi så får den ikke luft. Altså at så længe, der ligesom var bevægelse, så gik det egentligt meget godt" (Bilag: Kim, s. 22)

Denne udtalelse af Kim kunne meget vel være internaliseringen af den rationelle logik, om at konkurrere, blive dygtigere og udfolde den bedste version af ham selv og indgå i det høje tempo (Petersen & Krogh, 2021, s. 36-37). Kim trives i et konkurrencemiljø ud fra hans udtalelse, idet

han sammenligner sig selv med en haj, hvortil dette yderligere ses understøttet af, at Kim oplevede mistriksel, da han stod stille, som han gjorde under covid-19. Dette er blot et eksempel på Kim som universitetsstuderende, der rent faktisk trives under pres. Kim fortæller ydermere, at han før har haft en arbejdsuge på 70 timer, som han ikke oplevede som stressende (Bilag Kim, s. 19). Adspurgte ift. hvad der gjorde, at det ikke var stressende fortæller Kim følgende:

Jeg tror det var fordi, at det menneske ligesom jeg er med sociale relationer, altså det gav mig også noget positivt som ligesom gav en energi der ligesom holdte arbejdsgejsten op. ... Da jeg ikke fik de, den positive feedback ind, det var at, den normaliserede arbejdsmoral er nok mindre. [...] Rammerne gør i hvert fald, at jeg arbejder mere effektivt. (Bilag: Kim, s. 19)

Han tilføjer ydermere at ”det har jeg jo ikke kun gjort et år, det har jeg gjort i 3-4 år”. (Bilag Kim, s. 19). Anerkendelsesfaktoren har således haft en betydning for, at Kim ikke har oplevet det som værende stressende at have en arbejdsuge på 70 timer. I disse 70 timer indgår 37 timers selvstudie. Den anerkendelse som Kim har oplevet inden for den solidariske sfære, i de sociale sammenhænge han har indgået i, har hjulpet til at holde hans gejst oppe. Anerkendelsen har således haft en væsentlig faktor for, at Kim har kunne udføre arbejdet uden at opleve at blive stresset, selvom han har oplevet at blive presset. Da der blev spurgt ind til hvad han gjorde, når han oplevede at blive presset på studiet, svarede han følgende:

Ja, det havde jeg jo nok [at blive presset], men det er jo også, at det kunne indhentes, altså, senere. Så det var ikke på den måde, at det gjorde større skade, så arbejdsbyrden er jo ikke ligeligt hver uge og mindre i starten end slutningen, så på den måde var det ikke i konflikt med hinanden. (Bilag: Kim, s. 20)

Er det blot planlægningen der har været den væsentligste faktor for, at Kim har kunne trives i disse omstændigheder? Eller er Kim blot et godt eksempel på en, der trives under pressede situationer og øget tempo? Det virker til at selvadministration og et fokus på planlægning af tid, har en væsentlig faktor for Kims trivsel i accelerationssamfundet. I forlængelse af dette, antages Kims habitus og kapitalformer yderligere at være væsentlige faktorer for hans trivsel, eftersom begge hans forældre har en lang videregående universitetsuddannelse (Bilag: Kim, s. 2). For Kim kan accelerationskulturen her ses som værende rammesættende for hans stræben og hvad for mål han anstrenger sig efter. Rammesætning medvirker til at skabe struktur i hans

hverdag, hvilket for Kim er et understøttende aspekt for at han kan opnå trivsel. Men hvad hvis denne ramme bliver for overvældende, hvis den ikke understøtter trivslen for den studerende? Resultatet af dette kunne for nogen ende ud i at medføre udmattelse, eventuel handlingslammelse og depression (Ehrenberg, 2010, s. 278-279).

Heraf kunne det tilspørges, hvad der gør, at Kim rent faktisk trives under de samme omstændigheder som andre universitetsstuderende oplever ikke at trives i? Et af forklaringerne kan vel være, at vores informanter studerer på forskellige universiteter som en af forklaringsfaktorerne, dog kan det ikke negligeres, at deres oplevelser om den sociale accelerations påvirkning er forskellige, hvor nogle trives og andre ikke gør. Hvordan kan det være, at den sociale acceleration ikke er befordrende for resonansoplevelser af nogle elever, hvor de ikke trives og ikke nyder universiteterne, og for andre det modsatte, som eksemplet med Kim?

4.1.6 Den sociale accelerations fremmedgørende aspekter

Hvis tilfældet er, at den sociale acceleration for nogle er en forhindring for, at de kan fordybe sig i undervisningsmaterialet på universitetet, hvilket kan udgøre en barriere for at opleve resonans, hvordan oplever de så deres tilværelse? Vores informant Isabel fortæller netop om sin oplevelse af manglende resonans i undervisningen, som resulterer i fremmedgørelse i følgende citat:

Når det er et fag jeg ikke forstår ... så kan jeg godt bare tage til undervisning og så egentligt bare, så stener jeg også bare og tænker, hvornår skal jeg hjem? [...] Nogle gange smutter jeg også bare før, fordi jeg tænker, at jeg ikke får noget ud af det her. Jeg sidder bare og lytter til noget jeg ikke forstår. (Bilag: Isabel, s. 18)

Fraværet af resonans kan netop føre til fremmedgørelse, hvilket Isabel tydeligvis oplever. Det antages desuden ikke, at Isabel nyder at gå på universitetet, da hun har oplyst, at det lige nu handler om overlevelse for hende (Bilag Isabel, s. 7). Hvorvidt hun reelt mistrives, kan ikke konkluderes, men at hun ikke trives som universitetsstuderende, udledes af hendes udsagn. Denne fremmedgørelse kan bl.a. skyldes, at Isabel ikke færdes som "hjemmevant" på studiet og ikke er fortrolig med undervisningsindholdet eller det at gå på universitetet, der kan være en hindring for, at hun kan opnå et større udbytte af undervisningen og det at være

universitetsstuderende (Rosa, 2014, s. 100). Hertil kan det diskuteres, hvorvidt denne oplevelse skyldes, at Isabel ikke har de rette kompetencer til at begå sig på universitetet, eller om undervisningen ikke passer til Isabels behov, som er et tema, der uddybes i analysedel 2. Hvordan fremmedgørelsen konkret påvirker oplevelsen og tilværelsen på universitetet, findes det særligt interessant at inddrage følgende uddrag af Peter, der netop giver et bud på dette:

Jeg vil sige, under bacheloren, der synes jeg ikke, det [karakteren] vægtede sådan vildt meget. Der havde jeg, jeg tror jeg var lidt, jeg sådan panik tilstand i 3 år, om at man bare skal videre til næste blok. Og jeg tror også, det er det jeg har lidt lært af her på kandidaten, at hvis du bare har den indstilling, at du skal videre til næste block eller semester ... så får du ikke særlig meget ud af det, fordi at du bruger måske ikke tid nok til at sætte dig ind i det materiale. (Bilag: Peter, s. 10)

Den sociale accelerations påvirkning, samt konkurrencestatens opdragelse af unge fra “borger til soldat” (Pedersen, 2011, s. 172), kan have medvirket til, at nogle studerende oplever at være resultatorienteret frem for at være procesorienteret. Hvis det antages at resonans er kernen i det gode liv, kan en internaliseret læringskultur, der bidrager til en overvejende grad af at være resultatorienteret, være med til at skabe en udfordring. Dette fordi, at et flyttet fokus fra at være mere procesorienteret, der understøtter fordybelse og læring, modvirker resonans. Dette kan frembringe fremmedgørelse og dermed være problematisk for de studerendes trivsel. Peter fortæller desuden, at han flere gange har overvejet at hoppe fra studiet og fortæller i forlængelse heraf, hvilke følelser han i denne forbindelse har haft:

Jeg tror det er meget sådan, klassiske tegn på, at man er presset, og at kroppen egentlig gerne vil have, at man kommer ud af det, sådan lidt det her fight og fight og man vil egentlig gerne flight. Så man vil gerne ud af den situation [...] ubehageligt at være i, fordi du ikke føler dig sikker i det. (Bilag: Peter, s. 10)

Disse følelser kan ses som et tegn på mistrivsel (Sundhedsstyrelsen, 2022), hvor resonans er fraværende og fremmedgørelsen overfor universitetet og det faglige indhold er tiltrådt. Udviklingen af disse følelser og symptomer kunne forårsage, at Peter hoppede fra studiet og dermed “sakke bagud” i konkurrencen (Petersen 2016, s. 70), hvormed forstærkelsen af disse symptomer ikke udelukkes at frembringe mentale lidelser som angst og depression. I forlængelse heraf, kunne det så tænkes, at universitetsstuderende, der oplever sig

fremmedgjorte, er dem, som oplever angst, mistrivsel og psykiske lidelser? Og evt. falder fra studiet? Ifølge Alain Ehrenberg kan denne adfærdsrespons ses som, at angsten er en reaktion der bekæmper ydre fare og indre spændinger, hvoraf depression er reaktionen der kan opstå, når der ikke længere er kræfter tilbage at kæmpe (Ehrenberg, 2010, s. 279). Det negligeres derfor ikke, at de studerende, der mistrives, og i nogle tilfælde er droppet ud af studiet, kan have oplevet sig fremmedgjorte og kan have oplevet disse reaktioner. Heraf har vores informanter i de fleste tilfælde kun oplevet få af disse reaktioner, men det kan ikke udelukkes, at der i tilfælde hvor dette havde udviklet sig yderligere, havde været potentiale for alvorlige konsekvenser for den enkelte, i form af stærk mistrivsel, udbrændthed, depression eller andre former for psykiske lidelser.

4.1.7 Opsummering af analyse og diskussions del I

Den sociale accelerations påvirkning på de studerende viser sig på forskellige måder, herunder ved større tilgængelighed af teknologiske redskaber til fordel for de unge, såsom muligheden for at deltage i forelæsninger hjemmefra, at kunne læse i toget, eller vedligeholde sociale relationer alle steder og på alle tidspunkter. Med disse muligheder, følger dog også en højere grad af forventning til at udnytte hver tidsperiode effektivt, hvilket for mange af de studerende har resulteret i oplevelser af tid som en mangelvare, som skal planlægges og koordineres med særlig omhu. Dette kombineret med et stigende antal eksaminer og projektrapporter, på kortere tid, leder for mange til en oplevelse af at være presset, som for nogen kan være med til at besværliggøre fordybelse i læringsindholdet. Accelerationen af den sociale forandring kan have haft en påvirkning på det øgede antal af studerende på universitetet, hvilket kan ses som en øget grad af social mobilitet. Disse empiriske fund, kombineret med at flere studerende hvis baggrund og habitus ikke i samme grad som tidligere er tilstrækkeligt tilpasset universitetets rammer, kan være med til at skabe periodisk eller varierende mistrivsel.

Hvordan de studerendes sociokulturelle baggrund og habitus kan være med til at påvirke disse oplevelser af periodisk eller varierende mistrivsel, og hvordan nogle alligevel formår at opleve trivsel under disse vilkår, vil i følgende afsnit blive fremanalyseret nærmere.

4.2 Habitus og kapitalformernes betydning for trivsel

I følgende analysedel sættes der fokus på de studerendes kapitalformer samt habitus, for at se på hvordan dette påvirke de unges uddannelsesmuligheder, herunder deres trivsel, mhp. at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvilken betydning har de studerendes habitus for deres trivsel og mistrivsel på universiteterne?*

Der vil gøres brug af Pierre Bourdieus tre kapitalformer, herunder den sociale, kulturelle og økonomiske kapital, samt habitusbegrebet for nærmere analyse af de studerendes trivsel og mistrivsel. Formålet med anvendelsen af disse er at analysere, i hvilken grad informanternes baggrund præger deres oplevelser på universitetet.

4.2.1 Kapitalformernes og habitus betydning for de studerende

Med udgangspunkt i forrige analysedels fund omkring den sociale accelerations påvirkning på de studerendes trivsel og mistrivsel, hvoraf nogle virker bedre tilpassede til universitetets rammer, vil der i dette afsnit forsøges at identificere sammenhængen mellem disse varierende oplevelser og deres relation til de studerendes kapitalformer og habitus.

Hvad skal der til for at klare sig på universiteterne? Og hvad vil dette i det hele taget sige? Der er uundgåeligt en lang række forskellige perspektiver, fremgangsmåder og målsætninger for forskellige studerende. Interessen ved spørgsmål af denne karakter, er imidlertid ikke at undersøge om de studerende oplever succes i disse sammenhænge, men i stedet undersøge, hvilke forudsætninger de har for at opnå denne succes, herigennem bl.a. deres socioøkonomiske såvel som sociokulturelle baggrund, kapitalformer og habitus.

Hvilken påvirkning kan vi se at de studerendes sociale arv har på deres tid på universiteterne, både ift. at skabe resiliens overfor de udfordrende aspekter af at være studerende, såvel som deres muligheder for at opleve resonans, og excellere indenfor et givent område? Har akademiske færdigheder eks. været noget de har haft med hjemmefra eller ej, og hvilken betydning måtte dette have for deres tid på universitetet samt trivsel?

Ifølge EVA har social arv og socioøkonomisk baggrund en betydning for de studerendes chancer i uddannelsessystemet. De påviser en sammenhæng mellem de unges baggrund og sandsynligheden for at droppe ud, eller falde fra universiteterne og mener ikke at der bør tvivles på, at social baggrund har betydning for de studerendes chancer for at kunne klare sig i uddannelsessystemet (EVA, 2015, s. 7, 14). Der er en betydelig forskel på de sociale grupper og deres frafaldsprocent i det første år på universitetet. Der viser sig en forskel på 6.6% højere chance for frafald blandt unge, hvis forældre ingen videregående uddannelse har, sammenlignet med unge, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse (EVA, 2015, s. 15). Det er imidlertid udenfor specialets formål at undersøge studerende der er faldet fra deres studie, men det antages, at der må være en vis sammenhæng mellem mistrivsel og det at falde fra studiet, hvoraf mistrivslen muligvis kan anskues som en tidlig forløber til det at droppe ud. Der er naturligvis et virvar af andre årsager til at studerende falder fra deres studier, som ikke kan negligeres. Dette anskues blot som en af flere årsager, der kunne have forbindelse til sociale, økonomiske og kulturelle udfordringer, der kunne opstå i mødet mellem studerende, hvis forældre ingen uddannelse eller økonomisk velstand måtte have.

Som præsenteret i forrige analysedel, har Isabel haft tanken om at droppe ud flere gange (Bilag: Isabel, s. 4). Isabels mor er uddannet kok og hendes far er pizzamand (Bilag: Isabel, s. 2), og er dermed opvokset i en familie med en lav kulturel kapital. Da Isabel bliver spurgt ift., hvad hun gør når hun ikke forstår en del af sit pensum, hvoraf hun nævner at hun godt kan finde på at benytte sine medstuderende til at få hjælp (Bilag: Isabel, s. 7). Dette i modsætning til eks. at søge hjælp hos hendes familie eller gennem deres netværk, hvoraf om dette skyldes manglende mulighed for dette, eller om det blot er et valg, kan naturligvis ikke vides. Men med afsæt i hendes forældres uddannelsesbaggrund, virker det tvivlsomt, at dette skulle være en mulighed, selv hvis ønsket og behovet måtte være der, fra Isabels side. Isabel udtaler yderligere at hendes families forventninger til hende ikke er at hun skal have høje karakterer, men blot at hun “kommer igennem [uddannelsen]” (Bilag: Isabel, s. 7). Efterfølgende udtaler hun, at hun føler sig presset ift. denne forventning om at bestå (Bilag: Isabel, s. 8). Den habitus som Isabel har med hjemmefra, ses afspejlet gennem hendes forældres forventninger til hende, i forlængelse af hvad hun antages at være opdraget til at stræbe efter, og hvilken grad af tro, hun dermed har fået med hjemmefra omkring egne evner. Heraf må det formodes, at hun i mindre grad møder op på universitetet med de erfaringsbaserede evner og færdigheder, der kræves for at excellere på universitetet, modsat andre, med en mere egnet habitus. De informanter, hvis forældre har

en mellemlang- til lang videregående uddannelse, italesætter ikke blot at gennemføre uddannelsen, men derimod andre aspekter som vigtige for uddannelsen, hvoraf det blot at gennemføre uddannelsen bliver til en selvfølgelighed. Om denne type forventninger, fortæller Marie om hendes forældres forventninger til hende:

De har været sådan jamen altså: “*Vi regner med at du afleverer et stykke arbejde du kan være stolt af. Men hvad du får af karakter det altså. det er virkelig ikke det der betyder noget.*” Altså det er sådan det er jo det man lærer og sådan nogle ting som bliver godt i den sidste ende. (Bilag: Marie, s. 10)

I forlængelse heraf fortæller Kim, at det ikke blot handler om at blive færdig, men at blive færdig på en ordentlig måde (Bilag: Kim, s. 9). I disse tre eksempler ses en klar forskel i forældrenes forventninger til de studerende, hvoraf Isabel italesætter det blot at “skulle overleve” (Bilag Isabel, s. 7), og komme igennem uddannelsen, hvor Kim og Marie i stedet har fokus på langt mere end blot at overleve, og komme gennem deres uddannelse. Et af de mest betydelige aspekter for at den symbolske virkning af kulturel kapital kan manifestere sig, kan tildeles dens mulighed for overførsel fra generation til generation, hvoraf denne primært afhænger af hele den kulturelle kapital, der måtte være tilgængelig i en familie. Hvoraf en forudsætning for senere at kunne akkumulere kulturel kapital lettere og hurtigere, er at denne overførsel startes tidligt uden tidsspilde og af familier med en stærk kulturel kapital (Bourdieu, 1986, s. 19). Den tidlige periode for akkumulation af kulturel kapital i hjemmet starter helt fra den tidlige socialiserings periode som barn (Bourdieu, 1986, s. 19), hvoraf det antages at selv simpel viden om hvad forskellige skoler for videnskab omfatter eller det at høre om tiden som universitetsstuderende, må have en betydning for ens habitus. Konkret kunne forskellen mellem disse hjem med hhv. høj og lav kulturel kapital forestilles, at komme til udtryk gennem en grundlæggende forståelse af, hvad universitetets rammer indeholder, og dermed et mere informeret grundlag at basere forventninger til, såvel som en realistisk forståelse af hvad der rent faktisk forventes af en universitetsstuderende. Såfremt dette er tilfældet, må forældres forventninger som et udtryk for deres kapitalformer være med til at påvirke forventningerne og forståelsen af tiden på universitetet for de studerende. Dette antages at kunne påvirke de studerendes oplevelser af tilfredshed og succesoplevelser på universitetet, som uundgåeligt må have relevans for deres oplevelser af trivsel og mistrivsel. Med dette som udgangspunkt, kan lavere kapitalformer, som den enkeltes habitus præges af, ses som værende negativt

befordrende for resonansoplevelser på universitetet, hvilket kan være en forklaringsfaktor for, at der ses en større tendens til frafald af studerende på universiteter, hvis forældre er ufaglærte eller kortere videregående uddannelse.

Social kapital kan ses som et aggregat af de potentielle eller faktiske ressourcer der er tilgængelige gennem et individs netværk af relationer, hvoraf volumen af individets sociale kapital afhænger af evnen til at mobilisere egne kapitaler (økonomiske og kulturelle), såvel som kapitaler tilgængelige gennem netværket (Bourdieu, 1986, s. 21). Af denne årsag kan det være en fordel at have forældre med højere kulturel kapital, og for den sags skyld økonomisk kapital, da disse typisk styrker den sociale kapitaler og dermed yderligere forøger adgangen til ressourcer, som der kan trækkes på. Et eksempel på hvordan disse kapitalformer kan relatere til hinanden, kan ses gennem Nikita, hvis forældre er ufaglærte (Bilag: Nikita, s. 3):

Jeg vil gerne snakke med nogen, der rent faktisk måske har en forståelse for, hvad man selv sidder i. Det er sådan lige så meget som jeg godt kan snakke med min far om at jeg synes det presser på, og jeg kan også godt fortælle ham hvordan, du ved, forelæsningerne og læsninger, alt det her, så har han jo ikke en forudsætning for reelt at forstå min situation. (Bilag: Nikita, s. 21)

Det at Nikitas forældre ikke har kunne forstå de udfordringer hun oplever på studiet, er ikke blot en direkte problematik, der er kommet af hendes families lave kulturelle kapital, men en, der er et symbol for noget større og mere fundamentalt. Hvorimod forældre med højere kulturel- eller social kapital kunne forestilles enten at have en fundamental forståelse for forventningerne fra et universitet, selv uden konkret viden til deres børns specifikke fagområde. Derudover kunne det forestilles at forældre med højere social kapital, potentielt kendte til relation med brugbar viden, som potentielt kunne yde assistance. Begge af disse manglende aspekter, kunne potentielt have bidraget til at opfostre en habitus hos Nikita, såvel som andre i en lignende situation, der i højere grad kunne have hjulpet med tilpasningen til universitetet, og dermed oplevelserne af trivsel. De udfordringer som Nikita konkret oplever, som resultat af hendes habitus kommer her til syne ved, at Nikita tilsyneladende ikke besidder den tilstrækkelige kulturelle viden eller ressourcer, gennem egne kapitaler, eller hendes netværk, via social kapital, der ellers kunne være til gavn for hende. Nikita fortæller i forlængelse af dette, at: "Jeg var bange for ... om jeg ville kunne forstå hvordan forelæsningen overhovedet foregår, og hvad forventer de af en" (Bilag: Nikita, s. 15). Dette som et understøttende citat af,

at den kulturelle kapital kan have en særlig betydning for Nikitas trivsel på universitetet, da hun ikke er bekendt med de kulturelle koder der eksisterer på universitetet. Sammenlignet med studerende, der gennem højere social kapital er i stand til at læne sig op ad sit netværks ressourcer, eks. gennem faglig sparring, sociale relationer der forstår udfordringerne ved universitetet, som ville kunne give bedre forudsætninger for det at være universitetsstuderende, hvilket ikke har været muligt for Nikita.

Ser vi habitus, som en sammensmeltning af et individs kapitalformer og erfaringsverden, kan denne spille en afgørende rolle for de studerendes positionering på trivselsspekteret på universiteterne, og ydermere begrænse deres resonansoplevelser afhængigt af deres sociale og kulturelle og økonomiske kapital. Dette kunne komme til udtryk ved ikke at have opbygget et tilstrækkeligt kendskab til universitetets rammer, eller ved ikke at have et netværk der kan hjælpe med udfordringer på universitetet, sammenlignet med tilfælde hvor det modsatte er tilfældet.

Hvordan der som studerende dannes en relation til universitetet, læringsstoffet og det sociale miljø, må uundgåeligt afhænge af de studerendes habitus, og ikke blot universitetets rammer. Heraf kan der i følgende citat ses, hvordan Bogdan oplever hans tid på universitetet, og er præget af hans habitus og kulturelle viden:

... [Forældrene] forventer ikke at jeg får de bedste karakter, fordi at det, det har de heller ikke været vant til så..., Men [jeg] dumpede et par eksaminer, og hvad hedder det, [haft] det lidt svært i starten. ... Man har ikke kandidaten for sjov, og hvis man ikke kan, hvis man ikke kan håndtere og skrive store opgaver, så er det ikke et sted for en. (Bilag: Bogdan, s. 8, 11)

Det kan udledes, at Bogdan ikke nødvendigvis har haft det nemt på studiet, og stået overfor visse udfordringer såsom at dumpe eksamen og have det svært på studiet. Dette kunne tyde på, at Bogdan ikke trives, og kan desuden være et tegn på, at studerende ligesom Bogdan der besidder en lavere kulturel, økonomisk og social kapital (Bilag: Bogdan, s. 4, 8, 21), er mere udfordret på deres trivsel end studerende, der besidder stærkere kapitalformer og habitus. I forlængelse heraf, fortæller Peter om hvordan han oplever sin habitus komme i spil på universitetet. Han mener selv, at han er meget lidt akademisk anlagt, hvorfor tunge komplicerede tekster og skriver opgaver ikke siger ham noget (Bilag: Peter, s. 4). Han fortæller

yderligere, at hans forældre ikke har haft nogle forventninger til ham, fordi de ikke selv er akademikere (Bilag: Peter, s. 7). Peter udtaler, at jo mere tilpas man er i den akademiske verden, desto nemmere er det også at tilpasse sig strukturen på universitetet (Bilag Peter, s. 13). Det tolkes som, at Peter ikke har en habitus, der er befordrende for hans tid på universitetet, hvilket han selv er klar over, hvorfor han oplever vanskeligheder ift. at tilpasse sig strukturen på universitetet. Det må formodes at Peters tilbagevendende overvejelser om at droppe ud fra hans studie (Bilag: Peter, s. 9), kombineret med en oplevelse af at undervisningsmaterialet såvel som rammerne på universitetet ikke gav mening for ham, har en tæt sammenhæng med hans manglende akademiske evner og forståelse. Denne er uundgåeligt forbundet til hans habitus, hvorved betydningen af hans opvækst i særligt udtalt grad her, kan ses. Dette fremhæver blot fordelene ved at have en habitus, der har afsæt i stærkere kapitalformer, da disse kan ses at bidrage til væsentlige forskelle for de studerendes trivsel.

4.2.2 Økonomisk frihed

De forskellige kapitalformer kan gensidigt påvirke hinanden, og afspejle sig på tværs. (Bourdieu, 1986, s. 17-20). Et eksempel herpå kunne være at kulturel kapital ofte også påvirkes af den økonomiske kapital, i form af, at uddannelser der er associeret med lavere kulturel kapital, oftere også er lavere betalt økonomisk, end de der associeres med en højere kulturel kapital. Disse økonomiske begrænsninger kan være med til at påvirke mulighederne for at tilgå visse kulturelle aktiviteter, der tilmed begrænser mulighederne for at tilgå nye sociale relationer, der igen kan påvirke mulighederne for at styrke ens kapitalformer. Dette kommer til udtryk i følgende udtalelse af Nikita:

[Far] har været lidt bekymret sådan over det økonomiske om det kunne hænge sammen ... SU'en rykker ikke sådan supermeget og der er også en del penge på transport og sådan, hvordan og hvorledes, men det handler jo bare om prioriteringer. (Bilag: Nikita, s. 8)

Den lavere kulturelle og økonomiske kapital som Nikita og familien besidder, antages at have været med til at forårsage bekymringen omkring ikke at kunne studere pga. økonomiske begrænsninger. Som tidligere pointeret, har Nikita desuden været nødsaget til at have et studiejob og fastholder dette (Bilag: Nikita, s. 16), for at få økonomien til at fungere. Nikita oplever at være nødsaget til at prioritere et job, hvilket gør at hun har endnu mindre tid, både

ift. studiet, men også til sin egen dagligdag. Jf. forrige analyseafsnits fund, med tidspres som en gennemgående og væsentlig faktor for de studerendes trivsel, har Kim en meget anderledes oplevelse sammenlignet med Nikita, og udtaler følgende:

“Økonomisk har været godt [...] Jeg har haft en god opsparing og boede billigt [...] Jeg [har] ikke haft behov for at skulle tjene penge [...] Så på den måde, var der altså, havde jeg ikke et afsavn for at have et studiejob ... Altså jeg [havde] ikke behov for det, hverken økonomisk eller fagligt. Skulle det være at skabe nogle relationer, og det kunne man sige det havde måske også været en god ide, men der synes jeg, det var vigtigere at, hvad skal man sige, bruge de ting jeg lærte også indgå i de sociale sammenhænge. (Bilag: Kim, s. 20)

Kim, hvis forældre har en mellemlang og lang videregående uddannelse, udtaler i forlængelse af dette, at begge hans forældre har gået på det universitet han selv studerer på, og at begrundelsen for hans valg af universitetet er: “Jamen, det er da også helt klart fordi, at den har den læringsmodel den har ... Som jeg har fået fortalt af mine forældre.” (Bilag: Kim, s. 2). Heraf kan vi se et klart eksempel på, at Kims høje sociokulturelle baggrund har været med til, ikke blot at have kendskab til hans universitets rammer på forhånd, men tilmed hvordan det har påvirket hans valg af studie. Det større kendskab til universitetets læringsmodel, må antages at have gjort det nemmere for Kim både at træffe et informeret valg af universitet, såvel som det at gøre det nemmere for ham at deltage indenfor universitetets rammer, sammenlignet med andre uden dette kendskab.

Kim og Nikitas meget modsatrettede oplevelser, kan ses som et konkret eksempel på, hvordan kulturelle og økonomiske kapitaler kan medvirke til at skabe vidt forskellige forudsætninger at arbejde ud fra, hvor Kims kapitalformer er i den højere ende, sammenlignet med Nikita, såvel som Bogdan og Isabel. I forlængelse af de tidsbegrænsninger som den sociale acceleration har medbragt, kan muligheden for frigørelse af tid anses som et vigtigt element at inkludere i overvejelser, når det vedrører de studerendes trivsel. Kims højere kulturelle og økonomiske kapital kan således medvirke til, at der frigøres mere tid, sammenlignet med Nikita, som kan bruges andetsteds. Den frigjorte tid som Kim oplever, kontra Nikita, anvendes bl.a. til dannelsen af nye sociale relationer, og tilegnelsen af kulturel viden, ved at Kim har siddet i forskellige råd og nævn på universitetet, såsom studienævn, akademiske råd og universitetsbestyrelsen (Bilag: Kim, s. 2).

Værdien af social kapital og 'afkastet', af at investere tid i sociale relationer kan siges at stige, i takt med at ejeren af denne sociale kapitals andre kapitaler stiger (Bourdieu, 1986, s. 22-23). Kim har hverken økonomiske eller akademiske bekymringer, og to forældre med en høj kulturel kapital, hvoraf det kunne spekuleres, om dette solide fundament han har erhvervet sig, kunne være med til at forklare hans øgede fokus, på at være social i diverse sammenhænge, og det at han samtidigt nyder det, selv i perioder med 70 timers arbejdsuger (Bilag: Kim, s. 19). Kim har, qua få bekymringer om økonomi eller utilstrækkelighed, haft mere tid de ting han nyder at gøre, hvoraf det må antages, at han samtidigt har udviklet hans personlige, faglige og sociale evner. Med det mulige resultat at hans sociale og kulturelle kapitaler yderligere forstærkes, hvilket kunne være med til at skabe en større grad af resonans og trivsel ift. hans tid på universitetet. Ud fra dette, peger Kims oplevelser omkring at studere på universitetet i retning af, at de har haft bemærkelsesværdig positiv betydning for hans trivsel på universitetet, kontra de studerende, hvis forældre er ufaglærte eller besidder en kort videregående uddannelse eller erhvervsuddannelse. Heraf kunne et eksempel på, hvad det at have et studiejob har af konsekvenser for nogen, italesat af Carla:

For mine medstuderende der har haft studiejobs, altså det, de er blevet nødt til at misse skole flere gange, altså mange gange at de ikke kunne møde op til undervisning, fordi at de har haft [arbejde], og de bliver nødt til at prioritere okay, hvilket undervisning er bedst til at misse. (Bilag: Carla, s. 14)

De økonomiske begrænsninger, der her kommer til udtryk som nødvendigheden i at prioritere fritidsjob fremfor studiet, og dermed påvirker de studerendes læring, gør sig tydeligt gældende i ovenstående citat. Frigørelsen af denne slags økonomiske begrænsninger, kan medvirke til, at de studerende kan møde op til undervisningen og dermed få nemmere adgang til resonansoplevelser. Besiddelsen af en større eller mindre økonomisk kapital bliver således en afgørende faktor for, om de studerende oplever at have tid til at deltage i undervisningen eller ej. Dermed kan dette have en indvirkning på deres fordybelse af det faglige indhold, deres oplevelser af resonans, og derigennem deres trivsel. Heraf kan yderligere ses et eksempel på, hvordan økonomisk kapital kan overføres til en større grad af kulturel kapital, da det i denne slags tilfælde bliver afgørende for det faglige udbytte af undervisningen, såvel som det sociale fællesskab på studiet.

De studerende kan hermed ses som at befinde sig i et krydspres, mellem studiet og dets forventninger, arbejdsmarkedet og privatlivet. For hvad prioriteres hvornår, og hvorfor? Accelerationen af livstempoet må have haft en forstærkende effekt på særligt dette krydspres, eftersom accelerationens effekter påvirker samtlige af livets sfærer, uafhængigt af hinanden, til trods for overlappende effekter. Om det at eksistere i denne slags krydspres udtaler Marie sig om:

Jeg tror der kommer en eller anden kommentar i efteråret fra en eller anden studieadministrations [person]. ... ”*Amen men vi forventer jo også i bruger 40 til 50- eller 40 timer herude yadda yadda yadda*” og det der jeg var sådan ”*okay ja fint nok*” og jeg bruger også hvad der svarer til et fuldtidsstudie herude ... ”*Amen det, men I skal jo heller ikke stresse over arbejde og I er jo sikre på et job på den anden side.*” Qua du ved IT uddannelse, ”*og der er jo heller ikke noget galt i at tage et SU-lån*” [og jeg] er bare sådan her. Det kommer ikke an på SU lånet. (Bilag: Marie, s. 33)

Maries studie ses her at have andre forventninger til de studerende, end hvad hun selv har, både ift. hendes tidsprioritering på studiet, ifm. hendes fritidsjob og fremtidige employability. Det kan yderligere ses anerkendt af studiet, at der eksisterer en økonomisk nødvendighed i at have et studiejob gennem forslaget til SU-lån. Marie udtaler efterfølgende, at det tværfaglige samarbejde der kan findes på en arbejdsplads, betyder rigtig meget for hende (Bilag: Marie, 33-34). I Carla og Maries eksempler burde det kunne ses, at begge indgår i et krydspres, dog tyder det på at der er vidt forskellige måder at håndtere disse på, hvoraf det kunne spekuleres om økonomisk kapital i større grad, og kulturel kapital i måske mindre grad, har en betydning for resultatet heraf. Når tempoet øges, og særligt fra flere fronter, kommer de studerendes selv- og tids administrationsevner på prøve, hvoraf nogen i højere grad bliver nødsaget til at prioritere økonomi og basale livsnødvendigheder for at få deres livssituation til at fungere, hvoraf uddannelse, sociale relationer mm., kan blive frasorteret. Andre, hvis habitus er mere veltilpasset til de forventninger der eksisterer indenfor krydspresets sfærer, eller blot har en vis grad af økonomisk kapital, er mindre påvirket af disse frasorterings processor, og kan i stedet fokusere mere på hvad de vil, ønsker og føler for, fremfor basale livsnødvendigheder. Heraf kunne det tilspørges, hvilken betydning denne slags fænomen måtte have, for deres generelle orientering på studiet, og hvad der prioriteres, i nødvendighedens og lystens navn.

4.2.3 Proces vs. resultatorienteret

En af de bemærkelsesværdige forskelle, der ved gennemgangen og kodning af specialets empiri har virket prominent, har været forskellen mellem det at være overvejende proces- eller resultatorienteret. Heraf kunne dette komme til udtryk ved eks. at have en forventning til “bare at gennemføre” uddannelsen (Bilag: Isabel, s. 7; Bogdan, s. 8), kontra at have højere forventninger til denne (Bilag: Kim, s. 9; Marie, s. 10). I forlængelse heraf fortæller Kim f.eks.: ”det her [handler] ikke kun om at blive færdig, Det handler også om at blive færdig på en ordentlig måde, så man faktisk får noget ud af det, altså lidt mere end et stykke papir.” (Bilag: Kim, s. 9). Dette ses som et tydeligt tegn på, at Kim i højere grad er procesorienteret fremfor resultatorienteret. Men hvilken betydning har det at være procesorienteret kontra resultatorienteret? For Kim, der gerne vil have mere ud af uddannelsen, end blot et papir og udvide sin viden, kunne det forestilles at Kim i stedet fokuserer på fordybelsen i pensum og læringsstoffet, fremfor udelukkende at have øje for endemålet. Dette fortæller Kim mere om i følgende uddrag:

[Universitetet] er et middel til at komme ud og beskæftige sig med noget man godt kan lide. Får man nogle kompetencer, man ligesom har tillært sig [...] det er også en del, bliver også en naturlig del af ens identitet i den periode, man er jo universitetsstuderende, altså, og det liv der er i det [...] og de oplevelser [det] ligesom giver. [...] Det er jo ikke bare transporttid eller som, hvis det giver mening, det er ikke bare toget til endestationen. [...] Det er også, altså, vejen er også vigtigt. (Bilag: Kim, s. 24)

Universitetet er ikke blot en tog til endestationen, som et eksempel på det at være overvejende resultatorienteret, men vejen dertil anses også for at være vigtig, hvorfor Kim kan betegnes som værende overvejende procesorienteret i hans tilgang til universitetet. At kunne fordybe sig i pensum og læringsindholdet, anses i denne kontekst som understøttende for at kunne opleve resonans. Det antages således, at Kim rent faktisk nyder at være universitetsstuderende og de betingelser, som universiteterne bringer med. Det formodes, at Kims kapitalformer og habitus er befordrende for resonansbetingelserne på universitetet, og det antages derfor, at Kim er tættere på opnåelse af “det gode liv” kontra de studerende der besidder lavere kapitalformer og habitus. Kim behøver netop ikke at prioritere et studiejob, da han har et tilstrækkeligt økonomisk kapital på trods af, at hans primære indkomstkilde er SU. Han bor sammen med sin

kæreste og har ressourcestærke forældre, der kan være til hans fordel som universitetsstuderende, både ift. det sociale, men også det faglige.

I modsætning til Carla, der oplever at en økonomisk udfordret livssituation kan resultere i at man til tider bliver nødt til at prioritere studiejob fremfor undervisning, har Kim rig mulighed for at fordybe sig i læringsindholdet. Modsat Kims oplevelse, fortæller Bogdan, at det der motiverer ham ift. sit kandidatstudie er: “[at] Bygge en form for karriere, det er en investering i sin uddannelse. Ligesom, så stiger lønnen en smule og sådan nogle ting, så det var, du ved en form for investering.” (Bilag: Bogdan, s. 6) og "Løn og statussen" (Bilag: Bogdan, s. 21). Heraf italesættes hverken læringsindholdet, det sociale fællesskab eller specifikke fag som motivationsfaktorer, men blot resultatet af at være færdig som kandidatstuderende.

En kandidatuddannelse kan ses som en slags certifikat for akademiske kvalifikationer og i forlængelse, kulturel kompetence indenfor et givent felt, ved at de evner individet besidder institutionelt anerkendes, hvorefter disse herefter kan sammenlignes med andre med samme e.l. anerkendte kvalifikationer. Heraf kan det argumenteres, at der er omdannet økonomisk kapital til kulturel kapital, hvorefter den kulturelle kapital ‘værdisættes’, relativt til andres kvalifikation, hvilket kan udveksles på arbejdsmarkedet (Bourdieu, 1986, s. 20-21). Hensigten med universitetet for Bogdan, kan i forlængelse af dette tolkes som at have afsat i et ønske om at forstærke hans økonomiske kapital, gennem hans employability ved at opnå en højere status og kulturel kapital, og dermed stå stærkere som konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet. I modsætning til Kim, der kan se meningen med fordybelse i hans undervisning, og besidder en høj kulturel- og økonomisk kapital, og har fokus på de sociale aspekter af universitetet, har Bogdan i stedet fravalgt det sociale, og ser ikke meningen med langt det meste af den teoretiske undervisning (Bilag: Bogdan, s. 16). Hertil kan det udledes, at Kim, modsat Bogdan, har bedre forudsætninger for at være procesorienteret, eftersom at manglende økonomisk kapital på mange måder er tæt knyttet til overlevelse. Dette ses både i form af at have råd til mad, husleje osv., som en fundamental fornødenhed for overlevelse, hvilket kan besværliggøre det at være procesorienteret, da det at være procesorienteret antages som oftest at kræve, at man først har mødt ens mest basale fornødenheder. Med dette perspektiv kunne det tolkes, at Bogdan ikke har haft de samme betingelser for at opnå resonans i læringsindholdet på universitetet, sammenlignet med Kim, da de har meget forskelligartede habitus.

4.2.4 Opsummering af analyse og diskussions del II

Betydningen af de studerendes kapitalformer og habitus viser sig på en række forskellige måder, hvoraf de studerendes forældres forventninger til dem, og de erfaringer de har med sig fra familien, virker til at have særlig relevans for deres tilgang til universitetet, og i forlængelse heraf deres trivsel. Som præsenteret i første analysedel, har den sociale acceleration en stor påvirkning på de unges oplevelser af tid, og at de administrerer denne forskelligt. Hvoraf anden analysedel finder frem til, at studerende med højere kapitalformer og habitus oftere oplever at trives i knapheden af tid, og administrationen af samme. Den økonomiske kapital virker til særligt at relatere sig til dette, hvoraf de studerende, hvis forældre ikke nyder af at have en høj økonomisk kapital, særligt bekymrer sig om økonomi og prioriterer fritidsjob højere. De samme studerende er også typisk mere resultatorienterede, og fokuserer i højere grad på blot at komme gennem studiet, fremfor at være procesorienterede og prioritere fordybelse, nydelse af undervisningen og udbyttet af samme, modsat studerende med højere kapital og habitus. Det findes, at den kulturelle kapital blandt forældre, virker til at hænge sammen med hvorvidt de studerende forstår de kulturelle koder der eksisterer på universitetet.

De studerendes kapitaler og habitus kan dermed siges at have en væsentlig betydning for deres trivsel, og hvordan de håndterer deres tid som studerende på et universitet. Hvordan de studerende konkret håndterer betingelserne for at opnå resonans på universiteterne, herunder hvilke mestringsstrategier de benytter, og hvordan disse er med til at skabe eller vedligeholde deres trivsel, vil der i følgende afsnit blive fremanalyseret nærmere.

4.3 Resonansoplevelser på universiteterne

I sidste del af analysen vil der være fokus på hvordan universitetsstuderende oplever betingelserne for at opnå resonans på universitetet, i lyset af de problematikker der i analyse- og diskussionsafsnittets første og anden del blev præsenteret, mhp. at besvare følgende underspørgsmål:

- *Hvordan er universitetsstuderendes oplevelser af resonans på universiteterne?*

I forlængelse heraf, vil Hartmut Rosas teori om resonans og fremmedgørelse inddrages, mhp. at belyse afsnittets tematikker, der relaterer sig til mening, motivation, resiliens, læringsrummet, og de mestringsstrategier de studerende benytter i forlængelse af deres habitus.

4.3.1 Betingelserne for resonans på universiteterne

Hvis fremmedgørelse som resultat af acceleration er diagnosen af vores samfund, så er kuren måske resonans (Rosa & Endres, 2017, s. 7). Med dette som udgangspunkt, vil der i følgende afsnit tages udgangspunkt i de betingelser, der eksisterer for at de studerende kan opleve resonans. Det at forstå, eller det at brænde for undervisningsmaterialet, er noget af det som samtlige af vores informanter giver udtryk for har særlig betydning, ofte både ift. deres faglige udbytte af deres tid på universiteterne, såvel som deres generelle velvære. Dette ses eksemplificeret gennem Benjamins udtalelser:

Først og fremmest så elsker jeg at kunne dykke ned i teorien og blive klogere, og jeg føler jeg fylder på, fylder på og fylder på. For det andet, så er hele studiemiljøet grundlæggende noget jeg bare trives rigtig meget i. Jeg synes det er spændende, Jeg synes det er fedt og at læse ting, undersøge det, spørge ind til det, blive nysgerrig, diskutere med mine medstuderende, føle at vi alle sammen rykker os i det. Det føler jeg altså, det kan jeg virkelig godt lide. (Bilag: Benjamin, s. 11)

Her ses hvordan Benjamin oplever resonans, via undervisningen, både gennem det faglige stof og teorierne i undervisningen, som må antages at blive understøttet af underviserne, såvel som de medstuderende, han italesætter. Gennem det at “vi alle sammen rykker os i det”, kan ses, som at relationerne mellem materialet, forelæser og medstuderende vibrerer, hvoraf resonanstrekanten i dette moment fuldendes. Via de medstuderendes ligestillede interesse for materialet, kan det tilmed ses, at den horisontale resonansakse er i samspil *mellem* Benjamin, og hans medstuderende (Rosa, 2019, s. 245), som yderligere understøtter muligheden for Benjamins udbytte af undervisningen. Det kan argumenteres, at resonansoplevelser af denne kaliber, også kan være med til at cementere oplevelserne af, og troen på egne evner og kunnen, der yderligere er med til at skabe grobund for flere resonansoplevelser, da disse betingelsers fravær kan skabe fremmedgørelse (Rosa, 2019, s. 242-243). Benjamin tilføjer imidlertid også et forbehold til denne oplevelse af resonans, da lange forelæsninger med meget lange

monologer, modvirker hans oplevelser af resonans (Bilag: Benjamin, s. 11). Gnisten og fællesskabet om materialet, er altså vigtigt for Benjamins oplevelse af resonans, og kan siges at stå som barrieren mellem denne oplevelse og oplevelsen af fremmedgørelse. Men hvordan kunne denne barriere se ud i praksis? Heraf udtaler Isabel sig om hvordan hun har oplevet en interaktion af lignende karakter:

Men det er lidt, altså en interaktion mellem forelæser og de studerende. f.eks., det andet fag der er sådan, jamen måden at han forklarer på, den er måske meget monoton og kedelig. Og altså, der er meget oplæsning fra PowerPoints, hvorimod det andet, der står der måske ikke så meget på Power Pointet, men der bliver bare snakket ud, som om han forklarer noget. [...] Og så er han f.eks. lidt bagud, lidt langsom med at forklare nogle ting. (Bilag: Isabel, s. 16)

Oplevelsen af at forelæsningsen er kedelig og monoton, foruden gnist eller passion for materialet, der kan inspirere publikum eller skabe grobund for en dybere forståelse af materialet, er en af de centrale aspekter af fremmedgørelsestrekanten, fra den studerendes perspektiv (Rosa, 2019, s. 242-243). Det, ikke at forstå materialet, ikke at opleve noget udbytte af undervisningen, kunne kædes sammen med det faktum at oplæsning direkte fra PowerPoint ikke ligefrem er en interaktiv undervisningsform, der fordrer dialog eller lign, hvoraf resultatet bliver en oplevelse af undervisning hvor “... nothing gets across, and consequently they get nothing back.” (Rosa, 2019, s. 243). Resultatet heraf, kunne både munde ud i mindre tro på egne evner og formåen, såvel som mulighederne for at udvikle disse, og en falmende interesse for det der undervises i, både for de studerende såvel som lærerne (Rosa, 2019, s. 242-243). For Isabel har dette til tider resulteret i at hun møder op uden at fokusere på undervisningen, hvor hun i stedet tænker på hvornår hun skal hjem, og nogle gange forlader forelæsningsen før tid (Bilag: Isabel, s. 18).

Det læringsmiljø, som danner rammen for Isabels oplevelser af fremmedgørelse, må uundgåeligt være påvirket af den sociale acceleration, hvoraf en mulig tolkning kunne være at konkurrencestatens rationelle pædagogik har en finger med i spillet. For er det kun de studerende, der er påvirket af disse fordringer om endeløs acceleration, som et udefineret slutmål?

Et tiltag der diskuteres i de politiske arenaer, er nedskæringer af kandidatuddannelser, hvor syv ud af ti kandidatuddannelser på humaniora og samfundsvidenskab skal forkortes fra to år til et år (Berlingske 2022). Til trods for den halverede tids normering, følger forventningen til hvad, der skal opnås inde for dette tidsrum dog ikke proportionalt, da der på det ene års uddannelse fremadrettet forventes at de studerende tilegner sig 75 ECTS-point, sammenlignet med de nuværende 60 point (Bøttcher, 2023). At uddannelser forkortes, betyder dermed ikke mindre pensum, men i stedet at mere skal opnås på kortere tid. Det må formodes, at denne nedskæring kun efterlader det mest instrumentelle, det mest 'nødvendige', for at uddannelsen stadig har værdi for arbejdsmarkedet. Er det så noget under, at resonans bliver til fremmedgørelse, når alt andet end det mest "nødvendige" bliver skrællet væk? En analogi her kunne være et menneske, der har adgang til de mest basale fornødenheder såsom næring og husly, men hvor alt derudover ikke er tilgængeligt for vedkommende. Dette individ har givetvis hvad der skal til for at *overleve*, men hvad for et liv kan dette siges at være, hvis intet andet er tilgængeligt? Overlevelse, både i en konkret fysisk forstand, og en mere symbolsk forstand, er i moderniteten på mange områder en selvfølgelighed, som ikke kan nøjes med alene. Der forventes i stedet overbygninger af mening, forståelse, glæde mm., der ikke er nødvendigt for at *overleve*, men måske for at *leve*, i hvert fald hvis der skal skildres mellem disse to. Det kan i dette perspektiv tilspørges, om konkurrencestatens agenda om prioritering af employability, med udvidelsen af den rationelle pædagogiks herredømme, rent faktisk er fordrende for oplevelserne af resonans, trivsel og det gode liv, særligt i lyset af den sociale acceleration? Når der skal løbes i al hast fremad, blot for ikke at falde bagud, som Rosa præsenterer det. Når der skal præsteres og handles i sådan en fart, at fordybelse og nydelse ved handlen bliver en sjældenhed, på sådan vis, at kun den instrumentelle logik overlever, og står alene tilbage på den menneskelige slagmark.

For at illustrere vigtigheden i det, at kunne *leve* fremfor blot at være låst til at fokusere på *overlevelse*, rettes blikket mod et læringsrum, der modsat Isabels oplevelser, hvor publikum behandles som passive modtagere af læringsmateriale, i stedet inkluderer de studerende. Mona er en af vores informanter, der italesætter at hendes forventninger til sig selv er ikke at få 12 taller, men i stedet at blive klogere gennem undervisning, der gør hende "tændt", hvilket er dét hun synes er fedt ved at studere (Bilag: Mona, s. 3). I forlængelse heraf udtaler Mona følgende:

På sidste semester, der havde vi et helt fag, der hed mundtlig retorik ... Hvor jeg helt klart synes det mundtlige aspekt var det fede. Klassediskussioner, når jeg selv får lov

til at sige noget. ... Er typen, der rækker hånden op hele tiden nu, fordi, at der også er undervisning, hvor der bliver lagt op til en fælles diskussion inde i klassen. (Bilag: Mona 4)

I modsætning til den passive undervisningsform, kan vi her se et eksempel på, at diskussion og fællesskabet herom, er centralt for at tænde Monas gnist for læring, hvoraf det stumme i relationen blæses væk, og genklangen nyder fremgang i stedet. Et element, der tæt relaterer sig til oplevelsen af resonans, er troen på egne evner, det at kunne udleve ens ønsker gennem organisering og planlægning af ens handlinger, og en oplevelse af at kunne røre, og blive rørt af et givent materiale. (Rosa, 2019, s. 244). Heraf kan Monas mulighed for at deltage aktivt i sin retorik undervisning ses som et eksempel på hvordan denne tro er blevet forstærket, sammenlignet med da hun udelukkende havde spanskundervisning, og havde overvejelser om at droppe ud af studiet (Bilag: Mona, s. 2). Denne aktive undervisningsform kan i dette perspektiv ses som fundament for, at der kan opstå en cirkulær genklang mellem hende, undervisningsmaterialet, medstuderende og underviser. Heraf kan igen lånes fra analogien om *overlevelse* som et eksempel der illustrerer, at det mest fundamentale, der her i overført betydning kunne ses som undervisningsmaterialet, ikke alene er tilstrækkeligt for oplevelsen af resonans. Ønskes der at *leves*, fremfor blot *overleves*, *må der* rækkes ud over det mest basale, hvor relationsdannelser, muligheden for forståelse og fordybelse i stedet prioriteres. Med udgangspunkt i dette kunne det forestilles, at jagten på employability, på bekostning af alt andet, ikke er foruden betydelige konsekvenser for resonansen i undervisningslokalet. Monas oplevelse af denne genklang uddybes yderligere i følgende citat, hvor hun udtaler sig om sine indre motivationsfaktorer for at læse videre på retorik:

Jeg har altid godt kunne lide reklamer, reklamebranchen, kampagner, så der har jeg helt klart et mål oppe i mit hoved. Ikke nødvendigvis det første job, ikke nødvendigvis de første 5 år, men at jeg skal bevæge mig hen i en branche, der har noget med formidling til nogle- altså skubbe noget formidling ud i verden. ... Jeg skal have noget, hvor jeg skubber noget ud. Så det er sådan min vision lige nu. (Bilag: Mona, s. 4-5)

Kombinerer vi de to uddrag, kan vi se en klar overensstemmelse mellem Monas indre mål og motivationsfaktorer, og den nytilkomne mulighed for at fordybe sig i retorik. Med afsæt i dette, formodes det at Monas betingelser for at opleve resonans på hendes studie, er langt forbedrede,

sammenlignet med tidligere, hvor det eneste der afholdt hende fra at droppe ud, var hendes netværk (Bilag: Mona, s. 3). Opsummerer vi her, og sammenligner scenariet, hvor undervisningen består af undervisningsmateriale, der pålægges de studerende via ensidig monolog, sådan at hverken de studerende eller materialets "stemme" kan høres (Rosa, 2019, s. 245-246). Med det andet scenarie, hvor undervisningen med gensidig dialog er i højsædet, ses en afgørende forskel. Det kunne i dette perspektiv tolkes, at betydningen for Mona endda er så afgørende, at hun ikke længere har overvejelser om at droppe ud af studiet, grundet hendes nyfundne motivation for studiets materiale, og den ændrede ramme. Mona har tilsyneladende fundet sig tilpas indenfor undervisningen og dens rammer, men hvordan kunne det forestilles at betingelserne for resonansoplevelser så ud, hvis blikket blev rettet mod universiteter der prioriterer projektarbejdsformen, og de tilhørende gruppeprocesser?

Det akademiske arbejde på universiteter, med en mere projekt fokuseret fremgangsmåde, kan siges at kombinere det faglige akademiske ved at studere på et universitet med det virkelighedsnære. Et resultat heraf kunne argumenteres, at den læring de studerende tilegner sig på disse universiteter, i større grad har et fokus på kombinationen teoretisk og praktisk viden. Denne blanding med virkeligheden, argumenteres i nogle fora som værende en styrke, da overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked bliver forsimplet, grundet den mindre kløft mellem det projektorienterede universitet og arbejdsmarkedet. De uklare krav for denne uddannelsesform bliver dog endnu tydeligere, når rammen for præstation ikke blot er uklar indenfor et pensum, men også grundet muligheden i selv at kunne vælge emnet for de projektorienterede forløb. Tages der eks. udgangspunkt i læringsmålene for specialet på kandidatuddannelsen i socialt arbejde, ses det at: "Målet for specialet er at give den studerende lejlighed til at demonstrere evne til at beskrive, analysere og bearbejde komplekse problemer og problemstillinger." (Aalborg Universitet, u.å.) Hvoraf der bl.a. vægtes: "Videnskabelige teorier og metoder i relation til socialt arbejde - teoriens og metodens betydning for specialets fokus og konklusioner ... at kunne argumentere teoretisk. ... at kunne arbejde selvstændigt med videnskabelige teorier og metoder." (Aalborg Universitet, u.å.). Heraf burde være klart, at disse formkrav i allerhøjeste grad bærer præg af uklarhed, med ingen fast ramme for hvad en (u)frugtbar fremgangsmåde kan, eller bør indeholde. Hvordan dette kan muligvis kan påvirke i praksis, udtaler Kim sig om, som går på et projektorienteret universitet: "... men jeg kan godt mærke på mig selv, at det gør det sværere for mig at motivere mig til at blive færdig, fordi målet bliver mere diffust, altså sådan, målet er så mange ting, at det bliver ingenting, kan man

sige.” (Bilag: Kim, s. 10). For Kim ses frustrationerne ved, at hans uddannelse ikke er lige så professionsrettet, som eks. medicinstudiet, og italesætter det politiske ståsted der lyder på blot at tage det første og bedste job efter studiet, hvilket han ikke er modstander af, men han ser det diffuse som en hindring for dette (Bilag: Kim, 10). Vi kan her se endnu et spændingsfelt mellem de politiske forventninger til uddannelse, arbejdsmarkedet samt employability og universitetet, hvor modsatrettede kræfter yderligere besværliggør det at finde en ensrettet vej gennem modernitetens tåge. For hvordan finder så forskelligartede perspektiver en fælles vej? Og hvem ender med at betale prisen?

Ikke nok med at traditionelle normer og fællesskaber der tidligere understøttede rammerne for de unges nu tilsidesættes (Bauman, 2006, s. 41), men disse formløse forventninger der eksisterer indenfor den flydende modernitet, som ovenstående er eksempel på, må givetvis påføre studerende der ikke trives indenfor den flydende modernitet, endnu en belastning, og i visse tilfælde gøre det endnu sværere at ‘nå i mål’.

Monas netværk nævnes som en af de afgørende omstændigheder, der gjorde, at hun ikke endte med at droppe ud af studiet. I kombination med dette, italesætter hun også sin familie som afgørende for hendes lyststyrede tilgang til uddannelse, hvoraf det vigtigste af alt er at have det sjovt og gøre sit bedste, uafhængigt af resultatet (Bilag: Mona, s. 8). Heraf kan det ses, at Monas horisontale resonansakse gennem hendes familie og netværk står stærkt, hvoraf der kunne spekuleres om hvorvidt denne har været med til at styrke Monas resiliens samt habitus, med resultatet at hun fortsatte på studiet.

Mona er imidlertid ikke alene i at have oplevelsen af, at det interaktive i undervisningen er vigtigt, eller for den sags skyld at fællesskabet og det sociale er centralt (Bilag: Marie, s. 22; Kim, s. 1; Benjamin, s. 4; Peter, s. 15). Mona udtaler bl.a. at en af de største grunde til at hun ville videre fra gymnasiet, var at finde ligesindede, med samme interesser som hende (Bilag: Mona, s. 5). Dertil udtaler hun følgende om overgangen fra gymnasiet til universitetet ift. det sociale:

Så det var lidt noget andet så at starte på universitetet hvor, ja der var ikke rigtig nogen og lave et fællesskab med, eller noget, fordi at vi sad på zoom. ... Det var bare svært og det var også der ift. det jeg nævnte tidligere at hvor jeg så blev opmærksom på, bevidst om, "*Mona hvis du skal kunne holde det her ud, så er du nødt til aktivt at gå ud og*

etablere et netværk”, så det var meget mere noget, hvor jeg selv skulle gå ud og gøre noget, end at på gym der blev du bare losset ind i det klasseværelse, og så opstod der bare et eller andet helt organisk. (Bilag: Mona, s. 6)

Ud fra ovenstående kan vi både se Mona udvise forståelse for hvad situationen krævede af hende, i form af dannelse af førnævnte centrale relationer for opnåelse af resonans, såvel som en umiddelbar tro på egne evner og kunnen, ifm. udlevelsen af samme forventninger til situationen. Betingelserne for at kunne komme gennem overgangen, bliver her bundet op på det sociale, herunder de horisontale og diagonale resonansakser, antageligt medieret af modstandsdygtighed overfor mangel på samme. Betydningen af corona nedlukningens begrænsninger kan naturligvis ikke udelukkes, men er udenfor specialets omfang at redegøre for. Mona italesætter en grad af forståelse for universitetets rammer, der kan stå som mulig forklaring for hendes resiliens og tilpasningsevner, samt senere mestring af mange af universitetets aspekter. Dette kan stå som bud på, hvad der udgør hendes habitus, i forlængelse af hendes tilsyneladende høje grad af veltilpashed og resonans, sammenlignet med andre informanter.

Venskaber kan i deres natur anses som værende resonante, eftersom de hverken er bundne af familiære og medfødte bånd, eller kontraktlige forhold til at fastholde dem (Rosa, 2019, s. 210), ved eventuel fremmedgørelse. Kombinerer vi denne forståelse, med Monas forståelse af vigtigheden i at have et netværk, senere udtalelser om at hun har “knækket koden” (Bilag: Mona, s. 3), og det at hun giver udtryk for at hun generelt er glad for at være universitetsstuderende. Dette tegner sig et billede af resonansaksernes samspil på tværs, og betydningen af deres tilstedeværelse eller fravær for universitetsstuderende.

Det er dog ikke alle der nødvendigvis er lige så ressourcestærke, eller har samme perspektiv på de sociale aspekter af tiden som universitetsstuderende. Oplevelsen af, at det sociale både er anderledes end på gymnasiet, og måske en anelse ekskluderende eller indkredset, er der imidlertid flere der oplever. Benjamin udtaler følgende om emnet:

Absolut altså, der er helt klart nogen som man bare naturligt går i klik med. Det jeg ser det er, vi er desværre, jeg synes jo det er mega ærgerligt, især med min baggrund, men ja meget grupperet. Altså der man kan godt se der er nogle cirkler hvor at de her de snakker godt sammen og det er nok også fordi at det ikke er en klasse, men at vi er et

hold, og vi er til en forelæsning, og vi er ikke nødsaget til at interagere med hinanden på samme måde. Men jeg synes det er ærgerligt, når man sidder og kigger ud af, at det er meget sådan cirkler, ikke. (Bilag: Benjamin, s. 5)

Heraf kan vi se noget yderst interessant, og lettere paradoksalt, i hvad Benjamin udtaler, nemlig at man som studerende ikke er nødsaget til at interagere med hinanden til forelæsninger. Dette til trods for, at det sociale er så vigtigt, både for at få tændt gnisten for læringen og for resonans samt resonanstrekanten (Rosa, 2019, s. 244-245), som Benjamin og andre udtaler (Bilag: Peter, s. 14-15; Mona, s. 6; Benjamin, s. 4).

Relationen til medstuderende er af yderst vigtig karakter, og kan anses som værende endnu vigtigere end relationen til et individs lærere, hvoraf afvisning eller det ikke at blive set og dermed "ikke at eksistere", kan have katastrofale konsekvenser for udviklingen af resonansakserne (Rosa, 2019, s. 239). Disse eksempler er ganske vist sat på spidsen, og i Benjamins tilfælde er der naturligvis tale om mere milde tilfælde, sammenlignet med direkte afvisninger, og overhovedet ikke at blive set. Det kunne dog tænkes, at aflukkede sociale cirkler og ekskludering fra disse, i nogen grad på samme måde som de mere katastrofale eksempler, kunne være med til at hindre muligheden for at gøre tavse relationer til ens medstuderende resonante. Oplevelser af denne art kunne dermed, på lige fod med andre fremmedgørelsesoplevelser, forestilles at være med til at hindre troen på egne evner, lysten til at deltage aktivt, og være med til at foranstalte andre fremmedgørelsesoplevelser til følge. Såfremt dette måtte være tilfældet, kunne det argumenteres, at en undervisningsform der både tillader, og i visse tilfælde uundgåeligt lægger op til, et minimalt interaktionsniveau iblandt de studerende, i denne kontekst ikke er fordrende for de studerendes resonansbetingelser.

4.3.2 Resonans- og fremmedgørelsestrekanten

Ud fra ovenstående afsnit kan vi både se, hvordan de studerende oplever betingelserne for resonans på universiteterne, og at disse er særligt afhængige af de relationer der dannes eller forstummes i undervisningslokalerne. Her bliver resonans- og fremmedgørelsestrekanten glimrende redskaber, for at forstå sammenhænge, hvor interaktionerne i undervisningen enten nyder af genklang, eller forbliver stumme. Benjamin fortæller om en af disse sammenhænge i følgende uddrag:

Ja, altså vi har haft en forelæser, som er meget engageret i sit materiale. Og som er med altså, og sådan bevæger sig og spørger, diskuterer og man kan mærke han brænder for det. Det fanger mig lige med det samme, f.eks. når jeg ikke synes noget er spændende, når jeg ser en der brænder så meget for det, så bliver jeg alligevel sådan nysgerrig. (Bilag: Benjamin, s. 11)

Her ses et eksempel på resonanstrekantens fuldbgyrdige udfoldelse, hvor undervisers gnist er med til at få det til at knitre i lokalet, engagere de studerende og gøre at det hidtidige stumme materiale i stedet resonerer mellem de tre hjørner af resonanstrekanten. Scenariet tyder på, at der er opstået en transformativ oplevelse i og med underviser med sin gnist, har fået materialet til at tale på ny og har formået at række ud til og nå sine studerende (Rosa, 2019, s. 243). Benjamin tilføjer yderligere, at når forelæser modsat ovenstående uddrag virker til at opfatte undervisningen som “noget der bare skal overstås”, har det sågar resulteret i at han glemmer de fleste af vedkommendes forelæsninger, hvorimod han husker næsten alle forelæsninger hvor forelæser var engageret (Bilag: Benjamin s. 11). Gnisten og engagementet for materialet bliver altså det der skiller vandene, og i dette tilfælde er hvad der er med til at bestemme hvor stort et udbytte der er at hente for undervisningen, måske sågar medieret af resonans. En forelæseres gnist kan altså være yderst central for at få etableret resonansaksen mellem studerende og forelæser, og dermed også for et stærkt udbytte af undervisningen. Men hvad med den diagonale akse, mellem studerende og medstuderende? Peter udtaler følgende, omkring hans motivation på bachelorstudiet:

På bacheloren har det altid 100% været det sociale, jeg ramte i hvert fald ind i et hold, der var rigtig fedt, og som havde det rigtig godt alle sammen. Der er selvfølgelig klikker, indbyrdes. Man blev også inddelt i nogle studiegrupper og så videre. Så er det også dem, man var mest sammen med, men det har altid været for at komme over, og være sammen med de andre. Det har altid været førsteprioriteten, vil jeg sige. (Bilag: Peter, s. 15)

I modsætning til Benjamin der udtaler at han synes det er ærgerligt at studiemiljøet bliver opdelt grupperede cirkler (Bilag: Benjamin, s. 5), nyder Peter imidlertid af dette, til sådan en grad, at det at være social med andre bliver hans primære motivationskilde for at møde ind på studiet.

Relationen til forelæsere må jf. forrige uddrag være relevant for at etablere resonansaksen mellem underviser og studerende, men relationen til medstuderende kan anses som værende endnu vigtigere, sammenlignet med relationen til underviseren (Rosa, 2019, s. 239). En trekant kan imidlertid ikke leve op til dets navn, uden alle dens sider, hvoraf det kan spekuleres, til trods for Peters velfungerende relation til sine medstuderende, om manglen på de andre akser under hans bachelor, kunne have relevans for hans tilbagevendende tanker om at droppe ud (Bilag: Peter, s. 9). Ydermere det at føle sig så magtesløs overfor akademiske aspekter af uddannelsen, at dette ledte til episoder med gråd grundet pres (Bilag: Peter, s. 16). Det er naturligvis hverken hensigten, eller muligt at drage den slags konklusioner, men skal vi tro på værdien af resonans- og fremmedgørelsestrekanterne, argumenteres det, at disse forhold må forsøges inkorporeret i en større sammenhæng. Interessant bliver udviklingen af disse akser for Peter i hans overgang til kandidaten, hvilket illustreres i følgende uddrag:

På kandidaten der har det nok ikke været særligt meget præget af det sociale, det har det været præget mere af tanken om at jeg ved, jeg skal bruge det her til noget. Så derfor dukker jeg egentlig op pga. det faglige, og pga. sparring med eventuelle undervisere og så videre, eller sparring med de andre studerende. Men det har jeg ikke været af det sociale på samme måde som på bacheloren. (Bilag: Peter, s. 15)

Til dette kan tilføjes, at Peter i højere grad på kandidaten også kan se en mening, både med uddannelsen, og undervisningen (Bilag: Peter, s. 6). Den er mere specialiseret ift. hans egne ønsker, hvoraf han med sit praktiske blik bedre kan se anvendelsesmulighederne, nu da han er kommet tættere på arbejdsmulighederne efter studiet, der giver mening for ham. Det kunne her spekuleres, at der ifm. at Peters uddannelse nu stemmer mere overens med hans egne målsætninger, nu opleves en styrket resonansakse mellem Peter og materialet i undervisningen. Yderligere kan det være med til at forbedre hans udbytte af undervisningen, og dermed resonans indenfor, såvel som udenfor studiet. Peter udtaler sågar i forlængelse af indstillingen til semestre som noget der blot skal overstås, grundet pres eller andet, at det ikke er noget man får særligt meget ud af (Bilag: Peter, 10). I Peters tilfælde bliver forholdet til bachelorens struktur og materiale noget der virker til at være baseret på en vis grad af tvang, og kan argumenteres som et fremmedgørende element for den resonanstrekant han er medspiller i, på sit studie. At have oplevelsen af, at være tvangsindlagt til at studere et specifikt pensum, eller

deltage i undervisning på en specifik måde, fremfor at tilgangen til dette eks. er lystbetonet, må være et oplagt resonanskriterie, eftersom at genklang og resonans ikke er noget der kan fremtvinges gennem mekaniske processer (Rosa, 2022, s. 192). Et eksempel, hvor vi kan ane undertoner af en mere mekanisk, og dermed resonansforladt tilgang til universitetet kan ses gennem Bogdans tilgang, hvor han bl.a. beskriver, at han ikke valgte sit studie fordi han brændte for det (Bilag: Bogdan 5), og udtaler derudover følgende:

Jeg oplever at, min klasse de går meget op i sådan noget “*skal vi ikke lige tage til sammen? Skal vi ikke lige drikke en øl sammen? Skal vi ikke lige tage til fredagsbar sammen?*” ... Men jeg er ikke så meget. Jeg er ikke kommet for sådan noget der. Hvis jeg skal være helt ærlig. Jeg er ikke kommet for at hygge mig på studiet, jeg er her kun for at færdiggøre det og så er jeg videre. ... Jeg vil ikke bruge så meget tid på det. Det er spild af energi, eller det er ikke- men det er energi man skal bruge på det. Det er energi, man kan bruge mange andre ting. (Bilag: Bogdan, s. 11)

Derudover italesætter Bogdan yderligere, at han kunne bruge mere tid på studiet, men at han ikke gør det, for at undgå at opbygge et “had” til uddannelsen (Bilag: Bogdan, s. 13). Tilmed oplever Bogdan, at størstedelen af det teoretiske undervisningsmateriale ikke kan bruges, og i stedet burde der fokuseres mere på det praktiske (Bilag: Bogdan, s. 16, 24). Der tegner sig her altså et billede af de akser der eksisterer mellem Bogdan og undervisningsmaterialet, såvel som den diagonale akse mellem ham og hans medstuderende, som værende pligtfyldte fremfor lystbetonede, og nogle der i forlængelse heraf antages som værende stumme.

I dette tilfælde kan vi se klare tegn på at materialet, undervisere og studerende ikke har oplevelsen af *at have noget at sige til hinanden* (Rosa, 2019, s. 242), som et fundamentalt kriterie for fremmedgørelsestrekanter. Men hvordan mon det påvirker ens mestring af universitetet, når det sociale virker til ikke at have den mindste interesse? Samtlige af vores informanter italesætter at det sociale på den ene eller anden måde er vigtigt som en sammenhængskraft for deres universitetstid. Og hvorfor mon dette forholder sig som det gør for Bogdan? Er det blot grundet det overvejende resultatorienterede fokus, hans utilpassede habitus, tidspres håndteret anderledes, eller noget helt andet? Muligvis ved tilfælde, er Bogdan dog også en af de studerende, der virker til at trives mindst, af de interviewede informanter, og en af dem som har en meget instrumentel logik omkring hans tid på universitetet. Men hvordan

ser det mon ud, når tilgangen og perspektivet på undervisningen i stedet er lystbetonet? Heraf kan ses uddrag hvor Mona italesætter hendes perspektiv på undervisningen:

Jeg tror at, altså det første jeg tænkte på da der blev stillet spørgsmålet, det var at det jeg ser frem til det er at jeg skal op og være sammen med mine holdkammerater. Altså det er ikke fordi at jeg sidder og tænker "*ej det bliver fedt, for i dag skal jeg høre om den her teori.*" Men det fede er altså grunden til at jeg dukker op, det er fordi at mine venner er der også. Så på den måde igen, meget lyst præget, altså, hvis der ikke er nogen der kommer, så er det heller ikke sikkert, jeg kommer. (Bilag: Mona, s. 9)

Vigtigheden af det sociale burde med dette uddrag igen understreges, hvor der i dette tilfælde kan ses, at trods det fundamentalt vigtige i undervisningsmaterialet, og den del af resonanstrekanten, hænger den ubestrideligt sammen med de andre hjørner af trekanten. Dermed endnu et argument for det af at komme mere i dybden med disse aspekter af universitetets rammer, da der jf. accelerationens påvirkning på de studerende, såvel som universitetets, arbejdsmarkedet, og det krydspres der er at finde imellem, må være et essentielt fokuspunkt hvis de studerendes trivsel ønskes forstået.

Med dette som målsætning, rettes fokus mod analysens sidste fund, hvor de studerendes mestringsstrategier vil belyses. Disse er strategier der udtrykkes mere eller mindre eksplicit af vores informanter, hvoraf det fælles for strategier er, at de alle bidrager positivt til de studerendes oplevelser og tilpasning på universitetet, og dermed også deres trivsel.

4.3.3 Mestringsstrategier

Hvordan imødekommer eller forbigår de studerende de udfordringer og dilemmaer som forrige analyseafsnit hidtil har præsenteret? Hvad benyttes der af redskaber til at skabe resonans og trivsel, når tempoet kører i højeste gear, og der forventes at præstere i alle livets arenaer? Hvordan tages skridtet fra blot at overleve til at leve? Har en habitus med hjemmefra, der styrker ens muligheder for at eksistere indenfor rammerne på et universitet, er der måske ikke lige så langt til at mestre de udfordringer der viser sig på universitetet. Men før eller siden, må den habitus, de kapitaler og de erfaringer der nu er overgået til den studerende, være udviklet uden en baggrund der understøttede deres oprindelse til at begynde med. Dette kan eks. ses ved de af specialets informanter, hvis forældre ikke har haft denne slags erfaringer at videregive.

Til dette italesætter Peter at den udvikling han har gået gennem på universitetet, hvor han først så meget lidt mening med pensum, det akademiske og strukturen, men nu udtaler:

Så ja, man kan godt sige, at det på en eller anden måde er, at man er blevet hærdet af det, men. Og så at du har en bedre forståelse for hvordan man tackler det. Og igen det her med, ”at så vigtigt er det bare heller ikke” (Bilag: Peter, s. 23)

I forlængelse heraf udtaler Peter udviklingen som dette har bragt med sig, og at han har lært af sine erfaringer, ikke blot at kaste sig uhensigtsmæssigt uforberedt ud i tingene, selvom: “... det kan godt være vi er tidspressede. Men lad os så bruge den tid optimalt og fornuftigt. Ja, det vil jeg sige, det er jeg klart blevet bedre til, i hvert fald.” (Bilag: Peter, 23). Udviklingen Peter italesætter er ikke en han er alene om, nemlig forståelsen af hans placering i accelerationssamfundet, og de hastighedsdilemmaer der følger med. Konkret kunne dette ses, i tilfælde hvor fordybelsen undslipper de studerende, når der som i Peters tilfælde er eksaminer hver 8 uge (Bilag Peter, 23), og dermed nødvendigheden i konstant at holde tempoet oppe, præstationen i højsædet, og fordybelsen sekundær. Det at “så vigtigt er det bare heller ikke”, illustrerer for Peter en refleksionsproces hvor det der før kunne have været en resultatorienteret tilgang, er blevet genovervejet, og har fundet en ny værdi, eller et nyt perspektiv. Resultatet af dette, også fælles for mange af de andre informanternes mestringsstrategier, er en bedre tilpasning til tidspresen de oplever, og at kunne planlægge og optimere deres tid bedre. Måske umiddelbart kontraintuitivt, at et middel mod oplevelsen af tidspres, skulle være at *tage sig tid* til at omprioritere sin tid, og genovervejelser omkring ens værdisæt, og det at “have [sig] selv med i gamet” (Bilag: Marie, 20). Dette er imidlertid heller ikke information der virker til at blive flittigt videreformidlet, hverken af universiteterne, medstuderende eller andre, men derimod noget der er kommet gennem de studerendes egne erfaringer, er hårdt tjent og formodentligt ikke muligt foruden en grad af resiliens. På den måde kunne det forestilles, at den struktur der eksisterer i samfundet generelt, og på universiteterne, med acceleration på forsædet og fordybelsen i bagagerummet, at mange foruden denne modstandsdygtighed ender med at falde fra studiet inden opbyggelsen af denne forståelse for tid, og mestring af samme. Om den manglende informationsdeling omkring tidsprioritering skyldes uvished af dens vigtighed, eller igen, om den falder udenfor prioritering grundet tidspres, og flyttet fokus til det fundamentalt nødvendige for overlevelse, postuleres ikke, men konsekvenserne heraf kan vi i stedet nærme os. Marie italesætter at hun på første semester gjorde det til et princip at læse

100% pensum i alle fag, til trods for at hendes medstuderende italesatte dette som vanvittigt, og at hun gav dem ret (Bilag: Marie, s. 8). I forlængelse af dette udtaler hun også:

Jeg er sådan blevet lidt klogere på mig selv, og hviler lidt mere i mig selv, om at altså, et tilvalg af noget eller et fravalg af noget er jo fordi der har været et tilvalg, eller fravalg i den anden ende, ikke. (Bilag: Marie, s. 17)

Marie italesætter at hun nu nyder sin tid på universitetet (Bilag: Marie, s. 22), har sig selv og sine egne behov mere med i sine overvejelser (Bilag: Marie, 20), hvilket også gør det nemmere at få en hverdag til at hænge sammen. På den måde kan vi se at mestringsstrategien der omfatter at have et mere nøje øje på ens tid, hvad der er vigtigt og det at have ens egne behov med i den udregning, er med til at opfylde både oplevelses- og funktionsdimensionen af trivselsspektret. Men er frasortering af de tidskrævende elementer, om det så måtte være at læse 100% pensum, at brillere til samtlige eksaminer eller det at søge et fritidsjob for at få arbejds erfaring og forøge ens employability, egentlig i andres interesse end individet? Hvorfor skulle dette være i arbejdsmarkedet og korporationers interesse? Fra et standpunkt i den instrumentelle logik, bliver dette svært at overbevise om, men vendes blikket mod den senere tids stigende mistrivsel og den velfærdsstat, der nu bærer byrden ved at håndtere denne, bliver debatten pludselig en anden. Vi støder på det ældgamle dilemma, der kan beskrives som at 'der kun forholdes til hvad måles kan', hvoraf sammenhængen mellem en presset socialsektor, presset psykiatri og en presset gruppe af unge med en myriade af nye problemer naturligvis ikke kan bindes sammen, en til en. Korrelation er ikke lig kausalitet, og kausalitet er endnu ikke mulig at determinere med et så stort datasæt, og så mange ukendte variable, så problemet kan forblive isoleret, og de unge studerende må igen tage det på egen kappe, at udvikle disse mestringsstrategier, bevidst eller ubevidst.

At tage sig selv tid, kan på mange måder ses som at skrue tempoet ned, om så kortvarigt, for at skabe pusterum eller afbræk, og undgå det stress som følger med acceleration, hvor der i stedet findes en oase af deceleration (Rosa, 2014, s. 42-44). Denne slags decelerationsoase, er en som Christina gør brug af, for at finde sin egen ro, og udtaler følgende:

... jeg vinterbader jo, og der tænker folk jo bare at det er sindssygt, det er fucked up underligt, og shit det er koldt, og det er det også. Men det giver mig rigtig meget ro. ... Men jeg tror også, at hvis man sådan har lidt en uro i kroppen, altså så, hvis man har

haft det over lang tid, og hvis man så finder kroppen jo også ud af at leve med det. Altså så opdager man jo heller ikke helt, at man er urolig eller sådan at den har så meget uro. Men når jeg så vinterbader, så mærker jeg bare, hvilken lettelse det er inde i min krop. Så det er bare en god følelse. (Bilag: Christina, s. 15)

For Christina har stress og pres været tilbagevendende, og det at vinterbade har gjort hende klar over, at dette var tilfældet, sammenlignet med eks. Marie og Peter, der dog gennem deres erfaringer indenfor universitetet har formået at finde roen. Interessant bliver det særligt, som Christina italesætter, at uroen ikke engang nødvendigvis formår at komme op til overfladen og blive anerkendt. Hvoraf forskellen mellem de tre eksempler på mestringsstrategier kunne være, at til trods for at stresset og presset til dels er kommet udefra, så er strategien fundet eksternt af Christina, hvoraf denne også forbliver et redskab, der ikke er tilgængeligt på samme måde som en kognitiv realisering er.

På den måde ser vi et uddrag af de mestringsstrategier, som de studerende benytter og udvikler gennem deres tid på universiteterne, hvoraf det kan spekuleres, om ikke blot udviklingen af disse er afhængig af ens habitus, men også hastigheden hvormed den udvikles. Marie, hvis forældre har en lang videregående uddannelse, formår at komme til denne realisering efter første semester på sin bachelor. Peter og Christina hvis forældre har en mellemlang og kort videregående uddannelse indser hhv. dette efter sin bachelors afslutning, og kun situationsbestemt, afhængigt af udefrakommende stimuli. Tilmed kan det pointeres, at decelerationsoasernes vigtighed, samt tidsprioritering med egne behov i højsædet, af flere informanter med lavere kapitalformer samt habitus enten slet ikke italesættes, ellers meget sparsomt. Det virker dermed som et vigtigt fund at fremhæve, da det ses hvordan de studerende der har fremmanet disse mestringsstrategier, nyder af en langt større ro, og formår at bruge denne som en slags vaccine mod accelerationens fordringer om endeløs fremgang, foruden afsæt i den studerendes egne behov og lyster.

4.3.4 Opsummering af analyse & diskussions del III

De studerendes betingelser for at opleve resonans på universitetet afhænger af en gruppe af faktorer, herunder det at føle sig 'tændt' omkring undervisningen, hvilket oftest kan afstedkomme af underviserens gnist, selv hvis materialet findes kedeligt. Herudover, det at blive aktivt engageret i undervisningen med forelæser, eller i det mindste de medstuderende,

opleves ligeledes af de fleste informanter som noget der er essentielt for en vellykket resonanstrekant. De studerende udvikler og anvender gennem deres tid på universiteterne ligeledes en række forskellige mestringsstrategier, der på nogle områder kan fungere som en slags decelerationsoaser, ofte ved at skabe et andet perspektiv på tid som en begrænset ressource. De som udvikler mestringsstrategier undervejs, oplever nu at være mindre pressede end ved starten af uddannelsen, gennem en anderledes prioritering af hvad der anses som vigtigt, og stærkere administration af hvad der afsættes tid til. Der virker til at være forskel i hvornår denne omstrukturering og omprioritering af tid foregår i de studerendes uddannelsesforløb, hvor de studerende der nyder af stærke kapitalformer og habitus, har formået at udvikle disse strategier tidligere end studerende med lavere kapitalformer og habitus. Disse mestringsstrategier står som centrale ift. de studerendes resiliens overfor de udfordringer der opleves på universiteterne, og bidrager til deres oplevelser af resonans og trivsel som følge af dette.

5. Konklusion

Specialets formål har været at besvare problemformuleringen som lyder på følgende: *Hvordan kan vi forstå og begrebsliggøre de faktorer, der påvirker universitetsstuderendes trivsel samt mistrivsel?* I forlængelse af denne, er der blevet udformet tre underspørgsmål, mhp. at opdele og nuancere forståelsesrammen for de studerendes oplevelser, som lyder på følgende: 1) *Hvordan oplever universitetsstuderende den sociale acceleration på universiteterne, og hvilken betydning har dette for deres trivsel?* 2) *Hvilken betydning har de studerendes habitus for deres trivsel og mistrivsel på universiteterne?* og 3) *Hvordan er universitetsstuderendes oplevelser af resonans på universiteterne?*

Vi har med afsæt i den sociale accelerations påvirkning på de studerende fundet, at den teknologiske acceleration benyttes til fordel for samtlige af de studerende, via. eks. online forelæsninger eller det at læse pensum i toget, hvoraf der med denne mulighed også opleves at følge en forventning om benytte sin tid så effektivt som muligt, for ikke at falde bagud eller opleve sig tidspresset. Parallelt med den frigjorte tid, opleves der fortsat en tidsmæssig utilstrækkelighed for alle vores informanter, hvilket medvirker til oplevelsen af pres, dog er dette mere udfordrende at håndtere for nogle af de studerende. Knapheden af tid relaterer sig ofte til mængden af eksaminer og projektrapporter, hvoraf dette tolkes som værende en hindring for deres oplevelser af resonans, herunder det at kunne fordybe sig i læringen og undervisningsmaterialet.

Den sociale accelerations påvirkning opleves forskelligt, hvoraf en grad af denne forskel tildeles til de studerendes kapitalformer samt habitus. Særligt virker forventninger fra de studerendes forældre til at have indflydelse på deres perspektiv og håndtering af de rammer der eksisterer på universitetet. De studerende med stærkere kapitaler og habitus oplever oftere både at trives i knapheden af tid, og det at kunne administrere denne knaphed bedre. Dette ses eks. illustreret gennem dem, som har stærkere økonomisk kapital, hvor deres perspektiver på økonomi og fritidsjob, er med til at lindre de problematiske omstændigheder som knapheden af tid kan medføre. Der ses en generel forskel mellem studerende med hhv. høj og lav kapital samt habitus, og dem som er mere proces- og resultatorienterede. Hvoraf de som er procesorienterede, har mere fokus på læring og fordybelse som det essentielle ved uddannelsen, sammenlignet med de resultatorienterede, som oftest er mere påvirkede af en instrumentel logik og ønsker blot at afslutte uddannelsen.

Tilpasning til universitetets rammer anses som et væsentligt aspekt ift. de studerendes trivsel og mistrivsel, hvilket ses som værende afhængigt af deres kapitalformer og habitus, såvel som de institutionelle betingelser der eksisterer på universiteterne. Heraf anses det at føle sig 'tændt' af undervisningen, som et centralt aspekt, ikke blot for udbyttet af undervisningen, men også for trivslen på universiteterne generelt. Dette kan være betinget af egne interesser og formåen, men italesættes af mange som noget der kan afstedkomme af undervisernes gnist for et givent materiale, eller deres fremgangsmåde ift. undervisningen. Oplevelser af resonans i undervisningslokalet opleves af de fleste, som noget der kan suppleres af en inkluderende undervisningsform, såvel som det at have et godt forhold til ens medstuderende. Under tiden på universiteterne, skaber og benytter de studerende en række mestringsstrategier, hvoraf de fleste fungerer som en slags decelerationsoaser, der påvirker deres syn på- og administrationen af deres begrænsede tid som studerende, til fordel for deres trivsel og velvære. De som udvikler disse strategier tidligst i deres uddannelsesforløb, er også de som gennem deres familier har haft de stærkeste kapitaler såvel som habitus, hvoraf deres modsætninger udvikler disse strategier senere, hvis overhovedet.

Ud fra disse fund kan det konkluderes, at samtlige af de studerende oplever udfordringer med tidsmangel og pres deraf, men at dette håndteres i vidt forskellige udstrækninger, med kapitaler og habitus som medierende faktorer, bl.a. for *hvordan* disse håndteres, men også ift. *hvilke* mestringsstrategier der benyttes til at administrere udfordringerne. Konsekvenserne heraf peger i retning af, at de studerendes trivsel i høj grad er betinget af universiteternes rammer, men ligeså af de studerendes forståelse af rammerne, og deres tilpasning til dem. Disse fund belyser centrale faktorer for universitetsstuderendes oplevelser af trivsel og mistrivsel, der kan bidrage til en mere dybdegående forståelse af hvordan studerendes varierende habitus og oplevelser af resonans kan påvirke deres trivsel.

Denne viden anses som relevant for socialt arbejde, da forebyggende socialt arbejde nødvendigvis må have afsæt i sociale problemer, såvel som de funktionelle aspekter i deres modsætning. Hermed ses et bidrag til begge af disse, dog i særdeleshed de funktionelle aspekter for universitetsstuderendes væren, hvoraf manglen på disse, kan ses som potentielle forløbere til mistrivsel, der kan lede til marginalisering og social udsathed. Disse fund kan således bidrage til forebyggende sociale indsatser, med henblik på at undgå yderligere unødvendige samfundsmæssige omkostninger og psykiske lidelser blandt universitetsstuderende.

Litteraturliste

- Aalborg Universitet (u.å.). Kandidatspeciale 2022/2023. Lokaliseret d. 29.05.2023 på <https://moduler.aau.dk/course/2022-2023/KASOA20227>
- Baumann, Z. (2006). *Flydende modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse nr. 778 af 7. august 2019 af lov om universiteter (Universitetsloven)
- Berlingske (2022). *Regeringen vil forkorte kandidatuddannelser*. Lokaliseret d. 07.03.2023 på: <https://www.berlingske.dk/politik/regeringen-vil-forkorte-kandidatuddannelser>
- Bjønness, J. (2019). Måltæthed og kontrol- Studerendes fortællinger om brug af præstationsfremmende midler for at trives og præstere under uddannelse. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift* 3 (6) 394–410.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, i Richardson, J.: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative Metoder: En grundbog*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag: København
- Børns Vilkår (2020). Krop, køn og digital adfærd – Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?
- Bøttcher, T. (2023) *Regeringens planer placerer danske studerende i bunden af Europa*. Lokaliseret d. 29.05.2023 på: <https://www.akademikerbladet.dk/aktuelt/2023/februar/regeringens-planer-placerer-danske-studerende-i-bunden-af-europa>
- CEFU (2022). *Mistrivsel I lyset af tempo, præstation og psykologisering*. Aalborg Universitetsforlag.
- Chen-Bouck, L., & Patterson, M. M. (2016). Contingent self-worth in Chinese adolescents and young adults: Relations with global self-esteem and depressive symptoms. *Social Development*, vol. 25(4), 846-865.

- Chetna, & Sharma, N. R. (2019). Role of leisure activities in psychological well-being of young adult students. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, vol. 7(4), 714-717.
- Danmarks Statistik (2023). Studerende ved ordinære uddannelser i Danmark 2021/2022. Lokaliseret d. 29.05.2023 på: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=40260>
- Danske Professionshøjskoler (2022). Unges søgning mod universiteterne er eksploderet. Lokaliseret d. 18.05.2023 på <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/unges-soegning-mod-universiteterne-er-eksploderet-2/>
- Ehrenberg, A. (2010). *Det udmattede selv. Depression og samfund*. Informations forlag.
- Eldeleklioglu, J., & Yildiz, M. (2020). Expressing emotions, resilience and subjective well-being: An investigation with structural equation modeling. *International Education Studies*, 13(6), 48-61.
- EVA (2022). *Kortlægning af trivsel på universiteterne: En deskriptiv analyse udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut for DJØF*.
- EVA (2019). *Følelsen af stress blandt studerende: en undersøgelse af forholdet mellem studerendes følelse af stress, motivation og frafald*.
- EVA (2015). *Den sociale profil i optagesystemet*.
- Franceschi, S. (2020). *Ny analyse: Universiteterne har det seneste årti fået færre og færre midler pr. studerende*. Lokaliseret d. 20.05.2023 på: <https://www.information.dk/indland/2020/09/ny-analyse-universiteterne-seneste-aarti-faaet-faerre-faerre-midler-pr-studerende>
- Fried, R.R. (2019). Breaking Under/Grad - Assessing and Addressing Stress, Anxiety, and Resiliency Among Undergraduate and Graduate Students via Motivational Interviewing and A Smart, Healthy Campus Intervention. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 6506. ProQuest Dissertations Publishing
- Guzikaitė, B., & Astrauskienė, A. (2021). Prescription medication misuse among students in lithuanian universities. *European Journal of Public Health, Suppl. 3*, 31

- Hansen, S. J., (2013). *Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag: København
- Jacobsen, B., & Nørup, I. (2020). Young people's mental health: Exploring the gap between expectation and experience. *Educational Research*, 62(3), 249-265.
- Juul, S. (2017). *Selvets kultur, En kritik af individsamfundets menneskesyn og fornuft*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Juul, S., & Pedersen, K.B. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - En indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, J.L. (2023). *Psykologiprofessor: Mistrivsel, polarisering og opblomstringen af populistiske bevægelser har en ting til fælles* (lokaliseret d. 07.04.2023) på: <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art9158376/Mistrivsel-polarisering-og-opblomstringen-af-populistiske-bev%C3%A6gelser-har-en-ting-til-f%C3%A6lles>
- Kretschmer, L. A. (2013). *Fire ud af fem studerende er stressede*. Lokaliseret d. 10.05.2023 på: <https://www.akademikerbladet.dk/magasinet/2013/magisterbladet-nr-9-2013/fire-ud-af-fem-studerende-er-stressede>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg. 3. oplag) Hans Reitzels Forlag: København
- Montoro-Fernández, E., Cárdenas-Gutiérrez, A. R., & Bernal-Guerrero, A. (2022). Entrepreneurial resilience: A case study on university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2589.
- Olesen, S. P., & Monrad, M. (2018). *Forskningsmetode i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag: København
- Özdoğan, A. Ç. (2021). Subjective well-being and social-emotional loneliness of university students: The mediating effect of the meaning of life. *Journal of Pedagogical Research*, vol.5(1), 18-30.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. (1. udg. 2. oplag) København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Rasmussen, D. M. (2019). *Kritik: Nye specialefrister udhuler specialet og stresser studerende*. Lokaliseret d. 25.05.2023 på: <https://uniavisen.dk/kritik-nye-specialefrister-udhuler-specialet-og-stresser-studerende/>
- Reckwitz, A. (2017). *Singulariteternes samfund*. København: Hans Reitzels Forlag: København.
- Rosa, H. (2022). *Resonans - En sociologi om forholdet til verden*. (1. udg, 4. oplag) Forlaget Eksistens: København
- Rosa, H. (2019). *Resonance - A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity Press
- Rosa, H. (2017). Dynamic Stabilization, the Triple A. Approach to the Good Life, and the Resonance Conception. *Questions de Communication* (Nancy), 31(1), 437–456.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag: København
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonans Pædagogik - Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Socialstyrelsen (2022). *Risiko og beskyttelsesfaktorer for unges mistrivsel*. Lokaliseret d. 22.01.2023 på: <https://socialstyrelsen.dk/nyheder/2022/risiko-og-beskyttelsesfaktorer-for-unges-mistrivsel>
- Sun, Y. P., Andalibi, N., Zou, Y., Ambulkar, S., & Huh-Yoo, J. (2020). Understanding students' mental well-being challenges on a university campus: *Interview study*. JMIR Formative Research, vol.4(3)
- Sundhedsstyrelsen (2023). *Sociale medier påvirker unges sociale liv og trivsel på godt og ondt*. Lokaliseret d. 04.05.2023 på: <https://www.sst.dk/da/nyheder/2023/Sociale-medier-paavirker-unges-sociale-liv-og-trivsel-paa-godt-og-ondt>

- Sundhedsstyrelsen (2022). *Fremme af mental sundhed*. Lokaliseret d. 21.02.2023 på: <https://www.sst.dk/da/viden/Forebyggelse/Mental-sundhed/Fremme-af-mental-sundhed>
- VIVE (2022). *Børn og unge i Danmark Velfærd og Trivsel 2022*: København.
- VIVE (2020). *Danske forældres uddannelsesforventninger*. København
- Willig, R. (2003). Introduktion i Honneth, Axel. (red.). *Behovet for anerkendelse: En Tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.