

Universitetsstuderendes tidsudfordringer

*- en analyse af dialektikken mellem neoliberale krav og
universitetsstuderendes oplevede handlemuligheder*



Kandidatafhandling

Psykologi

af Dea Bertelsen

161.548 anslag

Vejleder: Ernst Schraube

Roskilde Universitet januar 2016

Abstract

The aim of this paper is to study the challenges that university students may face in relation to time management when conducting their everyday lives. More specifically, it explores how we can understand the challenges in integrating both the various activities related to being a student enrolled in an educational system, as well as activities related to other spheres of their everyday life.

Different social contexts seem to pose different types of demands on the students' actions and performances. However, these demands are not necessarily compatible with those of other contexts. Therefore, living one's life as a student implies arranging conditions as well as managing the prioritising of time to various activities and contexts.

The analytical framework of this thesis is based on both (1) critical psychology as developed by Klaus Holzkamp and Ole Dreier, and (2) poststructuralism as developed by Michel Foucault and, in continuation of his work, Mitchell Dean. Central for the theoretical framework is an understanding of the human subject as possessing agency and as dialectically connected to the societal world with its socio-material dispositions of power and knowledge. In relation to this, central concepts used are 'conduct of everyday life' and 'governmentality'.

The challenges that students face when trying to integrate and prioritise time to different activities are explored through interviews, and thereby first person perspectives, from four students enrolled in three different Danish universities.

The responses of the students indicate that the challenges they face, regarding integration of activities, can be understood as related to them being subjected to advanced neoliberal dispositions. As part of an overall purpose to increase the national competitiveness these dispositions tend to facilitate behaviour and performance aimed at mobilising students as part of a future work force. This facilitating can be seen as a way of disciplining the students to behave in certain ways. Consequently, it makes the students feel responsible to meet the different demands in different contexts, and also guilty when they do not meet these demands and expectations.

Finally, with the aim of broadening the way we perceive students' challenges with conducting their everyday lives, I discuss how the students' challenges regarding time management in relation to study related activities in specific can be understood from a work life.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Indledning	5
Teoretisk ramme med fokus på samspillet mellem individ og samfund.....	8
Læsevejledning	10
Teori.....	11
Del 1: Subjektets livsførelse	11
Del 2: Livsførelse i relation til samfundsmæssige strukturer	14
Del 3: Styringsmentalitet i den studerendes dagligdag	21
Opsamling	23
Metode	26
Det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview som metode.....	27
Udvælgelse af interviewpersoner.....	29
Etablering af kontakt til interviewpersoner.....	32
Præsentation af interviewpersoner	33
Indhentning og efterbehandling af empiri.....	34
Transskription af interview	35
Opsamling	36
Analyse.....	37
At gøre studerende – at være studerende og en masse andet også.....	38
Studiemæssige betingelser for handlemuligheder.....	40
Ikke-studiemæssige betingelser for handlemuligheder.....	47
Studierelevant arbejdserfaring som vejen til et job.....	52
Mulige strategier for prioritering af tid	56
Konklusion.....	60
Perspektivering – et alternativt perspektiv som en indgang til almengørelse af handlemuligheder..	63
Studerende som selvledende i et grænseløst studieliv	63
Litteratur.....	67
Bilag – Interviewguide	

Indledning

I begyndelsen af september 2014 havde jeg travlt. Jeg havde arbejdet fuld tid hele august som projektleder på et spændende projekt på min gamle praktikplads og i den forbindelse taget fri fra mit almindelige studiejob. De tabte arbejdstimer på studiejobbet skulle jeg indhente i løbet af september og oktober måned, hvor mit efterårssemester på Roskilde Universitet startede. Her havde jeg otte timers undervisning spredt ud på fire af ugens formiddage og gruppeforemlæggelser, der skulle koordineres fra uge til uge ved siden af undervisningen. Ved siden af mit ene fag havde jeg et andet fag, som handlede om at hjælpe studerende til at blive bedre rustet til et kommende arbejdsmarked. I forbindelse med sidstnævnte fag besøgte vi blandt andet fagforeningen DJØF (Danmarks Jurist- og Økonomforbund), der viste os links til, hvordan vi skulle optimere vores CV'er, og hvordan vi skulle gribe jobsøgningen an, tage kontakt til virksomheder, invitere os selv på kaffe-samtaler og så videre.

Jeg begyndte at skrive to-do-lister med prioriteringer over, hvornår jeg skulle arbejde, forberede mig til undervisning og gruppesamarbejde, hvilke virksomheder jeg skulle tage kontakt til, og hvordan jeg skulle koordinere tingene, så jeg kunne nå det hele. Men jeg begyndte også at få svært ved at sove, at have hjertebanken, når jeg tænkte mine kommende dages skema igennem, og jeg måtte både tage hjem fra mit studiejob og fra undervisningstimer, fordi jeg begyndte at græde og ikke kunne stoppe igen. Det varede et par uger, før venner og familie sagde til mig, at det måske var symptomer på stress.

At få ordene stress sat på min situation gjorde, at jeg begyndte at følge aktivt med i de ting, der stod i aviserne om stress, trivsel og psykisk studiemiljø blandt universitetsstuderende. Jeg læste flere indlæg fra studerende, der skrev om lignende oplevelser. Heriblandt en anden RUC-studerende, Camilla Paulsen, der med sit indlæg '*Jeg glemte at sige 'fuck det''*' (Paulsen, 2014) kunne opremse et skema fyldt til randen med aktiviteter og gøremål, og som fortalte sin historie om, hvordan aktiviteterne tog overhånd, og det efterhånden blev uoverkommeligt for hende at forholde sig til de mange ting hun skulle. Camilla Paulsen er blot ét eksempel ud af mange (se for eksempel Hjort, 2013 og Dreyer, 2014), hvor studerende beretter om udfordringer med at få hverdagen som studerende til at hænge sammen. Nogle studerende betegner det som stress eller angst i deres indlæg, mens andre snarere beretter om symptomer, uden at komme ind på en diagnosticering. Det

centrale ved Camilla Paulsens, min egen og de andre studerendes historier er ikke, hvorvidt de benævner deres oplevelse som stress eller angst. Det centrale er, at oplevelserne vidner om, at nogle studerende kæmper med at få hverdagen som studerende til at hænge sammen og med at prioritere og strukturere deres tid og engagement mellem forskellige aktiviteter.

For at undersøge denne tilsyneladende udbredte oplevelse af stress og lignende i forbindelse med studiet, kiggede jeg på de institutioner, der har kontakt til studerende i sådanne situationer. Hos Studenterrådgivningen og hos Københavns Universitets studenterpræster er der et stigende antal henvendelser fra studerende, hvor temaet er stress, depression og selvværdsproblemer¹ (Jensen, 2015; Wolfhagen, 2014).

Studenterpræst ved Københavns Universitet, Nicolai Halvorsen, peger på, at en gennemgående problematik i forhold til de studerendes henvendelser er, at de studerende vender skylden mod sig selv, hvis de ikke har succes med for eksempel studierne: *”Der er kommet et fokus på det individuelle, hvor mange vender problemerne indad.”* (Jensen, 2015). Direktør for Studenterrådgivningen Sten Kruse-Blinkenberg forklarer ligeledes, hvordan de studerendes høje forventninger til sig selv og ønsket om at præstere godt spiller en væsentlig rolle hos de studerende, der henvender sig. *”Mange studerende indgår i behårde konkurrencer om at have det bedst mulige cv, det gode studiejob, den mest præsentable fremtoning og i det hele taget det perfekte liv. Ambitioner er gode at have, men kan også overgøres, så de, frem for at skærpe, hæmmer.”* (Rønning-Andersson, 2014). Kruse-Blinkenberg peger her på, at det kan være studerendes ambitioner om, at de skal præstere på studiet, på jobbet og i privatlivet, der kan ligge til grund for, at de finder tilværelsen som studerende udfordrende. De har altså den samme udfordring som Camilla Paulsen med flere med at have svært ved at disponere og prioritere deres tid og kræfter mellem forskellige aktiviteter. Han peger samtidig på, at de mange ambitioner hos de studerende kan have en negativ effekt på muligheden for at leve op til dem, da forsøget på at nå at gøre det hele netop kan føre til at det kammer over, hvilket snarere hæmmer end fremmer muligheden for succes. Ovenstående eksempler kunne læses som udtryk for den holdning, at de studerende skal gøre op med deres ambitioner om at være perfektionistiske på alle fronter, hvis de vil undgå for eksempel at få stress. Ikke desto mindre kan det være lettere sagt end gjort at justere denne forventning ene kvinde eller mand. For hvorfra kommer Camilla Paulsens, min egen og andre studerendes idé om,

¹ Studenterrådgivningen er en institution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvis formål er *”...at yde social, psykologisk og psykiatrisk rådgivning og behandling til studerende på de videregående uddannelser i forbindelse med deres uddannelsesmæssige situation.”* (Studenterrådgivningen, 2015)

at hverdagen skal indbefatte et studie, studiejob, frivilligt arbejde og en masse andet, og hvorfor er det vigtigt at præstere godt, når vi gør det? Hvad har betydning for studerendes prioritering af tid til de forskellige aktiviteter, og hvilke udfordringer kan knytte sig til denne tidsstrukturering?

Det stigende antal henvendelser giver incitament for at kigge nærmere, hvad der kan ligge til grund for, at studerende kan finde det udfordrende at få hverdagens aktiviteter til at hænge sammen. Det ønsker jeg at undersøge i relation til tidsstrukturering, som var afsættet for min egen oplevelse af en stresstilstand.

Det leder mig til følgende problemformulering:

Hvordan kan man forstå udfordringer med livsførelse i relation til tidsstrukturering hos universitetsstuderende?

For at få greb om en kompleks problemstilling med personlige oplevelser og prioriteringer vil jeg bruge følgende undersøgelsesspørgsmål som afsæt for min analyse:

- *Hvilke aktiviteter kan indgå i universitetsstuderendes livsførelse og 'gøren studerende'?*
- *Hvilke udfordringer, giver de studerende udtryk for, kan knytte sig til deres muligheder for at integrere forskellige aktiviteter i en samlet livsførelse, og hvordan kan man forstå baggrunden for disse udfordringer?*

I de artikler jeg har læst om de stressede studerende, bliver ordene "perfektionist" eller "overambitiøs" ofte brugt som forklaring på stresstilstandene. Ordene peger på, at det er de studerende, der som individer skal skrue ned for deres egne forventninger til sig selv både i forhold til hvor meget de skal nå, og hvordan de skal præstere. Det er de studerende, der er problemet og ikke tidsstruktureringen eller baggrunden for, hvorfor de studerende føler de skal præstere. Den opfattelse vil jeg undersøge nærmere ved at trække et samfundsmæssigt perspektiv ind i min analyse for at se, om der kan trækkes tråde og sammenhænge fra individet til overordnede samfundsstrukturer. Jeg finder det problematisk at individualisere sådanne problemer, da man derved mister blikket for potentielle samfundsmæssige strukturelle årsager og dermed også for mulige løsninger på et strukturelt niveau. Når jeg tager denne position, er det fordi jeg kan se en vigtighed i at undersøge, hvordan samfundsmæssige strukturer har eller kan have en betydning for

individets oplevelse af handlemuligheder - i dette konkrete tilfælde studerendes oplevelse af hvilke betingelser, der er for deres handlemuligheder, når de skal prioritere deres tid.

For at undersøge min problemformulering med et akademisk og objektivi t perspektiv, har jeg brug for en række begreber som pejlemærke i min analyse og teoretiske rammesætning. Nedenfor følger en præsentation af min valgte teoretiske ramme, herunder en afklaring af centrale begreber i problemformuleringen.

Teoretisk ramme med fokus på samspillet mellem individ og samfund

Grundet mit fokus på netop samspillet mellem individ og samfund vælger jeg at bygge min teoretiske ramme op omkring henholdsvis kritisk psykologi som den formuleres ved Klaus Holzkamp og Ole Dreier og poststrukturalisme som den formuleres ved Michel Foucault og Mitchell Dean.

Videnskabsteoretisk position

Ontologisk opererer begge teorier med subjektet som genstandsfelt, ud fra en forståelse af, at subjektet formes og er med til at forme de samfundsmæssige strukturer det indgår i. Begge teorier skal ses som et opgør med deterministiske forståelser af subjektet og dets handlemuligheder, hvor subjektivitet forstås som medfødt og hvor subjektivitet bunder i en indre natur eller determineret af 'ydre' strukturer (Holzkamp, 1985; Foucault, 1982).

Idet man både inden for kritisk psykologi og poststrukturalisme finder, at subjektet ikke har en fastsat essens, men indgår i et dialektisk forhold med de samfundsmæssige strukturer, er det centralt at se på teoriernes epistemologiske udgangspunkt; hvad der betinger skabelsen af, hvad der *opleves* som et konstitueret subjekt. Her lægger de to teorier vægten forskelligt. Inden for kritisk psykologi er det centrale omdrejningspunkt subjektets handling og deltagelse i de samfundsmæssige strukturer, da Holzkamp med udviklingen af kritisk teori netop ønsker at etablere et teoretisk blik for individets agens, og dermed dets muligheder for at kontrollere oplevede betingelser for handling (Holzkamp, 1985). Til sammenligning har Foucault fokus på de magtstrukturer som subjektet både indgår i, er underlagt og reproducerer. Den komplementære brug af de to teorier muliggør altså en undersøgelse af individets aktive handlen i relation til samfundsmæssige strukturer – hvordan subjektet strukturerer sin livsførelse og 'gør studerende'.

Subjektets aktive handlen – livsførelse og 'gøren studerende'

I forlængelse af den kritiske psykologis forståelse af subjektet som et, der besidder agens er begrebet livsførelse centralt. Begrebet uddybes nærmere i afsnittet *Livsførelse – om økonomisering af tid og integrering af aktiviteter*, hvor det sættes i relation til andre centrale begreber inden for kritisk psykologi og poststrukturalisme, men nævnes her for at afklare min problemformulering og underspørgsmål.

Begrebet *livsførelse* henviser til den studerendes løbende aktive integration af de aktiviteter, der udgør dets daglige liv. Forskellige aktiviteter hører til forskellige sociale kontekster, inden for hvilke der er gældende normer for social praksis. Holzkamp forklarer, at det er et grundvilkår for det aktivt handlende subjektet, at det ikke er muligt at integrere alle aktiviteter perfekt, da de forskellige krav til social praksis ikke vil være perfekt kompatible (Holzkamp, 2013). Dermed bliver tidsstrukturering relevant i forhold til livsførelse, da den aktive integration af aktiviteter indbefatter, at subjektet træffer valg om prioritering af tid.

I forlængelse af livsførelses-begrebet, benytter jeg mig af ligeledes af formuleringen *'at gøre studerende'*. Jeg vælger at benytte mig af denne formulering, da jeg finder, at det som verbum afspejler den kritiske teoris forståelse af subjektets - den studerendes - liv som forudsættende aktiv løbende integration af forskellige aktiviteter i en samlet livsførelse. Formuleringen er ikke et teoretisk begreb fra kritisk psykologi, men et jeg vælger til at synliggøre, at der dermed er forskel på at gøre studerende og at være studerende, da det at gøre studerende dermed favner forståelsen af, at subjektet indgår i flere kontekster, hvor det at være studerende henviser til, at der er studiemæssige kontekster som den studerende er givet at være en del af.

Studemæssige aktiviteter som givne i studerendes livsførelse

Idet titlen som studerende relaterer sig til det forhold, at subjektet er indskrevet på universitetet, er det en forudsætning for den studerendes livsførelse, at studiemæssige aktiviteter i en eller anden form er en del af deres hverdag og dermed skal integreres med andre ikke-studemæssige aktiviteter. Om end de studiemæssige aktiviteter kan tage forskellig form hos de studerende, er det givet, at de studerendes muligheder for at skabe en samlet livsførelse relaterer sig til, hvordan de oplever deres handlemuligheder i relation til de studiemæssige aktiviteter. På den baggrund er det relevant at undersøge, om der er noget fælles i de studerendes oplevelser af handlemuligheder i relation til studiemæssige aktiviteter, der går på tværs af individuelle forhold. Med afsæt i en sådan

undersøgelse er det muligt herefter at almengøre handlemuligheder frem for egenskaber ved individer. Det vil sige at undersøgelsen muliggør et perspektiv på den strukturelle baggrund for, hvorfor subjektet handler som det gør fremfor et individ-orienteret fokus, der undersøger egenskaber ved den enkelte som for eksempel 'perfektionisme'.

Læsevejledning

Specialet er opbygget som følger: I det første afsnit præsenteres den teoretiske ramme for specialet. I dette afsnit redegør jeg for centrale begreber i henholdsvis kritisk psykologi som teorien formuleres ved Holzkamp og Dreier og poststrukturalisme som den formuleres ved Foucault og Dean og forklarer, hvordan begreberne relaterer sig til specialets problemstilling.

Mit valg af teoretisk tilgang har i kraft af de to teoriers ontologiske og epistemologiske positioner nogle metodiske implikationer, som jeg redegør for i specialets andet afsnit. I dette afsnit præsenterer jeg specialets empiriske materiale, der består af fire semistrukturerede kvalitative interview, samt de overvejelser jeg gjorde mig i forbindelse med indhentning og bearbejdning af det empiriske materiale.

De to første afsnit i specialet tjener således til at give læseren en introduktion til, under hvilke præmisser undersøgelsen er blevet til samt de teoretiske og metodiske rammer for analysen.

I specialets tredje afsnit analyserer jeg mit empiriske materiale og viser på baggrund af min teoretiske ramme og den anlagte analysestrategi, hvilke udfordringer, der kan knytte sig til studerendes muligheder for at integrere studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter. Jeg vil have et fokus på, hvordan det dialektiske samspil mellem individ og samfund har betydning for, hvilke handlemuligheder de studerende oplever at have, og på hvordan det kan skabe udfordringer i relation til tidsstrukturering.

I forlængelse heraf følger specialets fjerde og perspektiverende afsnit, hvor jeg relaterer de studiemæssigt givne rammer for de studerendes oplevede handlemuligheder til en arbejdslivskontekst, for derved at pege på mulige perspektiver på, hvordan man kan hjælpe de studerende med udfordringer i studielivet, der knytter sig til tidsstrukturering.

Teori

I følgende kapitel præsenteres den teoretiske ramme for undersøgelsen. Jeg redegør for centrale begreber fra henholdsvis kritisk psykologi og poststrukturalisme i relation til undersøgelsens problemstilling først med fokus på subjektet, derefter på de samfundsmæssige strukturer og til slut på subjektet igen. Kapitel er i forlængelse heraf inddelt i tre overordnede dele:

I del 1: *Subjektets livsførelse* er fokus på individets livsførelse, herunder hvordan man kan forstå dets baggrund for at arrangere sin livsførelse som henholdsvis rutiner eller brud med rutiner samt en forståelse af individets handlemuligheder set i relation til forskellige konteksters sociale praksisser. Centrale begreber i denne del er livsførelse, rutinisering, deltagelsesbaner og oplevede forventninger til handlinger.

I del 2: *Livsførelse i relation til samfundsmæssige strukturer* skifter jeg fokus fra individ til de samfundsmæssige strukturer og redegør for de begreber, jeg har valgt at bruge for at få greb om den sammenhæng jeg mener giver mening i belysningen af subjektets tidsstyring som mere end et isoleret individuelt foretagende. Centrale begreber i denne del er gældende sandheder, almengjorte handlemuligheder, governmentality, avanceret neoliberal styring og disciplinering.

For at relatere de teoretiske begreber om samfundsmæssige strukturer mere konkret til de studerendes hverdag har jeg desuden valgt i del 2 at inddrage et politologisk perspektiv på, hvordan samfundsmæssige strukturer blandt andet kommer til udtryk i forhold til uddannelsessektoren.

Slutteligt følger del 3; *Styringsmentalitet i den studerens dagligdag*, i hvilket jeg introducerer begreber til at belyse, hvordan styringsmentaliteter udmønter sig i de studerendes hverdag i form af regler og procedurer og som oplevede forventninger til handling og præstation.

Afslutningsvis samler jeg op på centrale begreber fra alle tre teoriafsnit.

Del 1: Subjektets livsførelse

I denne del redegør jeg for centrale begreber i relation til subjektets livsførelse på 'lokalt' plan, det vil sige, hvor jeg ikke inddrager de samfundsmæssige strukturers betydning. Fokus i det følgende afsnit er dels på subjektets livsførelse; hvordan det aktivt arrangerer og integrere aktiviteter og krav

og forventninger fra forskellige kontekster. Dels er fokus på baggrunden for hvordan subjektet vælger at strukturere sin livsførelse og slutteligt præsenteres en forståelse af de subjektets tidsstrukturering som forbundet til forskellige lokale kontekster med dertilhørende strukturer og sociale praksisser.

Livsførelse – om økonomisering af tid og integrering af aktiviteter

Den kritiske teoris begreb om *livsførelse* refererer til subjektets daglige aktive organisering og integration af aktiviteter (Holzkamp, 1998). At individet aktivt 'fører sit liv' fremgår af, at det i det daglige liv står over for forskellige krav fra forskellige livsområder, det vil sige forskellige kontekster, der ikke nødvendigvis passer sammen i forhold til krav om tidsforbrug og deltagelse. Da det er et vilkår, at tid er en begrænset ressource, må individet finde en måde at integrere de oplevede forventninger i de forskellige sociale praksisser ud fra tid, reelle egne muligheder og hensyn til sociale relationer – individet må så at sige udvikle en 'livsførelsesøkonomi' (Holzkamp, 1998; Højholt & Schraube, 2016). Netop tiden spiller en central rolle i kritisk psykologi, da den relaterer sig til en forståelse af individet som situeret i forskellige lokale kontekster: *"Whatever I do, I am unavoidably doing at that concrete time and in that concrete locality (...) I am always in a particular locality to something specific."* (Holzkamp, 2013: 314). Når individets grund til at være på én lokalitet i én kontekst er overstået, er vedkommende så at sige overflødig i den bestemte lokalitet og skal derfra arbejde mod at komme videre til det næste 'punkt på dagsordenen'. Et punkt der oftest vil være i konflikt med det forhenværende og de efterfølgende punkter, da tid ikke er en ubegrænset ressource og der altid vil være en kommende aktivitet. Livsførelse som begreb henviser dermed til individets organisering af aktiviteter med henblik på, at frembringe *"...en aktiv integration af de forskellige "krav" fra de enkelte daglige "livsområder", som fremtræder på forskellige måder på forskellige kravniveauer."* (Holzkamp, 1998: 9). Netop fordi individet møder forskellige krav fra forskellige livsområder, handler livsførelsen om at træffe valg og prioritere i aktiviteter og om at få skabt en hensigtsmæssig integration af de forskellige aktiviteter i dagligdagen. I forlængelse heraf er det relevant at undersøge, hvad der for individet ses som en hensigtsmæssig integration og dermed strukturering af aktiviteter, hvortil begrebet om rutiner i hverdagen er centralt.

Subjektets interesse i at skabe rutiner og bryde med dem

Holzkamp peger på, at individet kan have interesse i at organisere sin livsførelse cyklisk ved at integrere aktiviteter, så de får karakter af rutiner (Holzkamp, 1998). Denne 'rutinisering' medfører en central aflastning af individets måder at klare tilværelsen på. Aflastningen sker, så subjektet ikke konstant behøver at forhandle med og begrunde over for sig selv, hvorfor det træffer de valg om prioritering af tid som det gør (Holzkamp, 1998; Holzkamp, 2013). Samtidig forklarer Holzkamp, at individet i kontrast til ønsket om at skabe rutiner for at aflaste sig selv dog også har et ønske om at bryde med disse rutiner, da bruddet kan opleves som en handling der giver øget livskvalitet. Bruddet er dog samtidig et sats for individet, da forsøget på at ændre de eksisterende betingelser for rutine og handling kan fremkalde konflikter, der sætter status quo i rådigheds- og livsmuligheder over styr og derved rykker ved den eksisterende stabilitet i livsførelsesøkonomien (Holzkamp, 1998).

Livsførelse handler om at skabe en hensigtsmæssig integration af forskellige aktiviteter, hvilket både indbefatter en grad af rutinisering og strukturering af aktiviteter. Samtidig indbefatter livsførelse, at individet tilrettelægger sin livsførelsesøkonomi ud fra de oplevede forventninger til sociale praksisser i forskellige kontekster. I forlængelse heraf er det relevant at have et begreb for, hvordan man kan forstå afgrænsningen af forventninger og krav til social praksis i en given kontekst. Hvad der opleves som forventninger til social praksis af den enkelte er relevant, da de kan opleves som betingelser for individets handlemuligheder og dermed dets muligheder for at føre sit liv og skabe rutiner.

Deltagelsesbaner og oplevede forventninger til handlinger

Til at forklare de oplevede forventninger i en kontekst bruger Ole Dreier begrebet *deltagelsesbaner*, der udtrykker en forståelse af, at der i forskellige kontekster og sociale sammenhænge gælder forskellige sociale praksisser (Dreier, 1999). Disse praksisser har betydning for den enkeltes oplevelse af handlemuligheder i den pågældende sammenhæng: ” *Most social contexts are institutionalized in different ways with different modes of access and legitimate participation.*” (Dreier 2009: 199). Det fremgår, at bestemte sammenhænge eller kontekster fordrer bestemte former for handlinger og deltagelse fra individets side, hvilket er en beregning individet skal tage med, når det træffer valg om en bestemt handling. Begrebet 'deltagelsesbaner' kan give indtryk af, at subjektets handlemuligheder er 'låst' til en bestemt konteksts sociale praksisser – en fast

defineret bane for handling. Dog skal 'deltagelsesbaner' forstås som et billede på, at der inden for en given kontekst vil være gældende normer for handling og oftest også strukturer, der er med til at indsnævre mulighederne for at bryde med disse normer (Dreier, 2009). I de studerendes tilfælde kunne disse strukturelle arrangementer være krav om fremmøde til undervisning eller betingelser for reeksamen. Det er dog fortsat en mulighed for individet til en vis grad at bryde med disse 'baner for handling'.

Holzcamp forklarer, hvordan individet kan vælge at handle i tråd med de oplevede forventninger til social praksis eller kan vælge at handle med henblik på netop at bryde med dem. Han finder, at individets baggrund for at handle er funderet i dels, hvad der er i dets interesse, hvilket fører tilbage til førnævnte pointe om rutinisering, dels hvad der foreligger af historisk almengjorte handlemuligheder. Historisk almengjorte handlemuligheder relaterer sig til, hvilke forventninger til social praksis, der er gældende i en bestemt kontekst samt på hvilken baggrund disse er opstået (Holzcamp, 1998).

Subjektets agens kommer til udtryk ved, at det aktivt fører sit liv ved at integrere forskellige aktiviteter fra forskellige kontekster og livsområder. Da det er et vilkår, at tid er en knap ressource, og at subjektet per se altid vil være på vej videre til det næste punkt på dagsordnen, når det har færdiggjort sin handling et sted, må det udvikle en livsførelsesøkonomi, det vil sige finde en måde at integrere de forskellige kontekster og krav på. I den forbindelse har det på den ene side en interesse i at rutinisere – etablere rutiner – da det aflaster det fra den belastning der er konstant at skulle (gen-)overveje prioriteringer og handlinger. På den anden side kan det have brug for at bryde med rutinerne, da det er her det oplever en følelse af livskvalitet. Subjektets muligheder for at skabe rutiner relaterer sig til, hvilke handlemuligheder det oplever at have herfor i en given kontekst. Hertil er begrebet om deltagelsesbaner relevant, da det indebærer en forståelse af, at der i forskellige former kontekster er forskellige gældende normer for deltagelse og social praksis. På baggrund af disse gældende normer kan subjektet føle dets valgmuligheder udvidet eller begrænset.

Del 2: Livsførelse i relation til samfundsmæssige strukturer

Hvor jeg i del 1 havde fokus på subjektets livsførelse set ud fra et mere 'lokalt' perspektiv, redegør jeg i del 2 for de begreber, der knytter sig til en forståelse af, hvordan de samfundsmæssige strukturer kan have betydning for subjektets oplevelse af handlemuligheder. For at sætte disse

begreber i relation til de studerende inddrager jeg desuden et politologisk perspektiv på, hvordan disse strukturer kommer til udtryk i reformerne af den danske uddannelsessektor.

Gældende sandheder og almengjorte handlemuligheder

Individets oplevede forventninger til social praksis i en given kontekst kan opfattes som betingelser for dets handlemuligheder og har dermed betydning for, hvilket valg om handling individet træffer. Foucault forklarer, hvordan disse forventninger, der kan få karakter af oplevede betingelser, skal ses som udtryk for usynlige magtrelationer:

"This form of power that implies itself to immediate everyday life categorizes the individual (...), imposes a law of truth on him that he must recognize and others have to recognize in him. It is a form of power that makes individuals subjects. There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience of self-knowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to."

(Foucault, 1982: 331).

Foucault forklarer magtrelationens virke ved at påpege, at bestemte former for handling, ræsonnementer og måder at forstå verden på får status som 'det normale' og derved udgør en norm eller standard for handling. Disse normer får karakter af en 'law of truth', det vil sige en *gældende sandhed* om hensigtsmæssig eller fornuftig handling som individet i et eller andet omfang pålægger og positionerer sig selv og andre ud fra (Foucault, 1982).

Holz kamp refererer ligeledes til en form for gældende sandheder og beskriver dem som nogle, der kan få karakter af *"betydningsanordninger, der er givet for mig som almengjorte handlemuligheder."* (Holz kamp, 1998: 26). Han finder altså, at der med forskellige samfundsmæssige gældende sandheder vil være aspekter, som for den enkelte kan opleves som havende karakter af almengjorte handlemuligheder, det vil sige handlemuligheder, der opleves som mere hensigtsmæssige eller tilgængelige (Holz kamp, 1998). Denne oplevelse af de foreliggende handlemuligheders karakter føder ifølge Holz kamp ind i individets baggrund for at handle og træffe bestemte valg.

Denne forståelse af, at der kan være bestemte processer og forhold, der for individet udmønter sig i betydningsanordninger og tilhørende almengjorte handlemuligheder relaterer sig til Foucaults

begreber om henholdsvis *governmentality* og styringsteknologier. Implicit i *governmentality*-begrebet er nemlig et fokus på netop disse samfundsmæssige strukturer, hvordan de får karakter af betydningsanordninger eller gældende sandheder og ikke mindst hvordan de udmønter sig på måder, der i høj grad kan have betydning for de studerendes oplevelse af handlemuligheder.

Governmentality

Begrebet *governmentality* hos Foucault er en sammenkobling af ordene *government*, der kan oversættes til styring/føring og mentalitet, hvorfor begrebet kan ses som reference til en slags 'styringsmentaliteter' det vil sige måder at tænke på, der kan være styrende for hvordan individer handler, herunder hvad det oplever som mulige handlemåder (Foucault, 1978). I en forelæsning på Collège de France i 1978 definerer Foucault *governmentality*-begrebet således:

1. *The ensemble formed by the institutions, procedures, analyses and reflections, the calculations and tactics that allow the exercise of this very specific albeit complex form of power, which has its target population, as its principal form of knowledge political economy, and as its essential technical means apparatuses of security.*
2. *The tendency which, over a long period and throughout the West, has steadily led towards the pre-eminence over all other forms (sovereignty, discipline, etc.) of this type of power which may be termed government, resulting, on the one hand, in the formation of a whole series of specific governmental apparatuses, and, on the other, in the development of a whole complex of savoirs.*
3. *The process, or rather the result of the process, through which the state of justice in the Middle Ages, transformed into the administrative state during the 15th and 16th centuries, gradually becomes 'governmentalized'.*

(Foucault, 1978: 102-103)

Governmentality refererer til den ramme, der sættes for individers handling i form af institutioner, procedurer, administration og beregninger, der understøtter, reproducerer og belønner bestemte former for social praksis. Disse sociale praksisser stemmer overens med, hvad der anses som gældende sandheder, der afspejler strukturelle magtrelationer. I ovenstående citat peger Foucault på, at den viden, der tager afsæt i den politiske økonomi, har forrang som gældende sandhed. *Governmentality* dækker som det fremgår af citatet ligeledes over tendensen til, hvordan disse efterhånden udviklede 'sandheder' både kommer til udtryk i formelle regeringsmæssige styrende institutioner og i mindre eksplicit formulerede normer og standarder for hvordan individet skal agere.

Med governmentality-begrebet åbner Foucault op for en forståelse af karakteren af de samfundsmæssige strukturer, der formes af og er med til at forme subjekterne samt deres handlemuligheder og handlinger. I forlængelse heraf skal de studerendes handlinger ses i relation til både udtalte og udtalte forventninger til social praksis samt institutionelle rammer, procedurer, administration og normer med videre, der afspejler gældende sandheder og bagvedliggende magtrelationer (Foucault, 1982). Ud fra denne forståelse skal studerendes ambitioner om for eksempel at ville være succesfulde på studiet både fagligt og socialt, pleje deres omgangskreds, have et studiejob for at få arbejds erfaring eller referencer på CV'et og en masse andre målsætninger ikke ses som ideer, der bare er opstået 'indefra' i de studerende selv. Derimod skal prioriteringerne ses som udtryk for, at de færdes i strukturer og kontekster, der belønner og understøtter netop disse valg frem for andre med henblik på at fremme bestemte former for handling, der er legitime ud fra en bestemt mentalitet.

I forlængelse heraf er det interessant at undersøge, hvilken mentalitet der gør sig gældende som ramme for de studerendes handlemuligheder og tænkemåder i dag.

Studerende som ressourcer i konkurrencestaten

For at koble de studerende med de samfundsmæssige strukturer og individets handlemuligheder, har jeg valgt at inddrage Ove Kaj Pedersen og Knud Illeris' beskrivelser af konkurrencestaten. Deres analyse tager afsæt i folkeskolen, og jeg har derfor valgt at fokusere på den del af deres analyse, der handler om konkurrencestaten som fænomen.

Pedersen og Illeris beskriver i bogen *Læring i konkurrencestaten* (2014), hvordan de finder, at det politiske syn på uddannelse i Danmark har undergået en forandring i forbindelse med, at Danmark er gået fra at være en velfærdsstat til i højere grad at være en konkurrencestat. Forskellen på de to typer af stater er ifølge Illeris, at hvor velfærdsstatens udgangspunkt for styring og udvikling har været velfærd for alle borgere i centrum, er konkurrencestatens udgangspunkt at optimere den nationale konkurrenceevne (Illeris, 2014). I den forbindelse spiller den førte uddannelsespolitik en central rolle ud fra en betragtning om, at konkurrenceevnen blandt andet skal styrkes gennem en effektivisering og udbygning af uddannelsessektoren. Pedersen peger på, hvordan overgangen til konkurrencestaten skete fra 1970'erne og frem (men især tog fart omkring 1990'erne) på baggrund af dels en finansiel krise og dels åbningen af den internationale økonomi (Pedersen, 2014). I forbindelse med den økonomiske krise, der ikke kun vedrørte den danske økonomi, begyndte man at mobilisere de potentielle produktionsfaktorer med henblik på at øge de offentlige indtægter og

mindske de offentlige udgifter. I den forbindelse blev arbejdskraft som produktionsfaktor central og et led i strategien blev at beskæftige og uddanne så mange som muligt som en investering i befolkningens kompetencer og på den led fremme den nationale konkurrenceevne (Pedersen, 2014). Den danske konkurrencestat har adskilt og adskiller sig fra andre konkurrencestater ved, at tilpasningen til den internationale økonomi sker under en samtidig opretholdelse af velfærdsstaten via en omlægning af de opgaver den varetager og effektivisering af dens drift. I forbindelse med overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat fik uddannelsespolitikken en central rolle. Den skulle med Pedersens ord: *”...skabe og videreudvikle de nationale fordele ved at tilstræbe at stille et stort udbud af kompetente og motiverede medarbejdere til rådighed for arbejdsmarkedene og således (...) anvende offentlige ressourcer så effektivt som muligt.”* (Pedersen, 2014: 27). Denne forståelse af uddannelsernes rolle som vækstmodel skal ses i relation til den ændring i menneskesyn som Pedersen ligeledes argumenterer fulgte med konkurrencestaten, og som havde betydning for indretningen af uddannelsesinstitutioner. Pedersen forklarer, hvordan synet på skolen ændrede sig i forlængelse af overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. Fra at skolen skulle motivere den enkelte til at lade sig integrere som medborger i et deltagende demokrati, gik den over til at skulle tilstræbe, at så mange som muligt inkluderes og bekæmpe, at den enkelte ekskluderes fra arbejdsmarkedene (Pedersen, 2014). Dermed ændres lærernes og pædagogernes rolle også, da opgaven dermed er *”...at mobilisere den potentielle arbejdskraft ved at udstyre alle – eller næsten alle – med kompetencer og færdigheder, og ikke mindst med motivation til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet.”* (Pedersen, 2014: 23).

Pedersen og Illeris argumenterer for, at Danmark er gået fra at være en velfærdsstat med fokus på velfærd for alle til i højere grad at være en konkurrencestat, hvor fokus er på at skabe nationale konkurrencemæssige fordele ved at optimere konkurrenceevnen. Med denne ændring i fokus fik uddannelsessektoren en rolle, hvor det centrale blev at motivere den enkelte til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet og igennem uddannelse at udstyre så mange som muligt med relevante kompetencer og færdigheder.

I forlængelse af Foucaults begreb om governmentality vil det være relevant at undersøge, om de studerende giver udtryk for en oplevelse af handlemuligheder, der afspejler et konkurrencestatsligt syn på uddannelse som en produktionsfaktor.

Til at beskrive, hvordan governmentality som styringsmentalitet kommer til udtryk fra slutningen af det 20. århundrede og frem opererer Mitchell Dean² med begrebet om *avancerede neoliberale styringsteknologier*, der er en videreudvikling af Foucaults begreb om liberale styringsteknologier, der vil blive introduceret nedenfor.

Liberalisme som kritik af overstyring

Foucaults begreb om liberale styringsteknologier skal ses i forlængelse af hans begreb om liberalisme, der igen skal ses i relation til velfærdsstaten. Dean beskriver, hvordan liberalisme ved udgangen af det 20. århundrede udgjorde en kritik af idealet om velfærdsstaten, hvad der i en liberalistisk optik indbefatter overstyring (Dean, 2006). Velfærdsstaten udgør en særlig model for nationalstatslig styring baseret på en styringsrationalitet, der har til hensigt at planlægge velfærden og styre det sociale og problematikker vedrørende det sociale som for eksempel skilsmisser, fattigdom og lignende (Dean, 2006). Liberalismen hos Foucault skal ses som en 'måde at gøre ting på', igennem hvilken der etableres normer for god regeringsførelse i relation til graden af styring. Normerne for styring skal udledes af befolkningens konkrete økonomiske relation til de processer, der fører til produktionen af nødvendige ressourcer for velstand for den konkrete befolkning (Foucault, 1989). Den liberalistiske kritik af overstyring og alternativ til velfærdsstatens måde at styre og regulere på ligger umiddelbart i tråd med konkurrencestatens fokus på at optimere konkurrenceevnen, herunder produktionsfaktorer som befolkningens uddannelse og indstilling til, med hvad og hvordan uddannelsen skal bidrage til samfundet. I sin 'måde at gøre ting på' trækker liberalismen på den ene side på suverænitætstænkningen og på opdagelsen af økonomien på den anden side, hvorfor to centrale begreber i liberalismen, og neoliberalismen der gennemgås nedenfor, er henholdsvis frihed og marked (Dean, 2006).

Avanceret neoliberal styring og disciplineringen af det frie subjekt

Når individet både ses som et politisk subjekt, der på den ene side skabes af normaliserende praksisser og også ses som en borger med rettigheder og privilegier bliver liberalismens udfordring at forme borgerens frihed på en sådan måde, at den enkelte udøver sin frihed ansvarligt og disciplineret på en måde, der er med til at realisere den liberalistiske styrings mål om at mindske

² Professor Mitchell Dean, har siden 1990'erne beskæftiget sig med Foucaults begreber om magt og styring og fremlægger i bogen *Governmentality – magt og styring i det moderne samfund* (2006) en teoretiske ramme for Foucaults begreb om governmentality i og styring i moderne liberalistiske demokratier, det vil sige demokratier, hvor markedet og begrebet om frihed spiller en central rolle.

graden af styring og etablere disse normer med afsæt i et fokus på produktionsfaktorer (Dean 2006: 50, 198-201).

Dean argumenterer i forlængelse af Foucault, at der over tid har fundet en udvikling af liberale styringsmentaliteter sted og samler forskellige former for neoliberale styringsteknologier i begrebet *avanceret neoliberal styring*. Han påpeger, at om end de forskellige former for neoliberalisme på flere punkter er forskellige, så har de alle det til fælles, at de essentialiserer markedets vigtighed, hvorfor subjektets frihed ønskes anvendt som et teknisk middel til at opnå styringsmæssige målsætninger, der understøtter markedet som selvkørende system (Dean, 2006). Herved finder der med neoliberalismen en forskydning sted af, hvad der forstås ved det frie subjekts valg, grundet en ændring i menneskesynet (Dean, 2006). Dean forklarer, hvordan de former for neoliberale styringsteknologier, der gør sig gældende i slutningen af det 20. århundrede og frem kan karakteriseres som 'frihedspraksisser' i den forstand at de "*...kontinuerligt forbinder og adskiller underkastelse og subjektivering, dominans og fabrikering af subjektiviteter.*" (Dean, 2006: 262). Han forklarer, hvordan disse frihedspraksisser virker på den ene side ved blandt andet at forhandle og myndiggøre og aktivere former for handlingsevne, frihed og valg, der udøves af individer og forskellige konstellationer af individer samtidig med, at de på den anden side sætter normer, standarder, kvalitetskontrol og resultatsindikatorer (som for eksempel karakterer) for at overvåge og måle og gøre aktørernes præstationer kalkulerbare (Dean, 2006). Avanceret neoliberal styring skal i forlængelse heraf ses som en måde at gøre ting på i forsøg på at "*...strukturere, forme, forudsige og kalkulere vores udøvelse af frihed, og som opererer ved hjælp af og gennem modeller af frie subjekter, som er konstitueret af bestemte former for styringsmæssig og politisk tænkning.*" (Dean, 2006: 262). Hvor det at træffe et valg tidligere betragtedes som "*...den økonomiske agents rationelle respons på udregningen af ens naturlige interesse.*" (Dean, 2006: 253) - valget hos 'homo economicus' - går evnen til at vælge over til at ses som en grundlæggende menneskelig evne, der kan manipuleres til en vis grad ved påvirkninger af det miljø og rum, i hvilke valgene træffes (Dean, 2006).

Med disse nye former for styringsregimer, der har det frie, vælgende subjekt i centrum, argumenterer Dean for, at der følger en udbredelse af, hvad han refererer til som handlings- og præstationsteknologier sted.

Subjektets oplevelse af dets handlemuligheder relaterer sig til, hvad det oplever at have af betingelser for handlen, herunder hvilke forventninger det oplever der er til social praksis i en given kontekst. Disse forventninger kan ses som afspejlende usynlige magtrelationer, der kommer til udtryk som gældende sandheder eller betydningsanordninger og får visse handlemuligheder til at fremstå mere tilgængelige end andre. Denne sammenhæng mellem gældende sandheder og oplevede handlemuligheder kan ses i relation til begrebet om governmentality, der refererer til den ramme sættes for individers handling i form af procedurer, regler med videre og normer for social praksis. Foucault argumenterer, at gældende sandheder der tager udgangspunkt i den politiske økonomi har forrang, hvilket ses afspejlet i Illeris' og Pedersens analyse af baggrunden for reformer af den danske uddannelsessektor. Dean forklarer, hvordan den politisk økonomiske liberalistiske tænkning kommer til udtryk ved, hvad han refererer til som avancerede neoliberalistiske styringsteknologier. Disse styringsteknologier virker ved at facilitere subjektets handling, så det af egen 'fri' vilje træffer valg, der fremmer den politiske tænknings mål. Det leder videre til del 3, hvor fokus er på, hvordan disse styringsteknologier kommer til udtryk i de studerendes hverdag.

Del 3: Styringsmentalitet i den studerendes dagligdag

I del 3 redegør jeg for begreberne om handlings- og præstationsteknologier, der er to former for neoliberale styringsteknologier, der forsøger at få de studerende til at gøre brug af deres kapacitet til at handle og kommer til udtryk i strukturer, der faciliterer præstationsoptimering. Derudover præsenteres begrebet om ansvarliggørelse i relation til styringsteknologierne.

Handlings- og præstationsteknologier

Ved *handlingsteknologier* forstås Dean styringsteknologier, der forsøger at gøre brug af vores kapacitet til at handle. Dean påpeger, at handlingsteknologierne ofte kommer i spil, når individer eller grupper bliver til 'målgrupper', hvor der ses et behov for intervention med henblik på, at gøre dem til aktive borgere, der af sig selv kan træffe valg, der understøtter markedsmekanismerne og den politiske økonomis målsætninger (Dean, 2006). Styringen kommer her til udtryk igennem to former for styring, der enten virker hver for sig eller sammen, nemlig stigende udbredelse af kontraktforhold og 'medborgerskabsteknologier' – teknologier der har til hensigt at myndiggøre borgerne. Dean påpeger derudover, at kontrakten ofte indgås under trussel om bestemte sanktioner – for eksempel at blive udskrevet fra studiet eller at få frataget sin SU (Dean, 2006). I de studerendes kontekst gør især teknologien vedrørende kontraktforhold sig gældende for eksempel

ved, at den studerende forpligter sig på, at læse et vist antal ECTS-points inden for en bestemt tidsramme eller skriver kontrakt om at skrive speciale (se for eksempel KU, 2015).

Præstationsteknologier vedrører det målbare aspekt af individuelle og kollektive præstationer med henblik på sammenligning og optimering gennem indirekte regulering og overvågning (Dean, 2006). Eksempler på præstationsteknologier kan være, når de studerende bedømmes ud fra en karakterskala, hvilket muliggør en sammenligning af de studerendes præstationer og underforstået en vurdering af, hvem der klarer sig bedst og dårligst.

Handlings- og præstationsteknologier er dermed styringsteknologier, der fungerer som en del af de liberale styringsregimer og i forlængelse af liberale styringsmentaliteter. Ud fra et syn på Danmark som en konkurrencestat, kommer den liberalistiske styringsmentalitet ifølge Dean til udtryk ved for eksempel procedurer vedrørende baggrunden for at modtage SU, adgang til og præstationer under studiet og tidsrammen for de forskellige aktiviteter, der knytter sig til studiet. På baggrund af neoliberalismens mål med at guide eller styre individets 'frie' valg, argumenterer Dean, at der finder en ny form for ansvarliggørelse sted, da det dermed ses som individets egen skyld, hvis det befinder sig i en risikozone, da det jo så må skyldes, at vedkommende har forvaltet sin frihed dårligt og ansvarsløst. Et eksempel herpå kunne være, hvis den studerende efter endt uddannelse har svært ved at finde et arbejde, og det så er valget af en uddannelse, der ikke ses som attraktiv for arbejdsmarkedet, der betragtes som problemet. I og med den studerende valgte at søge ind på denne uddannelse er det vedkommendes egen skyld, at vedkommende står i den pågældende situation.

Ansvarliggørelsen af det frie subjekt

Ansvarliggørelsen knytter sig til risikosamfundet som det formuleres af Ulrich Beck (1993), hvor individer, familier med videre skal lære at overvåge deres egen risiko for, for eksempel at blive ramt af sygdomme, afhængighed, at mangle penge i pensionsalderen eller, hvad der nok vil være mere relevant i de studerendes kontekst; ikke at kunne få et arbejde efter endt uddannelse. Risikoen udgør et kontinuum; den kan minimeres, lokaliseres og undgås, men ikke udryddes. Når individet antages at kunne vælge frit, afspejler dét, at hvis individet befinder sig i risikozonen for at blive arbejdsløs, så skyldes det, at individet har truffet forkerte og uansvarlige valg. Det er individets egne valg, der har ført til, at det befinder sig i en dårlig situation. På baggrund af risikodiskursen finder Dean, at der kan identificeres et begyndende skel mellem, hvad der vurderes til at være

henholdsvis aktive borgere, der selv er i stand til at forvalte deres egne risici, og målgrupper (underprivilegerede grupper, risikogrupper, højrisikogrupper), der har brug for interventioner for at kunne håndtere risici (Dean, 2006).

Ansvarliggørelsen medfører et pres på den enkelte om at træffe de rigtige valg om handling og prioritering af tid i et forsøg på at undgå at blive en del af en risikogruppe. En risikogruppe kunne i den forbindelse være studerende, der ikke har et relevant studiejob ved siden af studiet, studerende med karaktergennemsnit i den lavere ende eller studerende, der læser en uddannelse, der ud fra for eksempel politisk betragtning ikke har en form for værdi for arbejdsmarkedet. Da der kan være flere former for risikogrupper er en af udfordringerne for de studerende at træffe valg om handling og prioritering af tid, der for så vidt muligt mindsker sandsynligheden for at blive en del af eksisterende risikogrupper samtidig med at disse prioriteringer skal revideres løbende for at tage højde for nye former risici.

Dermed spiller ansvarliggørelsen ind hos de studerende som en oplevet betingelse for handling, når de studerende skal strukturere og prioritere tid til forskellige aktiviteter. Fordi der er forskellige ideer om, hvem der er i risikozonen og dermed udgør en målgruppe for intervention, og fordi disse ideer derudover ændrer sig løbende, påvirker det de studerendes mulighed for at rutinisere aktiviteter. De er nødt til løbende at holde deres strukturering af aktiviteter og prioriteringer af tid op mod de forskellige dominerende stemmer i debatten, der giver billeder på mulige risikozoner for studerende og genforhandle deres struktur, så de ikke selv kan ses som havende ansvaret for, hvis de skulle stå i en dårlig situation.

Opsamling

Med henblik på at undersøge hvilke aktiviteter de studerende prioriterer tid til, på hvilken baggrund de træffer disse valg om prioritering samt hvordan samfundsmæssige strukturer kan have betydning for de studerendes oplevelser af betingelser for deres handlemuligheder i forhold til prioritering af tid, har jeg valgt at tage udgangspunkt i teorierne kritisk psykologi og poststrukturalismen. Begge teorier opererer med en dialektisk forståelse af samspillet mellem individ og samfund, hvilket gør det muligt at analysere de studerendes valg om prioritering og strukturering af tid i relation til samfundsmæssige strukturer.

Teoriafsnittet har været inddelt i tre overordnede dele med henblik på at skabe en begrebsramme, der både favner de udfordringer studerende kan møde i dagligdagen i forhold til at integrere forskellige aktiviteter, belyser hvordan samfundsmæssige strukturer kan spille en rolle for de studerendes oplevelser af handlemuligheder og endelig, hvordan disse strukturer udmønter sig i de studerendes hverdag.

På den baggrund har jeg indledningsvist redegjort for begrebet om *livsførelse*, der refererer til subjektets daglige aktive organisering og integration af aktiviteter. Centralt for begrebet er en forståelse af tid som en begrænset ressource og individet som situeret i forskellige kontekster med forskellige sociale praksisser, hvorfor individets udfordring består i at organisere forskellige aktiviteter med henblik på at integrere de forskellige krav til social praksis i forskellige kontekster.

I forlængelse heraf har jeg redegjort for begrebet om *rutinisering*, der viser tilbage til en forståelse af, at det kan være i individets interesse at organisere sin dagligdags aktiviteter som rutiner, da det derved ikke konstant behøver at genforhandle og begrunde sine valg om prioritering af tid, hvorfor rutiniseringen har en aflastende effekt. Det forklares dog også, at der for den enkelte kan være et ønske om at bryde med etablerede rutiner, da det kan opleves som en handling mod øget livskvalitet, men at dette er sats, da det kan fremkalde konflikter, der sætter status quo i rådigheds- og livsmuligheder over styr og derved rykker ved den eksisterende stabilitet i subjektets 'livsførelsesøkonomi'.

Idet livsførelse handler om at skabe en hensigtsmæssig integration af forskellige aktiviteter i form af rutinisering og strukturering af aktiviteter, hvilket indbefatter at individet tilrettelægger sin livsførelse ud fra de oplevede forventninger til sociale praksisser i forskellige kontekster, er det relevant at have et begreb for, hvordan man kan forstå afgrænsningen af forventninger og krav til social praksis i en given kontekst. I forlængelse heraf har jeg introduceret Dreiers begreb om *deltagelsesbaner*, der netop udtrykker en forståelse af, at der i forskellige kontekster og sociale sammenhænge gælder forskellige sociale praksisser, der kan opleves som *forventninger* til bestemte handlinger, hvilket har betydning for den enkeltes oplevelse af handlemuligheder i den pågældende sammenhæng. Det ledte mig videre til anden del, hvor jeg har introduceret begreber, der kan belyse samfundsmæssige strukturers indvirken på individets oplevelse af betingelser for handling og dermed for daglig livsførelse.

I forlængelse af Foucault, der forklarer, hvordan disse oplevede forventninger skal ses som udtryk for usynlige magtrelationer og virker ved at bestemme former for handling, ræsonnementer og måder at forstå verden på får status som en slags *gældende sandhed* om hensigtsmæssig handling – hvad Holzkamp refererer til som *almengjorte handlemuligheder* - som individet i et eller andet omfang pålægger og positionerer sig selv og andre ud fra. Til at forstå, hvordan disse samfundsmæssige strukturer kan få karakter af gældende sandheder, og hvordan de udmønter sig på måder, der i høj grad kan have betydning for de studerendes oplevelse af handlemuligheder har jeg valgt at introducere Foucaults begreb om *governmentality*. Begrebet refererer til den ramme, der sættes for individers handling i form af institutioner, procedurer med videre, der understøtter, reproducerer og belønner bestemte former for social praksis, der stemmer overens med, hvad der anses som 'gældende sandheder', der som nævnt afspejler usynlige magtrelationer. Ud fra denne forståelse skal studerendes ambitioner om at klare sig godt på studiet, på arbejdet, socialt med videre ses som udtryk for, at de færdes i strukturer og kontekster, der belønner og understøtter netop disse valg.

Som perspektiv på, hvilke strukturer og kontekster danske universitetsstuderende færdes i i dag, har jeg valgt af medtage et ikke-teoretisk afsnit om reformer af uddannelsessektoren i Danmark ud fra et syn på den danske stat som havende karakter af en konkurrencestat. I forlængelse af dette afsnit gik jeg videre til at beskrive sammenhængen mellem konkurrencestatens logikker og individets oplevelser af handlemuligheder. Det fordrede først en kort rammesætning af Foucaults forståelse af liberalismen som en kritik af (blandt andet velfærdsstatens) overstyring, og som havende som central udfordring at forme borgernes frihed, så den udøvedes understøttende den liberalistiske styrings mål. Dette ledte mig videre til en introduktion til Deans begreb om *avancerede neoliberale styringsteknologier*, der netop har til hensigt at *disciplinere* det frie, vælgende subjekt i centrum gennem.

Dette ledte mig 'tilbage' til et individfokus, idet jeg i tredje og sidste afsnit i teorien valgte at fokusere på, hvordan disse neoliberale styringsmentaliteter udmønter sig som *handlings- og præstationsteknologier* i de studerendes hverdag både konkret i form af for eksempel kontraktforhold og regler, men også som oplevede forventninger til handling og præstation. I forlængelse heraf bliver begrebet om *ansvarliggørelse* relevant, da det jævnfør styringsteknologierne ses som individets egen skyld, hvis det befinder sig i en dårlig situation – for eksempel som arbejdsløs efter endt studie - da det jo så må skyldes, at vedkommende har forvaltet

sin frihed dårligt og ansvarsløst ved for eksempel at have valgt et ikke-attraktivt studie. Ansvarliggørelsen medfører altså et pres på den enkelte om at træffe de rigtige valg om handling og prioritering af tid i et forsøg på at undgå at blive en del af en risikogruppe, hvorfor den kan få karakter af en oplevet betingelse for handling. Idet der er forskellige ideer om, hvem der er i risikozonen, og fordi disse ideer derudover ændrer sig løbende, påvirker det de studerendes mulighed for at rutinisere aktiviteter.

Fra teori til metode

Som nævnt i indledningen fordrer mit valg af kritisk psykologi og poststrukturalisme som teoretisk ramme, at jeg undersøger de studerendes livsførelse som konkret praksis, for derved at sikre et første-person-perspektiv samt for at skabe blik for de strukturelle magtrelationer 'nedefra'. På den baggrund fandt jeg det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview velegnet, da det netop er en metode til at indhente udsagn om oplevelser af hverdagen.

I det følgende kapitel uddyber jeg mine metodiske overvejelser vedrørende dels mit valg af metode dels udvælgelse af og etablering af interviewpersoner samt indhentning og efterbehandling af empiri.

Metode

I dette kapitel præsenterer jeg min metodiske tilgang til mine interviews. Under *Det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview som metode* argumenterer jeg for mit valg af det kvalitative forskningsinterview og et fænomenologisk perspektiv som relevant metodisk tilgang. Herefter går jeg i afsnittet *Semistruktureret interviewguide* videre til at redegøre for mine overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguiden til interviewene, herunder valget af en semistruktureret tilgang.

Det leder mig videre til afsnittet *Udvælgelse af interviewpersoner*, hvor jeg i afsnittene *Studemæssige deltagelsesbaner*, *Erfaring med studielivet* og *At have været udfordret med tidsstrukturering* redegør for mine overvejelser vedrørende forskellige parametre for afgrænsning af mulige interviewpersoners profiler.

I forlængelse heraf forklarer jeg i det efterfølgende afsnit, *Etablering af kontakt til interviewpersoner*, hvordan jeg tilstræbte at skabe kontakt til interviewpersoner samt hvordan den endelige kontakt i sidste ende blev etableret. Herefter følger afsnittet, *Præsentation af*

interviewpersoner, hvor de studerendes navn, alder, studie og status på studieforløb præsenteres. Dernæst beskriver jeg i afsnittet *Indhentning og efterbehandling af empiri*, hvordan interviewene forløb, hvilket følges op af afsnittene *Transskription af interview* og *Meningsfortolkning af empiri med afsæt i den teoretiske ramme*, hvor jeg forklarer metodiske overvejelser i forhold til transskriberingen og fortolkningen af de studerendes udsagn.

Det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview som metode

Jeg har valgt at tilrettelægge mine interviews med fire studerende som fire individuelle kvalitative semistrukturerede forskningsinterview. Interviewet som forskningsmetode har karakter af en samtale ud fra et metodisk valg om en bestemt struktur eller netop et fravær af struktur, ligesom, at der til forskel fra de almindelige samtaler, er et formål med interviewet (Brinkmann & Kvale, 2009). Det kvalitative forskningsinterviews fokus på "*de kulturelle, hverdagslige og situerede aspekter af menneskelig tænkning, læring, viden, handlen og vores måde at forstå os selv som personer på*" (Brinkmann & Kvale, 2009: 27-28) gør at jeg finder den relevant som metode til undersøgelsen.

Ud fra et ønske om at få indblik i de studerendes hverdag, daglige aktiviteter og prioriteringer af tid og i forlængelse af den valgte teoretiske ramme, har jeg anlagt en fænomenologisk tilgang, der lægger op til meningsfortolkning ud fra de studerende egne beskrivelser og perspektiver forud for mulige forklaringer (Brinkmann & Kvale, 2009). I tråd med den fænomenologiske tilgang stillede jeg uddybende spørgsmål for at få nuancerede beskrivelser af aspekter af interviewpersonernes livsverden, ligesom jeg forholdt mig bevidst naivt for at give plads til uddybende forklaringer og sætte mine egne eventuelle forudsætninger for forståelse eller indforståethed i parentes. Ud fra en fænomenologiske tilgang bør jeg som forsker ikke medtage spørgsmål, der lægger op til svar, der afspejler generelle meninger (Brinkmann & Kvale, 2009). Jeg har valgt at bryde med denne snævre fortolkning af det fænomenologisk funderede forskningsinterview, da jeg jævnfør mit valg af poststrukturalisme som en del af min teoretiske ramme fandt det interessant at få udsagn fra de studerende om, hvad de finder hører til det at være studerende. Jeg ønskede med andre ord at stille skarpt på en afgrænset del af de studerendes udsagn, da disse udsagn afspejler, hvad de studerende opfatter som gældende sandheder og legitime måder at tale om studielivet på (Brinkmann & Kvale, 2009)

Det kvalitative forskningsinterview kan bruges til at indhente beskrivelser af den interviewedes livsførelse og hverdag, idet jeg som forsker definerer og kontrollerer situationen og har mulighed for at påvirke samtalen i kraft af, at jeg kan vælge at forfølge bestemte temaer og formuleringer som interviewpersonen bringer op i interviewet. I kraft af interviewenes semistrukturerede opbygning havde jeg mulighed for at stille ikke-planlagte opfølgende spørgsmål til interviewpersonen under selve interviewet og dermed få interviewpersonen til at uddybe bestemte synspunkter, forklaringer og beskrivelser (Andersen et al., 2010). De opfølgende spørgsmål havde blandt andet karakter af at være kritisk efterprøvende, hvor jeg som interviewer stillede mig tvivlende over for interviewpersonens udsagn om en holdning om det efterfølgende ræsonnement. Brinkmann og Kvale forklarer, hvordan denne form for samtale illustrerer magtforholdet i interviewsituationen, idet det er mig som interviewer, der bestemmer, at Michelle, for så vidt hun kan, skal uddybe sine synspunkter og baggrunden for dem, uden at hun spørger tilbage til min holdning, ligesom jeg ikke selv bringer min egen holdning ind i interviewet (Brinkmann & Kvale, 2009).

Semistruktureret interviewguide

Ved udarbejdelsen af interviewguiden, der var den samme til alle fire interview, opstillede jeg først en teoretisk interviewguide, hvoraf underspørgsmålene, der guider min undersøgelse, fremgik. I forlængelse heraf formulerede jeg den operationelle interviewguide, det vil sige de faktiske interviewspørgsmål (Andersen et al., 2010). Jeg valgte at lave denne inddeling for at tage hensyn til både den tematiske og den dynamiske dimension af interviewet, det vil sige med henblik på at sikre, dels at jeg på baggrund af mine spørgsmål ville få nogle udsagn, der ville være relevante at meningsfortolke på, dels at mine interviewpersoner ville forstå spørgsmålene og dermed kunne svare på dem samt føle sig afslappede i interviewsituationen (Brinkmann & Kvale, 2009).

Derudover skrev jeg noter i interviewguiden, der vedrørte briefing, det vil sige indledningsvist at få klarlagt rammerne for interviewet, forklare konteksten for interviewet, herunder hvordan interviewpersonens udsagn ville indgå i specialet samt tidsrammen, og at interviewet ville blive optaget.

Om end jeg qua mit valg af en semistruktureret tilgang undervejs i interviewet stillede flere spørgsmål, der ikke indgik i interviewguiden, havde jeg truffet nogle valg om, hvordan jeg skulle

formulere mine spørgsmål så jeg fik nogle udsagn, der ville være relevante at meningsfortolke på (Brinkmann & Kvale, 2009).

Udarbejdelse af interviewguide med henblik på meningsfortolkning

Den endelige interviewguide fremgår af bilag 1. Af den fremgår det, at jeg valgte at starte med relativt lukkede spørgsmål om de studerendes alder, studieretning og lignende dels for at få basisinformation om dem og dels for at starte interviewet med nemme spørgsmål, der ikke krævede større refleksioner fra de studerendes side. Herefter fortsatte jeg til åbne spørgsmål af beskrivende karakter, idet de studerende blev bedt om at fortælle om, hvilke både studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter, der indgår i deres uge og hvor lang tid de vurderer, de bruger på de forskellige aktiviteter. Sidstnævnte fandt jeg interessant, idet deres vurderinger kan ses som en afspejling, om og i så fald hvilke strategier for tidsstrukturering de benytter sig af. Jævnfør ovennævnte pointe om den interpersonelle dimension af interviewet kan det, at jeg valgte at spørge til deres ugentlige aktiviteter, ses som en 'oversættelse' af mit forskningsspørgsmål om at 'gøre studerende'. Fremfor at spørge de studerende, hvordan de gør studerende, bad jeg dem beskrive, hvilke aktiviteter de prioriterer tid til, og om der er ting de gerne ville bruge mere eller mindre tid på.

Jeg valgte også at formulere enkelte 'hvorfor'-spørgsmål ud fra en betragtning om, at deres udsagn kan tolkes som en afspejling af, hvad der kan ses som legitime måder at tale om aktiviteter, tidsstrukturering og udfordringer, hvilket kan ses som en afspejling af magtstrukturer og hvordan sociale normer gør sig gældende - både i de studerendes hverdag, og i den kontekst interviewsituationen er og var.

Udvælgelse af interviewpersoner

Jeg gjorde mig overvejelser vedrørende udvælgelsen af, hvilke universitetsstuderende jeg skulle interviewe, da forskellige former for afgrænsninger ville have implikationer for, hvilke erfaringer med kontekster og sociale praksisser jeg ville få indblik i. Dette ville kunne have betydning for, hvilke perspektiver på det at gøre studerende og på udfordringer med strukturering og prioritering af tid, der ville komme frem. Jeg vurderede, at relevante mulige afgrænsninger relaterede sig til dels de studerendes studiemæssige deltagelsesbaner - hvilket fag, institut, universitet med videre de var tilknyttet, hvor længe de havde læst på studiet, samt hvorvidt deres udsagn om prioritering af tid

skulle ses som relevante i kraft af, at de er studerende eller i kraft af, at de har fundet tidsprioritering som studerende udfordrende.

Studemæssige deltagelsesbaner

Jeg ønskede at interviewe de studerende med henblik på at undersøge, hvordan studerende 'gør studerende' - herunder hvilke aktiviteter de studerende prioriterer tid til, og på hvilken baggrund de træffer disse valg om prioritering af tid – for derigennem at belyse, hvilke udfordringer der kan knytte sig til tidsstrukturering i studerendes dagligdag. I den forbindelse gjorde jeg mig overvejelser om, hvorvidt jeg ville afgrænse mig til mere eller mindre lokale former for deltagelsesbaner, det vil sige afgrænsninger til bestemte fag, studieretninger, universiteter med videre.

Ved at træffe et valg om kun at interviewe studerende tilknyttet det samme institut, ville interviewpersonerne til en vis grad referere til den samme deltagelsesbane. Om end de studerende stadig ville kunne tænkes at have forskellige oplevelser af deltagelsesbanens sociale praksis, herunder forventninger til deres handlinger, er det dog tænkeligt, at de vil give udtryk for lignende oplevelser af betingelser for deres handlemuligheder i relation til studiemæssige aktiviteter, idet de jo netop færdes inden for det samme fags sociale praksis. Der er for eksempel forskel på, hvor meget undervisning de studerende modtager, og hvordan undervisningen tilrettelægges - har de primært forelæsninger eller hold- og/eller øvelsestimer. Ligeledes er det nærliggende at forestille sig, at studerende på en uddannelse med mange laboratorieforsøg eller mange obligatoriske praktikforløb ser anderledes på, hvad der er henholdsvis studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter og derved har nogle andre udfordringer end for eksempel studerende ved en humanistisk eller samfundsvidenskabelige uddannelse, når det kommer til prioritering af tid til forskellige aktiviteter.

Jeg kunne også have valgt at gå yderligere et 'niveau op' og afgrænse mig til studerende fra et bestemt universitet, da der under de forskellige universiteter ligger mange forskellige studieretninger, herunder både naturvidenskabelige, humanistiske, tekniske og samfundsvidenskabelige, hvorfor en sådan afgrænsning kunne tænkes at kunne rumme det ønskede fokus på samfundsmæssige strukturers betydning for de studerendes oplevelser af betingelser for handlemuligheder. Selv på universitetsniveau er der dog forskel, idet universiteterne ikke nødvendigvis arbejder efter de samme formelt formulerede pædagogiske principper, hvilket kan

have betydning for hvordan undervisning og semesterstruktur tilrettelægges for de studerende³. Ved at afgrænse mig til kun at interviewe studerende fra et bestemt universitet kunne jeg dermed risikere, at de studerendes oplevelser til en vis grad ville referere til netop dette universitets struktur og kultur, hvorved blikket for oplevelser af strukturer som betingelser for handlemuligheder gældende på tværs af universiteter ville mindskes. På den baggrund søgte jeg interviewpersoner på tværs af universiteter.

Erfaring med studielivet

Foruden de valg jeg traf vedrørende de studerendes fag, universitet med videre, gjorde jeg mig overvejelser angående, hvor længe de skulle have læst det vil sige have 'været studerende'.

Jeg ønskede at afgrænse mig til bachelorstuderende⁴ fremfor for eksempel alle studerende eller kun studerende på kandidatniveau. Det gjorde jeg på baggrund af en antagelse om, at fordi tilværelsen som universitetsstuderende ville være nyere for dem end for kandidatstuderende, ville studerende på bachelorniveau i mindre grad have erfaring med at integrere (universitets-)studiemæssige med ikke-studiemæssige aktiviteter, hvorfor de måske i højere grad, enten eksplicit eller implicit, ville give udtryk for udfordringer med at strukturere og prioritere deres tid som studerende. Foruden altså at afgrænse mig til studerende på bachelorniveau valgte jeg at afgrænse mig til studerende på andet eller tredje år. Det gjorde jeg ud fra en betragtning om, at studerende på første (eller andet) semester på det tidspunkt de ville blive interviewet kun ville have fire måneders erfaring med livet som universitetsstuderende, hvilket ville være inklusive introduktionsforløb, rustur og lignende. På den baggrund vurderede jeg, at førsteårsstuderende ville have så relativt lidt erfaring med at være universitetsstuderende, at de måske endnu ikke havde erfaring med livsførelse som studerende.

At have oplevet udfordringer med tidsstrukturering

Fordi jeg undersøger, hvilke dilemmaer de studerendes oplevelse af deres handlemuligheder i forhold til prioritering af tid kan afføde overvejede jeg om det skulle være et kriterium, at mine interviewpersoner havde en oplevelse af selv at have haft udfordringer med at tidsstrukturere som

³ For eksempel er principperne bag tilrettelæggelsen af undervisningen og semesterets struktur anderledes på Roskilde Universitet (RUC) og Aalborg Universitet (AU) end på Københavns Universitet (KU), idet man fra RUC's og AU's side arbejder ud fra en pædagogisk tilgang, der har fokus på projekt- og problemorienteret læring (Roskilde Universitet, 2015; Aalborg Universitet, 2015).

⁴ Bachelorstuderende forstår jeg i denne sammenhæng som studerende, der har en ungdomsuddannelse som sidst påbegyndte uddannelse og dermed prøver kræfter med livet som universitetsstuderende for første gang.

studerende. Jeg valgte ikke at afgrænse mig til at søge interviewpersoner, der allerede havde en opfattelse af at finde tidsstrukturering som studerende udfordrende, da jeg vurderede, at det centrale var interviewpersonernes fortællinger om deres livsførelse som studerende, da de ville give perspektiver på *mulige* dilemmaer, hvorfor det for så vidt ikke var vigtigt, om den enkelte studerende havde fundet tidsstruktureringen mellem specifikke aktiviteter udfordrende.

På baggrund af ovenstående overvejelser valgte jeg altså at søge interviewpersoner fra forskellige universiteter, på andet eller tredje år på bacheloren og afgrænsede mig derudover fra at interviewpersonerne skulle have et perspektiv på tidsstrukturering som studerende som udfordrende.

Etablering af kontakt til interviewpersoner

På baggrund af ovennævnte overvejelser vedrørende udvælgelse af studerende udvalgte jeg forskellige institutter på henholdsvis IT-Universitetet (ITU), Danmarks Tekniske Universitet (DTU), Københavns Universitet (KU), Roskilde Universitet (RUC) og Copenhagen Business School (CBS), der alle er universiteter baseret i eller tæt ved København. Ved hvert af disse universiteter kiggede jeg på oversigter over de mulige bacheloruddannelser. Ud fra mit overordnede kendskab til de forskellige studiers opbygning, og hvad jeg kunne læse mig til, at de indeholdt af undervisningsformer og –forløb, udvalgte jeg fem forskellige studieretninger, der for så vidt muligt skulle sikre, at jeg fik sendt ud til både studerende ved en humanistisk, naturvidenskabelig, samfundsfaglig og teknisk studieretning og dermed kunne få indblik i studerendes oplevelser og erfaringer på tværs af fag, studieretning og universitet. De fem uddannelser jeg valgte var bacheloruddannelserne i Softwareudvikling (ITU), Design og Innovation (DTU), Humanistisk basisuddannelse (RUC), International Business and Politics (CBS) og Biologi (KU). Jeg tog herefter kontakt til, hvem jeg kunne læse mig til var relevante kontaktpersoner fra de forskellige studieretningers administration, da jeg antog, at de ville kunne hjælpe mig med at etablere kontakt til de studerende. De forskellige kontaktpersoner svarede dog alle, at de ikke kunne hjælpe mig med at sende mailsene ud til de studerende, men at jeg skulle etablere kontakt til studerende på de respektive uddannelser, der så ville kunne sende mailsene ud på nogle overordnede mailinglister for alle de studerende.

I mit netværk er langt størstedelen ikke længere tilknyttet uddannelsesinstitutioner og de få, der er, læser på kandidatniveau og har derfor heller ikke direkte adgang til de specifikke bacheloruddannelsers mailinglister eller kender studerende på de respektive uddannelser. Det gjorde det sværere at bibeholde den spredning på fag med videre jeg havde ønsket. Jeg valgte derfor at gå på kompromis med ønsket om en vis faglig spredning og fik via venner og bekendte sendt mails ud til studerende på andre uddannelsesretninger end dem jeg selv havde udvalgt oprindeligt. Mailsene bar dog ikke frugt, og da jeg efter et stykke tid ikke havde fået nogle henvendelser fra studerende og grundet tidsrammen for specialet, valgte jeg også at gå på kompromis med ønsket om, at de skulle være bachelorstuderende på andet eller tredje år, hvilket muliggjorde at venner og bekendte på de forskellige universiteter kunne spørge bekendte og medstuderende direkte. Herefter lykkedes det at få aftaler om fire interviews med studerende i stand.

Præsentation af interviewpersoner

De fire interviewpersoner er studerende fra henholdsvis KU, CBS og RUC der læser på uddannelser inden for forskellige uddannelsesretninger. Nedenfor er en kort anonymiseret profil af de fire studerende:

- Isak: Mandlig studerende, der læser Geologi-Geoscience ved Institut for Geovidenskab og Naturressourceforvaltning på Københavns Universitet. Han er 23 år og læste på interviewtidspunktet på fjerde semester på bacheloren.
- Signe: Kvindelig studerende, der læser Idræt ved Institut for Idræt og Ernæring på Københavns Universitet. Hun er 25 år og skrev bachelorprojekt på interviewtidspunktet.
- Michelle: Kvindelig studerende, der læser Human Ressource Management ved Institut for Organisation på Copenhagen Business School. Hun er 33 år og var på interviewtidspunktet i gang med den sidste undervisning på sin kandidatuddannelse, inden hun skal skrive speciale.
- Marius: Mandlig studerende, der læser Forvaltning på kandidatuddannelsen på Institut for Samfundsvidenskab & Erhverv på Roskilde Universitet. Han er 26 år og er på orlov på interviewtidspunktet.

Som nævnt og som det fremgår det fremgår var jeg nødt til at gå på kompromis med den ønskede spredning på fag, universitet med videre. Blandt de fire interviewpersoner læser to af dem på KU, ligesom to af dem læser ved samfundsvidenskabelige uddannelser. Af interviewene fremgår det, at de har forskellige former for undervisning. Isak, Signe og Michelle læser alle på uddannelser med blokstruktur⁵, mens Marius' semesterstruktur er en blanding af blok- og semesterstruktur, idet semesteret starter med to korte undervisningsforløb med afsluttende eksamen efterfulgt af et selvstyret projektforsløb, der afleveres og forsvares i slutningen af semesteret. Derudover er det interessant, at Marius på tidspunktet, hvor interviewet foretages, ikke er studieaktiv, idet han holder orlov, hvorfor det kan diskuteres om han dermed er i stand til at bidrage med perspektiver på udfordringer med tidsstrukturering og prioritering af tid til forskellige aktiviteter man har som studerende. Jeg fandt dog, at hans perspektiver stadig var relevante, idet hans liv som studerende på orlov, i ligeså høj grad som de andre studerendes, afspejler vilkår, der udgør betingelser for hans oplevelse af handlemuligheder, mens han er studerende.

Indhentning og efterbehandling af empiri

På baggrund af sms-korrespondancer og telefonsamtaler aftalte jeg tid og sted med hver af de fire interviewpersoner. I disse korrespondancer og lige før interviewets start var jeg åben over for de studerende i forhold til dele af undersøgelsens problemformulering, da jeg fandt det nyttigt, at de kunne tænke over deres hverdags aktiviteter og fordeling af tid på forhånd. Jeg valgte dog ikke at fortælle dem om den del af undersøgelsen, der sigter mod at identificere eventuelle samfundsmæssige strukturelle magtrelationer, da dette dels ville forudsætte en indforståethed med begreberne og dels kunne lyde som et oplæg til, at de selv bød ind med analyser af, hvad de oplever som strukturelle magtrelationer der spiller ind i deres hverdag.

Jeg oplevede den semistrukturerede tilgang som velegnet til de fire interview, da de studerendes måder at udtrykke sig varierede en del. Hvor Michelle flere gange spurgte ind til uddybninger af spørgsmål med henblik på at kunne svare mere nuanceret og analyserende, oplevede jeg Marius som mere flyvsk i sine tanker, hvilket prægede interviewet, idet samtalen og svarene på spørgsmålene flere gange tog en drejning væk fra det jeg havde spurgt til. I den forbindelse virkede

⁵ Hvor semesterstruktur henviser til, at et undervisningsforløb varer et helt semester, henviser blok-struktur til, at undervisningen er tilrettelagt som kortere undervisningsforløb, der afsluttes med en eksamen, inden det næste undervisningsforløb påbegyndes.

det godt at kunne stille spørgsmål, der, med udgangspunkt i det han lige havde talt om, kunne føre samtalen tilbage til det jeg gerne ville undersøge.

Under interviewene optog jeg samtalen med min telefons optagefunktion, hvor telefonen lå på bordet mellem os med forsiden nedad for ikke at distrahere, samt på min computer, idet jeg ville sikre, at interviewet blev optaget, selv hvis noget skulle gå galt med det ene medie. Derudover tog jeg noter i et hæfte for at kunne skrive eventuelle pointer eller overvejelser ned løbende under interviewet, både med henblik på at kunne huske særlige pointer bagefter, men særligt for undervejs at kunne formulere nye spørgsmål på baggrund af de ting interviewpersonen allerede havde sagt. Under det første interview med Isak tog jeg noter på computeren, men jeg oplevede det som om det virkede distraherende på ham og gjorde ham mere bevidst om hans udsagn, idet han et par gange spurgte ind til de noter jeg tog og gerne ville se skærmen (hvilket jeg dog ikke opfattede som udtryk for mistillid). På den baggrund valgte jeg et stykke inde i interviewet og i de tre andre interview at tage noter på papir.

Transskription af interview

På baggrund af mine optagelser transskriberede jeg de fire interview. Med henblik på undersøgelsens formål og hvad interviewene skulle bidrage med i den sammenhæng samt ud fra afvejning af tidsforbrug valgte jeg at transskribere de studerendes udtalelser primært i talesprogstil, men hvor jeg udelod hyppige gentagelser og fyldelyde som 'øh', dog altid ud fra en vurdering af om jeg fandt, at gentagelserne eller fyldelydene kunne ses som udtryk for noget som for eksempel usikkerhed eller tvivl. På samme måde valgte jeg også at markere, hvis interviewpersonen lo '(latter)', da jeg ligeledes fandt det relevant for fortolkningen af interviewpersonernes udsagn. Både Michelle og Isak lo blandt andet, da jeg spurgte til hvad målet var med at studere og gav udtryk for, at det også var et spørgsmål de stillede sig selv, hvilket jo kan ses som udtryk for for eksempel en oplevelse af menings- eller formålsløshed. I interviewet med Marius valgte jeg i højere grad end med de andre at transskribere i skriftsprogstil, da hans sætninger langt oftere bar præg af, at han skulle 'tale sig ind i' sin endelige formulering, hvorfor jeg vurderede visse dele af 'vejen derhen' som overflødige for forståelsen af meningen af hans udsagn på skrift.

Meningsfortolkning af empiri med afsæt i den teoretiske ramme

I min efterbehandling af empirien, der skulle danne baggrund for analysen, søgte jeg at finde frem til hvordan de studerende gør studerende samt hvilke gældende sandheder og

betydningsanordninger, deres udsagn kunne tolkes som udtryk for. Jeg fortolkede de studerendes udsagn med henblik på at udvikle en bredere forståelsesramme for dilemmaer, der relaterer sig til tidsstrukturering hos universitetsstuderende, og i forlængelse heraf tog min fortolkning udgangspunkt i min kritisk psykologiske og poststrukturalistiske forståelse af livsførelse og betingelser herfor.

Opsamling

Mine metodiske valg skal ses i relation til min problemstilling. Jeg undersøger, hvilke aktiviteter de studerende prioriterer tid til, på hvilken baggrund de træffer disse valg om prioritering samt hvordan samfundsmæssige strukturer kan have betydning for de studerendes oplevelser af betingelser for deres handlemuligheder i forhold til prioritering af tid. På den baggrund har jeg valgt at bygge min undersøgelse op om semistrukturerede kvalitative forskningsinterview med fire universitetsstuderende. Det har jeg valgt, fordi jeg finder det kvalitative forskningsinterview og den semistrukturerede tilgang velegnet til formålet grundet muligheden for at undersøge de studerendes livsførelse, herunder hvordan strukturelle magtrelationer kan spille ind, med udgangspunkt i et første-person-perspektiv. Valget af en semistruktureret tilgang bundede i et overordnet ønske om at få udsagn fra de studerende, der var relevante i forhold til den efterfølgende meningsfortolkning med udgangspunkt i undersøgelsens teoretiske ramme. På den baggrund vurderede jeg det hensigtsmæssigt både at kunne stille planlagte spørgsmål samtidig med at have mulighed for at kunne stille opfølgende og uddybende spørgsmål.

Derudover gjorde jeg mig overvejelser vedrørende udvælgelsen af, hvilke universitetsstuderende jeg skulle interviewe ud fra en betragtning om, at forskellige former for afgrænsninger ville have implikationer for, hvilke erfaringer med kontekster og sociale praksisser jeg ville få indblik i, hvilket kunne have betydning for, hvilke perspektiver på det at gøre studerende og på udfordringer med strukturering og prioritering af tid, der ville komme frem. Ud fra et ønske om at få så mange perspektiver på livsførelse blandt universitetsstuderende som muligt, valgte jeg at søge interviewpersoner på tværs af universiteter, da jeg ved at afgrænse mig til interviewpersoner inden for samme fag, institut eller universitet i højere grad ville referere til flere fælles kontekster med dertilhørende sociale praksisser. Jeg valgte derudover også at søge interviewpersoner, der var på minimum andet eller tredje år på deres bachelor ud fra en afvejning af, at tilværelsen som

universitetsstuderende ikke skulle være så ny, at de kun havde begrænset erfaring med livsførelse som studerende.

Endelig valgte jeg ikke at afgrænse mig i forhold til om de studerende skulle have en på forhånd defineret opfattelse af tidsstrukturering som studerende som udfordrende, da ønsket er at åbne op for perspektiver på mulige dilemmaer i relation til tidsstrukturering blandt studerende.

Jeg tilstræbte at få kontakt til mulige interviewpersoner via udvalgte studieretningers administration, men da det ikke viste sig som en farbar vej, endte jeg i sidste ende med at måtte gå på kompromis med mine udvælgelseskriterier samt etablere kontakt gennem mit eget netværk for på den vis at skaffe interviewpersoner. Herefter fik jeg lavet aftaler om interviews med fire studerende: Isak, Signe, Michelle og Marius fra henholdsvis CBS, KU og RUC.

Interviewene med de studerende blev foretaget på forskellige lokationer og varede alle omkring en time. Undervejs optog jeg samtalerne på to medier og tog noter i et hæfte efter at have erfaret at det kunne virke distraherende for interviewsituationen, hvis jeg tog noter på computeren.

I min efterbehandling af empirien transskriberede jeg de studerendes udsagn med henblik på at fortolke på de bagvedliggende meninger og betydninger i relation til min teoretiske rammes fokus på livsførelse og betingelser herfor.

Analyse

Jeg interviewede fire universitetsstuderende om, hvilke aktiviteter - både studiemæssige og ikke-studiemæssige - de skal integrere i deres livsførelse, når de gør studerende. Dette gjorde jeg med henblik på at undersøge, hvad de oplever betinger deres handlemuligheder i forhold til at integrere studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter og hvilke udfordringer der knytter sig hertil.

Jeg vil i det følgende undersøge de studerendes udsagn med afsæt i den teoretiske ramme, det vil sige på baggrund af min forståelse af dels det at gøre studerende som en overordnet betegnelse for studerendes samlede livsførelse, dels oplevede betingelser for handlemuligheder som udtryk for strukturelle magtrelationer.

Kapitlet er struktureret med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene. Det er et vilkår, at studiemæssige aktiviteter i en eller anden form er en del af de studerendes hverdag, og at de studerendes livsførelse skal ses i forlængelse af, hvordan de oplever deres handlemuligheder i

relation til de studiemæssige aktiviteter. På den baggrund har jeg valgt i min opbygning at skelne mellem studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter og oplevede betingelser, da jeg finder det interessant at undersøge, hvilke udfordringer de studerende giver udtryk for kan knytte sig til de betingelser for handling de oplever i forbindelse med studiemæssige aktiviteter.

I det første afsnit, *At gøre studerende – at være studerende og en masse andet også*, præsenterer jeg forskellige studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter, der kan være en del af studerendes 'gøren studerende'. Dernæst undersøger jeg i de to afsnit *Studiemæssige betingelser for handlemuligheder* og *Ikke-studiemæssige betingelser for handlemuligheder*, betingelser studerende kan opleve at have for deres handlemuligheder i relation til forskellige aktiviteter og diskuterer, hvordan man kan forstå baggrunden for, at de studerende oplever at have disse betingelser for handling. Derefter går jeg videre til, i afsnittet *Studierelevant arbejds erfaring som vejen til et job*, at undersøge, hvordan man kan forstå baggrunden for ambitionen om at have et relevant studiejob og hvilke udfordringer i forhold til livsførelse, der knytter sig hertil. Det leder mig videre til kapitlets sidste afsnit *Mulige strategier for prioritering af tid*, hvor jeg med udgangspunkt i de studerendes erfaringer (eller mangel på samme) med at skabe rutiner og afgrænse studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter fra hinanden undersøger mulige strategier for tidsstrukturering.

At gøre studerende – at være studerende og en masse andet også

De fire studerende jeg interviewede nævner blandt andet at forberede sig til undervisning, komme til undervisning og gå til eksamen som studiemæssige aktiviteter, mens de ikke-studiemæssige aktiviteter blandt andet indbefatter at se venner, kæreste, familie, dyrke sport.

At prioritere læsning, undervisning og eksamen

Spurgt til, hvilke aktiviteter de studerende finder hører til det at studere eller være studerende, nævner de alle at forberede sig og møde op til undervisning. Signe forklarer det indledningsvist ved at referere til det som hele hendes 'studiearbejde', hvilket hun uddyber som: "*at sætte sig ind i nogle ting og møde op til undervisningen og forhåbentligvis blive klogere.*" (Signe: 16:39). Ligesom Michelle, der beskriver studiemæssige aktiviteter som "*at læse og gå i skole*" (Michelle: 39:52), finder hun, at aktiviteter, der hører til det at være studerende indbefatter at forberede sig til undervisning og møde op til timerne. Marius og Isak forstår det samme ved studiemæssige aktiviteter og Isak uddyber, at der foruden øvelser og forelæsninger også hører "*eksamen og hvad*

der nu ellers er, ikke?" (Isak: 19:59). For Marius, der læser på Roskilde Universitet, hvor undervisningsforløb og semesterstruktur er lidt anderledes end på Københavns Universitet og Copenhagen Business School, er der desuden en studiemæssig aktivitet i form af *"et projekt man skulle skrive."* (Marius: 10:04), hvorfor studiemæssige aktiviteter også indbefatter løbende projektmøder.

At være studerende indbefatter ifølge de studerende, at forberede sig og møde op til undervisning, og gå til eksamen. Det er aktiviteter de anerkender som vigtige i deres studieliv og dermed aktiviteter, der skal prioriteres i deres strukturering af deres studiehverdag.

Således er de første grundsten lagt for at forstå de studerendes deltagelsesbaner og betingelser for handling, når ovenstående aktiviteter træder frem med den betydning som de studerende tillægger dem.

At prioritere at være ven, kæreste og alt muligt andet også

Ud over de uddannelsesmæssige rammer, som forberedelse, undervisning og eksamen, fylder andre aktiviteter af mere privat karakter. Marius, der bor på kollegium, beskriver, hvordan han i løbet af en uge typisk bruger tid på at ses med sine venner, på at træne et par gange og på at være beboer på et kollegium, hvilket blandt andet betyder deltagelse i fællesmøder.

For Isak er det i høj grad en prioritering at afse tid til sociale ikke-faglige studiemæssige aktiviteter som foreningsarbejde, studentbar, -kor og -revy samt forskellige former for sport i fritiden.

For Michelle omhandler ikke-studiemæssige aktiviteter særligt, at hun går til yoga, fordi hun har en rygskaide, der kræver at hun træner regelmæssigt *"for hvis jeg ikke gør det, så får min ryg det bare værre og så bliver det hele noget lort"* (Michelle: 21:04). For hende er det at holde hendes ryg ved lige også en måde at sikre en generel stabilitet i sit liv, da hun får mindre overskud til at håndtere andre aspekter af hverdagen, hvis hendes ryg er dårlig. Hun prioriterer desuden sine to studiejobs.

For Signe, indbefatter ikke-studiemæssige aktiviteter at være sammen med sin kæreste, sine venner og familie. Her er der et større fokus på pleje af sociale relationer og at dyrke sport. Hun giver desuden udtryk for alene-tid som en ikke-studiemæssig aktivitet som hun gerne ville gøre mere, men som hun desværre ikke synes hun kan finde tid til.

Delkonklusion

De studerende beskriver, hvilke aktiviteter der typisk indgår i deres uge af både studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter. De giver udtryk for prioriteringer af forskellige ikke-studiemæssige aktiviteter, der indgår i deres livsførelse og som er dem, de skal integrere med de studiemæssige aktiviteter. De nævner aktiviteter, der relaterer sig til deltagelsesbaner, hvor de indgår som kæreste, familiemedlem, yoga-kursist, medstuderende, kollegianer og så videre.

Til alle disse forskellige deltagelsesbaner og kontekster hører forskellige gældende sociale praksisser med dertilhørende forventninger til de studerendes handlinger, der bliver faciliteret og gjort almene i større eller mindre grad. De studerendes oplevelse af handlemuligheder i forhold til at prioritere forskellige aktiviteter og integrere dem i en samlet livsførelse skal dermed ses i forlængelse af, hvilke forventninger de oplever i de forskellige deltagelsesbaner og kontekster de indgår i.

Studiemæssige betingelser for handlemuligheder

De studerende giver udtryk for forskellige oplevede betingelser for deres handlemuligheder i forbindelse med studiet som deltagelsesbane. De giver udtryk for en oplevelse af nogle forventninger til deres handlinger og prioriteringer, der knytter sig til en forståelse af, at man uddanner sig for at stå til rådighed som arbejdskraft. De oplever at disse forventninger udmønter sig på måder, der fordrer bestemte handlinger og præstationer, og som påvirker deres selvopfattelse, når de ikke lever op til dem. Derudover giver de udtryk for en opfattelse af, at der med universitetet som struktureret deltagelsesbane følger nogle ufleksible strukturer, der påvirker deres muligheder for at integrere studiemæssige aktiviteter og ikke-studiemæssige aktiviteter.

Uddannelse som en validering af kompetent arbejdskraft

Flere af de studerende finder, at man tager en uddannelse for at udvikle sig socialt og kognitivt som menneske med henblik på at kvalificere sig til at varetage en arbejdsmæssig funktion efterfølgende. Som Marius formulerer det, er målet at *"tilegne sig noget viden hurtigt og ligesom lære at tænke systematisk og selvfølgelig på en eller anden måde skal [det] udarte sig et job."* (Marius: 45:59). Michelle deler opfattelsen af, at formålet med at tage en uddannelse er, at man efterfølgende skal kunne bestride et arbejde og forklarer, hvordan hun oplever, at universitetet strukturer er tænkt til at facilitere, at *"man kan blive så effektiv som muligt, når man kommer ud på den anden side."* (Michelle: 1:09:56). Hun oplever, at universitet som samfundsinstitution har til formål at uddanne

studerende til i sidste ende at kunne varetage funktionerne i et arbejde, herunder – ud fra en forståelse af arbejdsmarkedet som et, der i stigende grad kræver fleksibilitet - evnen til at kunne tilegne sig ny viden løbende for at sikre vedvarende effektivitet. Marius og Michelle giver begge udtryk for en forståelse af formålet med at tage en uddannelse, der ligger i tråd med konkurrencestatens og den liberalistiske styrings mål, hvilket, med reference til Illeris og Pedersen, kan ses som at stille et stort udbud af kompetente medarbejdere, der står til rådighed for arbejdsmarkedet (Illeris, 2014).

Michelle giver videre udtryk for en opfattelse af uddannelser som måder at sortere og kategorisere mennesker som arbejdskraft, *"fordi vi har opbygget et samfund, hvor man skal have godkendelser (...) det er valideringer af, at man har lov til at arbejde inden for et eller andet felt (...) det er et stempel i nakken om, at du må godt komme ind hér."* (Michelle: 42:29). Hun finder altså, at der i tråd med forventningen om efterfølgende beskæftigelse, er en dominerende forståelse og accept af uddannelser som måde at kategorisere og 'godkende' eller validere studerende på. Hun forklarer videre, hvordan hun finder det udfordrende at acceptere, at karakterer kan være en *"målestok for succes"* (Michelle, 1:07:05). Denne måde at henvise til karakterskalaer på kan ses som udtryk for en opfattelse af karakterskalaer som en form for præstationsteknologi, der skal facilitere, at de studerende yder deres bedste fagligt, idet de meget nemt kan sammenlignes og vurderes i forhold til andre studerende. Karaktersystemet kan ses som udtryk for, at der i forlængelse af den overordnede forventning om, at de studerende uddanner sig for at være arbejdskraft, der styrker den nationale konkurrenceevne, altså også er en forventning om, at de klarer sig godt til eksamen og får gode karakterer. I den forbindelse finder Michelle også, at der er en underliggende forventning om, at man som studerende læser pensum, da baggrunden for at få en god karakter knytter sig til måden at vurdere, om den studerende har lært en faglig pointe er *"at få mig til at recitere det tilbage til dig eller lave en eller anden opgave, hvor jeg sætter det i relation til en case."* (Michelle: 1:07:27). Hun beskriver videre, hvordan det for hende er en udfordring, at hendes handlemuligheder i høj grad bliver betinget af en præstationsteknologi, der følger en logik, hvor hun ikke accepterer præmissen: *"at være en del af et eller andet maskineri som har rigtig mange andre formål end egentlig at gøre mig til en god medarbejder et eller andet sted, det får jeg bare svært ved at engagere mig fuldt i."* (Michelle: 1:08:51).

At få dårlig samvittighed over at træffe de 'forkerte' valg

Der er nogle forventninger til, at den fagligt ambitiøse studerende handler og prioriterer på bestemte måder. Isak forklarer, at han oplever disse forventninger komme til udtryk som en slags stemme, hvor han kan høre, hvad *"forældre, politikere og jeg ved ikke hvad, synes man skal"* (Isak: 37:52). Ved at benytte sig af denne formulering lader det til, at han på den ene side oplever forventningen til hans handlinger som en lidt fjollet forventning andre end ham selv har til hans handlinger og prioriteringer. Han skal stoppe med at 'fjante rundt' og tage sit studie seriøst - samtidig med at han giver udtryk for, at han alligevel retter sine handlinger ind, så de er i tråd med forventningerne:

"Jeg kan huske min første eksamen, der sad jeg fem dage inden og var sådan 'nu skal jeg læse op', og så sad jeg og jeg havde sådan set tjek på det, når jeg læste det igennem (...) der er ikke nogen grund til, at jeg sidder og læser det, men jeg kan ikke lave noget andet, jeg skal til eksamen! (...) Den der konstante dårlige samvittighed, der lige ånder dig i nakken."

(Isak: 47:40).

Selvom Isak fandt, at han levede op til, hvad der forventedes af ham fagligt og følte sig klar til at leve op til forventningerne til hans præstation, fandt han det stadig udfordrende at lytte til sin mavefølelse. En mavefølelse der fortalte ham, at han var godt forberedt og havde 'tjek på det'. Samtidig sætter han ord på den ydre forventning om at øge sin præstation og at handle på en bestemt måde, når han ikke 'kan lave noget andet'. En forventning der medfører dårlig samvittighed, fordi han oplevede, at den eneste handlemulighed han havde var at læse mere op.

Marius giver udtryk for en lignende oplevelse af at få dårlig samvittighed selv på tidspunkter, hvor han ikke er indskrevet som studieaktiv, hvorfor det ikke er tydeligt for ham, hvor den oplevede forventning 'kommer fra'. Fordi Marius ikke har læst på normeret tid, det vil sige har taget 30 ECTS-points på hvert semester, har der været nogle semestre, hvor han har læst færre ECTS point enten ved kun at følge kurser eller ved kun at skrive projekt. Derudover har han valgt at holde et semesters orlov, fordi han planlægger at skrive sammen speciale sammen med en studiekammerat der ikke er nået til samme sted i sin uddannelse som Marius. Han forklarer, at i de perioder hvor han har forpligtet sig til mindre end fuld tids studie, *"så tror jeg også bare, at jeg har haft lidt dårlig samvittighed over og tænkt, om man skulle få lidt mere ud af sin hverdag."* (Marius: 1:03:16). Underforstået i Marius' udsagn er, at det kan forstås som en dårlig ting ikke at 'få mere ud af sin hverdag'. Marius' dårlige samvittighed kan således sættes i relation til forståelsen af

neoliberalistiske handleteknologier som 'frihedspraksisser', da de i så høj grad fordrer, at han træffer bestemte (frie) valg, at han får dårlig samvittighed, når han ikke følger dem ved at bruge den frie tid fra studiet hans orlov i sagens natur er på aktiviteter der peger i retning af arbejdsmarkedsparathed.

At det giver ham dårlig samvittighed kan i forlængelse af ovennævnte pointe ses som udtryk for den ansvarliggørelse i forhold til risikominimering som Dean argumenterer for følger med de avancerede neoliberale styringsteknologier (Dean, 2006). Marius får således dårlig samvittighed, fordi det kan føres tilbage til hans eget valg om ikke at bruge tiden fornuftigt, hvis han på et senere tidspunkt får svært ved at få et arbejde.

I forlængelse af Marius' og Isaks beskrivelser af situationer, hvor de får dårlig samvittighed og til en vis grad lægger ansvaret over på dem selv, beskriver Michelle, hvordan de forventninger, hun oplever, der er fra omverdenen til hendes præstationer, har betydning for hendes selvopfattelse: "*Der [er] måske noget med stolthed; man vil gerne være en, der klarer sig godt*" (Michelle: 1:03:15). For hende er der et element af, at hun gerne vil være 'en der klarer sig godt' i relation til studerende der klarer sig mindre godt. Ligesom Isak og Marius giver Michelle udtryk for, at de oplevede forventninger til hendes handlinger manifesterer sig som en form for dårlig samvittighed, og denne dårlige samvittighed kan melde sig, hvis ikke hun formår for eksempel at få læst som en del af forberedelsen til undervisning: "*Det her pres, det bliver jo oplevet som en eller anden skuffelse over sig selv*" (Michelle: 1:02:01). Hun refererer til den dårlige samvittighed og de forventninger, der forårsager den, som et pres der, hvis hun ikke lever op til det, meget nemt kan tage form af en skuffelse over hende selv. Ligesom Marius lægger hun dermed ansvaret for ikke at leve op til forventninger over på sig selv og giver dermed på samme måde udtryk for den ansvarliggørelse, der følger med de neoliberale handlingsteknologier, ud fra hvilke det er op til hende at styre sig uden om eventuelle risici.

Signe benytter sig ikke af formuleringen om dårlig samvittighed, men giver stadig udtryk for oplevelsen af at skulle leve op til nogle forventninger til, hvordan hun præsterer som studerende. Spurgt til, hvilke aktiviteter på en uge hun eventuelt gerne vil bruge mindre tid på, svarer hun, at hun ikke nødvendigvis har lyst til at prioritere studiet særligt højt, "*men fordi jeg nok også er lidt perfektionistisk, så kommer det til at fylde en del af min tid.*" (Signe: 14:29). Ligesom Michelle forklarer hun sin udfordring med at balancere tiden som noget der bunder i, hvem hun er som

person – hun er perfektionistisk - hvorfor det også er hende selv der bærer ansvaret for at leve op til forventningen. Det interessante ved denne selvforståelse er desuden, at den kan ses som udtryk for, at hun undskylder sin ambition om at prøve at leve op til forventningerne. Det kan ses som udtryk for, at hun taler ind i en gældende sandhed, der (måske) er herskende blandt de studerende om, at man som studerende ikke må have lyst til at leve op til forventninger om at få læst hele pensum og bruge meget tid på at forberede sig. Udsagnet kan også ses som udtryk for en anden form for ansvarliggørelse nemlig en der siger, at hvis hun synes det er hårdt eller for hårdt at studere, så er det også hendes egen skyld, fordi hun netop er for perfektionistisk og ikke selv formår at sætte realistiske krav til sine egne præstationer og formåen.

Signe forklarer, hvordan perfektionismen kommer til udtryk ved, at hun *”gerne vil have læst for eksempel alle teksterne eller at jeg ikke vil aflevere noget som jeg ikke synes er helt færdigt. Og med det kan jeg godt nogle gange komme til at bruge længere tid på noget, end jeg egentlig ville.”* (Signe:14:42). Selvom hun umiddelbart fører skylden for, at hun kan komme til at lade forberedelse til undervisningen få forrang, tilbage på sig selv, vurderer hun dog, at det også handler om, at universitetet og underviserne stiller for høje krav, og at det så er, når hun prøver at leve op til disse forventninger, at det bliver udfordrende og *”lidt urealistisk”* (Signe: 53:59). Hun peger således på, at hun både handler ud fra nogle forventninger hun har til sig selv og nogle forventninger hun oplever underviserne har. Det er en udfordring for Signe, og i visse tilfælde direkte urealistisk at leve op til disse forventninger til hendes præstationer og handlinger.

Universitetet som struktureret deltagelsesbane

For alle fire studerende gør det sig gældende, at deres tilknytning til universitetet har betydning for, hvordan de oplever deres handlemuligheder, da der med titlen som universitetsstuderende følger bestemte betingelser og vilkår for handling med som de må indordne sig under. Disse vilkår og betingelser har betydning for deres muligheder for at integrere de aktiviteter i deres liv som tillægges rollen som studerende med aktiviteter der hører til i den private ikke-studerende del af deres tilværelse. For to af de studerende gælder, at de på sin vis ufrivilligt har været tvunget til at forholde sig passivt i det forgangne efterår, fordi universitetsstrukturen og de regler der knytter sig til denne struktur tvinger dem til det. Marius forklarer, hvordan han ikke har kunnet fortsætte med at tage fag, mens han venter på at hans studiekammerat (som han skal skrive speciale med) tager sine sidste fag, da han (Marius) *”sådan set har været fyldt op med ECTS-points”* (Marius: 24:05). Han har taget alle de fag han har plads til i sin uddannelse, hvilket gør at han ser sig nødsaget til at

tage orlov i et semester, hvor han ikke skal følge de almindelige regler for studieaktivitet. Michelle befinder sig i en lignende situation, idet hun heller ikke har mulighed for at være særligt studieaktiv grundet regler om, hvor mange fag og ECTS-points hun skal bestået, inden hun må starte på sit speciale. Hun studerer *"vel i teorien på kvart tid, men det er egentlig ikke med vilje"* (Michelle: 2:44). Ligesom Marius er det regler for uddannelsens struktur og opbygning, der sætter rammerne for, hvilke aktiviteter der kan indgå og kan prioriteres i hendes studiehverdag. Hun forklarer, hvordan hun finder universitetets struktur 'utrolig rigid', da hun inden for denne – i modsætning til på studiejobbet – ikke kan snakke med chefen og få *"justeret forventningerne i en periode."* (Michelle: 30:16), så de tager hensyn til, at forventningerne til hende som studerende ikke er de eneste forventninger og krav hun føler hun skal leve op til. Michelle og Marius giver udtryk for, at universitetet opsætter betingelser for deres handling ved at opsætte ufleksible regler og en struktur, der kræver at andre kontekster og tilhørende forventninger underlægges universitetets.

Hvor Marius' og Michelles nuværende situationer skyldes, at de tidligere har truffet nogle valg om at holde orlov og skifte studie, forklarer både Signe og Isak, hvordan det har været og er udfordrende at navigere i universitetets strukturer som de er. Isak fortæller, hvordan han, fordi han er usikker på om han har valgt det rigtige studie, havde lagt en plan, der stemte overens med reglerne i Studiefremdriftsreformen⁶ for, hvordan han kunne sørge for at blive ved med at få SU, selvom han skulle finde på at skifte studie undervejs *"...og så ændrer de den."* (Isak: 46:34). Han beskriver her en udfordring med at kunne planlægge langsigtet, da han ikke er sikker på om han med sit valg af uddannelse har truffet det rigtige valg for sin fremtid. Derfor prøver han at moderere sin uddannelsesplan, så den tager hensyn til, at den netop ikke er sikker. Beslutningen og valget er svært at træffe og han føler sig sikker, da politikerne ændrer reglerne for universiteterne og dermed betingelserne for hans handlemuligheder i forhold til at integrere aktiviteter fra forskellige deltagelsesbaner samt hans muligheder for at planlægge uden om eventuelle risici. Han føler sig nødsaget til løbende at tilpasse sin uddannelsesplan til de ændrede regler og rammer, da omstændighederne fra universitetets side løbende ændrer sig. Idet strukturerne fra universitetets side er så 'rigide' eller fastlagte som de er, bliver det en udfordring for de studerende at få aktiviteterne fra den deltagelsesbane til at passe sammen med andre deltagelsesbaner. De rammer

⁶ En reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse på universiteterne, der blev vedtaget i 2013 (Københavns Universitet, 2013)

universitetet og folketinget udstikker i form af regler og procedurer sætter begrænsninger og rammer for de studerendes handlerum og er dermed med til at indsnævre deres handlemuligheder.

Signe forklarer, hvordan universitetets tidsstrukturer har udgjort en til tider belastende betingelse for hendes handlemuligheder i løbet af studietiden. Hun refererer til en periode på bacheloruddannelsen, hvor strukturen fra universitetet var sammensat således, at de havde fire fag, der udmøntede sig i syv små eksamener i én blok, det vil sige inden for den ene halvdel af ét semester: *"det var godt, at det ikke varede længe, fordi det var meget at navigere i"* (Signe: 47:01). Af Signes udsagn fremgår det både, at hun syntes der var mange forhold at holde styr på, når hun skulle læse og forberede sig til fire fag, hvortil der hørte syv eksamener. Det vil sige 7 bedømmelser af hendes præstationer i de fire fag. Hun understreger en oplevelse af denne struktur som negativ, fordi det for hende er 'godt at det ikke varede længere'. Udsagnet beskriver en omskiftelighed i betingelserne for hendes handlemuligheder, idet strukturen i semestrene og blokkene varierer, men som førnævnt har karakter af betingelser for handling, der opleves som om de ikke tager hensyn til de studerendes andre sociale kontekster og som derfor kan være svære at integrere og rutinisere i livsførelsen.

Delkonklusion

Med livet som universitetsstuderende og som indskrevet på en uddannelsesinstitution, følger en række oplevede betingelser for de studerendes handlemuligheder og for deres muligheder for at prioritere tid til forskellige aktiviteter i i løbet af deres studieliv. Blandt de studiemæssige aktiviteter giver de studerende udtryk for, at der er en forventning om, at de forbereder sig til undervisningen ved at læse, er fagligt ambitiøse og at de klarer sig godt til eksamen. De studerende finder at disse forventninger udgør betingelser for deres handlemuligheder, da forventningerne kommer til udtryk via præstationsteknologier som karakterskalaer, som en måde at validere og godkende de studerende som relevant arbejdskraft til efterfølgende arbejdsgivere. Konkurrencestatens neoliberalistiske styringsteknologier fordrer dermed i høj grad, at de studerende skal prioritere at læse og forberede sig med henblik på at kunne præstere godt til eksamen. De studerende giver udtryk for at præstationsteknologierne rammesætter bestemte handlemuligheder i en sådan grad, at de får dårlig samvittighed, når de ikke følger dem også selvom de for eksempel ikke har brug for at læse mere for at forstå pensum eller egentlig ikke har forpligtet sig på det som det er tilfældet med Isak og Marius. Den dårlige samvittighed som reaktion på ikke at leve op til de oplevede

forventninger kan ses som en effekt af handleteknologier som 'frihedspraksis', hvor ansvaret for at træffe de valg, der minimerer chancen for at komme i risikozonen lægges over på den enkelte.

Foruden forventningerne til deres præstationer og handlinger som oplevede betingelser for deres handlemuligheder, er der også nogle oplevede betingelser i form af den måde universitetet som deltagelsesbane er struktureret på. De studerende beskriver en oplevelse af universitetets strukturer og regler som ufleksible og i høj grad betingende i forhold til deres muligheder for reelt at *integrere* de studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter i en samlet livsførelse. De studerende nævner eksempler om betingelser for handlemuligheder i forhold til integrering af ikke-studiemæssige aktiviteter, der er betinget af universitetets strukturer om, hvor studieaktive de må være, hvordan de kan strukturere deres uddannelsesforløb på længere sigt og hvordan deres skema er tilrettelagt fra undervisningsforløb til undervisningsforløb. Som Michelle udtrykker det: *"Nogle gange virker det [at være studerende] bare så separat fra resten af ens liv (...) at det er sådan en ting, der ligger derhenne og det er i sit helt eget spor (...) nogle gange synes jeg det kan være rigtig svært at få det til at passe eller ligesom synkronisere med de andre ting, der sker i ens liv."* (Michelle: 29:24).

Ikke-studiemæssige betingelser for handlemuligheder

Som modvægt til de studie-relaterede aktiviteter jeg har fremdraget ovenfor, træder de studerendes ikke-studiemæssige aktiviteter og kontekster frem med med tilhørende forventninger om en bestemt form for handling. Disse forventninger og handlinger tilstræber de studerende hver især at integrere i deres samlede livsførelse. Disse ikke-studie-relaterede aktiviteter relaterer sig blandt andet til at engagere sig socialt på studiet, være ven, kæreste og kollegianer⁷.

Den socialt engagerede medstuderende

Flere af interviewpersonerne giver udtryk for et idealbillede af en studerende som en, der engagerer sig i det sociale på studiet. Signe forklarer, hvordan hun, da hun startede på studiet var *"fast besluttet på, at jeg ville være aktiv [i foreningsliv] og det ene og det andet..."* (Signe: 48:38).

Marius giver udtryk for den samme idé, om hvordan man bør agere som studerende, og forklarer, at han finder, at det hører til det at være studerende: *"at man på en eller anden måde engagerer sig socialt i sit studie, og de ting, der ligesom sker der."* (Marius: 44:18). Deres udsagn kan begge ses

⁷ Beboer på et kollegium

som udtryk for, at de handler inden for rammer, hvor der er en gældende sandhed om, at man som studerende skal være engageret i andet end det faglige på studiet - man skal være 'mere' end blot en studerende der forbereder sig til undervisning, går til undervisning og eksamen. At der er en social dimension af at være studerende som er meddefinerende for hvordan man 'gør studerende' på den rigtige måde.

Isak kan ses som repræsentant for en sådan gældende sandhed, idet han i stigende grad engagerer sig i sociale arrangementer, foreninger og aktiviteter i løbet af sin studietid. For ham er det en stor del af det at være studerende, at han deltager i sociale arrangementer på studiet. Både for at møde andre studerende på tværs af de forskellige årgange, men også fordi han tænker, at *"der er mange, der godt kan gå og stresse lidt over det, og så at man kan få lov og komme ned og få et lille afbræk."* (Isak: 21:20). Han finder altså, at det er en del af det at være studerende at deltage i sociale arrangementer, fordi man derved lærer andre studerende at kende, og fordi det også kan hjælpe den enkelte studerende, der af en eller anden grund er presset på studiet til at få det bedre. Den sociale dimension bliver dermed introduceret som en handlemulighed der træder ind som modsvar til de præstationsteknologier, der knytter sig til de studie-relaterede aktiviteter.

Den oplevede forventning til at man skal være social kan ses i relation til forventningen om de faglige præstationer og kan være udtryk for et dilemma de studerende står i i forhold til, hvordan de skal prioritere deres tid. Skal de afsætte 'for meget tid' til at læse for at leve op til forventningerne til faglige præstationer ligesom Signe eller skal de lade være med at 'stresse over det' og aflaste via de sociale aktiviteter og dermed vise, at de som studerende er i stand til at balancere deres studieliv mellem forberedelsen til arbejdsmarkedet og det sociale liv på studiet.

For Isak relaterer en del af de deltagelsesbaner og kontekster han skal integrere med sine studiemæssige aktiviteter sig til foreningslivet på studiet. Modsat de tre andre studerende prioriterer han i høj grad at være socialt engageret på studiet. At det udgør en betingelse for hans muligheder for at prioritere sin tid og rutinisere bliver tydelig, idet han til spørgsmålet om hvordan en uge typisk ser ud, forklarer, at *"det er lidt svingende, fordi jeg er med i nogle forskellige foreninger rundt omkring, og det skifter lidt hvornår det er man skal noget i dem."* (Isak: 3:05). Isaks handlemuligheder i forhold til at planlægge sin tid er altså i høj grad betinget af, at han er engageret i forskellige foreninger. Hans livsførelse handler i høj grad om at samkøre og koordinere aktiviteterne på tværs. For Isak sætter de sociale aktiviteter rammen for hans tidsstyring i højere

grad end uddannelsens aktiviteter. Ligesom Marius beskriver det, kan kravene fra de forskellige ting Isak er engageret i dog variere, hvorfor hans betingelser og muligheder for at prioritere i tid og etablere rutiner også kan variere.

At være kollegianer, kæreste, ven og en masse andet også

Marius, der bor på kollegium, beskriver, hvordan han i løbet af en uge typisk bruger tid på at ses med sine venner, på at træne nogle gange og på det at være beboer på et kollegium. Han fortæller, hvordan der er en uskreven kultur på kollegiet, der lægger op til, at *”man skal være aktiv, og man skal kunne bidrage, man skal være på sin gang, man skal være social, man skal også være med til at arrangere nogle fester, man skal møde op til gangmøder, man skal møde op til fællesmøder...”* (Marius: 32:32). Der er ikke tale om nedskrevne regler fra kollegiets side, men der er en kultur, der gør, at man anses som asocial, og at det ses som dårlig stil, hvis ikke man som beboer prioriterer at bakke op om og understøtte fællesskabet. Marius har blandt andet valgt at engagere sig i et kollegieband, som han forklarer i perioder også kan tage en stor del af hans tid: *”Det er også sådan noget, der bare popper lidt ind i løbet af et semester eller måske i løbet af en måneds tid, hvor man virkelig øver meget, så det kan også fylde noget.”* (Marius: 34:28). Som følge af hans boligform på et kollegium forventes det af ham, at han engagerer sig, hvilket han umiddelbart giver udtryk for er en prioritering han er villig til at gøre, for eksempel fremfor at engagere sig i det sociale på studiet. Ligesom kollegiebandet er der mange af de ting Marius bruger tid på i forbindelse med kollegiet, der ikke er planlagt på forhånd, men som opstår spontant. Han færdes altså i en hverdag, hvor det dels forventes af ham, at han engagerer sig i sit kollegium og sine medbeboere og hvor han bliver præsenteret for uventede handlemuligheder, hvilket kræver at han forhandler med sig selv, hvordan han skal prioritere sin tid. Nogle af aktiviteterne ligger fast og kan have karakter af rutiner - hvis han altså har gjort op med sig selv, at det er en fast prioritering af tid han er villig til og har mulighed for at lave – mens andre, der er af mere social karakter som for eksempel kollegiebandet ikke udgør en fast eller rutinemæssig belastning. Kollegieformen udgør en deltagelsesbane med klare (men ikke formaliserede) forventninger til, hvordan han skal indgå og prioritere sin tid.

Signe bor ikke på kollegium ligesom Marius, men er for nyligt flyttet i lejlighed med sin kæreste. Spurgt til hvilke aktiviteter i løbet af en uge hun gerne vil prioritere, svarer hun, at det er vigtigt for hende at blive ved med at se hendes venner, nu hvor hun er flyttet sammen med sin kæreste. Samtidig er det også en prioritering at være hjemme med ham, så de kan få skabt sig et hjem

sammen. Hun er samtidig meget glad for at dyrke sport og være aktiv, ”så det er helt sikkert også en prioritet” (Signe: 14:06) og studiet har hun svært ved at nedprioritere, fordi hun gerne vil gøre det godt. Samtidig forklarer hun dog også, at hun egentlig også ”ville have godt af, eller [jeg] kunne godt tænke mig, at have lidt mere tid til mig selv.” (Signe: 24:01), det vil sige tid, der ikke er planlagt, hvor hun så havde tid til at gøre noget impulsivt eller for eksempel tid til at gå en lang tur. Signe giver altså udtryk for, at den tid hun bare bruger på sig selv og muligvis på ikke have nogen planer, er den tid hun skærer fra, når hun prioriterer sin tid, hvilket ligger i forlængelse af Holzkamps pointe om, at man som udgangspunkt ikke har nok tid, hvorfor det er en illusion, at tro, at man på noget tidspunkt kan have nok tid til sig selv (Holzkamp, 2013). Spurgt til hvorfor hun ikke prioriterer denne form for ’alene-tid’ mere, forklarer hun, at det jo ikke på samme måde går ud over nogen andre end hende selv, hvilket vel må være okay, da det jo er hende selv, der vælger at nedprioritere alene-tid over for tid med venner, familie, kæreste med flere. Hun finder altså, at forventningerne til hendes handlinger, der er givet af de forskellige deltagelsesbaners sociale praksis vejer tungere end den forventning hun kan have over for sig selv i forhold til at have noget tid alene, der ikke omhandler en form for og hensyntagen til koder for deltagelse i en sociale praksis.

Hun forklarer videre, at hun foretager denne prioritering, fordi hun finder, at det har værdi at have kontakt til nogle mennesker, hvor man ikke behøver spole langt tilbage i samtalerne, fordi man ikke har hørt til hinandens liv længe. Hun synes det er værd at prioritere, at man bliver en del af hinandens hverdag: ”Og det tænker jeg lidt går tabt, hvis man kun ser hinanden, når man har tid, kan man sige det?” (Signe, bilag, 26:53). Hendes udsagn vidner om, at hendes deltagelse i de sociale praksisser, der hører til hendes personlige relationer er nogle hun finder stiller krav på tværs af tid på den led, at hun skal prioritere dem i nutiden, for at værne om det de har sammen fra fortiden med henblik på stadig at have en relation til dem i fremtiden. Som det fremgår af Signes formulering, foretager hun et aktivt valg om, at skabe eller finde tiden til at ses med venner og familie. Hun foretager altså en aktiv prioritering af sin tid, idet hun i udgangspunktet ikke ville få set dem, hvis hun kun så dem, ’når hun havde tid’, det vil sige, når der var et hul i skemaet som hun ikke have skullet planlægge sig frem til. Ud fra en betragtning om, at hun skal prioritere at se venner, familie med videre med jævne mellemrum, foretager hun altså løbende forhandlinger om sin prioritering af tid for at integrere dem i sin livsførelse og bibeholde dem i sin deltagerbane på længere sigt.

Michelle beretter på samme måde som Marius og Signe om udfordringerne ved at skulle balancere og prioritere tiden til studiet, når hendes liv også består af andre samtidige sfærer, der ikke er nemme af nedprioritere: *"Når man også gerne vil have et fuldt liv ved siden af med arbejdet og det sociale, måske få dyrket noget sport, så man ikke får ondt i ryggen og sådan noget, så har man bare ikke tid til det hele."* (Michelle: 1:02:35). Hun beskriver her, hvordan det for hende er vigtigt, at være en del af flere forskellige deltagelsesbaner, så hun lever 'et fuldt liv', det vil sige ikke lader studiets deltagelsesbane reducere hendes muligheder for at inkludere andre kontekster og leve op til de dertilhørende forventninger til sociale praksisser med videre.

Derudover giver hun udtryk for, at det kan være en udfordring at leve op til forventningerne til hendes handlinger i relation til studiet, da det også er en prioritering for hende for eksempel at passe på sin krop og ryg som hun er nødt til at holde ved lige for ikke at få det dårligt.

Både for Michelle og Signe er en af udfordringerne, at de aktiviteter de skal prøve at balancere tiden imellem, er aktiviteter med et langsigtet fokus. Signe peger på, at det er vigtigt for hende at prioritere kæreste, venner med flere, fordi det for hende har en værdi, at hun og hendes venner er ajour med hinandens hverdag og kender til hinandens historie. For hende har prioriteringen af menneskene omkring hende altså karakter af en langsigtet 'investering', hvilket ligeledes kan spores i Michelles udsagn, hvor hun blandt andet nævner vedligeholdelsen af hendes dårlige ryg som noget hun føler nødvendigt at prioritere: Hvis hun ikke prioriterer at passe på sin ryg, får hun det dårligt og kan ikke leve op til forventningerne til hende på andre områder end studiet, som for eksempel arbejdet, hvilket igen kan være med til at højne sandsynligheden for at hun kommer til at udgøre en del af en risikogruppe.

Delkonklusion

De ikke-studiemæssige aktiviteter de studerende vil integrere i deres samlede livsførelse relaterer sig til kontekster, hvor de deltager som blandt andet medstuderende, ven, kæreste, bofælle og andet. Til hver af disse kontekster oplever de studerende ligeledes forskellige forventninger til deres handlinger og prioriteringer af tid og disse er ikke nødvendigvis kompatible, hverken med hinanden eller med de studiemæssige aktiviteter og tilhørende forventninger, hvilket bidrager til den udfordring det er at integrere forskellige kontekster og deltagelsesbaner i en samlet livsførelse.

Studierelevant arbejds erfaring som vejen til et job

I forlængelse af de studerendes udtrykker en opfattelse af, at formålet med at studere er at kunne få et arbejde efterfølgende, fremgår det, at de studerende gør sig strategiske overvejelser vedrørende det at have et studiejob som en vej til det efterfølgende 'voksenjob'. De giver dog samtidig udtryk for at der er nogle udfordringer forbundet med at integrere det studierelevante job med de andre kontekster og leve op til de medfølgende forventninger.

For Signe, Isak og Michelle, der alle har studiejobs, er det nødvendigt, at de får integreret studiejobbet i deres hverdag, så det passer ind i skemaet på linje med venner, familie, kærester og andre aktiviteter. Signe forklarer, hvordan hun finder det udfordrende at balancere, hvor meget tid hun skal bruge på sit arbejde ved siden af studiet, ligesom at selve tidsstruktureringen kan være svær på grund af den måde studiejobbet udgør en betingelse for hendes handlemuligheder. På hendes arbejde tilmelder man sig vagterne efter først-til-mølle-princippet, hvorfor det ikke er sikkert, hvor mange man får *"så man er nødt til at helgardere sig lidt, og så nogle gange kan man ende med 'hov, jeg havde også en eksamen dér', og det er så lidt for meget egentlig."* (Signe: 37:20). Hun beskriver altså det udfordrende ved at skulle samkøre to forskellige strukturer, der relaterer sig til hver deres deltagelsesbane, hvoraf den ene er studiet og hvor hun ikke kan rykke på for eksempel eksamensdatoer, mens den anden er studiejobbet, der så for så vidt muligt skal tilpasses studiet, men som samtidig ikke kan rutiniseres. Studiejobbet er i den henseende det der lægger mest op til, at hun forhandler sin prioritering af tid med sig selv i forhold til at afveje, at hun ikke tager for mange timer, så hun ikke kan leve op til de oplevede forventninger i relation til studiet og samtidig får nok timer til, at det kan løbe rundt økonomisk: *"Jeg tror, at jeg har følt, at jeg nok er nødt til at arbejde, for at det hænger sammen, og jeg synes også det kan være en kvalitet at have et arbejde."* (Signe: 36:27). Struktureringen af tid bliver altså svær, fordi det er ikke er ligetil, hvad hun skal prioritere højest, da der er forskellige forventninger og krav fra de forskellige kontekster. På den ene side finder hun det vigtigt af flere forskellige årsager at have et studierelevant arbejde, og på den anden side har hun eksamener der også skal passes.

Marius giver udtryk for at have haft nogle af de samme udfordringer i forhold til sit arbejde, hvor han har taget vagter i et køkken, *"når der var nogle vagter"* (Marius: 14:17), hvilket indikerer, at der ikke har været så mange vagter at tage, hvorfor det har været en prioritering at tage dem, når muligheden har budt sig. Måden hans job ved siden af studiet er struktureret (eller mangel på

samme) på udgør altså en betingelse for hans handlerum, der ligesom for Signe komplicerer hans muligheder for at strukturere sin tid, rutinisere og planlægge sine aktiviteter længere frem i tiden.

Isak beretter om en lignende struktur på hans studiejob, hvor han og de andre studenter i udgangspunktet skal have to vagter i løbet af en uge; én på en hverdag og én i weekenden. I det tilfælde, at man bytter en vagt væk, har man kun mulighed for at 'indhente den', hvis en af de andre studerende gerne vil af med en vagt, og det er derfor ikke sikkert, at man kan få dækket det underskud, man har på vagtkontoen. Isak fortæller i den forbindelse om, hvordan de fra arbejdets side har været efter ham, fordi de gerne ville have, at han indhentede de vagter han var bagud, men det er en udfordring, når det er arbejdet der prøver at være bestemmende for hans tidsstrukturering, da strukturer fra studiets side er mindre fleksible: *"hvornår skal jeg tage de vagter altså, jeg har undervisning."* (Isak: 40:09). Isak problematiserer her det forhold, at han har et studiejob, hvor åbningstiderne er de samme som det tidsrum det meste af hans undervisning foregår i. Han påpeger, at det måske havde været nemmere at få studie og studiejob til at passe sammen, hvis han for eksempel arbejdede på en café, hvor åbnings- og arbejdstiderne ville være anderledes, men det ville så til gengæld ikke være hverken noget han var motiveret for eller som var studierelevant. At Isak blandt andet begrundet sin prioritering om valg af studiejob med at han skal være motiveret for det kan ses som udtryk for en gældende sandhed, hvor det at skulle finde glæde ved de ting man foretager sig anses for en legitim baggrund for at træffe bestemte valg.

Michelle har modsat de tre andre en fast struktureret integration af studie og studiejob i skemaet. Da hun fortæller, hvordan hendes uge ser ud, er det klart, hvilke dage hun arbejder på sine to studiejobs (onsdag, torsdag og om fredagen indtil hun har forelæsning) og hvilke dage, der er afsat til andre ting som for eksempel mulig forberedelse til undervisning. Spurgt til om hun synes det er udfordrende, at man som studerende skal planlægge og strukturere så meget af sin hverdag selv, forklarer hun, at hun ikke har noget problem med at være 'selvkørende', så længe hun kan se værdien i det. Med det mener hun, at hun ikke finder det udfordrende, at det er op til hende selv at afveje, hvad hun skal bruge tid på og hvor meget tid hun skal bruge på det, så længe det er meningsfuldt for hende – hun kan se formålet med det. Det er altså, når hendes deltagelsesbaner forudsætter bestemte handlinger som for eksempel, at hun skal have gode karakterer jævnfør de tidligere nævnte karakterskalaer som parameter for succes eller gældende sandheder om, at man bliver mere kvalificeret til et efterfølgende studiejob af at læse sine tekster eller deltage i

undervisningen på bestemte måder, hvor hun ikke køber præmissen, at hun ikke ser værdien i og dermed formålet med det. Dermed bliver det svært at prioritere tiden til det, da det i høj grad er nogle betingelser baseret på for hende meningsløse præmisser, der bestemmer hendes handlerum. Hun begrundet sin prioritering af tid ud fra en vurdering af, hvad hun synes hun kan tage med sig i sit videre arbejdsliv - hvad hun oplever er brugbart: *"brugbart hedder 'her er et værktøj jeg kan gå ud og bruge til noget i mit liv nu'."* (Michelle: 38:16). I forlængelse af opfattelsen af, at hun skal kunne finde et arbejde, når hun er færdig med at være studerende, har hun valgt at fokusere på at finde et job som hun vidste ville blive betragtet som studierelevant. Hun forklarer, at hun har fem års erfaring med et frivilligt arbejde som hun vurderer til på mange måder at være mere krævende og ansvarsfuldt end mange af de ting hun arbejder med i sine betalte jobs, men at hun fandt det strategisk nødvendigt at prioritere et betalt arbejde, fordi *"frivilligt arbejde bare ikke ses som værdifuldt på samme måde i ens CV som betalt arbejde gør. Og hvis jeg vil give mig selv de bedste muligheder for at have så mange tilbud som muligt at vælge imellem, når jeg kommer ud på den anden side og fremadrettet i livet, så var jeg nødt til at finde et eller andet, som generelt af andre anses som værende mere værdifuldt på CV'et."* (Michelle: 50:53). Michelle forklarer her, at hendes overvejelser vedrørende aktiviteter ved siden af studiet med henblik på at få et studiejob relaterer sig til forskellige forventninger: (1) at hun får arbejdserfaring, så hun har prøvet kræfter med et arbejde, når hun er færdiguddannet, (2) at arbejdet er relevant i forhold til hendes studie og (3) at det er et betalt arbejde, da det vil være udtryk for, at tidligere arbejdsgivere har vurderet hende kvalificeret og værd at aflønne. Hendes formulering kan desuden ses som udtryk for en oplevelse af at færdes inden for nogle gældende sandheder som hun dog ikke nødvendigvis er enig i, idet hun forklarer, at et aflønnet arbejde fungerer som validering på en anden måde end et frivilligt arbejde gør. I den forbindelse kan kravet om et CV ved ansøgninger ses i relation til præstationsteknologier, idet der typisk er normer for, hvordan henholdsvis frivilligt arbejde og aflønnet arbejde noteres, så arbejdsgiveren netop er opmærksom på forskellen.

Marius, der som nævnt ikke har haft held med at finde et relevant betalt studiejob, bringer det op flere gange i løbet af interviewet og forklarer, hvordan han vurderede, at det så var det værd i stedet at have to jobs: et betalt arbejde, der til gengæld ikke er studierelevant og et frivilligt, men studierelevant: *"Det kunne man også lære en masse af, og det kunne være godt at have stående på CV'et, så jeg tænkte også på en eller anden måde at få et eller andet erhvervs erfaring."* (Marius: 37:33). Han vælger altså at prioritere et frivilligt arbejde fremfor ikke noget arbejde, både for at få

noget konkret erfaring inden for et felt han synes er spændende, som har relevans for hans studie og for at fremme sine chancer i forhold til videre jobsøgning - også i form af at det muligvis kan kaste en anbefaling af sig. For Marius er der i forbindelse med det konkrete frivillige arbejde altså også nogle strategiske og langsigtede overvejelser forbundet med den tid han vælger at prioritere på det nu, idet han udtrykker den samme opfattelse som Michelle af, at CV'et og det lønnede, studierelevante arbejde har en validerende funktion.

De studerendes prioritering af et studiejob kan ses som en ekstra måde at gardere sig mod den risiko der er for at blive en del af den gruppe studerende, der 'uddanner sig til arbejdsløshed', skal på dagpenge og så videre. Denne mentalitet, der netop ud fra et fokus på efterfølgende beskæftigelse fremhæver de studerendes selvstændige rolle i at højne deres muligheder og mindske deres risici, når de er færdige på studiet kan ses i relation til de neoliberale styringsteknologier, herunder handlingsteknologierne: Det er de studerende selv der skal handle på at gøre sig selv attraktive for fremtidige arbejdsgivere.

På baggrund af at de studerende vurderede at formålet med at tage en uddannelse er at få og varetage et arbejde efterfølgende kan det diskuteres, hvorvidt studiejobbet kan betragtes som en studiemæssig aktivitet jævnfør de studerendes overvejelser om studiejobbet som en vej til det efterfølgende 'voksenjob'.

Delkonklusion

De studerende giver udtryk for, at der er forskelligrettede forventninger til dem om, hvordan de skal prioritere og handle for at gøre sig mest muligt attraktive som arbejdskraft. På den ene side oplever de, at der er en forventning om, at de skal prioritere at læse og få gode karakterer ud fra en betragtning om, at de via deres uddannelse kan godkendes som kompetent arbejdskraft. På den anden side oplever de en forventning om, at de mens de læser skal have et relevant studiejob, så de kan blive ansat på deres erfaringer med at bruge deres faglighed. I forlængelse af ansvarliggørelsen må de studerende konstant afveje, hvordan de prioriterer deres tid i forhold til studiet, studiejobbet og alle de andre aktiviteter og kontekster de også gerne vil prioritere for ikke at havne i en risikogruppe som for eksempel én der ikke kan få et arbejde enten på grund af dårlige karakterer eller for lidt studieerfaring eller en der er ensom, fordi han eller hun ikke har fået prioriteret sit personlige netværk eller plejet sit faglige netværk.

Mulige strategier for prioritering af tid

De studerende giver udtryk for forskellige overvejelser i relation til deres erfaringer med tidsstrukturering, herunder at have held med eller mislykkedes med at skabe rutiner og afgrænse studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter fra hinanden. Deres erfaringer kan ses som udtryk for mulige strategier for prioritering af tid. De studerende beretter om erfaringer, der blandt andet knytter sig til at rubricere studiet som et arbejde og skabe rutiner, hvor de studiemæssige aktiviteter afgrænses til, for så vidt muligt, et fuldtidsarbejde i hverdagene. Andre erfaringer knytter sig til tidsoptimering, hvor aktiviteter, der kan leve op til flere forventninger til handling på én gang og derved frigøre tid til andre aktiviteter opprioriteres. Endelig kan ses nogle mulige strategier på baggrund af erfaringer, hvor mulige forhold kunne have faciliteret en opprioritering af de studiemæssige aktiviteter og dermed have hjulpet til en strategi for tidsstrukturering.

Studiet som et arbejde med rutiner

Som nævnt sammenligner Signe sit studie med et arbejde, idet hun refererer til de studiemæssige aktiviteter som sit 'studiearbejde'. Denne parallel er ligeledes at finde i den måde hun skaber struktur og delvist rutiniserer sit skema som studerende. Hun forklarer, at hun nok bruger en arbejdsuge på sit studie, hvilket indbefatter to dages forberedelse til undervisning samt tre ugentlige møder med bachelormakkeren - alle fem hverdage fra 9-16. Hun forklarer endvidere, at hun trives godt med at studere i hverdagene og have fri i weekenderne.

Michelle refererer ikke på samme måde til sit studie som et arbejde, men udtrykker et behov for at etablere lignende klare grænser for, hvornår hun er studerende og hvornår hun har fri fra at være studerende: "*det er ikke fordi, det er så forfærdeligt vigtigt for mig i sig selv at vide, hvornår jeg skal læse, men det er vigtigt for mig at vide, hvornår jeg har fri*" (Michelle: 24:17). For Michelle, er det vigtigt at hun får draget en tydelig grænse mellem de studiemæssige og de ikke-studiemæssige aktiviteter, fordi hun ved, at det har en negativ effekt på hende, hvis hun ikke kan se det næste 'åndehul' som hun formulerer det. Hun forklarer, at den synlige struktur og afgrænsning er for hende en måde at sige: "*det er dér det hører til, hvis det skal gøres.*" (Michelle: 24:09). Hendes afsæt for at skabe en strategi for tidsstrukturering bunder ligesom hos Signe altså i et ønske om, at det skal være synligt for hende, hvornår hun skal bruge tid på studiemæssige aktiviteter for dermed at vide, hvornår hun ikke skal føle, at hun burde bruge tid på dem.

Marius refererer ligesom Michelle og Signe til arbejdslivsstrukturer og giver udtryk for at savne at have en struktur i sin hverdag som den han antager vil indfinde sig i forbindelse med et fast arbejde,

hvor *"man møder på et arbejde fra 8-16, og der bare kører sådan en lidt mere fastlagt rutine..."* (Marius: 42:41). For Marius indebærer et arbejde altså en mere synlig struktur, hvor prioriteringen af tid ikke er til løbende forhandling i samme grad, men tværtimod har karakter af en rutine, der 'bare kører', hvorfor det for ham at se også er en mulig strategi for tidsstrukturering.

Selvom blandt andet Signe i høj grad tænker og tilrettelægger sit studie ud fra en arbejds lignende struktur, giver hun også udtryk for, at hun, når hun er blevet træt under læsningen, aktivt har skabt afbræk i sine studiemæssige aktiviteter, hvor hun har *"taget halvanden time ud, hvor jeg så har dyrket noget sport og så vendt tilbage til det"* (Signe: 9:09). Hun beskriver muligheden for at dyrke sport midt på dagen og give sig selv et afbræk fra studierne som en positiv ting og som et tegn på en struktur, der gør det muligt for den enkelte studerende at tilrettelægge sin tid som det nu passer vedkommende bedst.

Michelle forklarer ligeledes, at selvom hun også har en klar tidsplan for, hvornår hun kan bruge tid på studiemæssige aktiviteter, så påvirker det hendes prioritering og strukturering af tid, når hendes studiemæssige aktiviteter involverer andre: *"I forhold til at lave ting som skal laves i samarbejde med andre, eller hvor andre ligesom er indblandet, så vil jeg altid lave det færdigt, uanset hvor meget jeg så skal lave, så der har jeg inddraget min fritid"* (Michelle: 27:07). Hun begrundes prioriteringen med, at det for hende gør en forskel, at det kan gå ud over andre, hvis hun ikke får lavet sine ting, hvor det omvendt generer hende mindre, hvis det er hendes egen eksamen, det går ud over. Dette brud med rutiner vender jeg tilbage til i afsnittet *Strategier på baggrund af udfordringer med at skabe strukturerne selv* nedenfor.

Når én aktivitet lever op til flere forventninger

Flere af de studerende beretter om strategier for tidsstrukturering, der indbefatter overvejelser om tidsoptimering i den forstand, at de i ved én aktivitet kan leve op til flere forventninger. Isak forklarer i den forbindelse, hvordan det er en klar prioritering for ham at komme til øvelsestimerne, hvor de arbejder med stoffet i praksis; *"Dem skal jeg bare ikke misse (...) altså der kan du klare jeg ved ikke hvor mange timers arbejde på meget kort tid"* (Isak: 13:18). For Isak har det altså høj prioritet at komme til øvelsestimerne, da den måde at lære på for ham er mere effektiv end, hvis han skal læse og forstå stoffet på egen hånd: *"Det er jo et enormt tidsspilde på den måde ikke at gå til det [øvelsestimerne]. Man kan kalde det en investering."* (Isak: 23:32). Isak refererer til sin

prioritering af øvelsestimerne som en investering i forhold til at undgå tidsspild. Ved at komme til øvelsestimerne lærer han stoffet nemmere end hvis han skulle forstå det ved at lære det fra bogen, hvorfor det at komme til undervisningen reducerer den tid han ville skulle bruge på at forberede sig, hvilket i sidste ende frigiver tid til andre aktiviteter.

Michelle giver udtryk for en lignende opfattelse af tid som en begrænset ressource, hvorfor det er værd at lægge strategier for, hvordan hun skal frigive mere tid med henblik på at nå alle de ting hun gerne vil: *"Det er rart det her med, når der er nogle ting, hvor det bliver to i én, ikke? Når jeg går på Jobindex, det er både at være på arbejde, men det er også at være social, så det er ligesom to behov jeg får dækket på én gang. Yoga er på én gang motion og et åndehul"* (Michelle: 35:37). Ved at optimere deres tidsforbrug kan hun altså nå at leve op til flere af de oplevede forventninger om for eksempel at være social på arbejdet, passe på sin ryg, arbejde og få slappet af.

Signe fortæller ligeledes, hvordan hun ved at tilrettelægge sine studiemæssige aktiviteter i et arbejdstidsrum, der svarer til hendes kærestes frigiver tid til, at de to kan ses om aftenen og begge have fri samtidig: *"Han er ligesom afsted i et arbejdstidsrum, og så virker det bare meget naturligt, for også at kunne have tid til at se ham, at så 'nåmen så prøver jeg at tilrettelægge det sådan, at jeg studerer i det tidsrum, hvor han er væk'."* (Signe: 30:27). Hendes prioritering af tid skal dermed ses i forlængelse af et ønske om at tidsoptimere, så hun er sikker på at få tilbragt tid sammen med sin kæreste, hvilket hun strukturerer ud fra hans arbejdsrytme.

Strategier på baggrund af udfordringer med at skabe strukturerne selv

Som nævnt har Marius valgt at holde et semesters orlov, da det er en prioritering for ham at skrive sammen med makkeren. Marius forklarer, hvordan specialemakkerens tidsstrukturering har betydning for hans egen prioritering af at få læst til specialet. Idet specialemakkeren ikke følger den samme tidsstrukturering på grund af de fag han tager i løbet af efteråret, har det været svært for Marius, at bibeholde sin læsestruktur i forbindelse med specialet: *"Jeg syntes jeg var meget godt i gang med det, og sådan fået læst op på det efter sommerferien, men så har han jo haft travlt og haft arbejde også og studie og sådan noget, så det har været sådan lidt on and off med det."* (Marius: 3:10). Marius giver altså udtryk for, at det har været sværere for ham at studere til specialet, når han ikke har specialemakkerens tidsstrukturering at prioritere sin tid efter. Han forklarer endvidere, hvordan det hjælper ham at referere til andre i forbindelse med studiemæssige aktiviteter, da han

dermed er forpligtet på at levere noget over for nogle andre. Dette udsagn kan ses i forlængelse af Michelles og Signes udsagn om, at de vælger at bryde med deres 'studiearbejde'-rutine, hvis andre er afhængige af, om de har lavet deres arbejde. Det kan således være en mulig strategi for tidsstrukturering, at skabe rutiner, der involverer andre, da ansvarsfølelsen dermed kan være med til at opprioritere studiearbejdet og skabe grobund for at etablere rutiner, men kan dog samtidig også være et brud på andre rutiner som det for eksempel er tilfældet med Michelle og Signe.

Marius giver derudover udtryk for, at noget af det han finder udfordrende i forhold til at drage grænser og prioritere tid til at læse og forberede sig til undervisning er, at det sjældent er klart for ham, hvad der præcist forventes af ham i et givent fag og i forlængelse heraf, om han lever godt nok op til disse forventninger. Som han formulerer det om betingelserne for studerende: *"måske [er det] også en del af det at være studerende, man er ikke helt klar over, hvor man står i forhold til faget."* (Marius: 42:01). Han efterlyser i den forbindelse, at universitetet via for eksempel tilrettelæggelsen af undervisningen hjælper de studerende til en bedre forståelse af, hvad der fra universitetets side forventes af dem, hvilket i sidste ende også kunne gøre det klarere for den enkelte om vedkommende bør overveje at læse mere eller om den valgte strategi og fremgangsmåde fungerer. Med reference til strukturer på de mere naturvidenskabelige uddannelser foreslår han, at universitetet som hjælp kunne lægge små løbende afleveringer ind *"for ligesom på en eller anden måde at tvinge en til at sætte sig mere ind i stoffet (...) og så hvis man får noget feedback på det og man ligesom løbende hele tiden er lidt obs på, hvordan man egentlig klarer sig i det her fag"* (Marius: 40:29). Han peger altså på en mulighed for, at det på en måde gøres tydeligere for den studerende, hvad forventningerne til hans eller hendes præstationer er og i hvor høj grad vedkommende lever op til disse. Afklaring om, hvorvidt den studerende lever op til det der forventes kan hjælpe den studerende til at afklare, om han eller hun bruger nok tid på de studiemæssige aktiviteter.

Delkonklusion

De studerende giver udtryk for forskellige strategier i forhold til at prioritere tid og skabe struktur i hverdagen. En strategi handler om at betragte studiet som et arbejde, hvor studiemæssige aktiviteter som en rutine afgrænses til at være inden for en arbejdsuges tidsrum. De studerende nævner ligeledes prioriteringen af aktiviteter, der gør det muligt at leve op til flere forventninger som en strategi for tidsstrukturering, da dette frigiver tid til andre aktiviteter.

På baggrund af mindre gode erfaringer med tidsstrukturering nævner de studerende derudover nogle forhold, der kunne være med til at facilitere en struktureret prioritering af tid. I den forbindelse kunne en strategi indbefatte at strukturere sine aktiviteter så de involverer andre, da ansvaret for at skulle levere noget til andre kan være med til at opprioritere studiearbejdet, hvilket dermed kan gøre det nemmere at skabe rutiner. Det kan dog samtidig være problematisk, da samarbejder indbefatter koordinering af forskellige livsførelser, hvorfor det kan betyde at den enkelte må bryde med sine etablerede rutiner. Endelig kunne en strategi være at den studerende gennem for eksempel afleveringer løbende har mulighed for at få afklaret faglige forventninger til præstationer, så det er tydeligere, hvornår man har arbejdet nok på de studiemæssige aktiviteter.

Konklusion

Med mit speciale har jeg undersøgt, hvordan man kan forstå udfordringer med livsførelse i relation til tidsstrukturering hos universitetsstuderende. Herunder har jeg undersøgt, hvilke udfordringer de studerende giver udtryk for kan knytte sig til deres muligheder for at integrere forskellige aktiviteter i en samlet livsførelse og hvordan man med udgangspunkt i kritisk psykologi og poststrukturalisme kan forstå baggrunden for disse udfordringer.

I min analyse har jeg undersøgt, hvilke aktiviteter, der er en del af studerendes liv og som de skal forsøge at integrere i en samlet livsførelse. I forlængelse heraf har jeg undersøgt, hvad de oplever betinger deres handlemuligheder i forhold til at integrere studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter, og hvilke udfordringer der knytter sig hertil samt peget på, hvad de studerende giver udtryk for er mulige strategier i forhold til at håndtere udfordringer med at integrere studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter.

De studerende peger på, at studiemæssige aktiviteter for dem er forbundet med at læse og på den led forberede sig til timerne, at tage til undervisning og gå til eksamen. En enkelt af de studerende for hvem semestrene typisk indbefatter projektarbejde peger desuden på projektskrivning og møder med projektgruppen som studiemæssige aktiviteter også. Af ikke-studiemæssige aktiviteter, der kan være en del af studerendes livsførelse nævner de studerende blandt andet, at de afsætter tid til at være sammen med venner, kæreste, familie, dyrke sport, deltage i sociale ting på studiet med deres

medstuderende, spille musik og deltage i både sociale ting og pligter på kollegiet. Derudover nævner de alle at have et, for så vidt muligt relevant, studiejob ved siden af studiet.

Udgangspunktet for de studerendes muligheder for livsførelse er, at de forskellige aktiviteter skal ses som en del af forskellige kontekster og deltagelsesbaner, hvor der er forventninger til deres handlinger og prioritering af tid, og at disse forventninger i udgangspunktet ikke er mulige at leve fuldt op til hele tiden. Udfordringen i forhold til tidsprioritering relaterer sig dermed til de studerendes oplevelse af i hvor høj grad de bør leve op til de forskellige forventninger og til, hvilke muligheder de oplever at have for at leve op til eller bryde med de forventninger de oplever der er til dem, i de forskellige kontekster de indgår i.

Ud fra en betragtning om, at formålet med at tage en uddannelse er, at man skal kunne finde og varetage et job, gav de udtryk for en oplevet forventning om, at de med dette mål for øje skulle prioritere at læse pensum og få gode karakterer til eksamen. De studerendes vurdering af formålet med at tage en uddannelse kan ses som afspejlende en neoliberalistisk governmentalitet eller gældende sandhed, hvor fokus er på at disciplinere hver enkelt til at udøve sin frihed, det vil sige for eksempel sit valg af uddannelse, på en måde der ud fra en økonomisk tænkning er hensigtsmæssig og fremmende for den nationale konkurrenceevne. Denne gældende sandhed kan ses som kommende til udtryk i form af præstationsteknologier som karakterskalaer som en måde at validere og godkende de studerende som relevant arbejdskraft til efterfølgende arbejdsgivere. De neoliberalistiske styringsteknologier faciliterer dermed i høj grad, at de studerende skal prioritere at læse med henblik på at kunne præstere godt til eksamen.

De studerende giver udtryk for at præstationsteknologierne faciliterer bestemte handlemuligheder i en sådan grad, at de får dårlig samvittighed, når de ikke følger dem også selvom de for eksempel ikke har brug for at læse mere for at forstå pensum eller egentlig ikke har forpligtet sig på det som det er tilfældet med Isak og Marius. Den dårlige samvittighed som reaktion på ikke at leve op til de oplevede forventninger kan ses som en effekt af handleteknologier som 'frihedspraksis', hvor ansvaret for at træffe de valg, der minimerer chancen for at komme i risikozonen lægges over på den enkelte. De dilemmaer der kan følge med ansvarliggørelsen kommer blandt andet til udtryk i Signes udsagn om, at det måske skyldes, at hun er 'lidt perfektionistisk', hvis hun synes studiet er for hårdt, når hun prøver at leve op til forventningerne om, at hun skal læse til timerne og klare sig godt til eksamen, hvilket kan ses som udtryk for en opfattelse af, at det er hendes eget ansvar.

Foruden forventningerne til deres præstationer og handlinger som oplevede betingelser for deres handlemuligheder, er der også nogle oplevede betingelser i form af den måde universitetet som deltagelsesbane er struktureret på i forhold til semesterstruktur, undervisningsforløb og hvornår og i hvilken form, der optræder belastninger. De beskriver en oplevelse af universitetets strukturer som ufleksible og i høj grad betingende i forhold til deres muligheder for reelt at *integrere* de studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter i en samlet livsførelse, da man ikke kan få 'justeret forventningerne' fra universitetets side, når forventninger og krav fra andre kontekster også stiller krav til prioritering af tid og handlinger.

En aktivitet som de studerende særligt finder vigtig at prioritere tid til er et studierelevant arbejde ved siden af studiet. Det gør de i særdeleshed ud fra en betragtning om, at det øger deres chancer for at kunne få et job efter studiet, hvorfor deres fokus på at få et studiejob kan ses i relation til de neoliberalistiske handleteknologier og ansvarliggørelsen af individet i forhold til at minimere eventuelle risici.

De studerende giver dog udtryk for en oplevelse af, at der er forskelligrettede forventninger til dem om, hvordan de skal prioritere og handle for at gøre sig mest muligt attraktive som arbejdskraft og dermed leve op til forventningen om at man skal kunne finde og varetage et job efter uddannelse. På den ene side oplever de, som beskrevet ovenfor, at der er en forventning om, at de skal prioritere at læse og få gode karakterer ud fra en betragtning om, at de via deres uddannelse kan godkendes som kompetent arbejdskraft. På den anden side oplever de en forventning om, at de mens de læser skal have et relevant studiejob, så de kan blive ansat på deres erfaringer fra arbejdslivet. Det bliver dermed i høj grad op til de studerende løbende at afveje, hvordan de skal handle og prioritere for bedst muligt at leve op til forventningen om, at de i kraft af de valg de har truffet skal kunne få og varetage et arbejde.

De studerende giver udtryk for forskellige overvejelser i forbindelse med erfaringer med tidsstrukturering. Disse indbefatter både at have haft held med eller mislykkedes med at skabe rutiner og afgrænse studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter fra hinanden. Deres erfaringer kan ses som udtryk for mulige strategier for prioritering af tid.

En mulig strategi er at betragte studiet som et arbejde og på den baggrund afgrænse tiden til de studiemæssige aktiviteter som et fuldtidsarbejde, hvorved den tid hvor de studerende har fri fra at være studerende også bliver mere synlig. Andre erfaringer indbefatter at prioritere aktiviteter, der

gør det muligt at leve op til flere forventninger til handling på samme tid, hvorved der frigives tid til andre aktiviteter. Derudover kan der også ses nogle mulige strategier, der relaterer sig til erfaringer de studerende har gjort sig, hvor de peger på at bestemte forhold muligvis kunne hjælpe til at opprioritere de studiemæssige aktiviteter og dermed facilitere tidsstruktureringen. Disse forhold omhandler blandt andet muligheden for at binde aktiviteterne op på et samarbejde af en art, så man er forpligtet over for nogle andre og at have mulighed for at få afklaret faglige forventninger til præstationer løbende, så det er tydeligere, hvornår man har arbejdet nok på de studiemæssige aktiviteter.

Perspektivering – et alternativt perspektiv som en indgang til almengørelse af handlemuligheder

Det er et vilkår, at studiemæssige aktiviteter i forskellige former indgår i de studerendes livsførelse. De studerende giver i den forbindelse udtryk for mulige strategier for prioritering af tid i forhold til at integrere studiemæssige og ikke-studiemæssige aktiviteter i deres livsførelse. Disse strategier indbefatter at tænke arbejdet som et fuldtidsjob i hverdagene, at prioritere aktiviteter, der lever op til flere forventninger, at involvere andre i de planlagte aktiviteter, så man er forpligtet over for nogle og at få afklaret forventningerne til de aktiviteter man skal lave, så det er klart, hvornår man har levet op til dem.

De studerendes strategier skal ses i forlængelse af, hvad de oplever at have af handlemuligheder i forhold til at integrere de studiemæssige aktiviteter. Ved at anlægge et andet perspektiv på betingelserne for de studerendes handlemuligheder, er det muligt at åbne op for andre oplevelser af handlemuligheder ligesom at det giver et blik for mulighederne for at facilitere strategier inden for de givne rammer. I den forbindelse argumenterer jeg, at det er muligt at anlægge et perspektiv på studielivet som et grænseløst arbejdsliv, hvor de studerendes strategier kan ses som forsøg på forskellige former for selvledelse.

Studerende som selvledende i et grænseløst studieliv

I det følgende vil jeg på baggrund af en kort præsentation af begrebet om arbejdstidsmæssig og tidlig grænseløshed som det defineres af Holt, Hvid, Kamp og Lund (2013) redegøre for på hvilken baggrund jeg finder, at man kan se ligheder mellem studielivet og det grænseløse arbejdsliv,

hvorefter jeg vil diskutere de muligheder for at tænke de studerendes handlerum anderledes, der følger med dette perspektiv.

Holt et al. undersøger i bogen *Et arbejdsliv i acceleration* (2013), hvordan tid som en (knap) ressource i det moderne samfund påvirker arbejdslivet imod stigende grænseløshed og fører til et belastende arbejdsmiljø. Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i deres perspektiver på grænseløshed, hvor de skelner imellem følgende former:

(1) Arbejdstidsmæssig og rumlig, (2) Organisatorisk, (3) Politisk, (4) Kulturel og (5) Subjektiv grænseløshed (Holt et al., 2013). Om end alle fem dimensioner kan ses som relevante i forhold til stress blandt studerende er mit primære fokus - i tråd med mit analytiske fokus på prioritering og strukturering af tid i relation til stress - på arbejdstidsmæssig og rumlig grænseløshed, hvortil jeg supplerer med Anders Raastrup Kristensens pointer om tidlig fleksibilitet.

Arbejdstidsmæssig og rumlig grænseløshed i studielivet

Arbejdstidsmæssig grænseløshed og rumlig grænseløshed relaterer sig en arbejds- (eller studie-) situation, hvor arbejdet kan udføres hvor som helst og når som helst. Den tidlige grænseløshed eller fleksibilitet som Kristensen omtaler den kan komme til udtryk ved forskellige former for fleksibilitet, der giver medarbejderen mulighed for at variere den faste arbejdstid over en periode, så der arbejdes mindre på nogle dage og mere på andre dage eller for at placere arbejdstiden, hvor det passer medarbejderen bedst i forhold til at kunne nå til lægen eller lignende midt på dagen (Kristensen, 2011: 30-31). Med den arbejdstidsmæssige fleksibilitet følger oftest også muligheden for at arbejde uden for virksomhedens geografiske rum det vil sige for eksempel hjemme, på en café eller andre steder (Kristensen, 2011: 31; Holt et al., 2013: 43). Holt et al. beskriver, hvordan denne form for fleksibilitet af mange opfattes som noget positivt, da det for eksempel giver mulighed for at spare transporttid og tilpasse arbejdslivet til familielivet eller andre ting.

Det er muligt at drage flere paralleller til de studerendes hverdag: Med mindre der er et krav om, at de studerende skal møde op til undervisning, kan de selv vælge om de vil møde op til den eller 'arbejde selv' hjemme. Ligesådan er det i forhold til at forberede sig til undervisning – der er hverken krav til hvor eller hvornår de skal forberede sig og med mindre der for eksempel, som Marius efterlyser, er løbende afleveringer, der holder dem oppe på at få læst løbende, kan de for så vidt flytte arbejdsbelastningen helt til slutningen af semesteret og først læse pensum

op til eksamen. Som Michelle udtrykker det på et tidspunkt: *"Altså udover undervisning, så blander skolen sig ikke i noget."* (Michelle: 36:04). Hun henviser altså til, at det eneste man fra hendes uddannelses side gør er, at give hende muligheden for at møde op og blive undervist på bestemte tidspunkter, men at hun ellers står for resten af beslutningerne om hvordan de studiemæssige aktiviteter skal struktureres selv. De studerende kan altså siges at have en høj grad af arbejdstidsmæssig og rumlig fleksibilitet.

Jævnfør Signes beskrivelse af, hvordan hun nogle gange vælger at lægge sport ind midt i sin 'arbejdsdag' forklarer både Holt et al. og Kristensen, at det for de flestes vedkommende forbindes med noget positivt, at de har mulighed for at nedbryde grænserne i arbejdslivet, men forklarer at det dog også kan opleves negativt som en 'mangel på grænser'. Kristensen forklarer, hvordan den tidslige og rumlige grænseløshed kan bevirke, at arbejdet, fordi det ikke længere er afgrænset, pludselig er *"latent til stede i hele deres liv."* (Kristensen 2011: 31), hvorfor medarbejderne selv skal tage stilling til, hvor, hvornår og hvor meget de skal arbejde (og hvornår de så til gengæld har fri). Denne dobbeltsidede opfattelse af den fleksible tid kom ligeledes til udtryk, når Signe, der som førnævnt sætter pris på at kunne lægge sport ind midt på dagen på et andet tidspunkt fortæller om, at hun nogle gange har haft svært ved at holde fri, fordi det har fyldt meget i hendes tanker eller hun ikke har følt, at hun havde leveret nok.

Selvansvarliggørelse og individualisering i relation til grænseløshed

Holt et al. forklarer, hvordan grænseløst arbejde blandt andet karakteriseres ved selvansvarliggørelse og individualisering, idet det den enkelte holdes ansvarlig i forhold til at kunne træffe de rigtige valg for at håndtere komplekse og modsætningsfyldte situationer. Denne pointe kan ses i relation til de studerendes opfattelser af betingelser for deres oplevede handlemuligheder, der knytter sig til, hvilke handlinger og præstationer der faciliteres gennem de avancerede neoliberale styringsteknologier. I forlængelse af handle- og præstationsteknologierne, der blandt andet kommer til udtryk ved en facilitering af, at de studerende prioriterer at læse pensum med henblik på at få en god karakter og får studierelevant erfaring, gav de studerende netop udtryk for, at de får dårlig samvittighed, når de ikke lever op til disse forventninger til deres handlinger og præstationer. Af eksempler kan nævnes at flere af dem gav udtryk for at få dårlig samvittighed, når de ikke læser, selvom de føler, at de er med fagligt. Et eksempel var Signe, der omtalte sig selv som perfektionistisk som for at undskylde, at hun kunne komme til at bruge mere tid på at forberede sig

end hun egentlig ville – underforstået at det i så fald er hendes egen skyld, hvis hun synes det er for hårdt at være studerende, da det jo så er hende der ikke formår at sætte en grænse.

Jeg finder det relevant at anlægge et perspektiv på studielivet som et arbejdsliv, da det åbner op for et andet perspektiv på de studerendes handlemuligheder og for almengørelsen af disse. Ud fra en forståelse af studielivet som fleksibelt eller grænseløst kan den studerende betragtes som den selvledende medarbejder. Dette perspektiv gør det muligt at inddrage viden fra aktuel forskning, der både giver den studerende redskaber til at lede sig selv samt giver et perspektiv på, hvordan den studerendes selvledelse kan ledes eller rammesættes i forskellige kontekster, hvor der kan være behov for det fra den studerendes side.

Litteratur

- Andersen, L. B & K. M. Hansen, R. Klemmensen (2010): *Metoder i statskundskaben*. 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Beck, Ulrich (1993): *Risk Society – towards a new modernity*. Sage, London
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009): *Interview – Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag, København
- Dean, M. (2006): *Governmentality – magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi, Frederiksberg C
- Dreier, Ole (1999): Personal Trajectories of Participation Across Contexts of Social Practice. I: *Outlines – Critical Social Studies*. Dansk Psykologisk Forlag
- Dreier, O. (2009): Persons in structures of social practice. I: *Theory & Psychology*. Sage Publications. Vol 19(2): 193-212.
- Dreyer, P. (2014): *Da Katrine gik fra travl til stresset*. I: Berlingske, 17. September 2014. <http://www.b.dk/nationalt/da-katrine-gik-fra-travl-til-stresset>
Lokaliseret 8. september 2015
- Foucault, Michel (1978): Governmentality. I: *The Foucault Effect – Studies in Governmentality*. Burchell, G. & C. Gordon, P. Miller (eds.) (1991). Hertfordshire
- Foucault, Michel (1982): The subject and power. I: *Power*. Faubion, J. D. (ed.). Trans. Hurley et al. Essential works of Foucault, vol. 3, Penguin, p. 326-48, London
- Foucault, Michel (1989): Liberalisme. I: *Governmentality – magt og styring i det moderne samfund*. Dean, M. (2006), Forlaget Sociologi, Frederiksberg C
- Hjort, T. L. (2013): *Stress og bureaukrati fik Cassandra til at opgive studierne*. I: Universitetsavisen, 26. Juni 2013. <http://universitetsavisen.dk/campus/stress-og-bureaukrati-fik-kassandra-til-opgive-studierne>
Lokaliseret 18. Januar 2016
- Holt H, et al. (2013): Grænseløse arbejdsvilkår og et tidsmiljø i bevægelse. I: *Et arbejdsliv i acceleration*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C
- Holzkamp, K. (1985): *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Udgivet af Kommunistiske studenter ved Psykologi ved Københavns Universitet, 1985.
- Holzkamp, Klaus (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, nr. 2, p. 3-31

Holzcamp, K. (2013): Conduct of everyday life. I: Osterkamp, U. & E. Schraube (2013): *Psychology from the standpoint of the subject – selected writings of Klaus Holzcamp*. Palgrave Macmillan, London

Højholt, C. & Schraube, E. (2016): *Toward a Psychology of Everyday Living*. London. Routledge, s. 1-14

Illeris, K. (red.) (2014): Læring i Konkurrencestaten – problemer og alternative perspektiver. I: *Læring i konkurrencestaten*. Illeris, K. (red.) (2014). Samfundslitteratur, København

Jensen, C. N. (2015): *Flere studerende søger hjælp til stress og angst*. I: Berlingske, 2. august 2015. <http://www.b.dk/nationalt/flere-studerende-soeger-hjaelp-til-stress-og-angst>
Lokaliseret 8. september 2015

Kristensen, A. R. (2011): Nye dimensioner i det grænseløse arbejdsliv. I: *Det grænseløse arbejdsliv*. Gyldendal, København K

Paulsen, C. (2014): *Jeg glemte at sige fuck det*. I: Information, 15. september 2014. <http://www.information.dk/509482>
Lokaliseret 8. september 2015

Pedersen, O. K. (2014): Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I: *Læring i konkurrencestaten*. Illeris, K. (red.) (2014). Samfundslitteratur, København

Rønning-Andersson, A. (2014): *Stress plager halvdelen af de studerende på Københavns Universitet*. I: Politiken, 2. februar 2014. <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2197673/stress-plager-halvdelen-af-de-studerende-paa-koebenhavns-universitet/> Lokaliseret 9. juli 2015.

Studenterrådgivningen (2015): <http://www.srg.dk/Default.aspx?ID=2250>
Lokaliseret 8. september 2015

Wolfhagen, R. (2014): *Hver anden studerende på Københavns Universitet er stresset*. I: Information, 27. januar 2014. <http://www.information.dk/485981>
Lokaliseret 8. september 2015

Bilag – Interviewguide

Interviewguide, interview med studerende			
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	Noter	Noter fra interview
<i>Briefing</i>		<p>Forklare kort om specialets fokus, hvad jeg undersøger</p> <p>Varighed ca. en time Interviewet optages</p> <p>Vil indgå som empiri og baggrund for analysen</p> <p>Baggrundsinformationer om dig indgår - ikke navn</p> <p>- Ok?</p>	
<i>Baggrundsinformationer om interviewpersonen</i>	<p>Hvor gammel er du?</p> <p>Hvad læser du?</p> <p>Evt. studieretning</p> <p>Hvor langt er du på studiet?</p> <p>Studerer du pt. på fuld tid? (30 ECTS)</p> <p>Har I semester- eller blokstruktur på dit studie?</p>		

<p><i>Hvad hører til det at gøre studerende? - hvilke aktiviteter indgår i de studerendes hverdag</i></p>	<p>Hvordan ser din uge typisk ud? Hvis du ser på en typisk uge, hvilke aktiviteter indgår der så i dit 'skema' inklusive evt. undervisning, arbejde, venner, sport mv.</p> <p>Hvor meget tid vurderer du ca., at du bruger på de forskellige aktiviteter i løbet af en uge?</p>		
<p><i>Hvilke udfordringer kan der knytte sig til de studerendes oplevelse af handlemulighed er i forhold til at prioritere deres tid mellem forskellige aktiviteter?</i></p>	<p>Hvilke af disse aktiviteter er vigtige for dig at få tid til i din hverdag? - Hvorfor?</p> <p>Hvilke af disse aktiviteter fra din uge synes du hører til det at være studerende?</p> <p>- Hvorfor synes du at netop disse aktiviteter hører til det at være studerende fremfor de andre?</p> <p>Hvad er målet med at studere efter din mening?</p> <p>Hvad skal man opnå ved at være studerende?/ved at tage en uddannelse</p> <p>Er der noget du har fraprioriteret at bruge tid på i din hverdag, som du gerne ville have haft tid til?</p> <p>- Hvis ja, hvad og hvorfor har du</p>		

	<p>fraprioriteret det?</p> <p><i>Omvendt:</i> Er der nogle af disse aktiviteter du gerne ville bruge mindre tid på? - Hvis ja, hvad forhindrer dig i at gøre det?</p> <p>Synes du det har været eller er svært at finde ud af, hvilke ting du skal bruge tid på og hvor meget tid du skal bruge på de forskellige aktiviteter (altså både studiemæssige og ikke-studiemæssige)?</p> <p>Hvis ja: Hvordan kommer det til udtryk at du synes det er udfordrende?</p> <p>Hvis nej: Hvorfor er det ikke udfordrende, hvad gør du for at få det til at 'glide'?</p>		
<i>Debriefing</i>	<p>Er der noget du gerne vil tilføje inden vi runder af? - Tak fordi du ville være med</p>		