

Jeg ser det som et ekstra job, jeg har

**Aske Basselbjerg Christensen &
Mathias Hulgård Kristiansen**

Idealet om lige vilkår i videregående uddannelse står centralt i den danske uddannelsespolitik. Med afsæt i undersøgelsestilgangen institutionel etnografi vises, hvordan lige vilkår dog i høj grad bliver et individualiseret ansvar pålagt den enkelte studerende. I artiklen udvikles et begreb om ekstra-arbejde til at kortlægge de aktiviteter, der er forbundet med studierelaterede psykosociale vanskeligheder, og som ikke figurerer i uddannelsernes selvforståelse som primære legitime uddannelsesaktiviteter. For de studerende er ekstra-arbejdet nødvendiggjorte aktiviteter for at kunne opretholde deres studiedeltagelse og muliggøre gennemførelse. Begrebet ekstra-arbejde anvendes til at illustrere og argumentere for, hvordan studerende i psykosociale vanskeligheder i høj grad selv stilles til ansvar for at finde vejen til at afkode, strukturere og mestre studievankeligheder, idet den universitetspædagogiske tilgang ikke har et tilstrækkeligt pædagogisk fokus på social og faglig integration. Artiklen viser, at studerendes vanskeligheder ofte bliver individualiseret som personlige mangler og utilstrækkeligheder, der afhjælpes og håndteres som et ekstra-arbejde, hvilket intensiverer de studerendes selvforståelse af at være én, der ikke kan.

Emneord: studieliv, psykosociale vanskeligheder, ekstra-arbejde, institutionel etnografi, videregående uddannelse

Over flere årtier er de danske universiteter gået fra at være eliteuniversiteter med snævert optag til masseuniversiteter i takt med, at antallet af studerende er tidoblet over de sidste 60 år (Højberg & Martinussen, 2015). Samtidig er det blevet et politisk mål, at 25 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse ved udgangen af år 2020 (Højberg & Martinussen, 2015). Sideløbende oplever flere studerende i videregående uddannelse at være i psykosociale vanskeligheder. Stigningen er registreret nationalt såvel som internationalt (Ibrahim et al., 2013; Megivern et al., 2003; Meriläinen, 2014, Due 2014). I en undersøgelse foretaget af Uddannelses- og Forskningsministeriet fra 2019 fremgår det, at næsten hver femte studerende altid eller ofte har stærke stresssymptomer i relation til deres studie. 5000 studerende opsøger hvert år hjælp fra studenterrådgivningen¹. 80 procent af disse er anslået til at have

¹ *Institution under Uddannelses- og Forskningsministeriet.*

samme symptompres som psykiatriske patienter (Østergård et al., 2017), og flere studerende modtager specialpædagogisk støtte (SPS)² (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet).

Siden Bologna-processen i 2003 er de institutionelle vilkår for studerende blevet ændret markant. De studerende har tilmed været underlagt et forstærket tidspres som følge af bl.a. Studiefremdriftsreformen fra 2013³. Ifølge Sarauw & Andersen (2016) har de seneste reformer af universiteterne medført en målorientering i studieordningerne, som lægger op til, at studerende og undervisere tilrettelægger tid og didaktik med fokus på den afsluttende eksamen.

Universitetspædagogisk er det velbeskrevet, hvordan universiteter er centreret om at gøre studerende til studerende i overgangen fra ungdomsuddannelse til universitet ved at gå fra "elevrollen (som) med en vis rimelighed kan karakteriseres ved en forventning om, at stof og former for arbejde med stoffet er organiseret og forvaltet af læreren, mens studentrollen må kunne karakteriseres som en bevægelse mod stadig større indflydelse og selvforvaltning på valg af stof og organisationsformer." (Troelsen et al., 2007: ²). Heri ligger det implicit, at det ikke traditionelt er tænkt som universiteternes opgave at praktisere relations- og omsorgsorienteret pædagogik, eller at underviseren skal fungere som autoritær lærer for skoleklassens elever. Der stilles store krav til universitetsstuderendes evne til selv at strukturere, afkode og udvikle sig gennem den viden og tænkning, som universiteterne stiller til rådighed.

Formålet med SPS-loven er, at den specialpædagogiske støtte skal skabe 'lige vilkår' for studerende med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser ud fra deisen, at studerende har forskellige fysiske og psykiske forudsætninger, som eksterne professionelle eller teknologier kan kompensere for. En udfordring er dog, at SPS, studievejledning, Studenterrådgivningen, mentorer og anden (pædagogisk) hjælp i udstrakt grad skal tilgås uden for de konkrete uddannelsesmiljøer. Rationalet er, at støttesystemer kan kompensere for funktionsnedsættelser og ad den vej skabe (mere) lige vilkår i uddannelserne.

I et større igangværende forskningsprojekt (2018-2021), der undersøger studielivet for studerende i psykosociale vanskeligheder, er en gennemgående erfaring, at behandlings- og støttetilbud er den dominerende tilgang til at håndtere vanskeligheder, som opstår på eller i relation til studiet⁴. Studerende, der rækker ud efter hjælp, står typisk i stærkt pressede livs- og studiesituationer, hvor

² SPS er et statsfinansieret udrednings- og støttetilbud indbygget i uddannelsessystemet med det formål at sikre, at: (...) studerende med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, der er optaget på en videregående uddannelse, uanset funktionsnedsættelsen kan gennemføre uddannelsen i lighed med andre studerende" (SPS-loven, §1).

³ Denne lov trådte i kraft den 1. juni 2016 (<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomrader/fremdriftsreformen>). Fremdriftsreformen er siden blevet justeret efter en aftale med bred opbakning i Folketinget.

⁴ <https://ruc.dk/forskningsprojekt/studielivsprojektet>

personligt overskud eller kognitive funktioner i forvejen er under hårdt pres. Både almene livsbetingede og studierelaterede psykosociale vanskeligheder resulterer tilmed ofte i, at de studerende udfordres af bureaukratisk-administrative krav, de skal håndtere, for fortsat at kunne være studieaktive. Frustrationerne over vedvarende at skulle bruge tid og ressourcer på bureaukratiske systemer blev hurtigt et ekkokammer i beretningerne og rejste et spørgsmål om, hvordan bevægelsen mellem pædagogiske og strukturelle vilkår på uddannelserne kunne forstås i relation til udrednings-, behandlings- og støttetilbud.

Via forskningstilgangen institutionel etnografi (Smith 1993, 2005) fandt vi et greb til at problematisere, hvordan den institutionaliserede hjælp og støtte ud over at være en reel hjælp også kunne forstås i relation til den universitetspædagogiske praksis. Formålet med artiklen er, via de studerendes standpunkter og gennem udviklingen af et begreb om ekstra-arbejde, at sammentænke studierelaterede vanskeligheder med de institutionelle udrednings-, behandlings- og støttetilbud, som de studerende tilgår. I det lys er artiklen blevet til med en intention om at undersøge, hvilken betydning det får for de studerende, når konkrete situerede vanskeligheder på eller i forbindelse med studiet ikke håndteres tilstrækkeligt pædagogisk på studierne, men i stedet udmønter sig i individualiseret ekstra-arbejde. Vi har været inspireret af institutionel etnografi (IE) til at tage standpunkt hos de studerende og afdække de aspekter af deres liv, som kobler sig til behovet for udrednings- og støttesystemerne i forsøget på, sat på spidsen, at kompensere for et universitetspædagogisk fravær. Det er dog uden for denne artikels rækkevide at kortlægge, hvordan uddannelserne anskuer problematikken, hvordan de angiver aktiviteter, eller hvordan de tænker det pædagogiske arbejde, som ellers typisk for IE-undersøgelse. Denne artikel udgør i den henseende første del af et større arbejde i en sådan kortlægning.

Forskningsdesign

Artiklen trækker på empiri indsamlet i forskningsprojektet Studieliv og psykosociale problemer – unges identitetsprocesser og fællesskaber i videregående uddannelser. Studiet er anlagt som et eksplorativt, kvalitativt, partcipatorisk og longitudinalt forskningsdesign med målet om at følge 60 studerende fra fem danske universiteter over tre semestre. Formålet er at belyse forhold i og omkring uddannelserne, der indvirker på studerendes psykosociale vanskeligheder. De studerende interviewes en gang i hvert semester for at følge udviklingen i hverdagsliv, studiedeltagelse og tilknytningen til støttesystemerne. Derudover foretages et stedsbesøg på et af dem udpeget væsentligt sted for deres studieliv ud fra forståelsen af, at konkrete oplevelser ofte er relateret til fysiske steder samt, at stedsbesøg kan give andre samtaler om oplevelser af tilhør. Interviewene har fokuseret på livshistoriske spor samt at skabe en bred indgang til at forstå studerendes hverdagsliv som forankret i samfundsmæssige struktureringer. Hverdagslivsperspektivet er anvendt ud fra en forståelse af studieliv som betinget af andet og mere end, hvad der foregår konkret på uddannelserne, samt

som en indgang til at modvirke kategorisering og årsagsforklaring med afsæt i fx psykiatriske diagnoser – vel vidende, at diagnoser, opvækstbetingelser eller sygdomshistorie samtidig er en uundgåelig integreret del af de studerendes hverdagslivsforståelse. Rekrutteringen af de studerende til forskningsprojektet er sket under bredt anslåede tematiseringer om oplevelser af mistrivsel, pres, stress eller at føle sig på sidelinjen i sit studieliv. Informanterne, der gøres brug af i artiklen, er udvalgt på baggrund af, at de tilsammen kunne synliggøre, hvordan tidligere opvækst- og uddannelseserfaringer indvirker, samt hvordan der foregår komplekse samspilsprocesser mellem de studerendes hverdags- og studieliv, som igen bliver centrale i forståelsen af, hvad der betinger deres deltagelsesbetingelser på uddannelserne. Yderligere var det et centralt udvælgelseskriterie, at informanterne tilsammen kunne illustrere forskelligartede erfaringer med at udføre et ekstra-arbejde, samt at de tilsammen kunne illustrere, hvordan ekstra-arbejdet kan forstås flerdimensionelt som et arbejde af betydning for både brug af konkret tid, energi samt får betydning for deres subjektive identitetsprocesser.

Institutionel etnografi

Institutionel etnografi (IE) er en undersøgelsestilgang med rødder i en feministisk, materialistisk forståelse af, hvordan individers handlinger altid er indlejret i specifikke sociale organiseringer. I forskningsfeltets vorden var en central inspiration forståelsen af, hvordan kvinders ulønnede hus- og omsorgsarbejde stod som en forudsætning for, at lønarbejdet og det kapitalistiske samfund kunne opretholdes (DeVault & McCoy, 2006; Smith, 1993, 2005). Senere er det institutionelt etnografiske blik bredt ud fra sit fokus på kvinder og køn og har særligt udviklet en interesse for, hvordan individers erfaringer og handlinger knytter an til institutionaliserede rationaler og handlinger - hvad andre gør andre steder (Smith 2005). Et universitet er i sin lokalitet reproducerende af særegne aktiviteter som undervisning og forskning, men samtidig også forankret i translokale styringsrelationer (Smith 2005), der kan virke standardiserende og generaliserende ind på de studerendes hverdag. Såsom aktivitets- og beståkrav, behandlingssystemers kategorisering eller mere diffuse diskurser om fx employability. Disse styringsrelationer kan også begribes med Giddens' begreb om embedding/disembedding (Giddens 2005: 26-31), hvorudfra de forstås som udlejrede og selvstændiggjorte (ekspert)systemer, der er baseret på specifikke symbolske tegn og er tildelt tillid til at kunne behandle og administrere specifikke samfundsmæssige forhold. Det er også "(...) systemer af teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer store dele af de materielle og sociale omgivelser, vi lever i i dag" (Giddens 2005: 31) - såsom psykiatriske behandlingstilbud eller specialpædagogisk støtte (SPS), der huser fagprofessionelle, der arbejder i et selvstændigt system, som eksisterer i relation til men afkoblet fra og uafhængigt af de pædagogiske processer på uddannelserne: "Ekspertsystemer er udlejningsmekanismer, fordi de ligesom symbolske tegn fjerner sociale relationer fra den umiddelbare nærhed i konteksten" (Giddens

2005: 31).

De studerendes erfaringer og oplevelser bliver således også til i koordinerede sociale organiseringsformer, hvor deres erfaringer tolkes, analyseres og omsættes af fagprofessionelles vurderinger. Psykiateren vil lede efter diagnostiske kendetegn. Studienævn, SPS-visitationer og administrationer vil afsøge legitime kriterier for ret til fx dispensationer eller specialpædagogisk støtte, der igen kobler sig til fagprofessionelles udredninger og dokumentationer hos psykiatere, psykologer osv. I den forstand kan situerede oplevelser af at være i psykosociale vanskeligheder være foranlediget af eksempelvis nervøsitet over eksamener, manglende social integration og tilhørsfølelse på et studiehold, reaktivering af tidligere dårlige skoleerfaringer, dumpede eksamener m.m. I disse tilfælde aktiveres institutionelle regelsæt såsom legitime kriterier for dispensation, psykologbistand og diagnostiske udredninger. Med institutionel etnografi har vi blik for, hvordan situerede hverdagslivserfaringer som konkrete arbejdsaktiviteter med fx at håndtere psykosociale vanskeligheder bliver koblet til et bredere sæt af sociale relationer i form af institutionaliserede processer. Eller, som Peter Grahame formulerer det: (...) social relations exist as extended sequences of action which link together individuals' experiences and institutional processes. They do not exist, nor can they be discovered, as self-sufficient phenomena or self-enclosed spheres of organization. (Grahame 1999: 356). I den forstand bliver individers erfaringer et vindue til at forstå, hvordan konkrete oplevelser også bliver skabt i relation til særlige sociale institutionaliserede organiseringsrationaler og deri indeholdende perspektiver på de studerendes vanskeligheder. I en institutionelt etnografisk tilgang bliver det muligt at undersøge, hvordan studerendes konkrete oplevede vanskeligheder på en uddannelse, der ikke tænkes og håndteres pædagogisk, kan udvikle sig i koblingen til institutionaliserede ekspertsystemer, ideologiske strømninger i samtiden samt de subjektive betydninger heraf.

I denne artikel trækker vi særskilt på Dorothy Smiths forståelse af arbejdsaktiviteter (Smith 2005: 151). Med Smiths blik for institutionelle repræsentationsformer bliver det muligt at analysere de opdelinger, der sker mellem, hvad der 'tæller' som legitime arbejdsaktiviteter, samt hvad der omvendt figurerer som usynlige aktiviteter, der bidrager til at opretholde det institutionelle felt. Smith peger fx på et plejehjems beboere og deres evne til at kunne vente i stilhed som en del af plejehjemsarbejdet, der er væsentligt for, at hverdagen hænger sammen for de fagprofessionelle, men som ikke er indeholdt i den almene forståelse af, hvad der tæller som arbejde. Alle handlinger, der knytter an til et specifikt felts selvforståelse, som tager tid og energi, og som individet forsætligt gør med de midler, de har til deres rådighed i en aktiv deltagelse i feltets sociale praksisser, ses af Smith som et institutionelt arbejde. Hun ser det som udspændt mellem den individuelle deltagelse i feltets regler, normer, koder og praksisser og så de styringsrelationer, der betinger det institutionelle felts selvforståelse (Smith, 2005: 151-152). Som Smith skriver: We don't usually think of getting to class or

the library as part of the students' work (and, hence, part of the work producing the university as an everyday actuality), but with this concept of work, that's exactly what we do (Smith, 2005). Et differentieret blik for, hvordan aktiviteter rangeres, kan skærpe analysen af, hvilke adskillelser og afstande der er til stede mellem individuelle erfaringer og institutionelle selvforståelser – fx gennem analyser af, hvordan arbejdsaktiviteter produceres som henholdsvis primære/sekundære, legitime/illegitime, synlige/usynlige. Når vi læste ind i de deltagende universiteters opgørelser over, hvad studerende bruger deres tid på, blev det fx tydeligt, at de primære, synlige og legitime uddannelsesaktiviteter er at forberede sig, læse, være til stede samt deltage aktivt i undervisning, samarbejde i gruppearbejde, skrive opgaver og gå til eksamen. Aktiviteter eller praksisser, der direkte kobler sig til uddannelsesfeltets selvforståelse af, hvad der skaber eller gør en studerende. I vores empiriske materiale med studerende i psykosociale vanskeligheder blev det tydeligt, at der pågår en række sekundære aktiviteter, der er usynlige i uddannelsernes selvforståelse af, hvad der er studerendes uddannelsesaktiviteter. Det kan være følgevirkninger og arbejdet med at håndtere sin eksamensangst, ensomhed betinget af manglende integration i de socialfaglige fællesskaber, skam og isolation efter at have dumpet en eksamen, behandling for stress- eller depressionssymptomer, arbejdet med at søge rådgivning til at få skabt struktur på (studie)livet eller at få mentorhjælp til at afkode uddannelsernes implicite koder og normer. Disse usynliggjorte aktiviteter, der ikke tæller i den institutionelle selvforståelse af typiske studielivsaktiviteter, forstår vi i forlængelse af Smiths arbejdsbegreb, som nødvendiggjorte kompenserende former for ekstra-arbejde. Ekstra i relation til, hvad der kendetegnes som de primære og alment accepterede forståelser af studieaktiviteter.

Analyse

I arbejdet med at kortlægge centrale tematikker på tværs af vores interviews med de studerende i studielivsprojektet, fremgår det, at de studerendes vanskeligheder er væsensforskellige i udtryk og genese, men alligevel har flere fællestræk. En stor del af de studerende er gået gennem uddannelsessystemet uden at blive set og hjulpet trods sociale problemer. Andre har ikke oplevet vanskeligheder, før de starter på universitetet. Der er studerende fra mere socialt udsatte familiebaggrunde og studerende fra middelklassefamilier. Der er de fagligt stærke og fagligt svagere elever. Psykosociale studievanskeligheder er med andre ord langt fra kun koblet til faglige udfordringer, men også forankret i tidligere og nuværende begivenheder på og uden for studiet. Trods de store forskelle er et gennemgående fællestræk, at de studerende føler, de står alene. Deres uddannelse, undervisere og vejledere er ikke stede, de henvender sig for at få hjælp, og det er lykketraf snarere end reglen, når en administrativ medarbejder eller underviser ser, hører, anerkender eller handler på deres oplevede vanskeligheder. Brede vanskeligheder ved studielivet opfattes som vanskeligheder, de selv må løse. Den

selvansvarliggjorte studerende, der tager ansvar for sit eget studieliv, står stærkt i de studerendes beretninger med særlig betydning i kritiske situationer, hvor negative oplevelser ikke vendes til et positivt afsæt for læring, men i stedet bliver til psykosociale belastninger med dertilhørende isolation, selvkritik og skam som typiske reaktioner. Som da Beate⁵ efter nogle hæsle år i gymnasiet, men gode år på starten af universitetet socialt og fagligt føler sig efterladt, da hun dumper den samme eksamen to gange:

B: Og der vågnede jeg simpelthen om morgenen, efter jeg havde dumpet det fag, der var jeg tilbage, sådan stemningsmæssigt, som i gymnasiet (...) Og det jeg havde brug for ik, det var, der var nogen undervisere, der kom hen og sagde, "vi vil stadig gerne have dig her, og du er stadig..." For jeg havde faktisk fået gode karakterer i alle mulige andre fag. Og når jeg tænker på det nu, så tænker jeg, på det tidspunkt følte jeg, at jeg var ved at blive skubbet ud af dem. Det var ligesom sådan en, sparket ud ad døren. Men de burde jo have kigget på mig som studerende, "hun er kommet så langt".

(...)

I: Men du føler dig i stedet skubbet ud?

B: Ja, og hele den der tavshedsnoget, der opstår omkring det, hvor man ikke bliver opsøgt af nogen. Hvor man får lov til at køre helt alene i det. Og de siger jo nogle gange, "hvis I har nogle spørgsmål, så kan I komme til os". Men de kan jo simpelthen bare kigge og sige, "okay, der er en, der er dumpet den her to gange" eller "hun er dumpet to fag nu, nu skal vi være aktivt opsøgende på den her studerende" (Beate, humanistisk kandidatstuderende).

For Beate bliver reaktiveringen af tidligere dårlige uddannelseserfaringer og den efterfølgende stilhed fra uddannelsen så skamfuld, at hun ikke kan vende tilbage til uddannelsen endsige se sine undervisere i øjnene. Hun ender med at skifte universitet, hvor mange af de samme udfordringer fortsætter, og hvor hun med tiden bliver tilknyttet både angstbehandling i psykiatrien og får tildelt SPS på det nye universitet. Beates oplevelse er symptomatisk for den type af komplekse sammenfald, de studerende gennemgår, samt for den betydning enkeltstående begivenheder kan få. Beate oplever at være usynlig for uddannelsen, og den efterfølgende studietid bliver en længere kamp for at holde angst og stress på afstand.

I det følgende illustrerer vi tre dimensioner af det ekstra-arbejde, studerende i psykosociale vanskeligheder udfører. Først undersøger vi *det konkrete arbejde*,

⁵ Alle de studerendes navne er opdigtede for at sikre deres anonymitet.

der er indeholdt i at finde, søge og vedligeholde hjælpefunktioner som en individuel arbejdsaktivitet. Dernæst viser vi den subjektive betydning, det kan få, når ekstra-arbejdet foregår inden for *systemrationaler*, der i udredninger og vurderinger af, hvad den studerende ikke kan leve op til, er forankret i en mangellok (deficit) (Beresford 2002). Sidste analyseafsnit giver indblik i det *subjektive sygdoms- og identitetsarbejde*, der også aktiveres, når de studerende konfronteres med mangelrationalet og udfordres på deres selvforståelse.

Det praktiske arbejde

Så har jeg sat onsdagen af til praktiske ting (...) ringe til kommunen (...). Jeg skal ringe til dem i dag om handicaptillæg (til SU), som det har taget mig halvandet år at få (...) Der er altid nogle praktiske ting, jeg kan lave om onsdagen, som handler om mit handicap (Kasper, naturvidenskabelig bachelorstuderende).

Kasper har et fysisk handicap, der gør det svært for ham at gå mere end nogle hundrede meter i træk samt at bevæge sig mellem undervisningslokaliteter på den korte tid, der ofte er til rådighed. Han bliver hurtigt meget træt. Hans fysiske handicap var dog ikke indgangen til studielivsprojektet, men i stedet erkendelsen af, at hans handicap havde udviklet sig til regulær mistrivsel. Kasper ”gik rundt med en masse spørgsmålstejn”, han ikke kunne finde svar på. Spørgsmål omhandlende, hvilken betydning hans handicap ville få for hans praktik, om og hvordan han kunne få længere tid til sine eksaminer, hvor han skulle søge om ekstra tid samt, hvordan han kunne få hjælp til at få struktur på sit studieliv. Spørgsmål, der kørte rundt i hovedet og resulterede i, at han ikke kunne koncentrere sig om at studere og stoppede med at deltage i et kursus. Han var tæt på at droppe ud. Da han opdager og søger SPS, bliver han tildelt en mentor, der hjælper ham med at afklare basale studierelaterede vanskeligheder, som havde taget overhånd. I sidste ende betyder arbejdet med at være i støttesystemerne, orkestrere administrative procedurer ved kommunen m.m., at det stiller så store krav til hans tid og energi, at han vælger at studere 5-ects point mindre end normeret tid per semester. Dermed ’konverterer’ han arbejdsaktiviteterne fra et kursus til det ekstra-arbejde, han måtte forestå for at gøre studielivet sammenhængende. For at få hjælp er Kasper som andre studerende ofte i kontakt med flere instanser, der har hvert sit rationale og opdrag, og som kun i særtilfælde taler sammen. I Kaspers tilfælde skulle han søge om handicapbil hos kommunen, handicaptillæg hos Styrelsen for Institutioner og Uddannelsesstøtte, mens mentor skulle søges gennem SPS-systemet, hvilket typisk indebærer aktivering af Studenterrådgivningen. Hjælpen forefindes altså ikke på uddannelsesinstitutionen, men sammenstykket processuelt af Kasper, der skal udføre et tværinstitutionelt koblingsarbejde.

Den tid og energi, Kasper anvender på at søge og modtage hjælp, er ikke synlig i og for uddannelsen, da den foregår i relation til ekspertsystemer uden for uddannelsen. Et blik for ekstra-arbejds sekundære institutionelle aktiviteter viser således, at det institutionaliserede ønske om at studerende med funktionsnedsættelser skal kunne ”gennemføre uddannelsen i lighed med andre studerende” (SPS-loven §1), udløser afgørende støttemuligheder men stiller i sig selv omfattende krav til at opsøge, aktivere og gøre brug af støttemulighederne. Og det stiller store krav til de allerede udfordrede studerendes tid og energi. Tid og energi, de nu skal bruge på at agere i de bureaukratisk-administrative processer, der skal kompensere for de ulige vilkår. Eller som Beate beskriver det: Jeg ser det som et ekstra job, jeg har.

Støttesystemets mangelloge som betingende for studerendes selvforståelse

For at kunne få tildelt hjælp fra offentlige behandlings- og støttesystemer er det et lovkrav, at studerende kan dokumentere deres funktionsnedsættelse. Udredningen sker inden for det medicinske, psykiatriske og psykologiske felt, og dermed er vurderingernes paradigmatisk vægtninger som nævnt indlejret i en mangelbaseret (deficit) forståelse (Beresford 2002). I vurderingen af, hvorvidt studerende er berettiget til SPS, er det afgørende at klarlægge: 1) hvad den studerende ikke kan i det daglige på sin uddannelse, 2) hvorfor vedkommende tror, at han/hun ikke kan det og 3) at vedkommende skal pege på, hvilken støtte der vil bringe ham/hende i stand til at kunne mestre studiehverdagen bedst muligt (Center for specialpædagogisk støtte). Disse tre spørgsmål skal den studerende udfolde skriftligt i ansøgningen. Lignende kriterier gælder for tildelingen af ekstra SU-klip, handicaptillæg m.m. Beate beskriver, hvordan processen med at søge handicaptillæg opleves som et opslidende retssagsarbejde, der til trods for flere relevante dokumenterede diagnoser fra psykiatrien alligevel ved hver semesterstart risikerer ikke at blive godkendt, hvilket kan resultere i økonomiske vanskeligheder og yderligere forværring af hendes mistrivsel:

(...) det er ligesom at være i en retssag, hvor man skal bare have alle beviser, alle beviser skal bare læses på, fordi man har så meget brug, jeg har virkelig meget brug for de penge. Og hvis de ikke godkender klippene, så bliver jeg nødt til at søge igen. Og så bliver jeg nødt til at klage. For ellers skal jeg køre over et helt år på lån (Beate, humanistisk kandidatstuderende).

I hverdagslivsskildringen bliver søgeprocessen for Beate som en ’retssag’, hvor hun skal agere ’advokat’ i sine beskrivelser for at ramme den balance, de opererer med i vurderingen af ansøgningerne. Hun skal være for syg til at passe et arbejde ved siden af studiet, men omvendt ikke være for syg til at kunne passe

sit studie. Alligevel er det ikke tydeligt for Beate, hvad der reelt ender med at afgøre udfaldet. Derfor pågår en stor del af Beates arbejde med at overveje, hvad hun tror er den nødvendige og tilstrækkelige dokumentation. For Beate skaber processen en aktivering af dybtliggende spørgsmål om hendes identitet og følelser af ikke at være god nok, som hun har kæmpet med tidligere i og uden for uddannelsessystemet. Det er selvfølgelig legitimt, at der sættes kriterier for at vurdere, hvem der skal være berettiget til ekstra økonomisk støtte. I relation til Beates fortælling er pointen dog, at vurderinger ikke er uden effekt på de studerendes psykiske dispositioner og selvforståelse. I Beates forsøg på at få den nødvendige økonomiske støtte opøver hun på den ene side en (ekspert) viden i, hvordan ansøgningerne på minutiøst plan skal formuleres i vægtning af ord og beskrivelser samtidig med, at måden der spørges ind til hendes studiebegrensninger og mangler, for Beate også skaber en bevidsthed om hendes egen situation. Dermed vendes formuleringerne ikke kun mod styrelsens sagsbehandlere, men også mod hendes egen selvforståelse som en studerende, der ikke kan. Hendes erfaringer kobles institutionelt til de vurderingskriterier og rationaler, som begrænsninger og mangler defineres efter:

Det skal være sådan, at man kan vise, man var så syg, at man ikke kunne være studerende på fuld tid og, ja, der er sådan nogle meget hårfine balancegange med det. Og tillægget det er også sådan, at man skal vise, at man godt kan gennemføre et studie, men at man ikke kan have et arbejde. Så man skal sådan hele tiden, den her sætning, altså jeg har virkelig været nede i petitesser i mine beskrivelser af mig selv. 'Med det her ord, lyder jeg lidt for syg, eller lidt for lidt syg' (Beate, humanistisk universitetsstuderende).

Den institutionaliserede mangellogik bliver en væsentlig styringsrelation i Beates liv (Smith 2005). I den forstand er systemerne definerende som adgang til at regulere eller kompensere for forhold i uddannelsen, som for den studerende skaber eksplicitte barrierer eller virker som eksklusionsmekanismer. Beate skal kunne arbejde inde i det systembaserede manøvrerum og dermed administrere sine psykosociale problemer gennem dispensationer, ekstra SU-klip eller handicaptillæg for at kunne skabe plads til at kunne være i uddannelsen. Så ud over at fx dispensations- og ansøgningsprocesser kræver konkret tid og energi, så er de indlejrede rationaler i de udlejrede støttesystemerne betingende for, hvordan fx Beate konfronteres med at forstå sig selv som studerende.

Det subjektive identitetsarbejde

I tillæg til anvendelsen af IE forstår vi den studerendes subjektive struktureringsprocesser i form af tankeformer, perception, emotionel respons

og selvforståelse som psykosociale dynamikker, der bliver til i interaktion med omverdenen (Olsén 2017). Den systembaserede mangelrationalitet (Beresford, 2002) og kravet om at ekspliciterer sine almene sårbarheder og vanskeligheder bliver i den henseende rammesættende for, hvordan ekstra-arbejdet med at søge støtte påvirker de studerendes subjektive selvforståelse. Både i troen på sig selv og gennem et nødvendigt krav om at genåbne og aktivere tidligere traumatiske oplevelser. Forsøget på at ændre rammerne for deres studiedeltagelse betyder dermed også, at de studerende skal arbejde inden for systemrationaler, der som 'subjektivitetsrum' sætter særlige kriterier for selvværd, selvforståelse og dermed identitet – fx i mangelrationalets afspejling af, hvilke normer der gælder for at kunne/ikke-kunne eller være normal/unormal:

I: Og er det rigtigt forstået, at det er et ekstraarbejde på to måder, fordi det selvfølgelig er et konkret arbejde, altså du skal sætte dig ned og samle alle de her ting ind, og så fordi, at det aktiverer en masse dårlige minder, og de skal også bearbejdes?

B: Ja, så jeg har flere dage, når jeg skriver på det, hvor jeg simpelthen ikke kan lave noget, altså skolearbejde. Fordi det.. man bliver bare så demotiveret, jeg bliver simpelthen så demotiveret af det. Altså jeg føler, jeg bliver næsten sådan, 'nå, men kan jeg overhovedet finde ud af at være studerende. Det lyder bare. Det er bare den sørgeligste historie man kan fortælle om sig selv'.

Beate har som nævnt ovenfor selv italesat sit dispensations- og ansøgningsarbejde som et ekstra job. Samtidig fortæller hun, hvordan særligt handicaptillægget sætter krav til, at hun skal fremstille sig selv som en, der ikke kan. Det "er den sørgeligste historie, du kan fortælle om dig selv", som hun siger med henvisning til den subjektive bearbejdningsproces, der følger med, når hun gentagende gange skal gå ind i sine sygdomsjournaler for at tilgå tidligere udredningers beskrivelser og minder. Hun må tilmed bruge længere tid på at bearbejde de genåbnede traumer eller sågar vende tilbage til behandling i psykiatrien, efter ansøgningsprocesserne er overstået. For Caroline med PTSD og angst er det ligeledes omfattende at indsamle, sortere, udvælge og indsende materiale til udsættelsen af sit speciale. Det sværeste var at læse alle dokumenterne igen og gå ind i det traume, hun har brugt mange år på at lukke ned for:

Og det tog tre måneder... jeg tudbrølede, da jeg skulle skrive den her skriftlige begrundelse. Så måtte jeg lægge det væk og tage det frem igen, og så sad jeg og græd igen, fordi jeg skulle i gang med at forklare nogen, hvad der var sket på skrift (...) og så var der det der med, at så skulle man sidde og forklare det, så der er nogen der skal forsøge at forstå det, og der er jo mange gange, jeg har valgt ikke at fortælle om det, fordi det er for lang en historie og

det er for kompliceret, og det fylder alt for meget inde i mig. Så er det nemmere ligesom bare at lægge det væk. Og lige pludselig, efter jeg har lagt det væk for altid, så skal jeg gå ind i det, OG jeg skal få nogen til at forstå det, OG det er det, der ligesom skal sikre min uddannelse. Så der er meget på spil, samtidig med at jeg skal hive fat i det her traumeforløb eller... så det var faktisk et svært forløb (Caroline, humanistisk kandidatstuderende).

Den fagtekniske organisering og koordinering af støtte fremtvinger subjektive læreprocesser om egen studieidentitet, hvor mangler og ikke-kunnen bliver et subjektivt vurderingsparameter. Den subjektive belastning kan føre til, at studerende dropper at søge ekstra SU-klip baseret på oplevelsen af, at det er for energikrævende og psykisk opslidende. Ekstra-arbejdet med at søge støtte er således flerdimensionelt. Hvor terapeutiske behandlingsformer ofte har til formål at årsagsforklare, belyse og bearbejde, så bliver kravet om at gå ind i eget sygdomsforløb og ekspliciteringen af sygdomsforløbets tilstrækkelige sværhedsgrad også til i et ufrivilligt 'systemterapeutisk' rum, der efterfølgende skal håndteres af den studerende selv.

Ekstra-arbejdet som individualisering af et universitetspædagogisk fravær

Gennem analysen har vi belyst, hvordan udrednings-, behandlings-, støttetilbud samt dispensationsmuligheder ender med at blive nødvendige for de studerendes gennemførelse. Samtidig har vi indikeret, at når de erfarne vanskeligheder ikke gøres til et anliggende for universitetspædagogikken i de konkrete uddannelsesmiljøer, hos undervisere og vejledere, men i stedet afkobles og individualiseres som psykologiske begrænsninger og mangler hos den enkelte, så resulterer det ofte i et omfattende usynligt ekstra-arbejde for de studerende, der i sig selv kan være ulighedsskabende og forårsage subtile sorterings- og eksklusionsprocesser.

Det traditionelle universitetspædagogiske opdrag om den selvstændige og selvansvarliggjorte studerende viser sig i forskningsprojektet som en almen hverdagsproblematik omhandlende utilstrækkelighed, begrænsninger og frustration over, at støtten i sig selv bliver et ekstra-arbejde ved siden af studiet. Både gennem udmøntningen i de konkrete former for funktionskompenserende ekstra-arbejde, der tager tid og energi, samt i ekstra-arbejdet inden for de administrativ-bureaukratiske systemer, der ofte er forankret i en logik baseret på at afdække de studerendes begrænsninger. I mere generaliserende vendinger bliver det ikke universitetspædagogikkens opgave at arbejde med de studerendes konkrete situerede vanskeligheder, men omvendt de studerendes individuelle oplevede begrænsninger, der skal udredes, behandles og kompenseres for i en tilpasning til uddannelsernes pædagogik og strukturelle krav. For de studerende

bliver det i sig selv et problematisk ekstra-arbejde at forsøge at blive til en universitetsstuderende. I en kritisk bemærkning er problemet ligeledes, at de studerendes erfaringer ikke mobiliseres som kollektiv kritik eller læring og ikke virker til at blive omsat til brugbar pædagogisk praksis på uddannelserne. De studerendes ekstra-arbejde kan i det lys anskues som en type af arbejdsaktiviteter, der handler om at udføre koblingsarbejdet mellem de dele af det universitetspædagogiske fravær i både tænkning og praksis. Reaktivering og manglende håndtering af fx tidligere negative skoleerfaringer eller manglende adressering af mobning, mislykket integration i det socialfaglige fællesskab osv. kan producere yderligere selvforstærkende 'vicious circles' (Virkkunen et al 2012) og forstærke effekten af universiteternes sortering på psykosociale kategorier. I det lys kan studerendes belastningsreaktioner i en vis udstrækning også anskues som en følge af uddannelsernes pædagogiske strukturering samt strukturelle krav, der for de studerende bliver til stress, skyld, skam, isolation og selveksklusion. Dermed øges samtidig risikoen for, at de studerende sorteres fra på kriterier i deres studiedeltagelse, som ikke er forankret i deres faglige formåen, men ud fra psykosociale dynamikker. Juridisk lighed bliver ikke de facto lighed i praksis, da selve ekstra-arbejdet på flere niveauer såsom tid, energi og studieidentitet potentielt er ulighedsskabende og potentielt virker subtilt kategoriserende og sorterende. Studerende i psykosociale vanskeligheder opretholder således ikke studiet bare ved at transportere sig til og fra studiet, forberede sig og gå til undervisning. I tråd med Smiths forståelse af, hvad der opretholder institutionelle felter såsom uddannelse, så bliver kompensationen for strukturelle belastninger til et regulært individualiseret ekstra-arbejde, der i kompensation for strukturelle og pædagogiske problemer i uddannelserne skal muliggøre, at den studerende stadig kan være hægtet på uddannelserne fysisk, tidsmæssigt, psykisk og identitetsmæssigt.

**Aske Basselbjerg Christensen er ph. d. og post. doc. på
Roskilde Universitet**

**Mathias Hulgård Kristiansen er ph.d.-stipendiat på Roskilde
Universitet**

Litteratur

Beresford, P. (2002). Thinking about 'mental health': Towards a social model. *Journal of Mental Health* (2002) 11, 6, 581–584. Taylor & Francis. DOI: 10.1080/09638230020023921

DeVault, M. (2006). Introduction: What is Institutional Ethnography? *Social Problems*, 2006 (Volume 53, issue 3), 294–298.

- DeVault, M. L., & McCoy, L. (2006). Institutional Ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. I D. E. Smith (Red.), *Institutional Ethnography as Practice* (s. 15–44). Rowman & Littlefield.
- Due, P. (2014). Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser. Vidensråd for Forebyggelse.
- Giddens, A. (2006). Modernitetens konsekvenser. Hans Reitzel
- Grahame, P. R. (1999). Ethnography, Institutions, and the Problematic of the Everyday World. *Human Studies* 21: 347–360, 1998.
- Højberg, K., & Martinussen, M. (2015). “Er jeg akademiker nok?”— Studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(18), 7–24.
- 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>
- Larsen, L., Weber, S., Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet, anbefalede studieforløb og forestillinger om gode studerende - psykosociale problemer i et accelereret uddannelsessystem
- Megivern, D., Pellerito, S., & Mowbray, C. (2003). Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(3), 217–231. <https://doi.org/10.2975/26.2003.217.231>
- Meriläinen, M. (2014). Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: Teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. *Quality in Higher Education*, 20(3), 309–329. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.978136>
- Olsén, P. (2017). Autoritetens genkomst som empowerment? Arbejde og subjektivitet i opbrud Et materialistisk blik på ’kapitalismens nye ånd’, *Tidsskrift for arbejdsliv* 19 årg., nr. 4
- Sarauw, L. L., & Andersen, H. L. (2016). Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(2), 68–77.
- Smith, D. E. (1993). *Texts, Facts and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*. Routledge. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=166753>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.

Troelsen, R. P., Hermansen, M., Wallstedt, B., & Mathiasen, H. (2007). At gøre studerende til studerende—Senmodernitetens universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(4).

Østergård, O. K., Fenger, M., & Hougaard, E. (2017). Symptomatic distress and effectiveness of psychological treatments delivered at a nationwide student counseling service. *Counselling Psychology Quarterly*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09515070.2017.1410696>

Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P., Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction*. Volume 1, Issues 3–4, September–December 2012, Pages 183-192.