

# Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem

*Lene Larsen, Søren S. Weber &  
Trine Wulf-Andersen*

Ulighed til og i uddannelse er langt fra et nyt tema inden for sociologien og uddannelsesforskningen, hvor skiftende tematiseringer af, hvordan især køn, klasse, etnicitet mv. indgår i forskellige former for in- og eksklusionsprocesser, udgør vigtige bidrag. De seneste år er antallet af studerende med psykosociale vanskeligheder steget markant, og disse studerende ser ud til at blive udsat for nogle særlige former for sorteringsmekanismer. I denne artikel vises, hvordan et accelereret uddannelsessystems øgede og uigennemskuelige krav om fremdrift og præstationer sorterer de studerende ved at skabe snævrere forestillinger om det anbefalede studieforløb og den 'gode og rigtige studerende'. Empirisk bygger artiklen på interviews med universitetsstuderende, der oplever psykosociale vanskeligheder og som kæmper for at fastholde et tilhørsforhold til deres uddannelse.

Emneord: psykosociale problemer, sortering, asynkronitet, acceleration

Formålet med denne artikel er at pege på, hvordan den række nye eksklusionsprocesser finder sted ved at vise, hvordan studerende med såkaldte psykiske vanskeligheder indgår i nogle komplicerede – og ofte subtile – sociale dynamikker, der har sorterende effekter. Spørgsmålet om lighed og ulighed til og i uddannelse bliver i dele af den klassiske uddannelses sociologi funderet i funktionsanalyser, der viser, at en af uddannelsessystemets vigtigste samfundsmæssige funktioner (udover at kvalificere og socialisere) er at sortere elever og studerende. Dette sker bl.a. igennem rekrutteringen til uddannelse, gennem differentiering i uddannelsesniveauer og gennem karakter- og belønningssystemer inden for de enkelte uddannelser (Masuch 1974; Bernstein 2001; Salling Olesen 2011). Andre peger på, hvordan klassifikationer og kategoriseringer i sig selv bidrager til sortering og dermed til ulighed. Bourdieu (1996) viser for eksempel, hvordan klassifikationer reproducerer de studerendes sociale tilhørsforhold uden, at de involverede er bevidste om det. Uddannelsessystemet udgør en af de samfundsinstitutioner, hvor man bliver indført i samfundets bredere sociale hierarkier, og klassifikationer udøver i den forbindelse symbolsk vold. Et nyere, mere socialkonstruktivistisk, amerikansk studie definerer uddannelsessystemet som en egentlig sorteringsmaskine (schools as sorting machines), hvor forskellige former for kategoriseringer af elever og studerende fortsat er central. Der peges med begrebet om 'kategorimæssig ulighed' på, hvordan tre markante processer

i uddannelsessystemet skaber ulighed: 1) reproduktionen af eksisterende sociale kategorier, 2) skabelsen af nye kategorier og 3) allokeringen af individer/studerende til disse kategorier (Domina et al. 2017). Sagt med andre ord så reproducerer, producerer og strukturerer uddannelsessystemet på forskellig vis social ulighed gennem kategoriseringer af de studerende.

Hidtil og typisk har opmærksomheden på ulighed i uddannelse været koblet til politiske agendaer om at øge social mobilitet og at bryde den såkaldte negative sociale arv. Der anlægges hermed primært et ulighedsperspektiv, der fokuserer på elever og studerende, der "falder ud for neden". Aktuelt begynder opmærksomheden (også) at rette sig mod dygtige og ambitiøse studerende, der bukker under for forskellige former for pres både i og uden for uddannelsessystemet og så at sige "falder ud for oven", som den nuværende uddannelses- og forskningsminister formulerer det. Senest i en række af undersøgelser viser nye tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, at næsten hver femte studerende angiver, at de altid eller ofte har stærke stresssymptomer i forbindelse med studiet (UFM 2019). Disse tal er dog ikke koblet til hverken karakterniveau, social baggrund eller lignende, men viser dog en tydelig forskel i forhold til køn, hvor en større andel kvindelige studerende end mandlige angiver hyppige og stærke stresssymptomer.

I forlængelse af litteraturen om kategorisering og sortering i uddannelse vil vi i artiklen vise, hvordan skabelsen af kategorien studerende med psykiske vanskeligheder og allokeringen af studerende til denne kategori danner baggrund for en ny type sortering. Dvs. at kategoriseringer af velbefindende og (mis)trivsel i termer af 'psykiske vanskeligheder' er ved at blive en forskelssættende, sorterende kategori på linje med uddannelsesspecifikke kategoriseringer og generelle samfundsmæssige kategoriseringer om køn, klasse, etnicitet mv.

Artiklen er baseret på empirisk materiale fra et større forskningsprojekt, Studielivsprojektet<sup>1</sup>. Her har vi i løbet af 2018 og 2019 foretaget to til fire runder interviews med ca. 50 studerende på forskellige videregående uddannelser, som kæmper med forskellige former for psykosociale problemer. Disse studerende er udvalgt i form af, at de har henvendt sig på baggrund diverse opslag på uddannelsessteder, hos studievejledninger mv. Interviewene har haft fokus på de studerendes deltagelses- og tilhørsmuligheder i deres studie- og hverdagsliv i relation til videregående uddannelser. I artiklen trækkes udvalgte eksempler fra dette empiriske materiale frem for at illustrere og underbygge analytiske pointer udviklet på baggrund af det bredere materiale. Eksemplerne er valgt ud fra, hvordan de på hver deres – eksemplariske – måde viser nogle særlige sorteringsmekanismer.

<sup>1</sup> Studielivsprojektet (med den fulde titel "Studieliv og psykosociale problemer. Unges identitetsprocesser og fællesskaber i videregående uddannelse") er et treårigt forskningsprojekt (2018-2021) finansieret af Roskilde Universitet, Aalborg Universitet og Velux Fonden.

Artiklen består af først en kort gennemgang af international og dansk forskning om studerende med psykiske vanskeligheder, hvor vi sætter fokus på spørgsmålet om, hvordan det kan være, at psykiske problemer er blevet så fremtrædende et problem i uddannelserne. Derefter præsenterer vi artiklens teoretiske ramme, hvor et fokus på acceleration af uddannelsessystemet kombineres med en interesse i de studerendes normer for den gode studerende. I analysen viser vi med afsæt i denne ramme, hvordan der med skabelsen af kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' dannes grundlag for en ny sortering af studerende, som er ude af trit med og føler sig utilstrækkelige i forhold til de dominerende normer i et stadig mere accelereret uddannelsessystem. Analysen falder i to dele. I den første del viser vi, hvordan kravene til hurtig gennemførelse skaber nogle strukturelle og administrative udfordringer for de studerende, der af forskellige årsager ikke følger det anbefalede studieforløb. I anden del viser vi, hvilke sociale og relationelle udfordringer og forhindringer, man støder på som asynkron studerende, der bryder med uddannelsernes normalforløb, og derfor har vanskeligt ved at leve op til normerne for 'den gode studerende'.

### Psykiske vanskeligheder som ny sorteringsmekanisme

Psykiske vanskeligheder er et stadig mere fremtrædende problem i uddannelsessystemet. Inden for sociologien forbindes denne udvikling med globaliseringens, styrkelsen af den internationale konkurrenceevne og neoliberale styringsformers øgede krav om konkurrence, præstationer og performance. Disse forhold betyder, at vi i stigende grad skal regulere vores tænkning, vores kroppe og vores liv i det hele taget, hvilket følges af dels et øget tidsmæssigt pres, dels af et pres på den enkelte til at udvise robusthed, autonomi og autenticitet. Fremmedgørelse og en stigende forekomst af psykiske sygdomme er følgesvende til denne udvikling (Ehrenberg 2010; Rosa 2013), og især depression anses for at være en af de allerstørste belastninger for verdens sundhedssystemer i fremtiden (Ehrenberg 2010; WHO 2017). Systematiske reviews af den internationale litteratur viser en kraftig overrepræsentation af studerende med depression i forhold til resten af befolkningen (Ibrahim et al. 2013), ligesom undersøgelser som nævnt ovenfor identificerer høje andele af studerende, der oplever et usundt stressniveau. Problemer som uddannelserne er dårligt rustede til at håndtere såvel strukturelt som pædagogisk.

Herhjemme er antallet af unge, herunder ikke mindst studerende, der rapporterer stress og mistrivsel og/eller diagnosticeres med eksempelvis angst og depression, steget markant i de senere år, og antallet af studerende i videregående uddannelse, der modtager specialpædagogisk støtte (SPS), er ligeledes steget<sup>2</sup>. En del nyere danske studier har derfor primært været optagede af at klarlægge omfanget af unge med mentale sundhedsproblemer som stress,

<sup>2</sup> Antallet af studerende i videregående uddannelser med SPS-støtte tildelt pga. psykiske vanskeligheder (fx angst og depression) var iflg. tal fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i 2010 275 og er siden steget til 1764 i 2018.

angst og depression i Danmark (Due et al, 2014; Thomsen 2016). Dog er det vanskeligt at få et præcist overblik over målgruppens samlede omfang i de danske videregående uddannelser – bl.a. fordi registreringer, optællinger og undersøgelser er vidt forskellige i omfang, dybde, kategorier og systematik.

På baggrund af bekymrende tal og udviklingskurver har forskellige studier de senere år forsøgt at udfolde problemet nærmere, hvad angår årsagerne til stigningen af unge med psykiske vanskeligheder. I nyere dansk forskning peges primært på to hovedårsager. Den ene beskæftiger sig med psykosociale vanskeligheder som en epidemi, der er opstået, fordi vi lever i en diagnosekultur, hvor en diagnose er en forudsætning for at få hjælp; ikke mindst på grund af en dominerende biomedicinsk diskurs (Brinkmann 2010). Den anden peger på ændringer i socialiseringsnormer, og dermed hvilke karaktertræk, egenskaber og kvaliteter nutidens individer skal besidde for at kunne udleve den individuelle præstation (Petersen 2016). De to forklaringsmåder udelukker naturligvis ikke hinanden og anvendes ofte i en kombination (Petersen 2016). Tilsammen bidrager de til at belyse faktorer, der menes at få antallet af studerende med psykosociale vanskeligheder til at stige markant.

Når vi i denne artikel undersøger etableringen og anvendelsen af kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' som en selvstændig ulighedsskabende social dynamik, arbejder vi i forlængelse af de studier, som har fokus på undersøgelse af årsagerne. Vi tilstræber imidlertid tydeligere at diskutere, hvordan kategorien er forankret i sorteringsdynamikker i selve uddannelsessystemet frem for at rette blikket mod epidemier og ændrede socialiseringsnormer rundt om uddannelserne. Det er vores udgangspunkt, at kategorien 'studerende med psykiske vanskeligheder' føjer sig til rækken af sorteringsmekanismer i uddannelse – blot taler vi (endnu) ikke særlig meget om problemet i sociologiske sorteringstermer. For at belyse denne dynamik inddrager vi tids- og uddannelsessociologiske begreber og fokuserer på betingelserne for deltagelse i uddannelsessystemet.

### Fra diagnoser til sorteringer – et perspektivskifte

Teoretisk er vi især inspirerede af den tyske sociolog Hartmut Rosas analyser af forøgelsen af samfundslivets hastighed (Rosa 2013). Acceleration og desynkronisering kan forklare, hvordan tidsperspektivet får en ny og øget betydning i uddannelserne, og hvordan det bidrager til en differentiering af de studerende i gode (synkroniserede) og sårbare (asynkrone) studerende.

Desynkronisering forstås hos Rosa som en proces, hvor: “systemically institutionalized or structurally induced temporal patterns and perspectives, on the one hand, and the temporal patterns and perspectives of actors, on the other, increasingly diverge” (Rosa 2013, 17). Desynkroniseringen kan både foranlediges af forandringer i subjekterne og i acceleration af (uddannelsens

karakter, omfang og længde) og i (aktiviteter og deltagelseskrav) institutionerne. På den institutionelle side sker accelerationen i de administrative, abstrakte systemers tidsregimer (Rosa 2013, 166). Desynkronisering som teoretisk begreb betegner således de processer, der ligger udenfor og rundt om det, der skaber asynkronitet.

At være asynkron medfører sociale og relationelle udfordringer. Accelerationen slår nemlig også igennem i normerne for, hvad og hvor meget man skal nå for at være en god og dygtig studerende. Til analysen af dette er vi inspirerede af uddannelsessociologisk forskning, der fokuserer på mødet mellem studerende og uddannelsesinstitutionerne, lærere, vejledere og medstuderende (Lowe & Cook 2003; Ulriksen 2004, 2009; Thomsen 2008; Herrmann, Jensen, & Lassesen 2012). Ulriksen (2009) sætter begrebet den implicitte studerende i fokus ved mødet og interaktionen mellem uddannelsernes strukturelle rammer, værdier og forståelser og lærere og medstuderendes forventninger og forestillinger om deltagelse. Begrebet betegner en analytisk opmærksomhed på, hvilken slags studerende en given uddannelsessammenhæng forudsætter (Ulriksen 2004, 51), og vi er især inspirerede heraf og anvender det som et analytisk greb i artiklen.

I denne artikel er den analytiske rekonstruktion af den implicitte studerende foretaget ud fra de interviews med studerende, som vi har foretaget i Studielivsprojektet. Det er her en vigtig pointe, at gruppen af studerende med psykosociale problemer i udgangspunktet er meget heterogen. Psykosociale problemer findes såvel blandt de dygtigste og tilsyneladende mest velfungerende studerende som blandt de fagligt og socialt udfordrede. De eksisterende og mere velkendte sorteringsmekanismer som klasse, køn og etnicitet er stadig virksomme, og psykosociale problemer kan forstærke og interagere med disse på kompleks vis. Mange af de studerende, vi har interviewet, fortæller, at de allerede længe før de blev indskrevet på en uddannelse havde diagnosticerede og SPS-berettigede problematikker. Andre har oplevet, at akutte kriser eller perioder med stress, angst og depression er opstået i løbet af studietiden. Nogle giver udtryk for, at grundproblemet er nært koblet til selve uddannelsessammenhængen, hvorimod andre fortæller, at problemerne i udgangspunktet findes uden for uddannelsen. De studerendes fortællinger har altså en vis variation. Fælles for dem er imidlertid, at de kan have svært ved at leve op til de strukturelle rammer, medstuderendes og egne forventninger og derfor oplever at være ude af takt med at følge det anbefalede studieforløb. Denne væren ude af takt – det vi som nævnt betegner som asynkronitet – bliver for mange af disse studerende en selvstændig og dominerende problemstilling i deres studieliv.

Samtidig konstituerer de sig vel at mærke ikke kun som studerende med psykiske problemer gennem sammenligninger med deres medstuderendes reelle adfærd. De studerende beskriver ofte sig selv og deres vanskeligheder med deltagelse ud fra mere diffuse eller implicitte forestillinger om, hvad de burde kunne og gøre. Vi mener derfor, at deres oplevelse af asynkronitet kan forklares ved at læse

på tværs af disse sammenligninger og foretage en analytisk rekonstruktion af de implicite forestillinger om den 'gode studerende', som de refererer til. Det er vigtigt at understrege, at forestillingen om den implicite studerende er en abstrakt analytisk figur og ikke institutionernes, lærernes eller de studerendes bevidste opfattelser og forventninger. På trods af at den implicite studerende er kontrafaktisk, så er det ikke desto mindre en yderst virksom norm. Når man ikke kan leve op til medstuderende og andres og egne forventninger til, hvad det vil sige at være 'en god og rigtig studerende', så bliver det, som vi vil vise, en selvstændig belastning i studielivet.

### Anbefalede studieforløb sorterer

Asynkronitet er ikke et nyt fænomen i uddannelsessystemet, men dog af nyere dato udpeget som et problem. Tidligere havde man (på godt og ondt) ikke samme opmærksomhed på studerende, der overskred de normerede studietider - med mindre de ligefrem nærmede sig kategorien 'evighedsstudent'. I dag betyder eksempelvis orienteringen mod fremdrift og en STÅ-styret økonomi, at studerende, som ikke består det krævede antal ECTS-point per semester, straks defineres og påkalder sig opmærksomhed som problematiske i kraft af deres 'forsinkelse' i tid. Af universitetsloven fremgår det, at Universitetet har pligt til at give studerende, der er blevet forsinket i forhold til den normerede studietid, særlig vejledning med henblik på at de fortsætter deres uddannelse (LBK nr.778 af 7/08/2019 § 9 stk. 2). Dette følges op af uddannelsesbekendtgørelsen, hvori det præciseres, at studerende, der er frafaldstruede, defineret som mere end 6 måneder forsinkede, har ret til såkaldt særlig vejledning. Det er selvfølgelig udmærket at have ret til og mulighed for at få vejledning, hvis man har behov for det. Dog er definitionen på at være frafaldstruet entydigt koblet til det anbefalede studieforløb: "Som frafaldstruet betragtes studerende, som har risiko for at afbryde uddannelsen som følge af, at den pågældende er forsinket i forhold til den normerede studietid." (LBK nr. 1328 af 15/11/2016 kapitel 7 §31). Forsinkelse – og dermed tid – udnævnes således som en afgørende faktor i forhold til at blive kategoriseret som frafaldstruet, hvorefter det er op til universiteterne selv at definere og udvikle særlige vejledningsaktiviteter.

I uddannelsessystemet ser vi således de accelererede rytmer i form af, at de studerende hurtigt skal i gang, hurtigt igennem og hurtigt ud på arbejdsmarkedet. På den subjektive side kan accelerationen give oplevelsen af at stå på en "glidebane". En pause fra det fastsatte tempo opleves ikke som en pause, men som et tilbagefald (Rosa 2013, 157), hvor man må gøre mere og mere for at følge med, hvis man vil nå frem (Rosa 2013, 134, jf. også 173). I Studielivsprojektets empiri ser vi, hvordan en af konsekvenserne af kravene til hurtig gennemførelse i første instans er, at nogle studerende føler sig pressede til at vende tilbage til studierne fra sygemelding, inden de er ordentligt raske. F.eks. fortæller en studerende, der er i starten af sin kandidatuddannelse:

*Jeg blev jo sygemeldt.... først prøvede jeg bare at sige til mig selv, at jeg ikke skriver projekt... det skulle jeg i hvert fald ikke. Jeg var til de timer, jeg kunne, men fik ikke noget ud af det, men skulle have de 5 ECTS – jeg var med til vores gruppemøder, men de andre hjalp mig igennem... jeg fik ikke noget ud af det.*

Denne studerende, som i løbet af de første måneder på sin kandidatuddannelse udvikler stress og angst, forsøger at studere på nedsat tid i form af at udskyde nogle studieaktiviteter til det kommende semester. På grund af gennemførelseskravet føler hun sig alligevel nødsaget til at deltage i noget af undervisningen, men uden at få noget ud af dét og af studiearbejdet som sådan. Rosa (2013, 134) kalder dette: "The compulsion to adapt." Efterfølgende (i interviewsituationen) ræsonnerer hun da også således:

*Og så kunne jeg bare mærke efter den eksamen, at det her dur ikke, men jeg skulle have bare lavet ingenting... Jeg skulle ikke have taget faget på det tidspunkt, jeg havde svært ved at sove i det hele taget, men kunne slet ikke sove, hvis jeg skulle på uni dagen efter. Jeg talte med lægen om at ikke at skulle tilbage i det semester.*

Resultatet af at være vendt for tidligt tilbage til studiet er således, at hun igen bliver sygemeldt. Bestræbelsen på at leve op til de administrative normer om acceleration har altså i dette tilfælde en dysfunktionel deceleration som sin bagside (jf. Rosa 2013, 84). Med sygemeldingen bliver et andet aspekt af den sociale acceleration tydelig; nemlig hvordan den sociale acceleration medfører konstante forandringer i institutionerne. Der er (igen) kommet ny studieordning, da hun vender tilbage til studiet:

*Da jeg kom tilbage, var det rigtig svært, der er kommet ny studieordning, jeg er på den gamle, og jeg har prøvet at finde ud af, hvad det så betyder for mig. Det har været rigtig besværligt at finde ud af, hvad der skal ske. Der er ikke opgjort, hvad litteraturlisten er... Der har været vild forvirring – kan jeg gå op på den nye studieordning sammen med de andre, eller kan jeg ikke?*

Konsekvensen af de konstante forandringer bliver tydelig ved usikkerheden om, "hvad det så betyder for mig". Den enkelte mister sine "handlings-orienterende erfaringer" (Rosa 2013, 76). Konsekvensen er en oplevelse af manglende kontrol, kaos og uforudsigelighed, som kommer til udtryk i den studerendes oplevelse

af ”vild forvirring.” En forvirring, som afspejler stort administrativt besvær, usikkerhed og frustration i uddannelsesinstitutionerne. F.eks. afstedkommer forsinkelser ofte en række dispensationer, som både studerende og ansatte bruger megen tid på at udarbejde og sagsbehandle, og som ofte indgår i et meget kompliceret regelværk, som de færreste studerende har overblik over og indsigt i (jf. Christensen og Kristiansens artikel i dette nummer). De asynkrone studerende rammes her hårdest, fordi de mister forudsætningerne for at tage gode beslutninger i form af tid og forudsigelighed. Tidsfaktoren kommer bl.a. til udtryk ved, at de strukturelle og administrative betingelser for at studere konstant ændrer karakter. F.eks. gennem vedvarende uddannelsesreformer, studieordningsændringer, hyppige omlægninger af administrative procedurer, ingen faste lokaler mv. For uddannelserne betyder tidsfaktoren, at det bliver stadig vanskeligere at tilpasse studiebetingelserne til en studerende, som har brug for et semester med færre aktiviteter. Asynkronitet kommer dermed til at betyde en ny måde, hvorpå sortering af de studerende finder sted - uafhængigt af deres faglige niveau og potentiale i øvrigt. Eller det fører til vidtgående konklusioner, der yderligere virker ekskluderende. F.eks. som når en af deltagerne i Studielivsprojektet fortæller, at kommunen med henvisning til vedkommendes angst og depression skriver således til den studerende:

*Vi finder ikke, at erhverv som kandidat er bedre forenelig med din arbejdsmæssige begrænsning end erhvervsområder, hvortil du allerede nu, eller efter kort oplæring, vil kunne indtræde. (...) Der peges på jobområder som eksempelvis kassebetjening, telemarketing eller fitnessinstruere, som burde være mulige for dig at varetage.*

Konklusioner, der træffes på baggrund af vedkommendes vurderede manglende evne til at følge med det forventede tempo og arbejdspress i akademisk arbejde, og som vedrører den studerendes generelle uddannelses- og arbejdsmarkedssparathed.

### Implicitte forventninger og manglende tilhør

I Studielivsprojektets empiriske materiale er den implicitte studerende som nævnt til stede som et billede af eller en forestilling om ’den gode og rigtige studerende’ – en figur, der optræder manifest i de studerendes erfaringer med at føle sig forkerte og have vanskeligt ved at honorere nogle af de krav, uddannelsen stiller til dem (også selvom de fagligt er meget dygtige). F.eks. fortæller en bachelorstuderende:

*Dervil altid være nogen på et studie, der virker som supermennesker – eller måske er det, men man kan godt finde andre at spejle sig i, og så er det et problem, når man ikke længere har sin klasse, fordi man er forsinket.*

Asynkroniteten giver social slagside, både fordi man fremstår som en studerende, der ikke kan nå det forventede, og fordi man mister anknytningen til sociale fællesskaber i uddannelsen, når man ryger ud af det hold, man er startet på. Til det at studere hører, at man ofte må indgå i nye gruppekonstellationer og balancere studielivet med en lang række af andre aktiviteter og livsarenaer. Etableringen af studiefællesskaber understøttes ofte ved studiestarten, så det kan være vanskeligt at hægte sig på, hvis man kommer til en ny holdsammenhæng senere i forløbet, f.eks. efter sygemelding eller orlov. Det kan derfor være svært at finde andre at dele erfaringer og identificere sig med, når man har mistet kontakten til de studiekammerater, man er startet sammen med. Med en spinklere tilknytning til medstuderende og dermed de tillidsrelationer og den faglige og sociale støtte, der følger med at have gode studiekammerater, kan det blive utydeligt for den studerende, hvad andre studerende kan. Derfor kan forestillingerne om, hvad 'den gode og rigtige studerende' kan, gøre og overkommer, vokse. F.eks. fortæller denne studerende videre:

*Jeg startede faktisk hos min psykolog for snart to år siden, fordi jeg havde rigtig, rigtig svært ved at finde en god balance mellem, hvad der var studieliv, og hvad der ikke var studieliv. Altså som i at jeg simpelthen arbejdede mig selv halvt ihjel. Så jeg har snakket rigtig meget med ham om ... hvornår er noget godt nok, og kan man godt være tilfreds, selvom man ikke har ondt i hovedet, når man går hjem fra læsesalen og sådan. Så det var faktisk derfor, jeg startede hos ham – det var for at forsøge at få skabt en mere langtidsholdbar, mere realistisk forestilling om, hvad det vil sige at studere tilfredsstillende. Fordi tilfredsstillende er jo ikke nødvendigvis det samme som perfekt.*

Efter i månedsvis at have siddet på læsesal fra tidlig morgen til sen aften bryder denne studerende sammen af overbelastning i forsøget på at leve op til forestillingerne om at være en 'god og rigtig studerende', og hun kæmper nu med at få nogle mere realistiske forestillinger om, hvad det vil sige at være en god studerende.

Disse eksempler viser, hvordan studerende holder sig selv op i forhold til institutionaliserede forestillinger om den implicitte 'gode og rigtige studerende', som tænkes at være robust og rask; fagligt dygtig og uddannelsesvant; en der arbejder selvstændigt, gennemfører uddannelse (og således tjener penge til

studiet) og kommer i beskæftigelse. De lige så institutionaliserede forestillinger om unge med 'psykiske vanskeligheder' er, at de er sårbare og (kronisk) syge; fagligt svage og uddannelsesfremmede; kræver støtte og er i højrisiko for ikke at gennemføre, særligt ikke på normeret tid (og koster derfor ressourcer) og forventeligt ikke kommer i (ordinær) beskæftigelse. Sådanne dikotome kategoriseringer medfører en risiko for, at mange studerende med psykosociale problemer bliver forstået og mødt af medstuderende, medarbejdere og af sig selv som nogen, der er i konflikt med eller falder ved siden af 'den gode studerende', og som derfor ikke hører til på universitetet.

Studerendes muligheder for og lyst til at engagere sig i uddannelsens aktiviteter og miljø har, sammen med samspil med medstuderende, undervisere og ansatte, stor betydning for oplevelsen af identifikation og tilhørsforhold i forhold til uddannelsen og dermed deres læreprocesser og studiemæssige succes (Colley et al 2003; Wenger 2004; Thomas 2012). For nogle studerende lykkes det uden videre besvær at opnå et stærkt fagligt og socialt tilhørsforhold til deres uddannelse og at skabe mening i studielivet. For andre studerende, og især for de asynkrone, bliver deltagelsen vanskeliggjort, og de vil i mange tilfælde have en mere perifer deltagerposition. I vores analyse er det sorteringsdynamikker knyttet til asynkroniteten, nok så meget som studerendes konkrete psykosociale problemer, der gør det sværere for dem at føle tilhør og identitet som en del af et større studenterfællesskab med de forestillede "supermennesker".

### Ulighedsskabende sociale dynamikker

Studerende, der ikke trives på deres studier, og som oplever psykosociale problemer, er naturligvis langt fra nye fænomener, men en accelereret uddannelsesstruktur sætter en særlig ramme for, hvorledes studerende dukker op som nogen med psykosociale problemer og bliver opfattet af og i uddannelserne – og omvendt, hvordan disse studerende oplever sig selv i relation til uddannelsesmiljøet. Fremdriftskrav og konstante forandringer i uddannelsesinstitutionerne bidrager til en desynkronisering, der afkobler de institutionelle strukturer fra de studerendes hverdags-tid og bidrager dermed til asynkronitet. Konkret har senere års uddannelsesreformer (især fremdriftsreformen og uddannelsesloftet) bidraget til et øget pres på tempo, progression og gennemførelse og til nye krav om prioriteringer af tid og ressourcer og heraf følgende mindre tid til forberedelse og sociale aktiviteter på studierne (Sarauw og Madsen 2016). Når psykiske problemer i uddannelserne fremstår uforklarlige og vanskelige, kan det være en usynlig omkostning af et generelt rationaliseringspres på et uddannelsessystem, som samtidig skal forberede stadig flere til at deltage på arbejdsmarkedet. Det kan selvfølgelig diskuteres, hvorvidt enkelte nationale reformer kan udpeges som synderen. Øget mistrivsel blandt unge er som nævnt ikke alene et dansk fænomen, men en tendens i en række andre vestlige lande. Samtidig er det vigtigt at se de nationale reformer netop som en del af en international tendens, hvor vi også

i Danmark er ved at bevæge os hen imod et mere internationalt system med acceleration og desynkronisering. Dvs. reformerne kan være delelementer i en udvikling, som skaber det pres, som man allerede kender i udlandet. På denne måde er det vigtigt at fastholde den politiske dimension af spørgsmålet fremfor udelukkende at ansvarliggøre uddannelsesstederne for manglende eller langsom gennemførelse og/eller de studerendes psykiske vanskeligheder for problemer, som dybest set (også) er strukturelt rundet.

Det er samtidig en væsentlig pointe, at de studerendes forløb dækker over en ganske stor variation. Selv om de kategoriseres som indehavere af psykiske vanskeligheder, så er deres oplevelse og deltagelse i studielivet meget forskellige. Vi anvender derfor i stedet begrebet psykosociale problemer for på den ene side at angive og fastholde, at nogle studerende har oplevelser, der kan karakteriseres som problematiske, og som der må tages hånd om. På den anden side ønsker vi at tematisere, at disse problemer har afgørende sociale dimensioner og derfor ikke kan løses adækvat gennem individrettede indsatser alene. Med begrebet asynkronitet betegner vi det, at studerende ikke følger det anbefalede studieforløb og dermed den normerede studietid, som et socialt betinget format. Vi viser således, hvordan accelerationen skærper sorteringen og medkonstruerer studerende med psykiske vanskeligheder. De bliver til asynkrone studerende og anfægtes som legitime studerende med subtile koblinger til, at deres (individuelle) psykiske konstitution gør dem uegnede til det arbejdstempo, arbejdspress og de arbejdsformer, der er nødvendige i et akademisk studie- og senere arbejdsliv.

Vi vil netop derfor fastholde et (overvejende) socialt perspektiv. Således bruger vi psykosociale problemer som et overbegreb, der gør det muligt at tale om trivselsproblemer uden at ende i skarpe adskillelser af studerende med psykiske vanskeligheder, som hører til i behandlingssystemet frem for i uddannelsessystemet. Pointen er netop, at studerende, der oplever psykosociale problemer, godt kan høre til begge steder, men ofte udsættes for ekskluderende mekanismer i uddannelsessystemet. Domina et al (2017) gør opmærksom på, hvordan kategorier og kategoriseringer i sig selv er ulighedsskabende. At anvende termen psykosociale vanskeligheder i stedet for 'psykiske vanskeligheder' må naturligvis også betragtes som en kategorisering, og det er ligeledes vigtigt at være opmærksom på, at psykosociale vanskeligheder interagerer med andre klassiske og velkendte kategorier såsom køn, klasse og etnicitet. En pointe, der påkalder sig selvstændig analyse, og som ligger uden for denne artikels ærinde.

I artiklen har vi vist, hvordan et accelereret uddannelsessystem bidrager til sortering og skabelse af disse studerende på to måder: Gennem kravet om at følge det anbefalede studieforløb og gennem forestillingen om 'den gode og rigtige studerende'. Dimensioner, der hver for sig øger belastningen på disse studerende, og som også gensidigt forstærker hinanden. Tid og acceleration har fået en ny, større og mere afgørende betydning for, hvordan studerende generelt finder sig til rette eller ikke i deres uddannelse. Denne udvikling rammer i særlig

grad studerende, der af forskellige årsager ikke følger de såkaldte anbefalede studieforløb, og som har svært ved at leve op til forestillingen om 'den gode og rigtige studerende'. Det er fortsat vigtigt at fastholde interessen for allerede veldokumenterede sorteringsmekanismer i og uden for uddannelsessystemet, men samtidig også at være opmærksom på, hvordan kategorier som 'psykiske vanskeligheder' både i sig selv og i samspil med andre kategorier og dynamikker bidrager til ulighed i forhold til uddannelse.

**Lene Larsen er ph.d. og lektor på Roskilde Universitet**

**Søren S. Weber er ph.d.-stipendiat på Roskilde Universitet**

**Trine Wulf-Andersen er ph.d. og lektor på Roskilde Universitet**

## Referencer

Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne, LBK nr. 1328 af 15/11/2016).

Bernstein, Basil (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki, L. og Bayer, M. (2001). *Basil Bernstein, Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk forlag, s. 69-93.

Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity.

Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Aarhus: Klim.

Colley, H.; David, J.; Diment, K.; & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training* 55(4), 471-498.

Christensen, A. T. og Kristensen, M. (2020): "Jeg ser det som et ekstra job jeg har" – studerendes ekstra-arbejde med at håndtere psykosociale vanskeligheder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1.

Domina, T., Penner, A., Penner E. (2017). Categorical Inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311-30.

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, S. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Vidensråd for Forebyggelse.

Ehrenberg, A. (2010). *The weariness of the self: diagnosing the history of depression*

*in the contemporary age*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Herrmann, J.K: Jensen, T.K. & Lassen, B. (2012). Hvilke faktorer i studielivet fremmer trivsel? En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7 (13).

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHIRES.2012.11.015>

Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher education*, 27(1). 53-76.

Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorens politiske økonomi. Lærerarbejdet og lønarbejdet i kapitalismen*. København: Rhodos.

Petersen, Anders (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Retsinformation: *LBK nr. 778 af 7/08/2019* (Universitetsloven).

Rosa, Hartmut (2013). *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.

Salling Olesen, H. (2011). Uddannelse - Samfundsmæssig menneskeproduktion. I Andersen, H. (red). *Sociologi – grundbog til et fag*. Viborg: Hans Reitzels Forlag, s. 197 – 216.

Sarauw, L.L., Madsen, S.R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid: Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen: Analyser og tal fra landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt 4.354 universitetsstuderende*. DPU, Århus Universitet.

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Paul Hamley Foundation.

Thomsen, J. P. (red) (2016). *Unge i Danmark - 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95- Forløbsundersøgelse af børn født i 1995*. SFI - Det nationale forskningscenter for Velfærd.

Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2019). *Stress og trivsel blandt studerende*. København. Uddannelses- og forskningsministeriet.

Ulriksen, L. (2004): Den implicitte studerende, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, s. 48-59.

Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, Vol. 34 no. 5. 517-532.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

WHO. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates*. Hentet fra <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1>.