



Studerende her og nu og på vej ud på arbejdsmarkedet

-En kritisk psykologisk undersøgelse af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse

Udarbejdet af:

Line Møller Kreibke, 201502562

Vejleder:

Kristine Kousholt

Skriftligt speciale med mundtligt forsvar i Pædagogisk Psykologi,
DPU, Aarhus Universitet, juni 2017

Specialets samlede omfang: 143.984 af 144.000 maksimale antal anslag

Title in English: Student Here and Now and on the Way out Into the Labour Market –a Critical Psychological Research Study of the Study-related Choices of University Students and Their Conceptions About Post-graduation Employment

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning	4
Problemformulering	5
Afgrænsning	6
Forskningsoversigt	6
Litteratursøgning	6
Socialklasse	7
Uddannelses- og beskæftigelsesvalg	7
Fremdrift og studieliv	8
Specialets placering i forskningsfeltet	9
Kapitel 2: Teoretisk afsæt	10
Kritisk psykologi	10
Historisk dialektisk materialisme	11
Handleevne	11
Deltagelse i handlesammenhænge	12
Daglig livsførelse	13
Selvforståelse	14
Et decentreret perspektiv	14
Kapitel 3: Metode	14
Praksisforskning og informanten som medforsker	15
Fra projektbeskrivelse til forskningsdesign	16
Karrierecentrets projektbeskrivelse	16
Lokalisering og præsentation af empiri	16
Enkelt- og gruppeinterviews	18
Deltagerobservation	19
Etiske overvejelser	20
Forskerrollen	21
Analysetilgang	22
Kapitel 4: Analyse	22
Del 1: At være universitetsstuderende –en prioritering af tid, studie og fritidsliv	23
At komme til forståelse med sig selv som universitetsstuderende	23
Universitetsstuderende –at gøre alting halvt	25
Lyst og interesse som begrundelse for daglig livsførelse	27
Opsamling	29
Del 2: Universitetslivet og dets betingelser	29

Den politiske plan som betingelse for studierelaterede valg.....	30
Undervisningssammenhængen og dens mål og midler	32
Humaniorastuderende –CV, selvforståelse og studierelevant job	35
Opsamling.....	37
Del 3: Aktuelle valg og forestillinger om den fremtidige livsførelse	38
Opsamling.....	41
Kapitel 5: Diskussion	41
Metodiske til- og fravalgs muligheder og begrænsninger	41
Adgang til og valg i praksis	41
Asymmetri, gruppesamspil og medforskere.....	42
Forsker og universitetsstuderende på én og samme tid.....	43
Specialets videnskabelige kvalitet	44
Almengørelse.....	44
Gældighed.....	44
Transparens	45
Daglig livsførelse nu og i fremtiden	45
Kapitel 6: Konklusion	47
Perspektivering.....	49
Abstract	50
Litteraturliste	51
Oversigt over bilag.....	57

Kapitel 1: Indledning

"I den studievirkelighed, jeg kender, forventer politikerne, at vi studerer 37 timer om ugen. Samtidig skriger erhvervslivet på, at vi har frivilligt arbejde, der giver erfaring til CV'et, imens de røde tal i budgettet tigger om et studiejob, der kan få den pressede studieøkonomi til at rende rundt" (Knudsen, 2017).

I Knudsens (2017) citat tydeliggøres betingelserne ved studielivet set fra en universitetsstuderendes perspektiv. De seneste års øgede fokus på gennemførelstider og den aktuelle dimittendledighed har øget de studerendes behov for viden om samt kompetencer fra arbejdsmarkedet (EVA, 2016; Ketonen et al., 2016; Schademan & Jørgensen, 2012). Siden Fremdriftsreformens indførelse¹ har der været en væsentlig stigning i antallet af samtidige dimitterende modsat tidligere års jævne fordeling over året² (Akademikerne, 2016). Studerende skal i særlig grad løbende træffe aktive til- og fravalg gennem deres uddannelse for herigennem at øge deres muligheder for beskæftigelse efter endt uddannelse (EVA, 2016; Schademan & Jørgensen, 2012).

Der har i mange år været fokus på unges studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse (Hutters, 2004; Katznelson & Pless, 2006; Germeijis et al., 2012; Nielsen & Sørensen, 2003; Pless et al., 2016) samt overgangene mellem uddannelsessystemer og arbejdsmarked (Bjerregaard et al., 2010; Ng & Gossett, 2013; Nyström, 2008; Steno, 2015). Konkurrencestatens logik definerer, at unge bør vælge uddannelse efter, hvor der er bedst beskæftigelse (Mehlsen, 2012; Pedersen, 2011), mens denne logik ifølge Andersen & Riis (2016) ikke rummer en sammenhæng mellem arbejdet og den enkeltes selvforståelse og personlige interesser. Fremtidens uddannelsespolitik har til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet gennem motivation af den enkelte til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling (Pedersen, 2014).

Siden 2004 har Danmark haft en Vejledningsreform. Reformen har til hensigt at sikre vejledning på et tilstrækkeligt grundlag, således at unge har mulighed for at træffe valg om uddannelse og beskæftigelse. Endvidere er hensigten at understøtte det samfundsmæssige mål om veluddannede borgere og høj beskæftigelse (UVM, 2003; Lov nr. 298, 2003). Ønsket med vejledningen er at lære den enkelte at forstå, hvad vedkommende *selv* må gøre som et udtryk for *egne* valg (Krejsler, 2007).

Disse neoliberale modsætninger har ifølge Dreier (2016) betydning for den enkeltes livsførelse. Individet er på den ene side overladt til sig selv; individuelt ansvarlig for sit eget liv, og på den anden side kontrolleret oppefra (Dreier, 2016; Usher & Edwards, 2005). Thomsen, R. (2014) argumenterer for, at vejledning må

¹ Fremdriftsreformen (Studiefremdriftsreformen; indført i 2013 og ændret i 2016) har til hensigt, at studerende færdiggør deres uddannelse inden for normeret tid. Dette sikres gennem tidsgrænser, tilmelding til fag og krav om antal beståede ECTS-point pr. semester (Sarauw & Madsen, 2016).

² Fra år 2014 til 2016 har der været en stigning i antallet af sommerdimitterende på 5275. I februar 2017 var der 17 procent af dimittenderne, som et år efter endt uddannelse fortsat var uden beskæftigelse. For nyuddannede akademikere er der en ledighed på 31,6% (Akademikerne, 2016).

forstås som en del af den konstante samfundsmæssige praksis i og på tværs af forskellige sammenhænge med de forskellige deltagere heri. Mens det er i deltagelsen i det fælles, at unges³ afklaringsproces om de videre valg skabes og finder sted, er karrierevejlederen ikke den eneste, hvormed de unge taler om og deler deres overvejelser om valg af uddannelse og job (Thomsen, R., 2009).

Vinteruniversitetets karrierecenter (anonymiseret navn) er netop udfordret af at få flere studerende til at drage nytte af vejledningsindsatsen. Dette på trods af at undersøgelser viser, at studerende, der blandt andet har benyttet sig af karrierevejledning undervejs på studiet, har større sandsynlighed for hurtigt at komme i relevant beskæftigelse efter endt uddannelse (Bjerregaard et al., 2010; EVA, 2016). Karrierecentrets ønske er at hjælpe flest mulige studerende, så de *"bliver mere målrettede og tænker strategisk omkring deres valg⁴ gennem hele deres uddannelse, så de formår at få skabt en stærk profil til de skal ud på arbejdsmarkedet"* (Bilag 1).

Nærværende speciale udspringer af et samarbejde med Vinteruniversitetets karrierecenter, om at skabe viden om de studerendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse⁵.

I en pædagogisk psykologisk sammenhæng er universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse relevant. Universitetsstuderende lever og fører deres liv i forskellige sociale sammenhænge på og uden for universitetet (Holzkamp, 1998, 2016; Osterkamp, 2000). Læring og udvikling sker gennem deltagelse heri, hvorfor det er nødvendigt at forstå den personlige betydning af, hvad der sker i og på tværs af disse sammenhænge i personens komplekse hverdagsliv (Dreier, 1999, 2008a; Højholt, 1996; Kousholt, D., 2006; Mørck, 2009; Nissen, 1996). I tråd hermed placeres dette speciale i en kritisk psykologisk begrebsramme, idet jeg finder det relevant at undersøge betingelserne ved, betydningen af og begrundelserne for universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse i relation til deres daglige livsførelse. Dette med henblik på en mundtlig perspektivering og diskussion af, hvordan karrierevejledning kan integreres i universitetsstuderendes daglige livsførelse. Dette leder frem til specialets problemformulering.

Problemformulering

Hvordan indgår studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse i universitetsstuderendes daglige livsførelse, og hvordan skaber disse valg og forestillinger muligheder og begrænsninger for de studerendes livsførelse?

³ Thomsen (2009) undersøger både vejledning i fællesskaber omkring unge på en højskole og arbejdere i en virksomhed.

⁴ Strategiske valg karakteriseres som valg af studierelevant job, alene eller i kombination med praktik eller udveksling, samt tidlig jobsøgning (Bjerregaard et al., 2010; EVA, 2016).

⁵ Dette uddybes i specialets metode, kapitel tre.

Afgrænsning

Den kritiske psykologi er i sin dialektiske forståelse ideel til at opnå viden om det selvfølge ud fra et subjektsperspektiv (Kousholt, K., 2009). Begrundelsen for at vælge en kritisk psykologisk analyseramme for undersøgelsen af studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse, skal findes i ønsket om at undersøge den dialektiske forståelse af og forbindelse mellem subjekt og samfund fra universitetsstuderendes førstepersonsperspektiv (Holzkamp, 1979, 1989). Gennem deltagerobservation til et karrierearrangement og interviews med otte universitetsstuderende fra fire forskellige humanistiske uddannelsesretninger på to universiteter, søger jeg at opnå en viden om muligheder og begrænsninger ved de valg og forestillinger om beskæftigelse, der er forbundet med at føre sit liv som universitetsstuderende. Et valg er en selektionsproces, som er aktuel i situationer, hvor det ikke er muligt at tilegne sig eller benytte sig af alle potentielle muligheder (Zeuner, 2000). Studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse kan med en umiddelbar fremstilling forklares som valg og forestillinger, der hhv. træffes og gøres i relation til det at være studerende og til (den fremtidige) beskæftigelse. Når jeg har valgt ikke at begrebsafklare *studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse*, er min begrundelse, at jeg gennem de studerendes empiriske beskrivelser og gennem de analytiske fund ønsker at lade disse valg og forestillinger komme til udtryk, som de studerende oplever dem. Dette frem for at afgrænse og dermed begrænse mit analytiske blik.

Forskningsoversigt

Dette afsnit er en oversigt over nyere national og international litteratur om forskellige forholds betydning for studie-, uddannelses- og beskæftigelsesrelaterede forestillinger og valg. Indledningsvist redegøres kort for litteratursøgningen på forskningsfeltet; herefter præsenteres den valgte forskning gennem tre tematiske afsnit. Slutteligt redegøres for nærværende speciales placering i forskningsfeltet.

Litteratursøgning

Med henblik på at indkredse problemstillingen og afdække relevant materiale afsøgte jeg først databaserne www.library.au.dk, www.bibliotek.dk samt www.scholar.google.dk via fritekstsøgning. Derudover har jeg gennem kædesøgning i referencer samt systematisk søgning i databaserne ERIC og PsychINFO fundet et bredt udvalg af forskning inden for både pædagogik og psykologi. Mine indledende søgninger gik tilbage til år 2000, hvorefter jeg indskrænkede søgningen til forskning publiceret inden for de sidste ti år. Dette for at bevare forskningens relevans. Jeg har overvejende søgt på peer-reviewed litteratur samt søgt på både dansk og engelsk i en kombineret bloksøgning med trunkering og de boolske operatorer AND, OR og NOT. Dette for at strukturere, afgrænse og få et så bredt udvalg af resultater som muligt. En uddybning af og oversigt over søgninger, søgeord og resultater præsenteres i Bilag 0.

Socialklasse

Der har længe været forsket i forældres socialklasse, økonomiske baggrund og erhverv i forhold til unges valg af uddannelse og job (Blustein et al., 2002; Diasa & Sáb, 2016; Møllergaard & Jæger, 2015; Thompson & Subich, 2006; Thomsen, J-P., 2017; Willis, 1997). Mens unges valg af uddannelse og karrierevej tidligere oftest var (forud)bestemt af forældrenes erhverv og erhvervsmæssige position (Illeris et al., 2002), viser socialklasse sig stadig at spille en stor rolle for den individuelle valgproces i overgangen fra highschool til arbejdsliv eller videre uddannelse (Blustein et al., 2002); social status er prædiktiv i forhold til evnen til at træffe karrierebeslutninger (Thompson & Subich, 2006). I et kvalitativt amerikansk studie med ti mænd og ti kvinder konkluderer Blustein et al. (2002, s. 321), at *"social class operates in a manner that either facilitates a more successful STW [study to work] transition with the help of available resources or limits the career pathways for those individuals who live in a context that is economically impoverished"*. De økonomisk og socialt bedst stillede unge træffer ofte mere langsigtede valg af uddannelse og karriere, end deres jævnaldrende fra den laveste socialklasse (Blustein et al., 2002).

Også i Danmark er der stadig forskel på unges valg af uddannelse i relation til deres forældres højeste gennemførte uddannelse og erhverv. Det viser et nyt dansk studie af Thomsen, J-P. (2017). Mens 85% af unge med universitetsuddannede forældre fortsætter på universitetet, gør kun 52% af unge med forældre uden højere videregående uddannelse. Studiet er baseret på sammenligninger af data om 25-årige arbejderklassebørn med et højt karaktergennemsnit fra deres ungdomsuddannelse. Det problematiseres, at unge med høje karaktergennemsnit ikke vælger universitetet efter deres ungdomsuddannelse. Studiet konkluderer: *"In short, highly qualified working-class children may choose to forego university, but structural or institutional barriers may also discourage them from doing so"* (Thomsen, J-P., 2017, s. 18-19).

Uddannelses- og beskæftigelsesvalg

I senmoderniteten gør mængden af valgmuligheder det muligt og nødvendigt at forholde sig til valg af uddannelse og beskæftigelse (Illeris et al., 2002). Valgmulighederne kan skabe en frygt hos den enkelte for at træffe det forkerte valg. Samtidig besværliggør uvished om fremtiden og den konstante fremdrift muligheden for at skabe en langsigtet plan, hvorfor det nemt bliver værdiløst at planlægge (Aho, 2007; Bauman, 2009). Mens uddannelsesvalg tidligere har været præget af målrationalitet og tradition, er der i højere grad tale om værdirationelle valg, når unge skal vælge videregående uddannelse i dag (Zeuner, 2000). Bevidstheden om beskæftigelse fylder hos unge, både i valget af videregående uddannelse og undervejs i uddannelsen (Mehlsen, 2012). Flere unge bruger årene efter gymnasiet på at tilpasse deres uddannelsesinteresser til de positioneringsmuligheder, der er for dem i uddannelsessystemet (Hutters, 2004). I Hutters (2004) afhandling om unges valg af videregående uddannelse konkluderes det, at aktuelle problemer i relation til unges uddannelsesvalg samt afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder er udtryk for samfundets påbud til de unge om at tilpasse deres uddannelsesinteresser, så de kan træffe et

"realistisk uddannelsesvalg", som de både kan gennemføre, og som efterfølgende kan føre til beskæftigelse. Gennem narrative interviews med ti studenter fra det almene gymnasium og med afsæt i Bourdieu og Davies teorier, søger Hutters (2004) at forstå uddannelsesvalget som et udtryk for social positionering. Den enkelte unges uddannelsesvalg hænger sammen med subjektive oplevelser af lyst og interesse som motivation for valget; oplevelser af lyst og interesse relaterer sig til de positioner, som de unge har uden for uddannelsessystemet i relation til deres fritidsinteresser.

Studierelaterede valg, herunder valg af hovedfag, er vigtige, når studerende skal træffe beslutninger om karriere. Ifølge et belgisk litteratur-review er det gennem studierelaterede valg, at planer om den fremtidige karriere udvikles; fokus på beslutningsprocessen er vigtig for at fremme de studerendes fremtidige muligheder (Germeijis et al., 2012). Et kvalitativt engelsk interviewstudie af 90 studerende viser imidlertid en opdeling mellem studerende, som finder strategisk planlægning af beskæftigelsesveje nødvendig for at undgå stress og uvished om fremtiden; og studerende, som ønsker at tage tingene, som de kommer og finder det stressende at have en fastlagt plan (Brooks & Everett, 2008).

Et amerikansk mixed-method studie af 28 kandidatstuderende i matematik viser, at det er gennem deres fag, at studerende opnår fokus på faglige kompetencer og disses relevans for arbejdsmarkedet (Piotrowski & Hemasinha, 2012). Humaniorastuderende adskiller sig fra de øvrige universitetsstuderende; det er i højere grad lyst og interesse frem for job- og arbejdsmuligheder, der driver de studerende under uddannelsen (Laursen, 2001).

I en surveyundersøgelse af 3051 dimittender og kandidatstuderende og en interviewundersøgelse af 78 studerende fra tolv forskellige studieretninger, konkluderer Bjerregaard et al. (2010), at det har signifikant betydning for ledighedsrisikoen at vælge strategisk i forhold til at have relevant studiejob samt at påbegynde jobsøgning tidligt (før specialet). Samtidig giver de fleste studerende udtryk for at være optaget af studiet frem for at have fokus på det efterfølgende arbejdsmarked; hvis ikke studiet er direkte relateret til beskæftigelsesområde efterfølgende, fokuserer de studerende på deres fag, frem for på de fremtidige jobmuligheder. Til- og fravalg undervejs på uddannelsen ser ifølge Bjerregaard et al. (2010) ud til at være udtryk for en rationel måde, de studerende investerer deres tid på under studiet.

Prioriteringen af tid som begrundelse for valg uddybes i følgende afsnit.

Fremdrift og studieliv

Der fremkommer ikke megen forskning om betydningen af studerendes øvrige liv i relation til deres studierelaterede valg. Nielsen (2016) argumenterer med afsæt i en kritisk psykologisk begrebsramme, for at unges engagement i og frafald på erhvervsuddannelserne må forstås i relation til deres øvrige hverdagsliv. Universitetslivet er forbundet med mange forestillinger, engagement og tvivl (Herrmann et al., 2015; Ketonen et al., 2016), ligesom livet som universitetsstuderende er mere end blot at studere: *"As a student,*

you may be studying at a university, but you are also a young woman with a social network and social activities" (Ulriksen, 2009, s. 528).

Ulriksen (2009) beskriver i et kvalitativt dansk studie af universitetsstuderende og undervisere fra to naturvidenskabelige uddannelsesretninger, hvordan det analytiske koncept *The Implied Student*⁶ kan bidrage med en forståelse af, hvad der sker, når studerende starter på universitetet. Universitetsstuderende kan inddeles i fire grupper af engagerede, uengagerede, uafklarede og afvisende studerende i relation til deres studie og forestillinger om karrierevalg (Ketonen et al., 2016). Universitetslivet er forbundet med modsætninger mellem de studerendes egne og underviserens forventninger til de studerende. Mens underviserne forventer dedikerede studerende, varierer de studerende mellem at lade studiet fylde hele deres dag, lade det være en isoleret del af deres liv eller prøve at leve op til forståelsen af "*real students*" uden at lykkes med dette (Ulriksen, 2009, s. 530).

Sarauw & Madsen (2016) viser i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af 4354 universitetsstuderende, at 3% oplever, at deres undervisere forventer, at de har et studierelevant job; 74% mener, at forventningerne til den gode studerende er forbundet med fagligt engagement. Som *Studerende i en fremdriftstid* er det i endnu højere grad nødvendigt at prioritere sin tid og ressourcer. Undersøgelsen viser, hvordan studerende som følge af Fremdriftsreformen disponerer deres tid i lyset af de øgede gennemførelseskrav.

Fremdriftsreformen har haft betydning for universitetsstuderendes tid til, overvejelser om og valg af studiejob, praktik og udenlandsophold undervejs på studiet. Før reformens indførelse havde 53% studierelevant job, mens kun 36% har efter. Dette fravalg forringer de studerendes jobparathed.

Fremdriftsreformen skaber stressede studerende, eksamensorienteret læsning, øget studieintensitet og faldende læringsudbytte. Der er ligeledes opstået et krydspres mellem de politiske og individuelle dagsordener; reformen kompromitterer det gode studieliv og de studerendes jobstrategier (Sarauw & Madsen, 2016).

I følgende afsnit begrundes specialets placering i forskningsfeltet.

Specialets placering i forskningsfeltet

Nærværende speciale skriver sig ind i ovenstående forskningsfelt ved at bidrage med et kritisk psykologisk perspektiv på studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse hos universitetsstuderende. Specialet har til hensigt at bidrage med en kritisk vinkel på de uddannelsesmæssige rammer, der er netop nu, for derigennem at skabe kvalitativ viden, om hvordan studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse indgår i og har betydning for universitetsstuderendes daglige livsførelse. Når Fremdriftsreformens grænser for studietid, i sammenhold med diskrepans mellem politiske dagsordner, undervisere og studerendes forventninger (Sarauw & Madsen, 2016; Ulriksen, 2009) samt

⁶ *The Implied Student* er optaget af studiet og tilsidesætter øvrige aktiviteter og interesser; denne type studerende ser det professionelle og sociale liv som naturligt forbundne (Ulriksen, 2009).

Uddannelsesloftets⁷ begrænsninger for omvalg af uddannelse (UFM, 2017), er betingelser i hverdagen som universitetsstuderende, antager jeg, at studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse stiller en række muligheder og begrænsninger for de studerendes daglige livsførelse. Jeg søger således at udfordre den indledningsvist og i forskningsoversigten antydede samfundsmæssige individualisering, der opstår gennem ønsket om tidlige vejledningsindsatser og strategiske valg (Bjerregaard et al., 2010; Germeijis et al., 2012; Usher & Edwards, 2005) for i stedet at følge de studerendes perspektiv. Det kommer til udtryk gennem det teoretiske afsæt samt den valgte metode præsenteret i de to følgende kapitler.

Kapitel 2: Teoretisk afsæt

I følgende afsnit præsenteres specialets teoretiske afsæt og videnskabsteoretiske forankring. Dernæst følger en redegørelse og begrundelse for valg af teoretiske begreber. Da jeg har intention om at bidrage med en udvidet forståelse af begrebet om daglig livsførelse, vil der i redegørelsen, gennem analysen og i specialets diskussion være en øget opmærksomhed på begrebsafklaringen-, udviklingen og forståelsen af den daglige livsførelse i forhold til de øvrige begreber.

Kritisk psykologi

Kritisk psykologi er inspireret af den marxistiske enkeltvidenskab, den kulturhistoriske skole samt virksomhedsteorien ved bl.a. Leontjev (Dreier, 2002; Holzkamp, 2005). Kritisk psykologi blev udviklet i Tyskland over flere faser op gennem 1960'erne og frem til 1980'erne ved særligt Klaus Holzkamp som anstifter. I en dansk kontekst har især Ole Dreier været førende i udviklingen af den kritiske psykologi (Dreier, 1979; Jartoft, 1996; Mørch & Huniche, 2006). Den kritiske psykologi opstod som en reaktion på den traditionelle psykologis objektgørelse og individualiserende udforskning af subjektet. Mens psykoanalysen og behaviorismen enten ser subjektet som determineret af indre drifter eller ydre betingelser, søger den kritiske psykologi, gennem praksisforskning og studier af førstepersonsperspektiver, at bidrage med en subjektvidenskabelig forståelse af individet som en aktiv medskabere af sine egne og de samfundsmæssige livsbetingelser. Selve grundkonceptet for den kritiske psykologi (kritikken) ligger i udviklingen af den teoretiske og metodiske forståelse (Dreier, 1979; Holzkamp, 1979, 1989, 2005, 2013; Kousholt & Thomsen, 2013; Mørck, 1995, 2009). Kritisk psykologi er videnskabsteoretisk forankret i historisk dialektisk materialisme (Christensen, 2014).

⁷ Uddannelsesloftet (Adgangsregulering ved videregående uddannelser; indført i 2017) har til hensigt at begrænse adgangen til dobbeltuddannelse på uddannelser med samme eller lavere uddannelsesniveau. Med visse undtagelser er det først seks år efter endt uddannelse muligt at påbegynde en anden uddannelse på samme eller lavere niveau (LOV nr. 1742 af 27/12-2016; UFM, 2017).

Historisk dialektisk materialisme

I en historisk dialektisk materialistisk forståelsesramme er subjekt og verden gensidigt betingede af hinanden. Den kritiske psykologi søger at forstå, hvordan subjekter bliver til gennem deres relation til den konkrete materielle verden; en verden som er karakteriseret af sociale strukturer med betingelser i form af muligheder og begrænsninger for subjekternes liv (Holzkamp, 1991; Mørck & Huniche, 2006). Menneskets behov ses som udviklet historisk i samspil mellem mennesker og deres handlemuligheder. Det er nødvendigt at forstå den samfundsmæssige og historiske udvikling for at forstå det enkelte individs udvikling som del af den større udviklingsproces. Menneskets individuelle livsbetingelser er således altid i større eller mindre grad *”individuel relevante samfundsmæssige livsbetingelser”* (Holzkamp, 1989, s. 35, kildens understregning). Mennesket må forstås som samfundsmæssigt subjekt for sine handlinger, hvorigennem det på den ene side har bevidst rådighed over sit liv, mens det på den anden side er bestemt af de samfundsmæssige og objektive livsbetingelser på grund af de samfundsmæssige krav (Holzkamp, 1979; Jartoft, 1996).

Universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse, samt de subjektive begrundelser herfor, må forstås i relation til den funktion, de har i opretholdelsen af og udviklingen af det materielle, altså i og med den virkelighed, det samfundsmæssige og historisk udviklede liv, hvori de studerende deltager, lever og udvikler sig (Dreier, 1979).

Det dialektiske forhold samfund og subjekt imellem er interessant i forhold til den konkrete undersøgelse af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse, idet de subjektive valg må forstås i relation til de overordnede samfundsmæssige krav. Samtidig skabes og forandres den enkelte studerendes individuelle betingelser gennem deltagelsen i det samfundsmæssige. De studerende har således både mulighed for at reproducere og ændre på de samfundsmæssige og politiske krav gennem deres handlinger og deltagelse i disse, ligesom de objektive *betingelser* har forskellig *betydning* for den enkelte og dermed for de subjektive *grunde* til at handle på bestemte måder.

Handleevne

Handleevnen kan karakteriseres som subjektets rådighed over dets aktuelle livsbetingelser og er et analytisk begreb for subjektets evne til at yde indflydelse på og have medbestemmelse over sine egne og de relevante samfundsmæssige livsbetingelser (Holzkamp, 1989, 2013; Nissen, 2002). Gennem deltagelsen i det fælles har subjektet mulighed for at øge rådigheden over sine egne og de samfundsmæssige betingelser og derigennem udvide (almengøre) sin handleevne. De samfundsmæssige betingelser kan ligeledes have betydning, for at handleevnen indskrænkes; når den enkelte reproducerer de givne betingelser og handler med udgangspunkt i sine egne umiddelbare interesser, er det udtryk for en restriktiv handleevne (Holzkamp, 1989, 2005; Jartoft, 1996). I hverdagen kan det være nødvendigt at handle umiddelbart; den enkelte har ikke altid mulighed for at forholde sig bredere til de valg og opgaver, den enkelte står overfor. Denne restriktive

handlen kan være begrænsende, dels for de fælles samfundsmæssige livsbetingelser, dels for den enkeltes langsigtede interesser (Jartoft, 1996; Mørck & Huniche, 2006).

Handleevnen findes relevant som analytisk begreb til at forstå de subjektive begrundelser for og betydninger af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse; handleevnen *"beskriver [netop] forbindelsen mellem de subjektive betydningstillæggelser, den enkeltes deltagelse og samfundsmæssigheden"* (Thomsen, R., 2009, s. 75). Universitetsstuderendes handleevne må altså forstås i relation til de samfundsmæssige betingelser, hvorunder de studerende i en dobbeltbunden mulighed for handlen kan handle med afsæt i betydningen af de muligheder eller begrænsninger, den enkelte tillægger disse (Borg, 2003; Holzkamp, 1989; Nissen, 2002).

Deltagelse i handlesammenhænge

For at kunne forstå universitetsstuderendes handlinger, valg og forestillinger er det nødvendigt at undersøge den måde, hvorpå de deltager i sociale sammenhænge. Dreier (1999) beskriver, hvordan personer altid og hele tiden deltager i flere forskellige handlesammenhænge⁸ i samspil med andre deltagere. De forskellige sammenhænge har forskellig betydning for personen afhængig af den enkeltes handlemuligheder og overordnede personlige handlegrunde. Deltagelsen er forskellig for forskellige deltagere afhængig af deres relationer, positioner, tanke- og motivationsprocesser i sammenhængen. Det er gennem deltagelse i forskellige handlesammenhænge, at personer tager stilling til relationerne mellem disse og herigennem til behovet for at forblive del af eller trække sig fra sammenhængen (Dreier, 1999, 2001, 2003, 2008b, 2013). Således har forskellige perspektiver og ståsteder i handlesammenhængen betydning for den enkeltes deltagespræmisser og dermed for den enkeltes begrundede deltagelsesmåde (Nissen, 1996).

Nissen (1996, s. 209) definerer en handlesammenhæng som *"en form for social handlen, hvis mål, midler, deltagere og deltagelsespræmisser gensidigt betinger hinanden"*. Handlesammenhængen inkluderer en lokalt defineret genstand og nogle specifikke mellemmenneskelige relationer. Handlesammenhængen formidler, dels gennem sine mål og midler, dels via deltagernes præmisser, både de enkelte handlinger og de samfundsmæssige forhold; den udpeger dobbeltheden mellem de tidsligt og stedsligt afgrænsede samfundsmæssige mål og midler samt de konkret opståede mål og midler, der er situeret og forhandlet i handlesammenhængen (Nissen, 1996, 1998). Handlesammenhængen indebærer forskellige betydningsstrukturer i form af diskurser, normer og kulturer, som er med til at danne rammen for mål-middelsammenhængen og for deltagernes måde at forholde sig til den på. Handlesammenhængen danner et *"vi"* (Nissen, 1996).

Handlesammenhængbegrebet anvendes i specialet som overordnet betegnelse for de forskellige sammenhænge, hvori universitetsstuderende deltager og fører deres liv. Begrebet anvendes i analysen af de

⁸ Dreiers (1999) begreb om handlekontekster bruges synonymt med begrebet om handlesammenhænge (Nissen, 1996).

studerendes konkrete handlesammenhænges mål, midler og deltagelsespræmisser; hensigten er at komme frem til de studerendes mulige handlegrunde.

Daglig livsførelse

Det at udforme og føre et sammensat liv kalder Holzkamp (1998) for daglig livsførelse. *"Livsførelsen er den overordnede instans for struktureringen af alle områder af livsrealiteten [...] ud fra subjektets perspektiv"* (Holzkamp, 1998, s. 17). Den daglige livsførelse er udtryk for den aktive indsats, den enkelte må gøre for at håndtere dagliglivets krav og samfundsmæssige strukturer i form af arbejdstid, studietid, fritid mm. For at få livet som universitetsstuderende på tværs af forskellige handlesammenhænge til at hænge sammen, er det nødvendigt at skabe en samlet daglig livsførelse med prioriteringer og rutiner. Livsførelsen må forstås i relation til og begrundes i den enkeltes interesser og de handlemuligheder, den enkelte har til sin rådighed i forhold til sine livsbetingelser og til at øge sin livskvalitet (Dreier, 2013, 2016; Holzkamp, 1998, 2013, 2016). Dagliglivets rutiner har en grad af cyklisk struktur; de aflaster den enkelte i hverdagen, så der er mest mulig tid til det, der betyder mest i livet. Dette betegner Holzkamp (1998) "det egentlige liv". Det egentlige liv skal forstås som det, der virkelig har betydning og kan trænge hverdagens rutiner i baggrunden (Borg, 2003). Inspireret af Borg (2003, s. 83-85) betragtes det betydningsfulde og "egentlige liv" i dette speciale, som de dele af universitetsstuderendes daglige livsførelse, som er *særligt betydende* og dermed forbundet med *særlig* livskvalitet frem for andre dele af dagligdagen.

Forskellige ugentlige og månedlige rytmer udgør vigtige variationer i de daglige aktiviteters cyklusser. Variationerne løfter personen ud af den ordinære hverdag, hvorefter personen efter en kort periode igen begynder at skabe en daglig livsførelse med den samme eller en ændret daglig cyklicitet (Dreier, 2008a). De cykliske rutiner er forbundet med en grad af frihed; universitetsstuderende bliver således nødt til at træffe et *valg* om at ville stå op, ville deltage i undervisningen, ville læse lektier (Holzkamp, 1998, 2016). Således afhænger universitetsstuderendes fysiske såvel som mentale tilstedeværelse i én handlesammenhæng, af hvorvidt de formår at organisere den daglige livsførelse, så det centrale kommer i fokus i hver af de forskellige handlesammenhænge (Dreier, 2013, 2016; Holzkamp, 1998, 2016).

Den daglige livsførelse udvikles i samspil med andre deltagere og bliver en fælles overlappende livsførelse (Holzkamp, 2013; Osterkamp, 2000).

Med den daglige livsførelse som begreb bliver det muligt at forstå, hvordan forskellige variationer og personer i studerendes hverdagsliv har betydning for de studerendes prioriteringer, valg og forestillinger; og hvordan disse valg og forestillinger stiller muligheder og begrænsninger for de studerendes livsførelse. Begrebsafklaringen af den daglige livsførelse uddybes og udfoldes gennem analysen og i specialets diskussion, kapitel fem.

Selvforståelse

For at kunne skabe en daglig livsførelse er det nødvendigt at udvikle en *selvforståelse*. Selvforståelse betyder *”at komme til forståelse med mig selv”* (Holzkamp, 1998, s. 21). Selvforståelsen udgør grundlaget for at definere personens selv og identitet og er en forståelse af personens egne grunde til at føre sit liv på sin måde eller til at ville ændre sin daglige livsførelse. I de sociale sammenhænge er selvforståelsen en social forståelse af, hvordan de forskellige deltagere sammen fører deres liv i delvis relation til hinanden (Dreier, 2008a, 2013; Holzkamp, 2013). Den fælles selvforståelse kan åbne muligheder for at komme til forståelse med sig selv generelt, såvel som i samspillet med de andre i handlesammenhængen (Thomsen, R., 2009). Det er med afsæt i selvforståelsen, at den enkelte vurderer og overvejer sit liv i relation til de samfundsmæssige arrangementer af livsførelsen. Selvforståelsen udgør den måde, hvorpå personen identificerer sig med, engagerer sig i, er forbundet med og stiller sig kritisk over for det liv, vedkommende fører (Dreier, 2013).

Selvforståelsesbegrebet findes relevant til at analysere begrundelsen for studierelaterede valg i relation til den daglige livsførelse, samt til at analysere hvordan samfundsmæssige krav og betingelser har betydning for universitetsstuderendes selvforståelse i samspil med de øvrige deltagere i handlesammenhængene.

Et decentreret perspektiv

Universitetet udgør kun en afgrænset del af universitetsstuderendes daglige livsførelse på tværs af mange forskellige handlesammenhænge; studiet udgør ligeledes forskellige handlesammenhænge for den enkelte studerende (Kousholt, K., 2013 om deltagelse på tværs). En analyse af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse i relation til de studerendes daglige livsførelse må altså decentreres, således at universitetet forstås udefra som én handlesammenhæng blandt flere i de studerendes hverdagsliv (Højholt, 1996; Nissen, 1996 om decentrering).

Det decentrerede perspektiv bevirker, at der etableres andre forståelser af praksis end de professionelles (Højlund, 2006); fokus vil være på universitetsstuderendes valg og forestillinger i relation til deres øvrige livssammenhænge, og deres aktive indsats og arrangement af disse, og ikke som en isoleret begivenhed, som finder sted på universitetet i undervisningen eller med en karrierevejleder (Dreier, 1991, 2002, 2011a; Holzkamp, 1998, 2016; Thomsen, R., 2009). Gennem et decentreret perspektiv undgås, at forskningen kommer til praksis udefra og oppefra som en afgrænset adskillelse fra den praksis, den søger undersøgt (Dreier, 1996). Dette kommer til udtryk gennem intentionen om praksisforskning beskrevet i følgende kapitel.

Kapitel 3: Metode

I dette kapitel redegøres for de metodologiske overvejelser, der ligger til grund for specialets valgte design og metode. Med afsæt i den kritisk psykologiske tradition for praksisforskning præsenteres det empiriske materiale, de metodiske valg, forskerrollen og mine etiske overvejelser. Slutteligt redegøres for specialets

analytiske tilgang. Metodekritiske overvejelser samt udvalgte kvalitetskriterier og deres anvendelse præsenteres og diskuteres i specialets diskussion, kapitel fem.

Praksisforskning og informanten som medforsker

Nærværende speciale er inspireret af praksisforskning; den anvendte metodiske tilgang til forskning i praksis siden 1980'erne (Mørck & Nissen, 2005). Praksisforskning er et metodologisk såvel som metodisk forsøg på at overskride dikotomien mellem teori og praksis (Kousholt, K., 2009) samt en bestræbelse på at etablere forskningen som et samarbejde mellem forskeren og informanten som medforsker (Kousholt, D., 2006). For at undgå, at der opstår en kløft mellem forskning og praksis (Dreier, 1996), er der på den ene side et mål om at udvikle teori og praksis gennem *samarbejde* om og *deltagelse* i udviklingen af praksis; på den anden side et mål om at *udvikle* praksis (Mørck, 1995; Nissen, 2000). Hensigten er, at forskningen drager nytte af medforskerens viden og undren og tager udgangspunkt i de problemstillinger, der har relevans for den undersøgte praksis. I et forsøg på at overskride objektgørelsen "*fra et "de" til et "vi"*" (Højholt & Kousholt, 2011, s. 213) er ønsket, at både praksisforskeren og medforskeren får noget ud af samarbejdet (Holzkamp, 2013).

Der er forskellige forståelser af, hvordan medforskere defineres i forskningsprocessen (Borg, 2003; Højholt, 2005; Mørck, 2003; Nissen, 2000; Thomsen, R., 2009). Inspireret af Borg (2003), Højholt (2005) og Thomsen, R. (2009) har de studerende i dette speciale gennem intersubjektive processer i tilstedeværelsen ved min deltagende observation eller deltagelsen i enten enkelt- eller gruppeinterviews bidraget med deres erfaringer, viden og forskning i praksis. Flere studerende har efterfølgende gennem mailkorrespondancer haft indsigt i og er kommet med forslag til specialets problemformulering; andre har bidraget med deres tanker om det transskriberede materiale, og de forestillinger og valg der er opstået som følge af interviewet. Flere har i perioden, hvor dette speciale er udarbejdet, og efter interviewene er afholdt, skullet tage stilling til valg af eventuel kandidatuddannelse. Jeg kontaktede tre af de studerende, som jeg havde interviewet sammen med henblik på en opfølgning af deres aktuelle valg og forestillinger (Bilag 9). Iht. Højholt & Kousholt (2012) har de studerende således, både i den aktuelle situation og efterfølgende, været med til at forske i og synliggøre dilemmaer, valg og forestillinger i deres praksis.

En del af min praksisforskning er ligeledes foregået i samarbejde med Vinteruniversitetets karrierecenter som en fælles interesse i at udvikle praksisrelevant viden.

Som tidligere anført har dette speciale til hensigt at bidrage med en udvidet forståelse af det teoretiske begreb om daglig livsførelse. Hvorvidt intentionen om praksisforskning, og dermed dette speciales ambition om udvikling af teori og praksis, lykkes, fremkommer i specialets diskussion og mundtlige perspektivering.

Fra projektbeskrivelse til forskningsdesign

I de følgende afsnit redegøres for vejen fra et konkret karrierecenters projektbeskrivelse til dette speciales design og valgte empiri.

Karrierecentrets projektbeskrivelse

Dette speciale har afsæt i en projektbeskrivelse udarbejdet af karrierecentret⁹ på Vinteruniversitetet; et universitet i Københavnsområdet. Projektbeskrivelsen var henvendt til universitetsstuderende med ønske om at indgå et samarbejde med en organisation i forbindelse med et skriftligt projekt. Opslaget blev offentliggjort på jobportalen www.jobbank.au.dk i september 2016. Herefter kontaktede jeg Karrierevejlederen med henblik på uddybning af rammerne for projektsamarbejdet. Karrierecentrets ønske var at få mere viden, om hvor og hvordan universitetsstuderende orienterer sig om karriere og beskæftigelse, hvilke tanker de gør sig om beskæftigelse efter endt uddannelse, samt hvordan studerende træffer studierelaterede valg undervejs på deres uddannelse. Dette med henblik på, at Karrierecentret bedst muligt kan hjælpe flest mulige studerende til at komme ud i relevant arbejde (Bilag 1).

Udover et krav om at forskningen tog afsæt i empirisk materiale, var der frie rammer for teori- og metodevalg. Karrierecentret har ikke stillet forventninger og krav til et specifikt rekvireret produktresultat; de får mit speciale og mit bidrag til anbefalinger om vejledningsindsatsen. De frie rammer har gjort det muligt at bidrage med en pædagogisk psykologisk vinkel på Karrierecentrets problemstilling samt skabt muligheder for min udformning af forskningsdesignet.

Lokalisering og præsentation af empiri

Efter gennemgang af de forskellige uddannelser på Vinteruniversitetet var ønsket at indkredse mine medforskere til to grupper af hhv. fire bachelorstuderende og fire kandidatstuderende på hhv. én specifik humanistisk bacheloruddannelse og én humanistisk kandidatuddannelse, begge dansksprogede¹⁰.

Kandidatuddannelsen kan tages i forlængelse af den valgte bacheloruddannelse, ligesom de to uddannelser hhv. kan forudgå af eller danne grundlag for andre bachelor- eller kandidatuddannelser. Disse valg giver mulighed for at få et nuanceret billede, af hvordan studerende med både flere muligheder for valg af kandidatuddannelse samt med en direkte adgangsgivende bacheloruddannelse træffer studierelaterede valg. Endvidere hvordan forestillinger om beskæftigelse indgår i disse studerendes daglige livsførelse, når deres uddannelser giver flere og komplekse muligheder for beskæftigelse efter endt uddannelse (Laursen, 2001; www.ug.dk om humanistiske uddannelser).

Ved at inkludere både bachelor- og kandidatstuderende har hensigten været at opnå viden, om hvordan forskellige uddannelsesniveauer kan bidrage med forskelle og ligheder i universitetsstuderendes begrundelser for studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Kriteriet har

⁹ Herefter benævnes dette som Karrierecentret (med stort K), ligesom vejlederen benævnes Karrierevejlederen.

¹⁰ Af hensyn til anonymisering nævnes uddannelsesretningerne ikke. Se afsnittet om etiske overvejelser.

været kun at medtage studerende med en universitetsbacheloruddannelse. Jeg antager, at en professionsbacheloruddannelse skaber andre betingelser og begrundelser for studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse¹¹.

I henhold til Rossmann & Ralls (1998) har de ansatte på Vinteruniversitetet og i Karrierecentret fungeret som "gatekeepere" til praksis. Jeg formidlede kontakt til de studerende gennem studiesekretærene på de udvalgte uddannelser og via opslag (Bilag 1) i studieretningernes Facebookgrupper. Dette medførte henvendelse fra en enkelt studerende. Inspireret af Thagaard (2004) valgte jeg at supplere min oprindelige ramme for deltagere med en alternativ; jeg tog kontakt til en bredere gruppe af studerende på Vinteruniversitetet. Jeg blev inviteret til at deltage og observere til et karrierearrangement i Karrierecentret, hvor jeg ligeledes tog kontakt til studerende. Endvidere valgte jeg at formidle formålet med og ønsket om deltagere til mit speciale til studerende på et andet universitet i Københavnsområdet, Sommeruniversitetet (anonymiseret navn). Efterfølgende fik jeg yderligere syv henvendelser.

De i specialet repræsenterede studerende er fire bachelorstuderende (BA) på sjette semester fra samme humanistiske bacheloruddannelse samt fire kandidatstuderende (KA) fra tre forskellige humanistiske uddannelsesretninger, heraf tre på andet semester og én på fjerde semester. Tre af de kandidatstuderende har samme humanistiske bacheloruddannelse. Den fjerde har samme bacheloruddannelse som de bachelorstuderende. Gruppen af studerende opfylder mit ønske om fire bachelorstuderende og fire kandidatstuderende fra humanistiske uddannelsesretninger, som både er direkte adgangsgivende til én kandidatuddannelse og samtidig har flere muligheder for kandidatoverbygninger og beskæftigelse.

De otte studerende er alle kvinder i tyverne, uden børn, med eller uden kæreste, studiejob og frivilligt arbejde. En enkelt studerende har tidligere påbegyndt en anden bacheloruddannelse; tre studerende har enten haft orlov undervejs på studiet eller mellem deres bachelor- og kandidatuddannelse; to har været i praktik og/eller udveksling undervejs på uddannelsen. En enkelt har holdt fire sabbatår inden start på universitetet, mens flere har læst videre lige efter gymnasiet. Alt afhængig af, hvilke kandidatuddannelser de fire bachelorstuderende får tilbudt, vil de studerende enten holde en pause mellem deres bacheloruddannelse og kandidatuddannelse eller læse direkte videre (Bilag 4, 5, 6, 7, 9).

Følgende er en skematisk oversigt over de otte studerende fordelt på min deltagelse og de anvendte metoder på de to universiteter. Alle navne er anonymiseret.

¹¹ Min antagelse bekræftes af de studerende i dette speciale; flere forestiller sig, at en professionsbacheloruddannelse vil kunne øge deres muligheder for beskæftigelse efter endt uddannelse samt mindske behovet for relevant praksiserfaring sideløbende med uddannelsen (Bilag 5, 26; Bilag 6, 159; Bilag 7, 124).

	Vinteruniversitetet	Sommeruniversitetet
Interviews	1 enkeltinterview med Ida (BA) 1 gruppeinterview med Carla, Inge og Joan (BA) 1 gruppeinterview med Zara og Signe (KA)	1 gruppeinterview med Anna og Mie (KA)
Observation	Deltagende observation og uformelle samtaler til karrierearrangement. Blandt de 20 tilmeldte var alle fra humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelsesretninger. Her var Signe (KA) ligeledes til stede.	
Andet	Møder og mailkorrespondancer med Karrierecentret. Mail fra Carla, Inge og Joan med kommentarer og tilføjelser til transskriptionen. Yderligere besvarelse af spørgsmål vedr. de studerendes efterfølgende valg af kandidatuddannelse. Besvarelsen er skrevet samlet af Carla, Inge og Joan (Bilag 9). Mail fra Signe med kommentarer til transskriptionen.	Opfølgende mailkorrespondancer om problemformulering med Anna og Mie.

I det følgende redegøres for de konkrete detaljer om og kritisk psykologiske overvejelser over mine metodevalg.

Enkelt- og gruppeinterviews

Med udgangspunkt i den kritiske psykologis ønske om at belyse personens oplevelse af praksis, dets handlegrunde og livsbetingelser fra et førstepersonsperspektiv (Holzkamp, 1991; Mørck, 1995; Nissen, 2002) har jeg valgt at udføre kvalitative forskningsinterviews. Både enkeltinterviewet og gruppeinterviewene er udformet som semistrukturerede interviews med ønske om at få beskrivelser af de studerendes hverdagsliv og derigennem følge deres svar (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2004). Ønsket har været, at de studerende gennem interviewene har kunnet lade deres praksis og oplevelsen heraf komme til udtryk, for derigennem at beskrive deres studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse i relation til deres daglige livsførelse.

Inspireret af Tanggaard & Brinkmann (2015) forløb interviewene som en interaktion mellem mine spørgsmål og mine medforskeres svar; nogle spørgsmål havde udgangspunkt i interviewguiden (Bilag 2), mens andre tog afsæt i de studerendes svar med ønske om opfølgning og uddybning af disse. I gruppeinterviewene har

jeg inspireret af Halkier (2015) fungeret som moderator for gruppen ved at skabe rammerne og facilitere dialogen.

Enkeltinterviewet fandt sted forud for gruppeinterviewene. I disse fulgte jeg op på de dobbeltheder, dilemmaer, muligheder og begrænsninger, som fremkom af enkeltinterviewet. Gruppeinterviewene har, gennem de forskellige deltageres perspektiver, givet viden om kompleksiteten, modsætninger og ligheder (Halkier, 2015; Morgan, 1997) i de studerendes betingelser, betydninger og begrundelser. Deltagernes indbyrdes samspil har givet mig mulighed for at få en forståelse for studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse som opstået i og gennem det fælles (Thomsen, R., 2009 om viden opstået i fællesskaber). Interviewene varede mellem én og halvanden time og fandt sted på hhv. Vinter- og Sommeruniversitetet. Interviewene var på nær en enkelt blandet gruppe sammensat med afsæt i de studerendes uddannelser, uddannelsesniveau og universitet. Interviewene blev optaget med diktafon efter samtykke fra samtlige deltagere. Herefter er interviewene transskriberet i deres fulde længde (Se uddrag i bilag 4, 5, 6, 7) og optagelserne slettet. De studerende har fået transskriberingen til gennemlæsning med henblik på yderligere kommentarer til anonymisering, rettelser eller tilbagetrækning af udsagn. Dette uddybes i afsnittet om etiske overvejelser. Følgende afsnit redegør for overvejelserne om og valg af deltagerobservation som metode.

Deltagerobservation

Min deltagende observation fandt sted på Vinteruniversitetet til Karrierecentrets karrierearrangement om kompetenceafklaring for studerende¹² og varede to en halv time. Ønsket var at få viden om den konkrete praksis' sociale samspil, handlinger og deres forhold til hinanden (Andersen, 2005; Højholt & Kousholt, 2012) for derigennem at skabe viden om de dialektiske betingelser, deltagelsespræmisser, studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse, der fremkommer til et karrierearrangement. Inspireret af Højholt & Kousholt (2011) ønskede jeg at opbygge et samarbejde med deltagerne med afsæt i *deres* praksis. Dette har jeg forsøgt ved, gennem uformelle samtaler (Kousholt, K., 2009), at skabe en forbindelse til og forståelse for de øvrige deltageres perspektiv; som én studerende blandt andre studerende.

Kristiansen & Krogstrup (1999) skelner mellem forskellige observationsmåder samt mellem observation med total og partiel deltagelse. I en kritisk psykologisk forståelse har enhver deltagelse betydning for den praksis, hvori deltagelsen finder sted (Thomsen, R., 2009); det handler ikke, om hvor meget man deltager, men om *hvordan* man deltager (Kousholt, K., 2009).

Som aktiv deltager i forskellige øvelser med de øvrige studerende var det muligt at tage del i den undersøgte praksis på vilkår med de andre deltagere (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007). Herigennem har jeg kunnet

¹² Jeg deltog i to arrangementer for hhv. danske og internationale studerende, men var kun deltagende observatør til det danske arrangement.

erfare og forstå nogle af de studerendes betingelser for at gøre, som de gør (Højholt & Kousholt, 2012), samt hvordan et karrierearrangement på Vinteruniversitetet foregår og opleves set fra de studerendes perspektiv.

Da jeg ikke kunne have blik for alle deltagere (Spradley, 1980), valgte jeg at fokusere på den gruppe af studerende, med hvem jeg lavede de forskellige øvelser. Da min første placering gav manglende indsigt i de samspil, der foregik bag mig, flyttede jeg ned, så jeg sad midt blandt de øvrige studerende. Herfra kunne jeg, som Højholt & Kousholt (2012, s. 87) skriver, *kigge "med" de studerende og på det, "som optager dem, og de betydninger, det ser ud til at have for dem"*.

Jeg valgte at tage observationsnoter på en blok; i de forskellige øvelser tog jeg ikke noter, men noterede i stedet efterfølgende fra hukommelsen. Med inspiration fra Rosmann & Ralls (1998) tager mine noter afsæt i beskrivelser af de ydre faktorer samt mine kommentarer til samspillet deltagerne imellem (Se uddrag i Bilag 8). Først skrev jeg løse sætninger, stikord og kortere beskrivelser; siden har jeg lavet udvidende beskrivelser af detaljerne ved de enkelte situationer for derved at udfylde huller og gøre mine beskrivelser "tykke" (Spradley, 1980; Rosmann & Ralls, 1998).

Yderligere metodiske refleksioner fremgår af specialets diskussion. I følgende afsnit redegøres for mine etiske overvejelser.

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser og retningslinjer er relevante i forhold til de studerendes deltagelse og mit samarbejde med Vinteruniversitetets karrierecenter. Almengørelse og udgivelse må foregå, så det ikke skader eller begrænser deltagerne (Højholt, 2014). Det, at de ansatte i Karrierecentret har fungeret som gatekeepere til praksis og efterfølgende skal have resultaterne, kan have sat mig i en rolle som særligt allieret med Karrierevejlederen. De studerende på Vinteruniversitetet kan indirekte have oplevet deres deltagelse som et pres, ligesom deltagelsen kan få betydning for de studerendes fremadrettede kontakt med Karrierecentret (Jonasson, 2012; Kristiansen, 2012; Kristiansen og Krogstrup, 1999 om gatekeepere og etik). Det har derfor været nødvendigt at informere de studerende om eventuelle konsekvenser ved deltagelsen (Christensen, 2005).

De studerende er informeret, om at de til enhver tid har kunnet trække udsagn tilbage og undlade at besvare spørgsmål; jeg informerede de studerende til karrierearrangementet, om at jeg ikke tog noter om specifikke udsagn. Jeg lod det være op til deltagerne, om jeg måtte deltage med dem i øvelserne. Jeg har fået både mundtligt og skriftligt samtykke til at benytte de otte studerendes udsagn i specialet, samt til at videregive specialet og vedlægge transskriberingen som bilag til Karrierecentret. Jeg har sikret de studerendes anonymitet og fortrolighed ved at sløre steder og navne samt udelade oplysninger, som kan gøre dem eller deres omgivelser genkendelige for udefrakommende (Rosmann & Ralls, 1998). De to universiteter, Karrierevejlederen og de forskellige uddannelsesretninger er anonymiseret. Karrierecentret er imidlertid vidende om de oprindeligt udvalgte uddannelsesretninger.

Der kan være en etisk udfordring i at delagtiggøre deltagerne i undersøgelsens formål og samtidig ikke præge deres svar i retning af tilstræbte forventninger om svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Inspireret af praksisforskning (Mørck & Nissen, 2005) samt Kristiansen & Krogstrup (1999) om forskningsinteresser, har jeg forud for interviews og deltagerobservation formidlet formålet med specialet, projektsamarbejdet med Karrierecentret og ønsket om den gensidige interesse i at få noget ud af forskningen. De studerende har ikke fået yderligere information om spørgsmålenes art forud for interviewene.

Jeg vil i henhold til Forchhammer (2001) betegne interviewsamtalen som en handlesammenhæng med mangfoldige mål, midler og deltagelsespræmisser. Interviewsamtalen har således været et "middel" til at nå mit mål om at skrive speciale og et fælles mål om at forske i og udvikle praksis (jf. Fog, 2004; Højholt & Kousholt, 2011). I gruppeinterviewene har der været en etisk udfordring, i at de enkelte deltagere har kunnet føle ubehag ved at dele deres perspektiver (Christensen, 2005). Inspireret af Kristiansen (2012) har jeg, ved at have blik for den situerede etik og ved at opfordre til fortrolighed deltagerne imellem, søgt at skabe et trygt og komfortabelt rum, hvor de sammen har kunnet bidrage med deres perspektiver.

Det leder videre til mine overvejelser om forskerrollen.

Forskerrollen

I det øjeblik, at jeg som forsker er trådt ind i de forskellige interview- og observationssammenhænge, har jeg været deltager i disse handlesammenhænge med de betydninger og betingelser, der har været forbundet med min deltagelse heri (Dreier, 1999, 2001; Kousholt, K., 2009). Inspireret af Højholt & Kousholt (2012) har min forskerposition varieret fra at deltage *med* de studerende, i *dialog* med og *iagttagende* på sidelinjen. Som Borg (2003) betragter jeg mig i min rolle som forsker ikke udenfor det, der er foregået i forskningen. Jeg er, som mine medforskere, et subjekt, der ligeledes har udvalgt og set dele af virkeligheden fra *mit* førstepersonsperspektiv (Borg, 2003; Holzkamp, 1991; Nissen, 2002). Det er således ikke usandsynligt, at mine valg, overvejelser og noter ville have set anderledes ud fra et andet perspektiv i andre sammenhænge (Brinkmann, 2012).

Det, at jeg også er universitetsstuderende, har gjort det muligt at bidrage med en nysgerrighed på og med mine medforskere i forståelsen af de forskellige problemstillinger og dynamikker (Jonasson, 2012 om forskerrollen). Samtidig kan det have gjort mig blind for forskningsrelevante forhold på grund af deres indforståethed for mig. Det kan have haft betydning, for hvordan jeg har relateret mig til og distanceret mig fra mine egne erfaringer i og med praksis (Spradley, 1979, 1980; Thagaard, 2004). Der er en af antropologien antaget risiko for, at jeg i min rolle som studerende blandt studerende kan være gået "native" (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Da jeg ikke er studerende på Vinteruniversitetet og dermed ikke kender til dets "regler" og kultur, var jeg på trods af min deltagelse som studerende i karrierearrangementet ikke fuld deltager

(Spradley, 1980 om forskellige grader af deltagelse). Flere af de studerendes uddannelsesretninger har ligeledes været fremmede for mig.

Min rolle som forsker og universitetsstuderende diskuteres yderligere i kapitel fem. I følgende afsnit redegøres for den anvendte analysetilgang med fokus på dobbeltheder, betingelser, betydninger og begrundelser.

Analysetilgang

Jeg har behandlet mit empiriske materiale med afsæt i det overordnede kritisk psykologiske analyseredskab: betydnings- og begrundelsesanalysen (Dreier, 2002; Markard et al. 2004). Inspireret af Højlund (2006) har jeg gennemlæst de empiriske udskrifter gentagne gange, både på langs og på tværs af observationsnoter og de otte studerendes beskrivelser i de fire interviews. Jeg har læst efter ligheder og forskelle mellem studerende, uddannelsesretninger og -niveauer. Intentionen har været at analysere betingelsernes betydning for de studerende, samt at analysere deres grunde til at handle som de gør i forhold til disse betingelser (Jartoft, 1996; Jensen, 2005; Markard et al., 2004).

Inspireret af Stanek (2011) og med afsæt i specialets videnskabsteoretiske forankring har jeg haft dobbeltheden mellem muligheder og begrænsninger, dilemmaer og konflikter for øje. Analysens temaer er således centreret omkring dobbeltheder mellem den daglige livsførelse med de samfundsmæssige betingelser og de studerendes handle- og deltagelsesmåder i relation hertil. Herunder er dobbeltheden mellem mål og midler i de forskellige handlesammenhænge (Nissen, 1996), hvori de studerende fører deres liv, et gennemgående tema. I disse sammenhænge fremkommer også en dobbelthed mellem det individuelle og det fælles (Thomsen, R., 2009), såvel som mellem den cykliske og den særligt betydende livsførelse (Borg, 2003; Holzkamp, 1998). Analysen er opdelt i tre dele med hver deres tematiske underafsnit. De teoretiske begreber uddybes og anvendes i varierende grad gennem analysens forskellige afsnit. Citaterne er nummereret fortløbende i transskriberingen; i analysen er de skåret til, så essensen af udsagnet træder frem for læseren (Se bilag 4-8 for hele citater, observationsuddrag og transskriberingsmåde).

Kapitel 4: Analyse

I dette kapitel følger en diskuterende analyse af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse i relation til de studerendes daglige livsførelse. Første analysedel er en introducerende analyse til at føre sit liv som universitetsstuderende med de prioriteringer og valg, dette medfører. I anden del analyseres de samfundsmæssige og uddannelsespolitiske betingelser, der er ved universitetslivet og dets handlesammenhænge. Tredje del er en opsamlende analyse med afsæt i dobbeltheden mellem aktuelle studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse og den fremtidige livsførelse efter endt uddannelse. Tredje del leder videre til en diskussion af og bidrag til udvikling af den

daglige livsførelse. Analysen udvikler sig gennem de tre dele, hvorved universitetsstuderendes komplekse hverdagsliv og daglige livsførelse tydeliggøres.

Del 1: At være universitetsstuderende –en prioritering af tid, studie og fritidsliv

Denne analysedel behandler universitetsstuderendes prioriteringer af tid, studie og fritidsliv. Det er et helt centralt og gennemgående tema i empirien, at de studerende må planlægge og prioritere deres tid; både i forhold til læsning og deltagelse på studiet, at have eller gøre sig overvejelser om at have et studiejob, samt i forhold til at have et liv uden for studiet med fritidsaktiviteter, kæreste, familie og venner. Gennem de teoretiske begreber daglig livsførelse, selvforståelse, deltagelse og handleevne, bliver det muligt at tydeliggøre de studerendes rutiner og prioriteringer i dagligdagen, såvel som den enkeltes begrundelser for at føre sit liv på sin måde. Første analysedel viser, hvordan de studerendes prioriteringer er forbundet med en fælles forståelse af at være universitetsstuderende, af en oplevelse af at måtte gøre alting halvt, samt hvordan studierelaterede valg ser ud til at være begrundet i lyst og interesse.

At komme til forståelse med sig selv som universitetsstuderende

Selvforståelsen er nødvendig for at kunne skabe en daglig livsførelse. I de sociale sammenhænge er selvforståelsen en fælles forståelse af, hvordan deltagerne sammen fører deres liv. Rutiner og prioriteringer er en væsentlig del af den daglige livsførelse, såvel som friheden til at træffe et aktivt valg om at få dagligdagen til at hænge sammen. Den cykliske struktur er med til at aflaste den enkelte i at skulle begrunde sine handlinger dag for dag. Dette afsnit behandler de studerendes prioriteringer samt den fælles forståelse af universitetsstuderende.

Livet som universitetsstuderende er forbundet med skiftende mødetider og friheden til at kunne læse, arbejde, studere og holde fri, når det passer; de studerende er sjældent på studiet alle ugens dage. Samtidig kræver det planlægning og prioriteringer, idet man ikke vil "kunne få det hele til at gå op" (Carla; Bilag 6; 112) eller "kunne nå det hele" (Inge; Bilag 6; 113). I følgende interviewuddrag (Bilag 6) svarer Inge på, hvordan hun får tid til at nå det hele, når både studie og arbejde er en del af hverdagen.

Line (100): *Hvordan ser jeres privatliv ud? Fritidsaktiviteter, kærester? Nu har I fortalt om frivilligt job, studiejob? Hvordan får I tid til det hele?*

Inge (101): *Jeg har ikke tid til noget som helst! Jeg vågner, jeg læser, går i skole, arbejder og går i seng. Det er lige før! [...] Men helt oprigtigt. Jeg har nærmest ikke tid til andet end studie og arbejde! Det er meget sjældent, at jeg laver fede ting i min fritid [griner].*

Ud fra Inges beskrivelse bliver det tydeligt, hvordan livet som universitetsstuderende er forbundet med knapheden på tid (Holzkamp, 1998), og at studie og arbejde har betydning for den tid, der er til at have et fritidsliv. Inges valg og prioritering af studie og studiejob, og den heraf nødvendige cykliske struktur af skole, arbejde, læse og sove, ser ud til, frem for at skabe muligheder for og plads til at have et fritidsliv, at begrænse Inge i sin deltagelse enten på studiet eller arbejdet. Det kommer til syne, når Inge beskriver, at

"Det er meget sjældent, at jeg laver fede ting i min fritid", fordi hun "nærmest ikke [har] tid til andet end studie og arbejde".

Andre studerende får tid til både studie, fritid og arbejde ved at prioritere anderledes. Anna (KA) nævner, at *"i forhold til læsning ser mine uger meget forskellige ud, fordi jeg netop tager mig den frihed, det er, at jeg kan læse om aftenen, og så laver jeg planer om dagen med nogle venner"* (Bilag 5; 61). Det kræver en struktur, der ifølge Anna er forbundet med, at man *"lærer at være studerende på universitetet på den måde, at du nok ikke kan læse al pensum"* (Bilag 5; 61). Joan (BA) benytter sig også af friheden ved studiets skiftende mødetider ved at have valgt et studiejob uden for de normale arbejdstider for at få tid og råd til det hele.

"[...] Jeg møder tit på arbejde, før folk står op... Så jeg møder klokken halv fire, og så har jeg fri klokken 10, og så tager jeg på uni, og så har jeg måske stadig en dag, der er skemafri, hvor jeg heller ikke skal arbejde. Så jeg har ligesom bare nogle meget lange intensive dage, hvor jeg både har arbejde, studie og læsning, og så har jeg måske fri hele dagen efter; så på den måde får jeg både plads til al den fritid, som Carla snakker om, er meget vigtig og den der alene-tid, eller mig-tid, men jeg får også tjent de penge, som er vigtige for at have den og udleve den fritid... Men det kræver også en del planlægning, vil jeg sige" (Joan; Bilag 6; 107)

Af Joans beskrivelse fremgår det, at fleksibiliteten ved studielivet gør det muligt at have *"nogle meget lange intensive dage[med] arbejde, studie og læsning"* og derved have tid til både at tjene penge, studere og have fritid. Det kræver, som Joan og de øvrige studerende siger, *"planlægning"*, og at man *"lærer at være studerende"*, idet man ikke vil *"kunne nå det hele"*, *"få det hele til at gå op"* og *"læse al pensum"*. I Joans beskrivelse bliver det tydeligt, hvordan prioriteringer af den daglige livsførelse er begrundet i ønsket om at skabe mest mulig tid til det, der betyder mest. Således tyder det på, at Joans valg af et studiejob, der ikke har studierelevans, ikke er forbundet med at få noget relevant erhvervs erfaring, men handler om at have økonomi til at kunne *"udleve den fritid"*, som *"er meget vigtig"* for flere af de studerende. Det, der synes at være *særligt betydende* (Borg, 2003), ser altså ud til at være *alene-tid, fritid og mig-tid*; en fritid, som kun er mulig at *udleve*, hvis Joan prioriterer at tjene penge.

Her, og i Annas beskrivelser, bliver det tydeligt, hvordan fritiden er en modsætning til studie, arbejde og læsning, som er knyttet til de daglige rutiner, som skal forløbe og tilpasses for at få tid og råd til at have et fritidsliv og ses med *venner*. Friheden ved livet som universitetsstuderende ser altså ud til at skabe muligheder for de studerende, når de kan arbejde før undervisningen, læse om aftenen og ses med venner om dagen; ligesom den cykliske struktur samtidig ser ud til at begrænse Inge, når hendes prioriteringer ikke levner plads til at *lave fede ting i fritiden*.

Det er ikke kun arbejde og læsning, der kræver planlægning. Både Zara (KA; Bilag 7; 39) og Joan beskriver, hvordan det, at få tid til at ses med deres kærester og samtidig have tid til studiet, kræver en del koordinering. Joan og kæresten har valgt, at de *"skemaplanlægger"* deres aftaler (Bilag 6; 104). Den fælles

koordinering og planlægning tolkes som udtryk for, at de studerende sammen med deres kærester, gennem en fælles organisering af den daglige livsførelse, balancerer de forskellige krav fra de forskellige handlesammenhænge og økonomiserer deres tid (jf. Dreier, 2016). Gennem rutinerne aflaster de dem selv i det komplekse hverdagsliv med studiejob, studie og fritidsliv for at få tid til at se hinanden.

De studerende ser ud til at begrunde deres daglige livsførelse og prioriteringer heraf med den fælles selvforståelse, som skabes i de forskellige handlesammenhænge, de indgår i. Det ses, når Joan i interviewsamtalen refererer til Carla om den *vigtige fritid*, og når Anna begrundet friheden som studerende med, at hun har *lært at være studerende på universitetet* og dermed ikke *læser al pensum*. Anna synes altså at begrunde sin daglige livsførelse med sin forståelse af at være universitetsstuderende. En selvforståelse som ser ud til at være opstået som en social forståelse, idet Anna uddyber, at de studerende *"er blevet opdraget med både på bacheloren og her, at [...] det er også en del af det [...], at du kan lidt finde ud af, hvad er relevant for mig og læse"* (Bilag 5; 61). Det er således i samspillet med de øvrige deltagere, at de studerende udvikler en forståelse af dem selv som studerende og prioriterer deres tid, studie og fritidsliv. Den fælles forståelse mellem studerende og de øvrige deltagere i handlesammenhængen udfoldes i analysedel to. I følgende afsnit uddybes de studerendes prioriteringer af studierelaterede valg.

Universitetsstuderende –at gøre alting halvt

En udvidelse af handleevnen er udtryk for en øget vurdering af egne fremtidige muligheder. Handleevnen er således forbundet til graden af medbestemmelse, og dermed til de umiddelbare og langsigtede interesser, muligheder og prioriteringer af livsførelsen.

Et gennemgående tema på tværs af både bachelorstuderende og kandidatstuderende er, at det at være universitetsstuderende ofte er forbundet med en følelse af at måtte gøre alting halvt og mangle tid til at kunne gøre alt det, der enten forventes af de studerende, eller de studerende selv gerne vil have tid til at kunne. Som det fremgår af dette analyseafsnit, er der forskelle i de studerendes begrundelser for at prioritere og føre deres liv for netop at få tid til at nå det hele.

Signe (KA) og Inge (BA) adskiller sig fra de øvrige studerende ved at give udtryk for, at de både på studiet, over for sig selv og på deres studiejob oplever at skulle tilfredsstille de mange krav og forventninger, der er til dem som studerende (Bilag 7; 27; Bilag 6; 103). Inge beskriver, hvordan personlige tilvalg enten får betydning for studiet eller arbejdet. Det kommer til udtryk i følgende citat:

"Jeg synes også, at hver gang jeg vælger noget personligt til, så kompromitterer det et eller andet på studiet eller arbejde. Det er meget sjældent, at der bare er plads til at lave noget"
(Inge; Bilag 6; 106)

Inge beskriver endvidere, at hun *"er skidebange for ikke at være med hele tiden og ikke kan tilfredsstille mig selv på studiet og min arbejdsgiver"* (Bilag 6; 103). Inge begrundet sin nedprioritering af fritidslivet med, at det at vælge noget personligt til *kompromitterer* deltagelsen og mulighederne på studiet eller arbejdet. Med

afsæt i den *dobbelte mulighed*, som Holzkamp (1998, s. 25) beskriver som muligheden for enten at handle "under" de samfundsmæssige betingelser eller at handle "i en udvidelse af de rådighedsmuligheder, der ligger i betingelserne", synes Inges handlinger at være udtryk for, at hun søger at imødekomme de samfundsmæssige krav om at prioritere studie og studiejob for derigennem at øge sine muligheder efter endt uddannelse. Inges udvidelse af handleevnen i henhold til et langsigtet perspektiv synes imidlertid at begrænse hende i sin nuværende daglige livsførelse, idet det har betydning for den tid, hun har til at lave noget *personligt*. Frygten for at kompromittere noget på studiet eller arbejdet tolkes som begrundelse, for at Inge, på trods af de begrænsninger hendes prioriteringer af studie og arbejde skaber for at *lave noget i fritiden*, vælger at fortsætte sin daglige livsførelse. Gennem Inges handle- og deltagelsesmåder ser det ud til, at de samfundsmæssige betingelser, Konkurrencestatens forventninger, til at den enkelte lever op til særlige krav om at gennemføre og slå til (Pedersen, 2014), reproduceres. Det ses, når Inge beskriver, at hun "*føler hele tiden, at jeg skal være med de steder [på studiet og arbejdet]*" (Bilag 6; 103) og dermed fortsætter sin daglige livsførelse under de eksisterende betingelser.

Mens Inges valg og prioritering af studiejob og studie synes at begrænse hende i at have et fritidsliv, viser empirien, at andre studerende i stedet fravælger studiejob eller andre studie- og beskæftigelsesfremmende tiltag for at have tid til *både* at være studerende *og* have et fritidsliv. Til karrierearrangementet beskrev en gruppe af de specialestuderende, at de endnu ikke var begyndt at søge job til efter endt uddannelse, idet de havde valgt at koncentrere sig om studiet og det liv, de fører nu (Bilag 8). Mie (KA) har valgt ikke at have et studiejob; i det følgende beskriver hun begrundelserne for sit fravalg.

"[...]altså jeg ville føle, at jeg ville gøre alting halvt, og det fungerer ikke for mig. Og jeg vil også gerne have tid til at se mine venner og familie og bare nyde at være studerende og nyde at have fleksibilitet i mit liv, og det ville jeg ikke have, hvis jeg fik sådan et job [...]" (Mie; Bilag 5; 54)

I Mies beskrivelse om fravalg af studiejob og i de specialestuderendes fravalg af jobsøgning, bliver det tydeligt, hvordan de studerende prioriterer det liv, de fører her og nu. Mie begrundes sine tilvalg af studiet og privatlivet og sit fravalg af studiejob, med at et studiejob vil have betydning, for at hun vil "*føle, at jeg ville gøre alting halvt*".

Med begrebet om daglig livsførelse tolkes Mies begrundelse for sit fravalg som udtryk for en prioritering af det, som betyder mest for hende i sit liv som studerende. Når et studiejob ville medføre, at hun skulle "*gøre alting halvt*", bliver det tydeligt, hvordan en prioritering af det *særligt betydende* i Mies liv synes at være forbundet med fordybelsen på et fuldtidsstudie, den fleksibilitet dette medfører samt at have tid til også at have et liv med venner og familie.

Mies fravalg af studiejob og de specialestuderendes fravalg af tidlig jobsøgning tolkes som udtryk for et ønske om at øge rådigheden over egne livsbetingelser for på den måde at nyde de umiddelbare muligheder,

der er forbundet med at være studerende. Muligheder som også Laursen (2001) og Bjerregaard et al. (2010) tolker som udtryk for, at de studerendes til- og fravalg af beskæftigelsesfremmende tiltag er forbundet med interesser og en rationel måde at investere sin tid på under studiet. De studerende handler altså med afsæt i de umiddelbare betingelser, når de fravælger tiltag, der kan øge deres muligheder for beskæftigelse efter endt uddannelse.

I Mies og Inges beskrivelser fremkommer der en dobbelthed mellem de samfundsmæssige livsbetingelser og langsigtede interesser og den enkelte studerendes muligheder for at føre et liv med mest mulig tid til det, der betyder mest. De studerendes til- og fravalg synes således at være forbundet med enten at handle med afsæt i en udvidelse af egne fremtidige muligheder og de samfundsmæssige interesser eller med afsæt i egne umiddelbare interesser for derigennem at øge rådigheden over sine muligheder her og nu. Der synes således at være en konflikt mellem aktuelle restriktive eller begrænsende handlinger og langsigtede mulighedsskabende eller udvidende handlinger. Dette kommer ligeledes til udtryk i følgende afsnit, hvor de studerendes prioriteringer i forhold til lyst og interesse analyseres.

Lyst og interesse som begrundelse for daglig livsførelse

Et helt central tema på tværs af empirien er de studerendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse som følge af deres lyst og interesse. Det gælder både i valget af uddannelse, studiejobs og deltagelse på studiet. Hvis ikke de studerende finder det interessant, meningsfuldt eller har lyst, fravælger de læsning, undervisning eller studiejobs til fordel for interesse- og lystbaserede valg. Valg som oftest er forbundet med deres fritidsliv, hvor det handler om mere og andet end at læse og studere. Med afsæt i den *særligt betydende* livsførelse, deltagelsesbegrebet og handleevnen analyseres de studerendes begrundelser for og betydninger af at føre deres liv som universitetsstuderende med afsæt i deres lyst og interesser.

Ida og Carla (BA) er nogle af de studerende, som prioriterer fritidsliv højere end studiet. I stedet har de valgt at acceptere lavere karakterer (Bilag 4; 18; Bilag 6; 7). Ida har valgt ikke at læse og i stedet kun møde op til undervisningen *"og prioritere alle andre ting i mit liv, der gør mig glad"* (Bilag 4; 18). En sådan prioritering giver Ida mere energi og overskud til at være på studiet, for som hun beskriver, *"så fungerer det meget bedre for mig i forhold til, hvad der får mig til at løbe rundt som menneske"* (Bilag 4; 110). Lige som Ida har Carla valgt at prioritere det, der gør hende glad for at få tid til alt det, hun gerne vil nå. Carla beskriver i det følgende, hvordan hendes prioritering har betydning for hende.

"[...] Øhm, fordi så tror jeg også, at jeg er en bedre studerende... Jeg kan bedre overskue en dag herude, hvis jeg ved, at det er bare i dag, og så i morgen skal jeg lave alle mulige andre ting, som jeg synes er sjove... [...] det er nærmere bare et valg om fravalg af f.eks. studiejob to dage om ugen, som mange af mine medstuderende har det. Det har jeg ikke lyst til at bruge

min tid på, så på den måde får jeg sådan tid til at lave det, jeg gerne vil. Så det er nok, fordi jeg nedprioriterer det lidt og... Og... at studiet ikke er det vigtigste for mig” (Carla; Bilag 6; 105)

Carlas og Idas beskrivelser er eksempler på, hvordan de studerende prioriterer de forskellige handlesammenhænge, de fører deres liv i og på tværs af. Mens Idas fravalg af læsning får hende *til at løbe rundt som menneske*, er Carlas *valg om fravalg* af studiejob forbundet med en manglende *lyst til at bruge sin tid* på det. Ligeledes beskriver Carla, at hun har fravalgt at have et studierelevant job, *”fordi det interesserer mig ikke”* (Bilag 6; 21). De studerendes valg synes at være forbundet med *lyst og interesse*, at være *glad* og have *overskud*. For både Carla og Ida synes studiet at være et nødvendigt middel til at nå et mål, mens det for dem begge er vigtigere at have det sjovt og være glade på vejen hertil. Det kommer blandt andet til udtryk gennem deres aktive nedprioritering af høje karakterer.

Når Ida træffer et aktivt valg om ikke at læse til undervisningen, og Carla har fravalgt et studiejob, synes det at være udtryk for den aktive indsats, de studerende må gøre for at håndtere de forskellige krav i dagliglivet i relation til de handlemuligheder, den enkelte har til sin rådighed i forhold til at øge sin livskvalitet. De studerendes deltagelse i én handlesammenhæng (universitetet) synes altså at have betydning for deres deltagelse, overskud og glæde i andre sammenhænge (fritiden); ligesom deltagelsen i fritidslivets sammenhænge har betydning for deres energi og overskud på studiet. Det ses, når Carla beskriver, hvordan hendes fravalg synes at skabe muligheder for, at hun kan være *”en bedre studerende”*, idet hun *”bedre [kan] overskue en dag herude, hvis jeg ved, at det er bare i dag, og så i morgen skal jeg lave alle mulige andre ting, som jeg synes er sjove”*. Carla tillægger altså forståelsen af *”en god studerende”* at være forbundet til det overskud, hun får af at opprioritere fritidslivet og det *sjove*.

For både Carla og Ida synes det, der virkelig har betydning for dem, og som er med til at trænge hverdagens og studielivets rutiner i baggrunden og dermed gøre dem *glade*, at være forbundet med deres fritid. Det, som giver Carla den *særlige* form for livskvalitet, er altså at nedprioritere studiet og studiejob for på den måde at være *glad* og *en bedre studerende*; for Ida, som har et studiejob, handler det også om at være *glad* og at nedprioritere læsningen for at kunne *løbe rundt som menneske*. Der synes således at være en dobbelthed mellem de studerendes lyst og ulyst i forhold til deres prioriteringer af (til)valg af fritid og studierelaterede (fra)valg. Dette tolkes som udtryk for universitetsstuderendes knaphed på tid, som det ligeledes fremkommer af Sarauw & Madsen (2016) i forskningsoversigten.

Samtidig synes der at være en dobbelthed mellem den enkelte studerendes udvidelse af rådigheden over egne livsbetingelser i relation til de handlesammenhænge, de studerende tillægger størst betydning, og de samfundsmæssige krav og forventninger til en fælles udvidelse af rådigheden over de samfundsmæssige betingelser. Bjerregaard et al. (2010) og EVA (2016) viser, hvordan et studierelevant job øger muligheden for hurtig beskæftigelse efter endt uddannelse. Set i lyset af dette og fra et samfundsmæssigt perspektiv med

ønsket om livslang kompetenceudvikling (UVM, 2003; Pedersen, 2014) synes Idas og Carlas valg altså at være restriktive; de studerende forholder sig ikke til de langsigtede betydninger af at fravælge læsning og studiejob, hvormed de ikke bidrager til de samfundsmæssige interesser. I en sådan forståelse kan det diskuteres, hvorvidt Carla reelt bliver en bedre studerende af at nedprioritere studiet, samt hvordan den aktuelle udvidelse af rådigheden over egne livsbetingelser på sigt kan begrænse Carlas fremtidige muligheder for hurtig beskæftigelse efter endt uddannelse.

Opsamling

Som det fremgår af analysens første del, er de universitetsstuderendes daglige livsførelse forbundet med både fleksibilitet og cykliske rutiner; studielivet kræver prioriteringer af enten studie, studiejob og/eller fritidsliv. Dette kommer til udtryk gennem de studerendes studierelaterede valg i form af til- og fravalg af studiejob og jobsøgning, til- og fravalg af læsning og deltagelsen i de studierelaterede handlesammenhænge. Disse valg ser ud til at være forbundet med og begrundet i (ønsket om at undgå) begrænsninger af de studerendes handlesammenhænge på og uden for universitetet. Prioriteringerne og de studerendes selvforståelse af, hvordan det er at være studerende opstår gennem de fælles handlesammenhænge med de andre deltagere. Analysen tydeliggør, at livet som studerende er mere og andet end at studere, hvilket bekræftes af de analytiske fund hos Ulriksen (2009) og Sarauw & Madsen (2016).

Ifølge Hansen et al. (2016) står unge i et krydsfelt mellem det bevægelige; at være i overgang til uddannelse eller job, og det mere værende; at leve her og nu på den mest oplevelsesrige måde. De studerendes beskrivelser tolkes som udtryk for, at de på den ene side søger at manøvrere imellem de samfundsmæssige forventninger og vilkår, mens de på den anden side søger at frigøre sig ved at fastholde studietiden som noget værende her og nu, forbundet til deres lyst og interesser. Lyst og interesser som ser ud til at være koblet til de studerendes fritid. Et fund som bekræftes af Hutters (2004) analyser af unges valg af uddannelse.

Følgende analysedel tager afsæt i og uddyber de forskellige samfundsmæssige betingelser, der er forbundet med universitetslivet. Ydermere analyseres betydningerne af disse betingelser for de studerendes forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse samt for deres begrundelser for studierelaterede valg.

Del 2: Universitetslivet og dets betingelser

I anden analysedel behandles de samfundsmæssige og politiske betingelser, der er forbundet med livet som universitetsstuderende. De forskellige afsnit viser, hvordan samfundsmæssige og uddannelsespolitiske reformer har betydning for både undervisere og studerende i de forskellige handlesammenhænge. De studerende både reproducerer og modsætter sig disse betingelser afhængig af de forskellige handlesammenhænges betydninger for den enkelte studerende. Analysen tydeliggør, hvordan de uddannelsespolitiske reformer skaber en forståelse af en anden "ny type" studerende, som de studerende

enten søger at passe ind i rammerne for eller prøver ikke at lade sig begrænse af. Med afsæt i undervisningssammenhængens mål og midler samt de studerendes fælles selvforståelse analyseres, hvordan forventninger til CV, studiejob og forestillinger om ledighed i kombination med de to uddannelsesreformer, Fremdriftsreformen og Uddannelsesloftet, er betingelser, når de studerende begrundet deres studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse.

Den politiske plan som betingelse for studierelaterede valg

Et tema, som alle studerende mere eller mindre eksplicit beskriver, er de uddannelsespolitiske reformer, som er blevet implementeret i løbet af de år, de har været universitetsstuderende. Det kommer til udtryk gennem de studerendes beskrivelser af tvivl som følge af Uddannelsesloftets begrænsning for omvalg af uddannelse samt i beskrivelser af Fremdriftsreformens pres om at blive hurtigt færdig og have en plan; et pres som skabes sammen med underviserne i undervisningssammenhængen.

Til analysen af de empiriske beskrivelser er særligt den daglige livsførelse, selvforståelse og deltagelsen i handlesammenhænge relevante. Disse begreber gør det muligt at forstå uddannelsesreformernes betydning for de mål-middelsammenhænge, de studerende deltager i, samt de studerendes begrundelser for at vælge, som de gør.

I det følgende beskriver Ida (BA) samfundets pres om at skulle videre og have en plan som stressende.

"[...]så det er enormt stressende, når jeg synes, at samfundet laver den her plan som om, at jeg ved, hvad jeg vil. Eller sådan, "nu skal du også videre"" (Ida; Bilag 4; 150)

Idas beskrivelse af samfundets *plan* kan tolkes som udtryk for det politiske behov, som Jensen (1992) beskriver, at det rationalistiske perspektiv i form af overordnede og generelle målsætninger er udtryk for. I praksis viser der sig ikke at være et lige forhold mellem middel og mål (Jensen, 1992). Det politiske mål om, at de studerende skal have en plan synes altså at nuanceres af den daglige livsførelse, idet livsførelsen med de personlige begrundelser, rutiner og variationer sjældent forløber planmæssigt. Det tydeliggøres, når Ida siger *"som om, at jeg ved, hvad jeg vil"*. Ida er netop eksempel på, hvordan nogle studerende jf. Brooks & Everett (2008) finder planlægning stressende.

Anna (KA) nævner i interviewet, at den manglende tid på næste semester og deraf undervisernes opfordring til de studerende om at begynde specialetankerne i den kommende sommer (et halvt år før specialesemestret), sætter gang i hendes forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Samtidig stiller Anna spørgsmålstejn ved, hvad hun skal bagefter (Bilag 5; 42, 44).

"Fordi vi får ikke tid, når næste semester går i gang... Og specialet, det vil jeg jo gerne skrive inden for... måske inden for noget, jeg måske kunne finde på at lave bagefter... eller et eller andet, der har en relevans, og det begynder da allerede at komme nu. Men hvad man skal bagefter...?" (Anna; Bilag 5; 44)

Citatet viser, hvordan Anna tillægger specialets indhold betydning i forhold til, hvilket job hun skal have efter endt uddannelse. Annas oplevelse af undervisernes opfordring synes, frem for at skabe muligheder for det kommende semester og speciale, at begrænse hende, idet hun gerne vil skrive inden for noget, hun *"måske kunne finde på at lave bagefter"*. Samtidig ved hun endnu ikke, hvad dette *bagefter* skal være.

På den ene side kan undervisernes opfordring altså være mulighedsskabende, idet det bliver nødvendigt for Anna at gøre sig forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse, mens det, når Anna ikke ved, hvad hun vil, på den anden side ser ud til at begrænse hende i at påbegynde sine forestillinger om specialet. Det synes altså at være dilemmafyldt, at de studerende læser på en uddannelse som middel til at nå et mål om beskæftigelse efter endt uddannelse, og at de uddannelsespolitiske reformer, gennem undervisernes opfordring, samtidig skaber en begrænsning for de studerendes valg, når de studerende gennem valg af specialeemne ønsker at inddrage deres forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse.

Fremdriftsreformen har angiveligt ikke haft så stor betydning for de bachelorstuderende (Bilag 6; 126, 140). Til gengæld har Uddannelsesloftet skabt en tvivl hos især Joan og Inge (BA) om deres uddannelsesvalg, idet mulighederne for omvalg begrænses, og *"Fordi det er min sidste chance"*, som Joan nævner (Bilag 6; 126). Joan uddyber i det følgende, hvordan Uddannelsesloftet har betydning for hende.

"[...] Jeg har hele tiden tænkt på, at det var det her, jeg ville. Det var den vej, jeg ville gå [...] men efter Uddannelsesloftet er jeg blevet sådan: Shit! [...] Jeg kan ikke lide, at mit valg bliver taget fra mig, eller at min frihed bliver taget fra mig. Og Så bliver jeg i tvivl! Jeg har ikke været i tvivl indtil nu, men det sekund, der blev sat begrænsning på, så tænkte jeg... Hvad hvis jeg skal være maler? [griner]" (Joan; Bilag 6; 136)

Det tyder på, at der er en konflikt i, at universitetsstuderende hidtil har haft mulighed for at *vælge om* og dermed har følt sig sikre i deres valg og den manglende mulighed for eventuelle fremtidige (om)valg. For Joan synes Uddannelsesloftet at have betydning for hendes muligheder under uddannelsen; Joans tvivl og usikkerhed tolkes som udtryk for, at hun føler sig begrænset af ikke at kunne vælge om. Det kommer blandt andet til udtryk, når hun siger: *"Jeg kan ikke lide, at mit valg bliver taget fra mig [...] Og Så bliver jeg i tvivl!"*.

Paradokset mellem hensigten med Uddannelsesloftet og de studerendes tvivl træder stærkt frem i Joans beskrivelser; Joan er imidlertid ikke ene om at føle sig begrænset. Når uddannelsen bliver definitiv, som Inge nævner (Bilag 6; 133), og valgfriheden begrænses, synes det at have betydning for de studerendes selvforståelse, og for hvordan de definerer sig selv og deres identitet som studerende. Både Inge, Carla og Joan har oplevet, at medstuderende overvejer at droppe ud, som følge af begrænsningen af de hidtidige muligheder for omvalg (Bilag 6; 133-139). Denne begrænsning og de medstuderendes overvejelser synes at have betydning for Joans egen forståelse af sig selv som universitetsstuderende og skaber tvivl om hendes grunde til at fortsætte på studiet. Det kommer blandt andet til udtryk, når Joan stiller spørgsmålstejn ved,

"Hvad hvis jeg skal være maler?". Dette på trods af, at Joan længe har vidst, at hendes bacheloruddannelse var det rigtige valg.

Det er altså paradoksalt, at der opstår en usikkerhed og tvivl om hidtil sikre valg, når der gennem uddannelsesreformer sættes begrænsninger for de studerendes muligheder for omvalg. Et paradoks som ser ud til at skabe usikre studerende, som netop overvejer og/eller vælger om, frem for sikre studerende, der gennemfører deres hidtil sikre valg af påbegyndt uddannelse. Lignende forhold fremgår ligeledes af den store mediedebat om Uddannelsesloftets betydning for studerende (Altinget.dk; dr.dk).

Når de studerende beskriver samfundets plan, om at den enkelte *skal videre*; når underviserne opfordrer de kandidatstuderende til tidligt at påbegynde deres forestillinger om specialeprocessen; og når medstuderendes overvejelser om frafald og de uddannelsespolitiske begrænsninger skaber tvivl om de fremtidige muligheder, bliver det tydeligt, hvordan handlesammenhængen på to måder formidler de enkelte handlinger og de samfundsmæssige forhold; dels gennem mål og midler, dels gennem deltagernes præmisser (Nissen, 1996). De studerendes beskrivelser synes at være udtryk for, at de uddannelsespolitiske reformer stiller krav til den enkelte om at lægge kort- og/eller langsigtede planer for fremtiden. Planer som netop er forhandlet og besluttet i en andet tidsligt og stedsligt afgrænset sammenhæng, men som kommer til udtryk gennem den konkrete undervisningssammenhæng. Det ses, når underviserne opfordrer de studerende til at komme tidligt i gang med specialet, eller når en medstuderendes planer om frafald som følge af Uddannelsesloftet får betydning for gruppedannelse til bachelorprojektet (Inge; Bilag 6; 137). Dette tolkes som udtryk for, at universitetet som handlesammenhæng er en del af de fælles mål og midler i de samfundsmæssige sammenhænge; her handler både undervisere og studerende under de uddannelsespolitiske reformer om fremdrift som betingelse for undervisningssammenhængen.

Undervisningen som handlesammenhæng skaber altså både nogle arbejdsbetingelser for underviserne såvel som udviklings- og deltagelsesbetingelser for de studerende (Højholt, 1996 om udvikling gennem deltagelse). Dette uddybes og tydeliggøres i følgende afsnit om undervisningssammenhængen og dens mål og midler.

Undervisningssammenhængen og dens mål og midler

Det er et centralt og gennemgående tema i empirien, at de studerende oplever underviserens pres om at få noget praksiserfaring ved siden af studiet. Et pres, som synes at være i konflikt med Fremdriftsreformens hensigt, om at de studerende koncentrerer sig om studiet og dermed om at blive færdige inden for den fastsatte tidsgrænse (Sarauw & Madsen, 2016). Som det fremgår af dette afsnit, tolkes presset som udtryk for konkret opståede og forhandlede mål og midler i undervisningssammenhængen, ligesom de studerendes studierelaterede valg tolkes som udtryk for en fælles selvforståelse om at være en god studerende.

Handlesammenhængen udgør en dobbelthed mellem lokalt tidsmæssigt og stedsligt afgrænsede strukturer, beslutninger og organiseringer, der er forhandlet i andre fællesskaber til andre tider og handlesammenhængens reproduktion og transformation af disse; samtidig med deltagelsen i og

forhandlinger om lokalt afgrænsede handlinger i den konkrete sammenhæng (Kousholt, K., 2009, Nissen, 1996). Afsnittet analyserer og diskuterer Annas og Mies (KA) betingelser i undervisningssammenhængen som følge af deres til- og fravalg af praksiserfaring.

I det følgende tydeliggør Anna, hvordan undervisernes opfordring til at få et studiejob har haft betydning for hendes studierelaterede valg og for, at hun har måttet gå på kompromis med sin egen forestilling om at *"læse og være en god studerende"* (Bilag 5; 51).

"...inden jeg startede på kandidaten. Der tænkte jeg, at jeg ville fokusere på det og virkelig bruge al min tid på at være studerende, men da vi så kommer herud, og allerede den første uge [...] får at vide [...] at det vigtigste i overhovedet kan gøre, det er at gå ud og få jer noget praksiserfaring, den, den satte sig fast i mig, den pressede mig helt vildt [...], så nu har jeg fået et studierelevant job og frivilligt job også, som tager meget af min tid, og det havde jeg ikke troet egentlig, at jeg skulle" (Anna; Bilag 5; 51)

Anna fremhæver, hvordan forestillingen om at prioritere studiet frem for studiejob ændrede sig, da hun startede på kandidatuddannelsen. Dette har haft betydning for hendes valg af studierelevant job og frivilligt arbejde. For Anna tyder det på, at det at være *"en god studerende"* er forbundet med at fordybe sig, fokusere på studiet *"og virkelig bruge al min tid på at være studerende"*. En forestilling, som Anna udfordres på af undervisernes opfordring og sit tilvalg af studiejob og frivilligt arbejde.

I Annas citat bliver det tydeligt, hvordan undervisningssammenhængen er en mål-middelsammenhæng, hvori de studerendes og undervisernes deltagelse og deltagelsespræmisser gensidigt betinger hinanden. Før Anna startede på sin kandidatuddannelse, ser det ud til, at studiet var målet for hende, mens undervisernes opfordring til praksiserfaring tyder på at være udtryk for, at studiet også bliver et middel til at nå et fremadrettet mål om beskæftigelse. Annas forståelse af sig selv som en god studerende og hendes prioriteringer af studiet ser ud til at ændres gennem den fælles selvforståelse, der skabes og forhandles i undervisningssammenhængen; her indebærer betydningen af at være en god studerende også at have relevant praksiserfaring.

Mie beskriver ligeledes det dilemmafyldte i enten at få et studiejob og blive klædt godt på til arbejdsmarkedet eller at holde igen og nyde at være studerende.

"Men jeg kan også mærke, at jeg bliver lidt stædig! [...] Jeg bliver sådan... den ene del af mig bliver sådan: okay, du skal ud, og du skal gøre sådan og sådan og sådan og finde et studiejob og klæde dig godt på og... [sukker], og den anden del af mig... jeg vil også gerne have lov til at være studerende. Jeg vil have lov til at kunne fordybe mig, og og... altså være her fuld tid! Altså det er jo et fuldtidsstudie [...] og jeg kan umuligt gøre det lige så godt, eller få lige så meget ud af det, hvis jeg skal arbejde lige så meget ved siden af" (Mie; Bilag 5; 50)

Når Mie beskriver, at hun på den ene side føler, at hun er nødt til at finde et studiejob for at kunne *klæde sig godt på*, og på den anden side *"gerne vil have lov til at være studerende"*, tydeliggøres dobbeltheden i at

være studerende her og nu og på vej ud på arbejdsmarkedet. Mies udsagn peger i retning af, at midlet (deltagelsen og fordybelsen i studiet) til at nå målet (læring) netop vil begrænses af et eventuelt studiejob, idet hun ”*umuligt kan gøre det lige så godt eller få lige så meget ud af det*”.

I Bøttcher (2017) og Sarauw & Madsen (2016) problematiseres universitetet og dets manglende muligheder for fordybelse netop som følge af Fremdriftsreformen. Både studerende og undervisere er nødt til at gå på kompromis med det akademiske ideal om fordybelse, ligesom universitetsstuderendes læringsudbytte og faglige niveau ser ud til at være faldet efter Fremdriftsreformens indførelse. Dette som følge af de studerendes reducerede tidsforbrug (afkorting af studiet og reduceret fordybelse undervejs) og undervisernes ændrede undervisningsstrategier.

Biesta (2008) diskuterer ligeledes værdien af og formålet med uddannelse og undervisning; han problematiserer det uddannelsespolitiske fokus på effektivisering af undervisningen frem for at have fokus på værdien af god undervisning. Mies og Annas forventninger om at *fordybe* sig på *fuld tid* ser ud til at begrænses af undervisernes forventninger til, at de også skal få noget praksiserfaring ved siden af studiet. Dobbelttheden mellem egne forventninger og undervisernes forventninger kommer ligeledes til udtryk hos Ulriksen (2009), hvor det tydeliggøres, at diskrepans mellem undervisernes og de studerendes forventninger bevirker, at de studerende ikke kan leve op til deres eget selvbillede om at være ”*real students*”. Forestillingen om ”den gode studerende” bliver altså sat på prøve, idet undervisernes opfordring tolkes som udtryk for, at den gode studerende også gør sig relevant på arbejdsmarkedet og ikke nødvendigvis fordyber sig og bruger al sin tid på studiet.

Mies udsagn peger netop i retning af, at der stiller sig en række andre betingelser for de studerende, som fastholder at fordybe sig. Mies individuelle fravalg gør op med de fælles betingelser og har betydning for, at hun mærker presset i forhold til at skulle legitimere sit fravalg af studiejob og fastholde sit valg om at have studiet som mål i sig selv. Det kommer til udtryk gennem Mies *stædighed* og samtidige dobbeltthed mellem at følge presset og lade sig *klæde godt på* eller at holde fast i at ville *have lov til at være studerende*. Mie synes altså at repræsentere den type studerende, som fordyber sig og engagerer sig i studiet snarere end lader sig styre af jobperspektivet (Laursen, 2001; Ulriksen, 2009). En studerende som i en tid med fremdrift og Konkurrencestat er under pres, idet det synes at være en ny type studerende, der opprioriteres (Bøttcher, 2017; Pedersen, 2011; Sarauw & Madsen, 2016). Mies valg kan altså få betydning for, hvordan hun gennem sin handleevne kan gøre sig relevant både som studerende og nyuddannet.

Med de ændrede forventninger til den gode studerende synes deltagelsespræmisserne i undervisningssammenhængen også at ændres. Hvis Mie skal følge undervisernes anbefaling om at have et studiejob, ser det ud til, at hendes deltagelse i én handlesammenhæng (det eventuelle studiejob) vil skabe begrænsninger for hendes deltagelse i de øvrige (studierelaterede) sammenhænge. Derimod ser det ud til,

at Anna reproducerer og transformerer underviserens forventninger gennem sin ændrede livsførelse, så hun *både* kan være studerende *og* have tid til studierelevant job og et frivilligt arbejde. Det tolkes som udtryk for et ønske om at fastholde intentionen om at være *en god studerende*, nu på andre præmisser; præmisser som bevirker et reduceret tidsforbrug på studiet, idet studiejob og frivilligt arbejde *"tager meget af min tid"*. Den fælles selvforståelse synes således at have betydning for, hvordan Anna fører sit liv som universitetsstuderende og for den *tid*, hun har til dette.

Det bliver altså synligt gennem de studerendes udtalelser, hvordan prioriteter og (fremtids)planer ikke er et individuelt projekt, men forbundet med de øvrige deltagere i de forskellige handlesammenhænge. Således må de studerendes valg og betydningen heraf forstås som en del af de sociale sammenhænge, de studerende indgår i. Dette fremkommer ligeledes gennem argumentationen for valg hos Hutters (2004) og Thomsen, R. (2009), som det fremgår af forskningsoversigten og det indledende kapitel.

Som det fremkommer af følgende afsnit, er det ikke kun den fælles selvforståelse med underviserne, der har betydning for de studerendes valg.

Humaniorastuderende –CV, selvforståelse og studierelevant job

Den fælles selvforståelse kan åbne muligheder for at komme til forståelse med sig selv generelt, såvel som i samspillet med de andre deltagere i handlesammenhængen. Selvforståelsen er en vurdering af den enkeltes grunde til at føre sit liv på sin måde og dermed af den enkeltes muligheder fremadrettet og i den konkrete sammenhæng. Selvforståelsen er nødvendig for at kunne almengøre handleevnen. I dette afsnit anvendes handleevne- og selvforståelsesbegrebet til at analysere betydningen af at være humaniorastuderende samt de studerendes indbyrdes forventninger til at gøre sig relevant på arbejdsmarkedet gennem CV og studierelevante jobs.

Det er et gennemgående tema blandt alle studerende i empirien, hvordan betydningen af og konkurrencen med de medstuderende om at *"få de gode CV'er"* (Joan; Bilag 6; 27) har betydning for de studerendes forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Idas (BA) uddannelses- og studierelaterede valg har alle været begrundet i hendes CV og fremtid. Det kommer til udtryk i følgende citat.

"[...] alle de her valg, jeg har lavet, synes jeg alle sammen lidt, jeg har lavet på baggrund af min fremtid. Altså sådan, det har været en investering i mit CV" (Ida; Bilag 4; 46)

Joan (BA) beskriver i det følgende, hvordan medstuderendes job og CV har betydning for hendes forestilling om nødvendigheden af at have et studierelevant job.

"[...] men jeg kan mærke, at når der så er nogle af mine medstuderende, der fortæller, at nu har de også fået det her job [...] de kan skrive på deres CV, så kan jeg godt mærke, at jeg tænker, at okay... Det burde jeg. Nu er jeg bagud. [...] Nu burde jeg også lave det om" (Joan; Bilag 6; 24)

I Idas og Joans beskrivelser bliver det tydeligt, at de studerende tillægger deres studierelaterede valg betydning i forhold til at få et CV, som kan gøre dem relevante i *fremtiden* og på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse. I Joans beskrivelse bliver det klart, at de øvrige studerendes studiejobs og CV'er har betydning for hendes oplevelse af at *være bagud* og dermed for hendes forestillinger om at få et job at skrive på CV'et. Med afsæt i den sociale selvforståelse som en forståelse af, hvordan de forskellige studerende sammen fører deres liv i delvis relation til hinanden, synes betingelserne i den fælles handlesammenhæng ikke bare at blive skabt af undervisernes opfordring til studiejobs og praksiserfaring, men også at blive reproduceret af de studerendes fortællinger om deres studiejobs (eller mangel på samme) og det heraf følgende pres om at få "det rigtige job".

Joans beskrivelse tolkes som udtryk for, at forventningerne og de ydre krav til at have et relevant studiejob, samtidig med at hendes studiejob ikke er studierelevant, har betydning for Joans forståelse af sig selv som værende bagud. De studerende i den konkrete handlesammenhæng synes altså at skabe en fælles selvforståelse, hvormed de forhandler de i andre sammenhænge producerede mål og midler, og derigennem tillægger et studierelevant job og *investeringen* i CV'et at være et betydningsfuldt middel til at nå et mål om beskæftigelse efter endt uddannelse. Det ses gennem Joans beskrivelse af, at "*Det burde jeg. Nu er jeg bagud. [...]Nu burde jeg også lave det om*". Gennem Joans og som anført i foregående afsnit Annas beskrivelser synes det at have et studierelevant job at være væsentligt for forståelsen af at være studerende. Aho (2007, s. 28) beskriver netop, hvordan det autonome selv i en tid med evig fremdrift og fokus på karriere gør, hvad alle andre gør, idet dette skaber sikkerhed og komfort. De studerende skaber altså også en fælles forståelse, som måske i konkurrencen om de gode CV'er overgår de betydninger, underviserne udlægger og tillægger deres opfordringer om studierelevant job. De forskellige deltagere i handlesammenhænge har altså forskellige mål og midler for deltagelsen afhængig af de forskellige deltageres tillagte betydning af handlesammenhængen.

Oplevelsen af at *burde* have et studierelevant job ser ud til også at være forbundet med en samfundsmæssig diskurs om humanister og arbejdsløshed (jf. Laursen, 2001). Zara (KA) tillægger et studiejob betydning i forhold til sine muligheder for beskæftigelse efter endt uddannelse, når hun bliver færdig med sin humanistiske kandidatuddannelse (Bilag 7; 29). Det ses ligeledes i det følgende, hvor Carla (BA) beskriver andres kommentarer til sit frivillige arbejdes relevans for CV'et og de studerendes forestillinger om arbejdsløshed som følge af deres humaniorauddannelse.

"[...] Jeg har lige fået frivilligt arbejde, som jeg slet ikke havde overvejet kunne være studierelevant [...], men når jeg så fortæller det til folk, så er der også meget fokus på, at det er jo også mega godt at få på CV'et, hvor det er sådan... Nå ja, det er det vel også. Det er virkelig det, der er meget fokus på! Især fordi vi har den her humaniorauddannelse, så ved vi godt... Tror vi i hvert fald godt, at vi ved, vi kommer ud til arbejdsløshed" (Carla; Bilag 6; 25)

Gennem Carlas og Zaras beskrivelser tydeliggøres det, hvordan andres fokus på studierelevante jobs, CV og ledighed blandt humanister har betydning for deres studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Det gælder, når Zara, som ikke har et studiejob, men har haft det, forestiller sig at *"være bedre stillet [med et studiejob]"* (Bilag 7; 29); og når Carla bliver mindet om sit frivillige arbejdes relevans og betydning for en eventuel undgåelse af fremtidig ledighed. Når Carla siger, at de studerende tror, *"at vi ved, vi kommer ud til arbejdsløshed"*, tyder det på, at de ydre krav og forventninger til den enkelte, om gennem valg af studierelevante jobs at skabe sig nogle bedre betingelser fremadrettet, har betydning for selvforståelsen både som studerende, men også som mulig arbejdsløs humanist. De studerendes selvforståelse skabes altså i samspillet med de øvrige studerende og i presset om at have et studierelevant job, for derigennem at mindske risikoen for ledighed som følge af deres humaniorauddannelse. Således tyder de studerendes indbyrdes sammenligninger og konkurrencen om at få de rigtige jobs til at skrive på CV'et på at være et middel til at nå et mål om ikke at blive én af de arbejdsløse humanister.

Den fælles selvforståelse, opstået som følge af presset fra underviserne, medstuderende og samfundsdiskursen om humanister, ser altså ud til at have betydning for, hvordan de studerende fører deres liv i relation til deres til- og fravalg af studiejobs og frivilligt arbejde. Det ses, når Carla beskriver, at hun havde valgt sit frivillige arbejde, fordi det var spændende, men at det, når hun bliver konfronteret med jobbet relevans, igen får betydning, for hvordan hun forstår sig selv i relation til omverdenens forventninger. Således tyder det på, at Carlas forståelse af sig selv som havende truffet et spændende valg ændres til en forståelse af at have truffet et fornuftigt fremadrettet valg, som kan skabe muligheder for hendes fremtidige jobsituation. Gennem Carlas valg af frivilligt arbejde fremkommer altså den dobbelte mulighed for enten at handle under de samfundsmæssige betingelser eller i en udvidelse af rådigheden over disse (Holzkamp, 1998). Gennem den fælles selvforståelse bliver Carlas umiddelbare og interessebaserede valg en almengørelse af handleevnen, idet Carlas opmærksomhed på sit frivillige arbejdes relevans er udtryk for en udvidelse af rådigheden over de fælles interesser om begrænset ledighed og dermed for Carlas egne fremadrettede muligheder. Hermed tydeliggøres det, at de umiddelbare interesser også kan være i overensstemmelse med en langsigtet rådighed over egne og fælles livsbetingelser i almengørelsen af disse.

Opsamling

Gennem denne analysedel fremgår det, at de fælles samfundsmæssige og uddannelsespolitiske betingelser har betydning for de subjektive begrundelser og handlemuligheder. De studerendes strategier synes at forankres i betingelserne, idet de oplever, hvordan betingelserne stiller sig i vejen for og begrænser deres ønske om at være gode studerende. Krejsler (2007) nævner dikotomien mellem *individualiseringsdiskursen* og *den ny faglighedsdiskurs*; på den ene side tolkes disse i de studerendes konkurrence om konstant at øge egne kompetencer gennem selvrealiserende CV'er og studierelevante jobs. På den anden side i studiets og

undervisernes fagdiscipliner og dokumentation for, at de studerende lærer det, de skal gennem de studerendes tilegnelse af praksiserfaringer og tidlig påbegyndelse af specialetanker. De studerende og underviserne i undervisningssammenhængen synes altså at være produkt af og medskabere af Konkurrencestatens forsøg på at fremme arbejdskraftens mobilitet gennem konkurrencen om de gode CV'er og undervisernes motivation og opfordring til, at de studerende engagerer sig i egen kompetenceudvikling (jf. Pedersen, 2014).

For nogle studerende synes studiet at være et mål i sig selv, mens forskellige forventninger gør, at flere studerende føler sig presset til, at studiet i stedet er et middel til at nå et mål om at blive færdige med flest mulige praksiserfaringer (på CV'et) og dermed undgå ledighed.

Tvivl er et grundvilkår for universitetsstuderende (Herrmann et al., 2015). Imidlertid er Uddannelsesloftet med til at øge denne tvivl og skabe usikkerhed om hidtil sikre valg. De uddannelsespolitiske reformer og undervisernes formidling af disse ser ud til på den ene side at begrænse de studerendes daglige livsførelse, idet de stiller krav til de studerende om at have en plan og at træffe de for dem rette valg; på den anden side stiller denne begrænsning ikke blot krav til de studerendes valg her og nu, men har også betydning for deres forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Valget af specialeemne, uddannelse eller et eventuelt omvalg vil have betydning for de studerendes livsførelse i længere tid fremover, idet Uddannelsesloftet har begrænset muligheden for omvalg af uddannelse.

I tredje analysedel behandles dobbeltheden mellem at træffe aktuelle valg og betydningen af disse for den fremtidige livsførelse.

Del 3: Aktuelle valg og forestillinger om den fremtidige livsførelse

Det er helt centralt og gennemgående blandt de studerende i empirien, at deres universitetsuddannelse skal føre til beskæftigelse efter endt uddannelse; måden, hvorpå dette muliggøres, er subjektivt begrundet.

Selvforståelsen har betydning for den enkeltes handleevne og fremtidige livsførelse; de tre begreber er relevante til at analysere dobbeltheden mellem aktuelle valg og (fremtids)forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Tredje analysedel behandler de studerendes begrundelser for studierelaterede valg i den daglige livsførelse som studerende her og nu, i relation til de forestillinger de gør sig om betydningen af disse valg for deres fremtidige beskæftigelse. Analysen omhandler de studerendes forestillinger om det *realistiske* og det *interessebaserede* valg i relation til kandidatuddannelse og beskæftigelsesmuligheder, samt dobbeltheden mellem den aktuelle *daglige livsførelses* prioriteringer og valg og disses muligheder og begrænsninger for den *fremtidige livsførelse*.

Denne analysedel er en opsamlende analyse, som har til hensigt at bidrage til en udvidet forståelse af den daglige livsførelse; dette udfoldes og diskuteres yderligere i specialets diskussion, kapitel fem.

Carla (BA) beskriver i det følgende, at hendes valg af kandidatuddannelse både skal kunne føre til beskæftigelse efter end uddannelse, men også at det efterfølgende job skal stemme overens med hendes interesser.

"Så jeg føler ligesom, at det kører lidt ved siden af hinanden, som to retninger, at det ligesom både skal være realistisk at få et job bagefter, og at det samtidig skal være noget, jeg synes er fedt... Så ja, det påvirker helt sikkert min beslutning, hvilken kandidat jeg vælger" (Carla; Bilag 6; 48)

Carlas beskrivelse synliggør en dobbelthed i valget af kandidatuddannelse. De to retninger tolkes som udtryk for dobbeltheden i den daglige livsførelse mellem det *rutineprægede* og *realistiske* over for *det særlige* og *fede*. Valget af kandidatuddannelse skal således føre til muligheder for beskæftigelse, mens midlet (kandidatuddannelsen) til at nå dette mål også skal være forbundet med Carlas interesseområder. Carlas forestillinger om valg af kandidatuddannelse synliggør de muligheder, valget skal skabe for hendes fremtidige livsførelse; Carlas forestillinger tolkes som udtryk for, hvordan hun begrundet betydningen af de betingelser, der er forbundet med de beskæftigelsesmuligheder, en given kandidatuddannelse kan give hende.

Hutters (2004) beskriver, hvordan afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder netop er forbundet med et pres om at skulle tilpasse sine interesser med muligheden for at træffe et realistisk valg, som kan føre til beskæftigelse efter endt uddannelse. Gennem Carlas beskrivelse kommer de samfundsmæssige forventninger til strategiske valg i relation til fremtidige beskæftigelsesmuligheder til udtryk. Det ses, når Carla uddyber, at *"det skal også være realistisk, at jeg går ud med en uddannelse, som jeg kan få et job med, men det skal også følges med interessen"* (Bilag 6; 48).

Den daglige livsførelse er netop begrundet i interessen; Carlas forestillinger om beskæftigelse og valg af kandidatuddannelse synes at være udtryk for en aktiv indsats for at få de forskellige krav fra de forskellige livsområder til at hænge sammen. Carlas overvejelser synes altså at være udtryk for et forsøg på at sammenkoble det realistiske med interessen; dette for at føre sit fortsatte studieliv og fremtidige arbejdsliv med mest mulig hensyn til det, der betyder mest for hende (jf. første analysedel).

I en opfølgende besvarelse fra Carla, Inge og Joan (BA) beskriver de studerende, hvordan deres valg af kandidatuddannelse er baseret på, hvad der giver mening og værdi, *"Både ift. fremtid, men også ift. den belastning og situation, vi er i på det konkrete tidspunkt, valget skal træffes"* (Bilag 9). Endvidere skriver de, at netop interviewet og det, at Inge kan *"se sig selv i"* sit valg af kandidatuddannelse og efterfølgende job, har haft betydning for hendes valg af kandidatuddannelse og prioritering heraf. Interviewsamtalen har ligeledes haft betydning for Joans overvejelser og prioriteringer, hvorfor hun *"derfor også [har] fundet ud af, at hendes førsteprioritet er det hun virkelig vil"* (Bilag 9), selvom der er *rigtig mange* stillinger, hun kan *forestille sig selv i* og derfor søgte ind på to kandidatuddannelser (Bilag 6; 50).

Gennem de studerendes beskrivelser bliver det klart, hvordan forestillinger er forbundet til selvforståelsen. Det, at Inge og Joan som følge af gruppeinterviewet giver udtryk for, at de *forestiller sig selv* og kan *se sig selv* i forskellige stillinger og beskæftigelse, ser ud til være udtryk for, at selvforståelsen netop skabes i samspillet med de andre studerende; selvforståelsen fører til en forestilling om noget fremadrettet. En forestilling som begrundes af de studerendes aktuelle studierelaterede valg og daglige livsførelse.

De bachelorstuderendes beskrivelser tydeliggør ligeledes, hvordan forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse indgår i de studerendes valg og prioriteringer af, hvad de skal efter deres bacheloruddannelse. Samtidig fremkommer der en dobbelthed i de studerendes valg, idet deres aktuelle dagligliv med deraf følgende *værdier* og *belastninger* ser ud til også at have betydning for, hvordan de træffer valg i relation til deres fremtidige uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder.

Kristensen (2009) beskriver, at den daglige livsførelse netop må ses i relation til den enkeltes tidligere erfaringer og i relation til håb og ønsker for fremtiden. Højholt & Schraube (2016, s. 6) beskriver, hvordan den daglige livsførelse også er forbundet til subjektets oplevelse af sin fortid og fremtid. De uddyber, at den daglige livsførelse er relateret, til hvordan subjektet ser verden i et bredere perspektiv med de ønsker, den enkelte har for sit liv. De konkrete handlinger og hverdagsaktiviteter bliver meningsfulde og mulige at gennemføre gennem forestillinger om og foregribelse af egne handlemuligheder.

Med afsæt i Højholt & Schraube (2016) og Kristensen (2009) synes de studerendes daglige livsførelse og deraf studierelaterede valg at være relateret til, hvordan de *gør sig* forestillinger om og har ønsker for deres fremtidige liv. Den daglige livsførelse synes at formidles gennem de studerendes handleevne og begrundelser for studierelaterede valg. Inspireret af Aho (2007) om en tid med konstant fremdrift og acceleration, bliver her og nu hele tiden fremtid i en dialektisk bevægelse mellem de studerendes aktuelle valg og deres foregribelse af fremtidige beskæftigelsesmuligheder gennem deres forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse. Handleevnen er netop udtryk for de studerendes rådighed over deres aktuelle livsbetingelser og begreb for den personlige evne til at have medbestemmelse over og yde indflydelse på deres og fælles fremadrettede muligheder. Forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse ser således ud til både at være forbundet med fremdrift og acceleration, men også refleksion og dermed foregribelse af egne muligheder, som kan føre til udvidelse af handleevnen. Når de studerende *gør sig* forestillinger om deres fremtidige beskæftigelse, synes de altså at foregribe deres handlemuligheder, hvormed de studerendes aktuelle handlinger og konkrete valg giver mening og bliver mulige at gennemføre. Det er altså ikke tilstrækkeligt, at valget giver mening i fremtiden, hvis valget får betydning for *den belastning og situation*, de studerende er i *på det konkrete tidspunkt, valget skal træffes*. Eller omvendt, at det giver mening og værdi nu, hvis ikke det giver mening for de studerendes *forestillinger* om, hvad de kan *se sig selv i* fremadrettet.

Opsamling

Tredje analysedel viser, at universitetsstuderendes forestillinger om beskæftigelse begrundes af de aktuelle studierelaterede valg med afsæt i de værdier, interesser og beskæftigelsesmuligheder den enkeltes uddannelse kan skabe for de studerende nu såvel som fremadrettet. Analysens fund om det *aktuelle* over for det *fremtidige* i relation til *den daglige livsførelse* over for *livsførelsen* diskuteres yderligere i følgende kapitel. Først følger en diskussion af mine metodiske til- og fravalgs muligheder og begrænsninger.

Kapitel 5: Diskussion

Dette kapitel er en kritisk diskussion af specialets valgte metode, design og teori. Endvidere præsenteres og diskuteres anvendelsen af udvalgte kvalitetskriterier. Slutteligt diskuteres den daglige livsførelse og mit bidrag til en udvidet forståelse af begrebet på baggrund af analysens resultater.

Metodiske til- og fravalgs muligheder og begrænsninger

I kritisk psykologi er der ikke én bestemt forskningsmetode (Forchhammer, 2001). Der er dog et krav om, at den anvendte metode er adækvat i forhold til den genstand, der ønskes undersøgt (Holzkamp, 2005). Jeg er bevidst om, at observationsstedet og interviewene har udgjort lokale og tidsmæssigt afgrænsede dele af de studerendes hverdagsliv. Andre steder og sammenhænge kan have større betydning og relevans for de studerendes livsførelse og dermed for det, jeg har haft til hensigt at undersøge (Andersen, 2005; Jonasson, 2012). I henhold til princippet om praksisforskning og med intention om et decentreret perspektiv (Dreier, 1996; Nissen, 1996), kunne det jf. Jefferson & Huniche (2009) have været ønskværdigt ikke blot at interviewe de studerende og observere en enkelt udvalgt handlesammenhæng på universitetet, men også at følge de studerende i deres daglige livsførelse i og på tværs af deres øvrige handlesammenhænge.

Ifølge Forchhammer (2001) skal der ikke nødvendigvis finde en fysisk eller geografisk bevægelse sted, for at ønsket om bevægelse på tværs af forskellige sammenhænge realiseres. Inspireret af Thomsen, R. (2009) har jeg netop forsøgt at bringe de studerendes forskellige handlesammenhænge ind i interviewsammenhængen ved kontekstsensitivt at lade dem beskrive og komme med eksempler på forskellige livsområder af deres daglige livsførelse. Jeg har således, inspireret af Kousholt, K. (2009), haft en empirisk, metodologisk og analytisk opmærksomhed på, at de studerende i universitetssammenhænge også er deltagere i mange andre sammenhænge. Med dette in mente vil jeg argumentere for, at det kritisk psykologiske krav om genstandsadækvathed og intentionen om et decentreret perspektiv er indfriet (jf. Holzkamp, 1998, 2005; Jefferson & Huniche, 2009; Kousholt, K., 2009; Thomsen, R., 2009).

Adgang til og valg i praksis

Adgangen til og tilbagemeldinger fra universitetsstuderende har ikke været så ligetil som ønsket. Det har bevirket, at min intention om to gruppeinterviews med studerende fra ét universitet blev til fire interviews og studerende fra to universiteter. Fire interviews, en observation, to universiteter og otte studerende er umiddelbart meget at holde styr på i et kvalitativt speciale under Fremdriftsreformens begrænsninger af

skriveperioden. Det har imidlertid også skabt mulighed for sammenligning af og viden om forskelle og ligheder ved den enkelte praksis (Dreier, 2007); og dermed for i højere grad at kunne sige noget alment (Kousholt, K., 2009) om universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse.

Der er ikke fremkommet væsentlige forskelle mellem de studerendes uddannelsesretninger og -niveauer. I nogle udtalelser er de studerendes betingelser, betydninger og begrundelser trådt tydeligere frem end i andre. Det kommer til udtryk gennem analysen, hvor nogle studerende har fået mere opmærksomhed end andre.

Valget af humaniorastuderende var tænkt som en måde at indkredse og afgrænse mine medforskere. Dette valg har imidlertid haft betydning for analysen. De studerendes forestillinger og valg har vist sig at være relateret til de aktuelle samfundsmæssige strukturer og betingelser for selv samme studerendes muligheder og begrænsninger på samfunds- og beskæftigelsesplan (jf. Laursen, 2001; Akademikerne, 2016). Mit fravalg af studerende fra andre fakulteters uddannelsesretninger blev således et tilvalg af en række betydninger for den valgte gruppe studerende. Forskningens relevans for praksis tydeliggøres gennem analysen af mit empiriske materiale.

De studerende i specialet er kun kvinder. Der kan være flere grunde, til at jeg ikke har fået tilbagemeldinger fra mandlige studerende. Den mest sandsynlige er, at der netop på de humanistiske uddannelser er en overrepræsentation af kvindelige studerende (ufm.dk). Nielsen & Sørensen (2003) beskriver, at der er en klar forskel i unge drenges og pigers valg af uddannelse, ligesom kønnene er med til at strukturere arbejdsmarkedet. Det, at der ingen mandlige studerende er repræsenteret i specialet, kan altså have haft betydning for specialets resultater; der kan være forskelle, i hvilke betydninger og begrundelser kønnene tillægger deres studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse.

Asymmetri, gruppesamspil og medforskere

Jeg er bevidst om, at min tilstedeværelse til karrierearrangementet og i interviewene har haft betydning for de øvrige deltagere og deres deltagelse (Dreier, 2008b; 2013). I interviewsamtalen vil der altid være en vis form for asymmetri i forholdet mellem forsker og medforskere (Fog, 2004). Sammensætningen af interviewdeltagere og gruppernes størrelse kan ligeledes have haft betydning for samspillet (Morgan, 1997). I et af interviewene kendte to af de studerende ikke hinanden på forhånd. Med afsæt i Halkier (2015) antager jeg, at det, at de øvrige studerende på forhånd kendte hinanden godt, har haft betydning for trygheden til at udtale sig, den fælles selvforståelse og dermed for, at interviewene forløb langt mere frit, åbent og flydende end interviewet med de to for hinanden fremmede studerende.

Til karrierearrangementet var flere af deltagerne selv specialestuderende; de viste stor interesse for min tilstedeværelse, mit speciale og deres bidrag til dette. Gennem det fælles tredje (snakken om vores specialer

og beskæftigelse herefter) fik jeg en god kontakt til og indblik i deres studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse.

Hensigten med praksisforskningen og min deltagelse i de studerendes praksis har i henhold til Dreier (1996) været at udvikle og udvide mine medforskeres muligheder for at råde over praksis. Bestræbelsen, på at etablere forskningen som et samarbejde med de studerende, kommer blandt andet til udtryk i mine første og sidste interviewpunkter: *"[...]først kunne jeg godt tænkte mig at høre om jeres motivation for at deltage i det her interview", og "Har I nogle kommentarer eller spørgsmål her til sidst? Noget I havde forventet, at vi skulle tale om, som vi ikke er kommet omkring?"*. I flere af interviewene blev det tydeligt, hvordan forskningsinterviewet er en proces, hvori temaer vokser frem ud af de enkelte spørgsmål på baggrund af fælles interesser for undersøgelse af praksis (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Således gav Zara sidst i interviewet udtryk for, at hun havde forventet et større fokus på studierelaterede valg i relation til de sociale sammenhænge, de studerende indgår i (Bilag 7; 122). Zaras kommentar tydeliggjorde et behov for uddybning og opfølgning på dette.

Carla, Joan og Inge beskrev i deres svar på mine opfølgende spørgsmål, hvordan interviewsamtalen har haft betydning for deres prioriteringer og studierelaterede valg efterfølgende: *"Vi har alle oplevet, at vi efter interviewet er kommet til at tænke mere over vores prioriteter i hverdagen, herunder hvordan vi prioriterer studiet og den tid, vi bruger på det"* (Bilag 9). De to eksempler tydeliggør dels forskningens relevans for medforskerne, dels medforskernes betydning for udvikling af praksis (Iht. Mørck, 1995; Mørck & Nissen, 2005; Nissen, 2000). I det følgende diskuteres forskningssamarbejdets betydning for min rolle som forsker og universitetsstuderende.

Forsker og universitetsstuderende på én og samme tid

Det dialektiske forhold slutter ikke ved betingelsernes betydning for de studerende; ej heller ved deres begrundelser for at handle som de gør. Min rolle som forsker og daglige livsførelse som universitetsstuderende har ligeledes været forbundet med de (samme eller lignende) samfundsmæssige strukturer og betingelser; ligesom mine begrundelser for at prioritere og vælge har haft betydning for min tilgang til forskningen. Kousholt, K. (2009) beskriver, at subjektivitet ikke bør betragtes som en fejlkilde; vi må i stedet være opmærksomme på, hvad subjektiviteten gør ved praksis.

I observations- og interviewsammenhængene har mine medforskere og jeg søgt at finde et fælles sprog gennem en almengjort og intersubjektiv forståelsesramme (s)om studerende (Borg, 2003; Holzkamp, 1998, om fælles selvforståelse). Jeg har således også været med til at skabe og reproducere forståelsen af de samfundsmæssige betingelser for universitetsstuderende; og af hvordan studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse skabes i og med betydningen af disse betingelser. Når jeg gennem analysen har argumenteret for, at den fælles selvforståelse af blandt andet "en god studerende" har haft betydning for de studerendes livsførelse ved både at skabe muligheder og begrænsninger, er min daglige livsførelse

som specialestuderende ligeledes skabt gennem min deltagelse og fælles selvforståelse med de studerende. Den fælles selvforståelse har således også haft betydning for min *lyst*, mine *valg* og mine *forestillinger* om mine og de samfundsmæssige betingelser. De har alle været med til både at skabe muligheder for udførelsen af dette speciale, såvel som til tider begrænsninger for min skrive- og motivationsproces.

Følgende afsnit behandler speciales videnskabelige kvalitet.

Specialets videnskabelige kvalitet

I en kritisk psykologisk sammenhæng handler validering og generalisering om at forbinde konkrete problemstillinger til almene livsbetingelser og betydninger af disse, samt om resultaternes relevans for andre i forskning og praksis (Kousholt, D., 2006). I det følgende præsenteres og diskuteres de udvalgte kvalitetskriterier *almengørelse*, *gældighed* og *transparens*.

Almengørelse

Almengørelse foregår som en del af praksisforskningen (Thomsen, R., 2009); som en intersubjektiv og fortløbende dialog, som rejser spørgsmål, hvor generaliseringer giver svar (Kousholt, K., in progress). Holzkamp (2005, s. 30) beskriver, hvordan almengørelse af enkelttilfælde består i at almengøre "*fra et tilfælde til bestemmelse af almene tilfælde*". Almengørelse består ifølge Nissen (1998) i, gennem brugen af teorier på empirisk praksis, at bevæge sig fra det særlige tilfælde mod det almene i forhold til de betydninger og begrundelser, den enkelte tillægger disse. Almengørelse skal både ses i forhold til de særlige situationer og strukturer, den enkelte handler i, og i relation til den enkeltes muligheder og handlegrunde i den specifikke situation (Mørck & Nissen, 2005). Det er således mulighedstyperne, altså den specifikke samfundsmæssige situation, der kan almengøres (Mørck, 1995; Jensen, 2005).

Ved at teoretisere universitetsstuderendes praksis og de muligheder og handlegrunde den enkelte tillægger sin deltagelse og livsførelse heri, er det muligt at almengøre fra særlige tilfælde af situationer og strukturer i de studerendes praksis til et alment tilfælde af mulighedstyper forbundet hertil. Gennem den enkelte studerendes begrundelser er det altså muligt at få viden om den praksis, vedkommende er del af; ligesom det er muligt for andre at anvende de mulige typiske sammenhænge mellem de studerendes handlepræmisser og handlegrunde til at forstå og håndtere deres egen situation. På den måde breder analysen sig ud over den enkelte person (Kousholt, K., in progress). De studerendes betingelser, betydninger og begrundelser har gjort det muligt at forstå universitetet som en del af universitetsstuderendes daglige livsførelse på tværs af *flere* forskellige handlesammenhænge, og derigennem at forstå de studerendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse som en del af det komplekse hverdagsliv, de studerende fører.

Gældighed

Højlund (2006) argumenterer (med afsæt i Hjort) for en validering af den kritisk psykologiske forskning gennem en reformulering af gyldighedskriterier til gældighedskriterier. Mørck & Nissen (2005, s. 133)

beskriver, hvordan praksisforskningen med begrebet gældighed ikke sigter mod en abstrakt gyldighed, men én alternativ form for gyldighed, som er eller kan gøre sig gældende socialt. Det handler således ikke om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2015), men om hvordan forskningen som videnskabelig praksis diffunderer sammen med andre former for praksisser og ”gør sig gældende” (Højlund, 2006). Gældighed indebærer, at forskningen tager afsæt i eksisterende praksisser og manifesteres i empirisk og teoretisk materiale; derigennem etableres andre analytiske strukturer, som synliggør yderligere betydningslag i forhold til praksisudvikling.

Inspireret af Højlund (2006) er det, gennem anvendelsen af de teoretiske begreber og analysen af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse, muligt at forstå, hvorfor og hvordan universitetsstuderende træffer studierelaterede valg og gør sig forestillinger om fremtiden. Således synes de analytiske fund at gøre sig gældende i den praksis, jeg har haft til hensigt at undersøge; forståelsen af og betingelserne ved de studerendes forestillinger og valg skaber nye betydningslag for de uddannelsesmæssige rammer og dermed forandringspotentialer for de uddannelsespolitiske tiltag og karrierevejledningsindsatsen. Sidstnævnte uddybes i specialets mundtlige perspektivering.

Transparens

Et afgørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskning er undersøgelsens transparens (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Gennem specialet har jeg i videst mulige omfang søgt at lade alle mine overvejelser og handlinger forbundet med forskningen være transparente, således at både Karrierecentret, de universitetsstuderende og læseren kan genkende sig selv og mine veje gennem forskningsprocessen. Dels har jeg gennem redegørelsen for de metodiske og teoretiske overvejelser søgt at tydeliggøre mit kritisk psykologiske standpunkt. Derudover har jeg ved at synliggøre de studerendes førstepersonsperspektiv gennem anvendelse af citater og empiriuddrag i analysens dele søgt at tydeliggøre, hvad der har dannet basis for specialets analyser (jf. Kousholt, K., 2009, om gennemsigtighed). Inspireret af Hybholt (2014) har jeg ligeledes forsøgt at skabe transparens ved at reflektere over de betydninger og betingelser, der er opstået også i min egen rolle som forsker. Det kommer bl.a. til udtryk gennem de etiske overvejelser og i overvejelserne om min rolle som forsker og universitetsstuderende. I specialets mundtlige forsvar redegøres for dobbeltheden i interesseforholdet mellem min rolle som forsker og relation til hhv. Karrierecentret og mine medforskere, for også at være transparent heri.

Daglig livsførelse nu og i fremtiden

Den kritiske psykologi og praksisforskningen har, som tidligere beskrevet, til hensigt både at udvikle en teori om praksis og udvikle praksis (Mørck, 1995; Nissen, 2000). Dette afsnit er en diskussion af og et bidrag til den teoretiske udvikling af det kritisk psykologiske begreb om daglig livsførelse.

Konceptet om daglig livsførelse har rødder i sociologien, mens det kritisk psykologiske begreb er videreudviklet af Klaus Holzkamp kort før hans død. Begrebet er baseret på Holzkamps arbejde med og analyser af universitetsstuderendes læring samt de arbejdsrelaterede betingelser for forskerne på universitetet (Holzkamp, 1998, 2016; Osterkamp, 2000). Der har siden været flere kritisk psykologiske bidrag til udviklingen af begrebet om daglig livsførelse (Borg 2003; Dreier, 2013, 2016; Ingholt, 2007; Hybholt, 2014; Kousholt, D., 2006; Kristensen, 2009). I det følgende tager jeg afsæt i de bidrag, hvorigennem rettetheden og den aktive føring af livet kommer til udtryk, for derigennem med afsæt i analysens fund at diskutere den aktuelle *daglige livsførelse* i relation til den fremtidige *livsførelse*.

Universitetsstuderende er, som det fremgår af analysen, rettet mod deres fremtidige beskæftigelsesmuligheder, når de træffer studierelaterede valg som specialeemne, kandidatuddannelse og studierelevant job. Det er i det aktuelle valg, at de studerende gør sig forestillinger om den fremtidige livsførelse. De studerende må altså gøre en aktiv indsats (Kousholt, D., 2006) og *vælge* til og fra (Holzkamp, 1998) for at få de forskellige krav fra forskellige aktuelle livsområder til at hænge sammen i hverdagen som studerende, og *samtidig* have deres fremtidige muligheder for øje.

Ingholt (2007) bidrager med en forståelse af den daglige livsførelse, som forbundet til *en vandrende "flyden med strømmen"*, idet "*vandringen [er] forankret i allerede forstukne stier, strukturer og organiseringer*" (Ingholt, 2007, s. 255, kildens kursivering). Mens Ingholt bidrager til forståelsen af unges vaner gennem deres vandringer i de allerede fastlagte *strukturer og stier*, beskriver Kristensen (2009) hjemløses bevægelser og daglige livsførelse som en *styring* af dagliglivets bevægelser og orientering af det personlige liv som følge af de manglende rutiner på gaden. Den daglige livsførelse kan således være forbundet til allerede fastlagte stier, hvor vaner bliver en del af vandringerne på disse, men også som ustrukturerede baner, som skal styres i retning af en orientering og strukturering af det personlige liv.

Universitetsstuderendes daglige livsførelse ser hverken ud til at være forbundet med fastlagte vaner og stier, ej heller med manglende rutiner. De studerende er dog nødsaget til at *føre deres liv i en retning* (mod noget fremtidigt); dette som følge af de studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse, de studerende oplever som samfundsmæssige krav og forventninger i dagligdagen.

Denne retning og daglige livsførelse fra noget nuværende til noget fremtidigt, vil jeg modsat Holzkamp (2016) argumentere for, må forstås i relation til personens livsforløb. På baggrund af analysen og med afsæt i Højholt & Schraube (2016) samt Kristensen (2009), som bidrager med en forståelse af den daglige livsførelse knyttet til både fortid og fremtid, finder jeg det nødvendigt at forstå den daglige livsførelse i relation til den enkeltes forestillinger om og ønsker for fremtiden og dermed netop forbundet til personens livsforløb.

Universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse må netop forstås i relation til den fremtidige betydning af de aktuelle valg og forestillinger. Derfor er livsførelsen også forbundet til og betinget af de samfundsmæssige, politisk og historisk udviklede krav og forventninger,

hvormed universitetsstuderende fører og begrundet deres dagligliv. Det ses, når den samfundsmæssige udvikling, herunder universitetslivets strukturelle betingelser og uddannelsespolitiske reformer, får betydning for den enkeltes livsforløb; f.eks. når Uddannelsesloftet skaber begrænsninger, ikke bare for den daglige livsførelse, men også for den enkeltes fremtidige uddannelsesmuligheder. De studerendes aktuelle valg er altså formidlet af og begrundet i deres forestillinger om og foregribelse af deres fremtidige livsførelse.

Jeg vil således argumentere for, at den daglige livsførelse tilføres et aspekt, hvormed de aktuelle handlinger formidles gennem forestillinger om og foregribelse af det fremtidige. Når jeg i anden del af specialets problemformulering og gennem tredje analysedel opløser og veksler mellem den aktuelle *daglige livsførelse* og den fremtidige *livsførelse*, er det med argumentet om, at den daglige livsførelse ikke blot er forbundet til prioriteringer og valg i relation til den daglige livsførelses rutiner og det særligt betydende, men også med betydningen af det fremtidige. Analysen af universitetsstuderendes studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse bidrager således til en forståelse af den enkeltes aktuelle handlegrunde med ønske om at føre sit liv med mest mulig tid til det særligt betydende her og nu, men også i den fremtidige livsførelse. Jeg vil således argumentere for, at den daglige livsførelse ikke alene kan skelnes fra den enkeltes livsforløb, men må forstås som dialektisk forbundet til dette. Det handler netop om en *føring af livet* i form af de valg og forestillinger om fremtiden, den enkelte træffer, hvormed den *daglige* og aktuelle *livsførelse* får betydning for *livsførelsen* fremadrettet og efter endt uddannelse. Universitetsstuderende er således både *Studerende her og nu* og *på vej ud på arbejdsmarkedet*.

Kapitel 6: Konklusion

I dette kapitel opsummerer og konkluderer jeg på den viden, der er fremkommet gennem specialet.

Hensigten har været at få en viden, om *hvordan studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse efter endt uddannelse indgår i universitetsstuderendes daglige livsførelse, samt hvordan disse valg og forestillinger skaber muligheder og begrænsninger for de studerendes livsførelse*. På baggrunden af den kritisk psykologiske intention om praksisforskning som metodisk tilgang, baserer konklusionen sig på analysen af otte universitetsstuderende fra fire humanvidenskabelige uddannelsesretninger på to universiteter; samt udvalgte studerende til et karrierearrangement.

Universitetsstuderendes daglige livsførelse er dilemmafyldt: Studielivet kræver daglige prioriteringer af læsestof, deltagelse på studiet, studiejob og fritid. Fastlagte rutiner skaber plads til at få tid til at læse, være fuldtidsstuderende og samtidig have studierelevant og/eller frivilligt arbejde. Flexibiliteten i studielivet gør det samtidig muligt at læse om aftenen og arbejde om morgenen. De studerendes ønsker om at have fritid og tid til sig selv, venner og kæreste kræver koordinering i samspil med de øvrige deltagere i de studerendes hverdagsliv.

Studielivet er dilemmafyldt: På den ene side er universitetsstuderende *studerende her og nu*, og på den anden side er de *på vej ud på arbejdsmarkedet*. Nogle studerende fastholder ønsket om at være studerende; andre følger undervisernes pres og samfundets forventninger til at have praksiserfaring ved siden af studiet, samt at gøre sig forestillinger om og have en plan for de fremtidige semestre og efter endt uddannelse. De studerendes oplevelse af undervisernes pres begrænser, i samspil med Fremdriftsreformens fremdrift, Uddannelsesloftet og de studerendes forestillinger om arbejdsløshed blandt humaniorauddannede, de studerende i at føre det liv, de ønsker med fordybelse, deltagelse og læring på studiet samt fritid. De studerende er samtidig medskabere af disse begrænsninger; gennem fortællinger om CV-fremmende tiltag samt i tilvalg af studierelevant job, reproducerer og transformerer de undervisernes forventninger om praksiserfaringer, Konkurrencestatens krav om kompetenceudvikling og samfundets ønske om reduceret ledighed blandt (humanistiske) dimittender.

Studierelaterede valg er dilemmafyldte: De studerendes tilvalg af studierelevant job eller frivilligt arbejde begrænser dem i deres daglige livsførelse og deltagelse i og på tværs af forskellige handlesammenhænge. Tiden til at fordybe sig på studiet eller til at have fritid begrænses og får betydning for de studerendes selvforståelse og opretholdelse af ønsket om at være gode studerende. I undervisningssammenhængen og i samspillet med undervisere og medstuderende skabes en forståelse af en ny type "god studerende"; en studerende som både fordyber sig i studiet og gør sig relevant på arbejdsmarkedet. Studerende, som modsætter sig og vælger at fordybe sig på fuld tid, begrænses af at skulle legitimere deres begrundelser herfor.

Studierelaterede valg og forestillinger om beskæftigelse er ikke individuelle, men opstår i samspillet med de øvrige deltagere i de forskellige sammenhænge, de studerende fører deres liv. Det gælder både i valg af studierelevant job, specialeemne og valg af kandidatuddannelse. De studerendes valg og forestillinger begrundes med de betydninger deres aktuelle daglige livsførelse har for dem. De studerende søger gennem deres valg og forestillinger at øge rådigheden over deres aktuelle livsbetingelser samt foregribe deres fremtidige muligheder. Således træffer de studerende valg på baggrund af de interesser, den lyst og den mening et givent valg har af betydning for dem nu, såvel som for deres forestillinger om realistiske og interessante beskæftigelsesmuligheder. Det er med ønsket om at skabe muligheder for den fremtidige livsførelse, at de studerende lader den daglige livsførelse begrænse af tilvalg af studiejob og beskæftigelsesfremmende tiltag.

Specialets bidrag til teoretisk udvikling konkluderer, at den daglige livsførelse må forstås som en dialektisk føring af livet mellem den aktuelle *daglige livsførelse* og foregribelse af og forestillinger om den fremtidige *livsførelse*.

Perspektivering

Som tidligere anført vil jeg i mit mundtlige forsvar perspektivere specialets konklusion og analytiske fund. Det mundtlige forsvar har blandt andet til hensigt at bidrage med et diskuterende perspektiv på, hvordan karrierevejledning kan integreres i universitetsstuderendes daglige livsførelse. Hensigten er herigennem at bidrage til udvikling af praksis.

Abstract

Student Here and Now and on the Way out Into the Labour Market –a Critical Psychological Research Study of the Study-related Choices of University Students and Their Conceptions About Post-graduation Employment

At a time when education policy reforms are part of the conditions for university students, and society defines that young people should choose an education based on best employment possibilities, this thesis looks to investigate the conditions, meaning of, and the reasons behind study-related choices of university students, as well as their conceptions about post-graduate employment in relation to their conduct of everyday life. The thesis is based on a specific career-counselling centre's challenge to facilitate university students making study-related choices.

The theoretical foundation of the thesis is critical psychology. The empirical material for the thesis was created through qualitative interviews with eight university students from four different liberal arts educations at two universities, as well as participant observation of selected students at a university career event.

Based on practice research, the critical psychological research method, the thesis seeks to contribute to an extension of the concept of conduct of everyday life to include anticipation and conceptions of future life conduct during the present choices in the conduct of everyday life.

The conduct of everyday life, study-related choices and conceptions about post-graduation employment appear to be based on want and interests. Whilst the choice of a student job and CV-promoting activities seem to create prospective opportunities for the individual, these options seem to limit the students in their current conduct of everyday life. Priorities in conduct of everyday life seem to be linked to the students' life in the action contexts at the university, as well as the life associated with being a student.

The thesis concludes that the conduct of everyday life of the university students is dilemma filled and contradictory. Study-related choices and conceptions about post-graduation employment have a reciprocal and co-constructing relation between societal expectations and the participants in the different action contexts in which the students conduct their lives. The students seek to increase the availability of their present conditions as well as anticipate their future opportunities through their choices and conceptions. It is with the desire to create opportunities for their future life conduct, that students limit their conduct of everyday life by choosing a student job and other employment-creating initiatives. Through participation in study-related contexts and because of societal expectations due to the study progress reform, an understanding of a new type of student is created; a student who is deeply immersed in study and who becomes relevant to the labour market.

Litteraturliste

- Aho, K. A. (2007). Acceleration and Time Pathologies. The critique of psychology in Heidegger's Beiträge. *Time & Society*. S. 25-42.
- Akademikerne (2016). Fakta om fremdriftsreformen. <http://www.ac.dk/media/670315/fakta-om-fremdriftsreform.pdf>
- Altinget.dk <http://www.altinget.dk/forskning/artikel/uddannelsesloft-spaender-ben-for-nye-uddannelser>
Lokaliseret d. 12.5.2017
- Andersen, L. P. & Riis, H. B. (2016). *Fra studie til arbejdsliv. F*** er der sådan nogle idioter herude!* Frydenlund. S. 9-131.
- Andersen, P. Ø. (2005). Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I: Christensen, G. & Jensen, T.B. (2005). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. S. 181-201.
- Bauman, Z. (2009). I: Jacobsen, M. H. (red.) (2009). Zygmunt Bauman. Fagre nye læringsliv –læring, pædagogik, uddannelse g ungdom i den flydende modernitet. Forlaget UP - Unge Pædagoger. S. 15-210.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ. Asse. Eval. Acc.* 21. S. 33-46.
- Bjerregaard, L., Holst-Jensen, J. & Jensen, N. L. (2010). *Det frie valg eller det frie fald? – overgangen fra studium til job*. AC. S. 4-156.
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S. and Bhati, K. S (2002). Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work Transition. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 49, No. 3, S. 311–323.
- Borg, T. (2003). *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering. Et socialpsykologisk studie*. Ph.d.-afhandling. Institut for Sociale Forhold og Organisation. Aalborg Universitet. S. 45-128 & 331-386.
- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservationer. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. S. 189-199.
- Brooks, R. & Everett, G. (2008). The prevalence of "life planning": evidence from UK graduates. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 29. No.3. S. 325-337.
- Bøttcher, T. (2017). Undervisere: Fokus på eksamen har taget overhånd. *Magisterbladet.dk*. <http://magisterbladet.dk/news/2017/april/underviserefokuspaeksamenhartagetoverhaand>
- Christensen, G. (2014). *Psykologiens videnskabsteori. En introduktion*. Samfundslitteratur. 2. Udgave.
- Christensen, G. (2005). Etske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview. I: Christensen, G. & Jensen, T.B. (2005). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. S. 293-317.
- Det Europæiske Råd (2000). *Memorandum om Livslang Læring*. Arbejdsdokument for Kommissionens tjenestegrene. Bruxelles, den 30.10.2000. S. 1-42.
- Diasa, D. & Sáb, M. J. (2016). Academic promises and family (dis)enchantments: clues for guidance and counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 44, Nr. 1. S. 42-56.
- DR.dk <http://www.dr.dk/nyheder/politik/overblik-balladen-om-uddannelsesloftet> Lokaliseret d. 12.5.2017

- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life. Implications for Critical Psychology. I: Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge. S. 15-33.
- Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast*. Nr. 2. S. 4-21.
- Dreier, O. (2011a). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, Vol. 63(2), S. 4-23.
- Dreier, O. (2011b). Intervention, evidence-based research and everyday life. I: Stenner, P. et al. (Eds.). *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. Concord, Ontario: Captus Press Inc.
- Dreier, O. (2008a). The Conduct of Everyday Life and the Life Trajectory. I: Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press. S. 181-197.
- Dreier, O. (2008b). Theorizing Persons in Structures of Social Practice. I: Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press. S. 21-46.
- Dreier, O. (2007). Generality and Particularity of Knowledge.
http://psychology.ku.dk/Academic_staff/emeriti/ole_dreier/downloads/Dreiergeneralityproofs.pdf
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice*. Aarhus: Center for Health, Humanity and Culture. S. 9-38 & 95-194
- Dreier, O. (2002). *Psykosocial behandling –en teori om et praksisområde*. 2. udgave, 1. oplag.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*. Nr. 2. S. 39-57.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København Hans Reitzels forlag. S. 76-99.
- Dreier, O. (1996). "Indledning –praksisforskning om brugere og professionelle" og "Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning". I: Jensen, U. J., Qvesel, J. & Andersen, P. F. (red.) (1996). *Forskelle og forandring –bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Philosophia. S. 61-66 og 113-142.
- Dreier, O. (1991). Client Interests and Possibilities in Psychotherapy. I: Tolman & Maiers (1991). *Critical Psychology. Contributions to an Historical Science of the Subject*. Cambridge University Press. S. 196-211.
- Dreier, O. (1979). "Indledning" & "Den kritiske psykologis nuværende stade". I: *Den kritiske psykologi*. Bibliotek Rhodos. S. 7-17 & 349-390.
- EVA (2016). *Effekter af studiejob, udveksling og projektorienterede forløb. En effektanalyse af kandidatstuderendes tilvalg på universiteterne*. Danmarks Evalueringsinstitut. S. 1-16.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag. 2. udgave. S. 206-259.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, 1, S. 23-32.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goosens, L. & Vershueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of student's decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 37, 3, S. 229-239.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) (2015). *Kvalitative metoder –en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave. S. 137-151.
- Hansen, H. R., Lagermann, L. C. & Nielsen, J. C. (2016). Vild og mild? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 53, 2. S. 3-4.

- Herrmann, K. J., Troelsen, R., Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årg. 10, nr. 19. S. 56-71.
- Holz kamp, K. (2016). Conduct of everyday life as a basic concept of critical psychology. I: Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge. S. 65-98.
- Holz kamp, K. (2013). I: Schraube, E. & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected writings of Klaus Holz kamp*. Palgrave Macmillan. S. 19-59, 233-341
- Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 2(33). S. 5-34.
- Holz kamp, K (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabelig grundkoncept. *Nordisk udkast* (2). S. 3-31.
- Holz kamp, K. (1991). Societal and Individual Life Processes. In: Tolman & Maier (1991). *Critical Psychology. Contributions to an Historical Science of the Subject*. Cambridge University Press. S. 50-64.
- Holz kamp, K. (1989). Menneskets samfundsmæssige natur: om forholdet mellem den totalsamfundsmæssige proces og den individuelle livsproces. *Forum Kritisk Psykologi*. Nr. 5. S. 23-43.
- Holz kamp, K. (1979). "Den kritiske psykologis overvindelse af psykologiske teoriers videnskabelige vilkårlighed" & "Den kritiske psykologis kategorielle og teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer og deres samfundsmæssige livsbetingelser". I: Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. Bibliotek Rhodos. S. 27-114 & S. 189-201.
- Hutters, C. (2004). *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring. RUC. S. 7-238.
- Hybholt, L. (2014). *Patientuddannelse i hverdagsliv*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet. S. 87-98, 225-232.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag. S. 23-46.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. & Witt, G. (1996). *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger. S. 39-80
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. S. 77-90.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse. I: Højholt, C. (red.) (2011). *Børn i vanskeligheder - samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag. S. 207-235
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living. I: Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge. S. 1-14.
- Højlund, I. (2006). *Gennem flere labyrinter*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet. S. 46-90.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag. S. 11-62 & S. 151-205.
- Ingholt, L. (2007). *Fællesskaber, vaner og deltagelse. Et studie af unge på to gymnasier*. Ph.d.-afhandling. Institut for psykologi. KU. S. 1-414.

- Jarftoft, V. (1996). Kritisk psykologi –en psykologi med fokus på subjektivitet og handling. I: Højholt, C. & Witt, G. (1996). *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger. S.181-208.
- Jefferson, A. & Huniche, L. (2009). (Re)searching for persons in practice: Field-based methods for critical psychological practice research. *Qualitative Research in Psychology*, 6. S. 12-27.
- Jensen, T.B (2005). Praksisportrættet. Om at indsamle og anvende skriftlige kvalitative data i en forskningsproces. I: Christensen, G. & Jensen, T.B. (2005). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. S. 95-122
- Jensen, U. J. (1992). Udvikling som metode –SUM i forskningsmæssigt perspektiv. *Summa Summarum: Tidsskrift for social udvikling*. 3: 4. S. 22-29.
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. S. 61-75.
- Katznelson, N. & Pless, M. (2006). Unges forestillinger om arbejde. *Tidsskrift for ARBEJDSLIV*, 8 årg. Nr. 3. S. 37-52
- Ketonen, E. E., Haarala-Muhonen, A., Hirto, L., Hänninen, J. J., Wähälä, K. & Lonka, K. (2016). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Difference*. 51. S. 141-148.
- Knudsen, M. B. (2017). Det er en myte, at de studerende er dovne. *Magisterbladet.dk*. Lokaliseret d. 16.5.17 <http://magisterbladet.dk/blogogdebat/studenterbloggen/deterenmyteatdestuderendeerdovne>
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitetscenter. S. 29-78.
- Kousholt, K. (in progress) Betingelser, betydninger og begrundelser i analyse. At analysere betydninger af test fra deltagernes perspektiver. I L. Bøttcher, D. Winther-Lindqvist & D. Kousholt. *Pædagogisk Psykologisk Analyse - Analyser på Vragen*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Kousholt, K. (2013). Deltagelse på tværs af sociale lærings- og testsammenhænge. *Psyke & Logos*, 34, S. 180-202.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet. S. 48-93.
- Kousholt, K. & Thomsen, R. (2013). Dialectical Approaches in Recent Danish Critical Psychology. *Annual Review of Critical Psychology*. 10. S. 359-390.
- Krejsler, J. (2007). Elevplanen mellem refleksion og kontrol. I: Moos, L. (red.) (2007). *Nye sociale teknologier i folkeskolen –kampen om dannelsen*. S. 79-89.
- Kristensen, K. A. (2009). *Hjemløshed og Personlig Livsførelse*. Ph.d.-afhandling. Dansk Forskerskole for Psykologi. Københavns Universitet. S. 2-298.
- Kristiansen, S. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. S. 213-229.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag. S. 45-69 & 99-169.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave.
- Laursen, P. F. (2001). *Ind på humaniora – om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder*. Gyldendal Uddannelse.
- Lov nr. 298 af 30/4-2003. Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv.
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24127>
- Lov nr. 1742 af 27/12-2016. Lov om ændring af lov om adgangsregulering ved videregående uddannelser. (Begrænsning af dobbeltuddannelse). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186021>
- Markard, M., Holzkamp, K., Dreier, O. (2004). Praksisportræt: en guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske udkast* nr. 2. S. 5-22
- Mehlsen, C. (2012). Angsten for arbejdsmarkedet styrer studiet. *Asterisk*. S. 7-11.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. 2. Edt. S. 1-80.
- Møllegaard, S., & Jæger, M. M. (2015). The effect of grandparents' economic, cultural and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, S. 11-19.
- Mørck, L. L. (2009). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I: Bro, K., Løw, O. & Svanholt, J. (red). (2009). *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag. S. 177-205.
- Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis: refleksion over praksisforskerens positionering i og mellem handlesammenhænge. *Udkast 1*. S. 34-78.
- Mørck, L. L. & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*. 5. S. 1-19.
- Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Christensen, G. & Jensen, T.B. (2005). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. S. 123-153.
- Ng, E. S. W. & Gossett, C. W. (2013). Career Choice in Canadian Public Service: An Exploration of Fit With the Millennial Generation. *Public Personal Management*. 42, 3. S. 337-358.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*. Vol. 68, no. 2. S. 198–213.
- Nielsen, S. B. & Sørensen, Aa. R. (2003). *Unge valg af uddannelse og job – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*. Center for Ligestillingsforskning. S. 3-105.
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos* (23). S. 65-85.
- Nissen, M. (2000). Practice research: critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology*. Vol. 2. S. 145-179.
- Nissen, M. (1998). *Brugerindflydelse og handlesammenhænge i psykosocialt arbejde*. Center for Sundhed, menneske og Kultur.

- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse. I: Højholt, C. & Witt, G. (1996). *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger. S. 209-251.
- Nyström, S. (2008). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*. 2. S. 1-18.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*. S. 5-28.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik –baggrund, intentioner og funktionsmåder. I: Illeris, K. (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. S. 13-33
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag. S. 11-39 & 169-203.
- Piotrowski, C. & Hemasinha, R. (2012). Career path decisions of masters-level mathematics students: a comparative review. *College Student Journal*. Vol. 46, nr. 4. S. 823-828.
- Pless, M., Juul, T. J. & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag. S. 1-215.
- Rossmann, G. B. & Ralls, S. F. (1998). *Learning in the Field. An introduction to qualitative research*. Sage Publications. S. 1-206.
- Sarauw, L. L. & Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid. Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. DPU. Aarhus Universitet. S. 1-82
- Schademan, H. K. & Jørgensen, L. (2012). *Kandidatundersøgelsen 2012*. Roskilde Universitet. S. 1-150.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Wadsworth. Thomson Learning. S. 3-172
- Spradley, J. P. (1979). Locating an informant. I: Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (1) S. 45- 54.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning –analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO*. En Ph.d.-afhandling fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet. S. 62-67.
- Steno, A. M. (2015). Ungdomsliv i en Uddannelsestid: Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser. Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. S. 3-320.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interview: Samtalen som forskningsmetode & Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder –en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave. S. 29-53 & 521-531.
- Thagaard, T. (2004). Systematik og indlevelse –En indføring i kvalitativ metode. Akademisk Forlag. S. 13-112
- Thompson, M., N. & Subich, L. M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 69, Issue 2. S. 289–301
- Thomsen, J-P. (2017). Unrealized potential: The disparate educational pathways of highly qualified working-class children. Study paper. *ROCKWOOL Fondens Forskningsenhed*. S. 1-25.
- Thomsen, R. (2014). Non-participation in guidance: An opportunity for development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 14. S. 61-76.

Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Ph.d. afhandling. Vejledningsbiblioteket. Schultz. 1. Udgave. S. 9-204.

Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, S. R. (2007). Feltarbejde og deltagerobservation. I: Vallgård, S. & Koch, L. (red). (2007). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. Munksgaard Danmark. 3. udgave. S.87-115.

Ulriksen, L. (2009). The Implied Student. *Studies in Higher Education*. 34:5. S. 517-532.

Ufm.dk <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/ansogere-og-optagne-fordelt-pa-kon-alder-og-adgangsgrundlag>

UFM (2017) <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomrader/begransning-af-dobbeltuddannelse/filer/faktaark-i-begraensning-af-dobbeltuddannelse-og-undtagelser-31-januar-2017.pdf>

Usher, R. & Edwards, R. G. (2005). Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 33, No. 3. S. 397-410.

UVM (2003). *Vejledningsreformen – kort fortalt*. Undervisningsministeriet. 1. udgave. S. 3-10.

Willis, P. (1997). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Ashgate.

www.ug.dk

Zeuner, L. (2000). *Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. Socialforskningsinstituttet. S. 7-250.

Forsidefoto: <http://www.forsikringsakademiet.dk/praktisk/vejviser/>

TAK til alle studerende, der har medvirket i specialet.

Oversigt over bilag

- Bilag 0: Søgestrategi
- Bilag 1: Karrierecentrets projektopslag og opslag til studerende
- Bilag 2: Interviewguide
- Bilag 3: Observationsguide
- Bilag 4: Transskriberingsmåde; Uddrag transskribering, enkeltinterview Vinteruniversitetet (BA)
- Bilag 5: Uddrag transskribering, gruppeinterview Sommeruniversitetet (KA)
- Bilag 6: Uddrag transskribering, gruppeinterview Vinteruniversitetet (BA)
- Bilag 7: Uddrag transskribering, gruppeinterview Vinteruniversitetet (KA)
- Bilag 8: Uddrag observationsnoter, Vinteruniversitetet
- Bilag 9: Opfølgende besvarelse: Carla, Inge og Joan (BA) Vinteruniversitetet