

Forside

Eksamensinformation

CPSYO1040E - Kandidatspeciale (CPSYO1040E) -
Kontraktnr: 46249

Besvarelsen afleveres af

Maja Høgdal Dudzinski (madu21ac)
madu21ac@student.cbs.dk

Nanna Josefine Lützen Faaborg (nafa21ac)
nafa21ac@student.cbs.dk

Eksamensadministratorer

Jette Andersen
jan.stu@cbs.dk
☎ +4538152470

Bedømmere

Pernille Steen Pedersen
Eksaminator
psp.bhl@cbs.dk
☎ +4538153532

Liselotte Balck Christensen
Censor
liselottebalck11@gmail.com
☎ 20133931

Besvarelsesinformationer

Titel: Aldrig helt nok

Titel, engelsk: Never Enough

Antal normalsider: 118

Forfattererklæring: Ja

Indeholder besvarelsen fortroligt materiale: Nej

Har du anvendt GenAI til at generere idéer eller indhold til din besvarelse?: Ja

Må besvarelsen gøres til genstand for udlån: Ja

Aldrig helt nok

Et casestudie af HA-almen-studerende på CBS og deres trivselsudfordringer i mødet med studielivets krav og forventninger

Never Enough

A case study of Business Administration students at CBS and their well-being challenges in encountering the demands and expectations of student life



Nanna Josefine Lützen Faaborg (151696)
Maja Høgdal Dudzinski (151795)

Vejleder: Pernille Steen Pedersen
Kontraktnr: 46249
Dato: 15-05-2026

Antal tegn: 268.957
Antal sider: 118 sider

1. Abstract

Students' wellbeing has become an increasingly important and central concern in higher education in a worldwide perspective, as rising expectations and demands shape the structure and conditions of university life. Despite the growing attention to mental health and stress among university students, there remains limited qualitative insights into how students themselves experience and navigate these challenges. This study aims at developing the knowledge in this domain further by addressing the identified gap in the field of previous literature in a Danish business university context. More specifically, this is addressed by examining how students at the Bachelor study programme in Economics and Business Administration at Copenhagen Business School experience well-being challenges in relation to social, academic and personal expectations, and how they manage the tensions that arise from these expectations and demands.

Grounded in the hermeneutic paradigm, this paper adopts a combined inductive and deductive approach with qualitative data gathered through 13 interviews, supplemented with practical observations from student-related contexts. The qualitative data is analysed with an explorative approach drawing on preliminary knowledge, presumptions, and a theoretical framework focusing on conflicting obligations, ideals, shame, guilt, conscience, stress, FOPO (Fear of people's opinion) and coping. This study finds that student life is highly intertwined with their identity and which ideals they establish. The ideals generate multiple, often conflicting obligations related to academic achievement, career preparation, and social positioning. As a result, students experience emotions such as inadequacy, stress, shame, and guilt. In response, students draw upon various coping strategies across three categories (emotion-focused, distance-focused and problem-focused) with different identified mechanisms. While these strategies facilitate everyday coping, they do not necessarily resolve the underlying tensions and may reinforce self-critical patterns. Addressing these challenges requires fostering more realistic expectations and creating environments that support both academic development and well-being. Finally, the study calls for further research to deepen the understanding of how students experience and manage pressure in higher education and how institutions can better support their well-being.

Indholdsfortegnelse

1. Abstract	1
2. Indledning	5
3. Problemfelt og problemformulering	7
3.1 Afhandlingens perspektiver	8
4. Begrebsafklaring	9
4.1 Stress	9
4.2 Skam	10
4.3 Skyldfølelse	10
4.4 Samvittighed	11
5. Afgrænsning	12
5.1 Metodiske afgrænsninger	12
5.2 Empiriske afgrænsninger	13
5.3 Teoretiske afgrænsninger	13
6. Læsevejledning	14
7. CBS: Kontekst & HA-almen	15
8. Litteraturgennemgang	17
8.1 Tilgangsvinkel	17
8.2 Eksisterende litteratur	18
9. Teori	21
9.1 Forpligtelser, andres blikke og reguleringsmekanismer	21
9.2 Organisatorisk skam og dets mekanismer	23
9.3 Kognitiv vurdering og mestrings	24
9.9 Teoretiske overvejelser	25
10. Videnskabsteori	27
10.1 Det hermeneutiske perspektiv	27
10.2 Forforståelser og fordomme	27
10.3 Genstandsfelt og menneskesyn	28

10.3 Ontologi og epistemologi.....	29
10.4 Sandhedsbegreb.....	29
11. Metode	31
11.1 Undersøgellesdesign.....	31
11.2 Dataindsamling	32
11.3 Informanter.....	34
11.4 Vores rolle	34
11.5 Interviewundersøgelsen.....	35
11.5.1 Interviewguide.....	35
11.5.2 Interviewguidens temaer	36
11.5.3 Interviewguidens spørgsmål.....	36
11.5.4 Pilottest	37
11.6 Interview.....	38
11.6.1 Interviewets struktur.....	38
11.6.2 Udførelsen af interviewet	39
11.6.3 Transskribering	40
11.7 Kodning.....	41
11.8 Deklaration af anvendelse af kunstig intelligens (AI).....	44
12. Læsevejledning til analysen	45
13. Analyse	47
13.1 Idealer og forpligtelser.....	47
13.1.1 Den gode studerende får høje karakterer og præsterer godt.....	48
13.1.2 Den gode studerende er ambitiøs, velforberedt og engageret.....	53
13.1.3 Den gode studerende fremstår rigtig i andres øjne.....	57
13.2 Delkonklusion.....	62
13.3 Når idealerne skal mestres.....	63
13.3.1 Når samvittighed, skyld og skam banker på.....	63
13.3.2 Samvittighed, skyld og skam som afsæt for mestring.....	65
13.4 Følelsesfokuseret mestring.....	66
13.4.1 Revurdering	67
13.4.2 Selvberoligelse	69
13.4.3 Accept	70
13.4.4 Social spejling	71
13.4.5 Søge social støtte	73
13.4.6 Mekanismer i følelsesfokuseret mestring.....	76
13.5 Mestring gennem distancering	77

13.5.1 Regulerende synlighed	77
13.5.2 Konfliktundgåelse	79
13.5.3 Fysisk distancering	80
13.5.4 Mekanismer for distancerende mestring.....	80
<i>13.6 Problemfokuseret mestring</i>	<i>81</i>
13.6.1 Struktur	82
13.6.2 Intensivering.....	83
13.6.3 Situationsændring.....	84
13.6.4 Mekanismer for problemfokuseret mestring	86
<i>13.7 Delkonklusion.....</i>	<i>87</i>
14. Læsevejledning til diskussion	89
15. Diskussion	90
<i>15.1 Teoretisk forståelsesramme</i>	<i>90</i>
<i>15.2 Anbefaling: Dialogkort.....</i>	<i>91</i>
15.2.1 Overvejelser og implikationer for CBS	97
15.2.2 Overvejelser og implikationer for studerende.....	99
<i>15.3 Vurdering af anvendte teorier.....</i>	<i>100</i>
<i>15.4 Vurdering af proces</i>	<i>104</i>
15.4.1 Validitet	105
15.4.2 Reliabilitet.....	106
15.4.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning.....	107
15.4.4 Undersøgelsesdesign.....	109
15.4.5 Resultater	111
16. Future research	112
<i>16.1 Sociale medier.....</i>	<i>112</i>
<i>16.2 Kønsforskelle</i>	<i>113</i>
17. Konklusion.....	114
18. Perspektivering.....	117
<i>18.1 Bidrag til en udvidelse af problemfeltet.....</i>	<i>117</i>
19. Bibliografi	119
<i>19.1 Bilag.....</i>	<i>119</i>
<i>19.2 Litteraturliste.....</i>	<i>119</i>

2. Indledning

Den vestlige verden beskrives i stigende grad som et videnssamfund, hvor viden, kompetencer og kontinuerlig læring udgør centrale drivkræfter for både økonomisk og samfundsmæssig udvikling (OECD, 1996; OECD, 2019). Uddannelse indtager derfor en central placering på den politiske dagsorden, hvor der løbende implementeres reformer og initiativer med henblik på, at styrke uddannelsesniveaut og sikre en konkurrencedygtig arbejdsstyrke (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Gennem uddannelse opnår studerende ikke blot adgang til ny viden, men udvikler også kompetencer til at arbejde med komplekse problemstillinger og bidrage til samfundets udvikling (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). I dag forventes hver fjerde i Danmark at gennemføre en universitetsuddannelse, mens det i 1990 kun var hver tiende (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Denne prioritering af uddannelse rejser spørgsmål om, hvilke konsekvenser de stigende krav og forventninger i uddannelsessystemet har for studerendes trivsel.

Nyere undersøgelser på business skoler og universiteter viser en stejl stigning i stress blandt studerende (Edwards et al., 2021; Evans et al., 2018; Pedrelli et al., 2015; Tsui & Wing, 2009; Upsher et al., 2022). Denne udvikling sætter fokus på studerendes mentale trivsel. Definitionen af mental trivsel er “a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community” (WHO, 2022). Samtidig fremhæver WHO (2022), at øget stress og mistrivsel i stigende grad udgør en central udfordring på verdensplan, særligt blandt unge. En undersøgelse fra Gallup peger desuden på, at et stigende antal amerikanske studerende overvejer at afbryde deres studier som følge af oplevet stress (Lumina-Gallup, 2022). Det peger på en bredere samfundsmæssig tendens, hvor mental mistrivsel udvikler sig til en global problematik med konsekvenser ikke blot for studerende, men i høj grad også for organisationer og samfundet som helhed (e.g., Ebert et al., 2019; Upsher et al., 2022).

Problematikken med stigende mistrivsel og stress er ligeledes slående i Danmark. Ifølge den Nationale Sundhedsprofil har stress blandt studerende på videregående uddannelser været stigende gennem de seneste 15 år, og når hvert år nye højder (Jensen et al., 2026). Der ses ligeledes en sammenhæng mellem længst fuldførte uddannelse og oplevelsen af ensomhed og stress, hvor en højere forekomst af ensomhed i øget grad resulterer i stress i hverdagen (Jensen et al., 2026; Djøf, 2022). Ifølge en undersøgelse udarbejdet af Djøf (2022) oplever hver fjerde studerende i høj eller meget høj grad stress i hverdagen. De studerendes forklaringer på forekomsten af stress bunder ofte i følelsen af ikke at være lige så dygtig

og klog som deres medstuderende (Djøf, 2023, s. 7). Undersøgelser peger desuden på flere centrale kilder til pres, herunder ensomhed, høje præstationskrav, behovet for relevante erfaringer på CV'et samt en kultur præget af intern konkurrence (Djøf, 2022; Djøf, 2023). Spørgsmålet er derfor ikke længere, om nogle studerende oplever stress, men om studielivet i sig selv er blevet til stresslivet?

På baggrund af tendensen om stigende mistrivsel, bliver det derfor vanskeligt at fastholde fortællingen om uddannelse som den rette og udviklende vej, hvis der ikke rettes opmærksomhed mod de vilkår, der præger studerendes trivsel negativt. Fokus på de studerendes trivsel er derfor vigtigt, da et studieliv præget af vedvarende pres kan få konsekvenser, der rækker ud over den enkelte. Hvis stress i stigende grad bliver en fast del af studielivet, kan det påvirke både de studerendes læring og udvikling, men i sidste ende også samfundets mulighed for at uddanne og fastholde kvalificeret arbejdskraft. Studerendes trivsel fremstår dermed som en central problemstilling i det 21. århundrede. Med udgangspunkt i ovenstående er afhandlingen funderet i en interesse i at undersøge, hvordan studerende oplever og forholder sig til de krav og forventninger, der præger studielivet.

3. Problemfelt og problemformulering

Afhandlingen har til formål at undersøge, hvilke trivselsudfordringer studerende møder i deres studieliv med særligt fokus på deres oplevelser og følelsesmæssige reaktioner. Vi søger dermed at bidrage med en dybere forståelse af de krav og forventninger, som studerende skal navigere i. Undersøgelsen tager udgangspunkt i studerende på bacheloruddannelsen erhvervsøkonomi (HA-almen) på Copenhagen Business School (CBS). HA-almen er den største uddannelse på CBS og repræsenterer dermed en central del af studiemiljøet (CBS, n.d.-g). Gennem afhandlingen vil vi ved anvendelse af empirisk og teoretisk materiale undersøge, hvordan studerende på 3. semester og frem oplever samt håndterer udfordringer i mødet med studielivet. Med afsæt i ovenstående refleksioner søger vi i afhandlingen at besvare følgende problemformulering og dertilhørende underspørgsmål:

Hvordan erfarer og forstår CBS-studerende på HA-almen trivselsudfordringer i mødet med studielivets krav og forventninger, og hvordan håndterer de spændinger, der opstår heraf?

- *Hvilke krav, forventninger og forestillinger om det gode studieliv træder frem i de studerendes fortællinger?*
- *Hvilke følelsesmæssige erfaringer beskriver de studerende i mødet mellem krav og praksis?*
- *Hvordan giver **de studerende mening til og håndterer** disse spændinger i deres studieliv?*
- *Hvilke konkrete **mestringsstrategier** anvender de?*

Ovenstående problemformulering er empirisk funderet, og den behandles derfor ud fra en kombination af induktiv og deduktiv tilgang. For at besvare problemformuleringen inddrages underspørgsmålene som analytiske nedslag, der muliggør en dybere forståelse af de studerendes trivselsudfordringer. Undersøgelsen gennemføres som et kvalitativt casestudie, hvor der rettes særlig opmærksomhed mod de studerendes oplevelser og følelsesmæssige erfaringer i studielivet.

Første del af problemformuleringen har til formål at belyse de trivselsudfordringer, der opstår i mødet mellem studerende og studielivets krav og forventninger. Med udgangspunkt i de studerendes egne fortællinger undersøges det, hvilke oplevelser, forestillinger og forventninger der knytter sig til idealet

om den gode studerende. Med afsæt i empirien søges det at identificere de spændinger, der opstår i relationen mellem de studerende og studielivets krav og forventninger, og som kan bidrage til en dybere forståelse af de udfordringer, de studerende navigerer i.

Anden del af problemformuleringen har til formål at undersøge, hvordan disse spændinger håndteres af de studerende. Med inddragelse af relevante teoretiske perspektiver dannes grundlag for en analyse af, hvordan studerende udvikler og anvender forskellige strategier i håndteringen af deres studieliv. Det muliggør en samlet forståelse af, hvordan trivselsudfordringer ikke blot opstår, men også bearbejdes i praksis.

3.1 Afhandlingens perspektiver

Afhandlingens undersøgelsesfelt rummer flere komplementære perspektiver. Med afsæt i ønsket om at belyse de trivselsudfordringer, studerende oplever i mødet med studielivets krav og forventninger, anlægges vi **primært et psykologisk perspektiv**. Fokus er at belyse, hvordan studerende selv oplever og fortolker oplevelsen af pres. Ved at inddrage både studerende og centrale aktører fra CBS søger vi at opnå indsigt i **subjektive erfaringer samt identificere mønstre** på tværs af disse perspektiver. Dette perspektiv muliggør en **dybere forståelse af fænomenet**, som danner grundlag for at udvikle en anbefaling med henblik på at styrke studerendes trivsel.

Ved inddragelse af CBS som case anlægges der **samtidig et organisatorisk og erhvervsøkonomisk perspektiv**. Her rettes opmærksomheden mod de **rammer, der former studerendes trivsel**. Trivsel bliver i denne sammenhæng ikke alene et individuelt anliggende, men også et spørgsmål om organisatorisk relevans, idet studerende efter endt uddannelse indgår som væsentlige ressourcer i erhvervslivet og samfundet.

Gennem en fortolkende analyse bidrager afhandlingens metodiske tilgang til en dybere forståelse af empirien, idet udvalgte teoretiske perspektiver anvendes til at identificere og belyse mønstre i de studerendes oplevelser. Det metodiske perspektiv er gennemgående for undersøgelsen og afspejles i den måde, hvorpå analysen er opbygget og formidlet i afhandlingens samlede fremstilling.

4. Begrebsafklaring

I det følgende afsnit har vi til hensigt at tydeliggøre og afgrænse de begreber, som udgør det teoretiske fundament for afhandlingen. Der er tale om begreber, som går på tværs af afhandlingen, men som ikke nødvendigvis har en entydig fastlagt definition. Da begreberne spiller en central rolle i vores besvarelse af problemformuleringen og de tilhørende underspørgsmål, finder vi det væsentligt at præcisere, hvordan vi forstår og anvender dem. Herved søger vi at etablere et fælles udgangspunkt med læseren, som kan understøtte en mere sammenhængende og nuanceret læsning af afhandlingen.

4.1 Stress

Vi søger at anlægge en bred og procesorienteret forståelse af stress med afsæt i [Lazarus \(2006\)](#). Lazarus (2006) fremhæver, at stress ikke bør forstås som en objektiv belastning, men som et resultat af individets kognitive vurdering af forholdet mellem **egne ressourcer og de krav**, omgivelserne stiller. Stress opstår således i en **transaktionel relation mellem individ og miljø** og **afhænger af, hvordan situationen fortolkes**. I forlængelse heraf forstås stress som tæt forbundet med følelser, idet følelsesmæssige reaktioner afspejler individets vurdering af situationens betydning i relation til egne mål og selvforståelse (Lazarus, 2006). Det er samtidig nødvendigt at påpege, at vi har en bevidsthed om, at tidligere litteratur belyser, at der både er negativ og positiv stress. Som Hans Selye (1956/1976) påpeger, er negativ stress den destruktive form for stress, som kan være skadelig for individet. Positiv stress tager derimod en konstruktiv form og udspringer typisk af bekymring for andre, hvorfor den kan knyttes til empati. Vi anerkender dermed, at der også kan være situationer og oplevelser, der rummer positiv stress, men fokus i denne afhandling er snarere centreret om negativ stress.

De krav, der kan give anledning til stress, er ikke udelukkende konkrete arbejdsopgaver eller tidsmæssige pres, men også forpligtelser knyttet til sociale, institutionelle og personlige forventninger. Vi forstår derfor stress i denne afhandling som en dynamisk og relationel proces, hvor individets vurdering af egne ressourcer, oplevede krav samt følelsesmæssige reaktioner gensidigt påvirker hinanden. Længerevarende belastning kan i denne sammenhæng have betydning for individets kognitive funktioner og dømmekraft (Lazarus, 2006).

4.2 Skam

Vores forståelse af begrebet skam bygger på Pedersens (2016) forståelsesramme, hvor det knytter sig til følelsen af at være forkert, og ikke leve op til et ideal. Skam kan dermed forstås som en social og selvbevidst følelse, der opstår, når individet oplever sig selv som værende utilstrækkelig. Skam rummer dermed en central regulerende funktion for os som individer, da den gør os opmærksom på, hvordan vores fremtoning og handlinger modtages. Som Pedersen (2016) påpeger, er det centralt for vores overlevelse, at vi kan føle skam, for hvis vi ikke kan føle skam, mærker vi aldrig konsekvensen af, hvad vi har gjort. Når skam tager en ukonstruktiv form, kan den blive mere gennemgribende af karakter og knyttes til en grundlæggende og vedvarende tro på at være forkert som menneske (Pedersen, 2016). Skam bliver i denne henseende belastende, fordi individet ikke blot vurderer, at noget gik galt, men at der er noget galt med selvet (Pedersen, 2016). Vi anerkender dermed, at skam rummer en dobbelthed. I denne afhandling har vi derfor fokus på, når skammen fremtræder i et negativt og belastende omfang. Det gælder situationer, hvor de studerende ikke kun kobler følelsen af utilstrækkelighed på noget de konkret har gjort galt i én situation.

4.3 Skyldfølelse

Det er nødvendigt med en adskillelse af begreberne skam og skyldfølelse, idet tidligere litteratur har nævnt dem i flæng (Daniels & Robinson, 2019; Pedersen, 2016). Hvor skam relaterer sig til en grundlæggende oplevelse af at føle sig forkert, bliver skyldfølelse i litteraturen ofte relateret til vores adfærd og knyttet til negativ selvevaluering relateret til en bestemt handling eller situation (Daniels & Robinson, 2019).

Selvom begreberne kan adskilles, er de sammenvævet i skamhændelser, og vi anlægger derfor i afhandlingen en bredere forståelse af begrebet. Vores forståelse af skyldfølelse bygger primært på Pedersens (2016) forståelse og udfoldelse af begrebet, da hun peger på, at skyldfølelse i praksis ikke altid kan afgrænses til konkrete handlinger. Pedersen (2016) påpeger at skyldfølelse kan udvikle sig til at være mere kompleks af karakter og en mere gennemgribende selvkritisk mekanisme, særligt når den aktiveres for at beskytte os mod skam. I de situationer, hvor skyldfølelsen opstår, kan individet blive fastlåst i en negativ selv vurdering (Pedersen, 2016).

4.4 Samvittighed

I nærværende afhandling tager vi udgangspunkt i Pedersens (2016) forståelse af samvittighed. Samvittighed forstås som en indre reguleringsmekanisme, der fungerer som en form for indre dommer, der aktiveres i situationer, hvor der opstår uoverensstemmelse mellem individets handlinger og de idealer, vedkommende orienterer sig efter. Samvittigheden har dermed en central funktion, idet den understøtter individets evne til at navigere i sociale fællesskaber og handle i overensstemmelse med egne værdier. Samtidig bidrager reguleringsmekanismen til at forebygge sociale sanktioner såsom kritik og afvisning (Pedersen, 2016). Samtidig fremhæver Pedersen (2016), at samvittighed kan udvikle sig til at være mere problematisk, når den bliver dominerende og får en selvkritisk og bebrejdende form. I sådanne tilfælde kan den bidrage til en indre konflikt og nedsat dømmekraft. Vi anerkender dermed, at samvittighed er en ambivalent størrelse, der både fungerer som en nødvendig reguleringsmekanisme og som en potentiel kilde til indre konflikt.

5. Afgrænsning

På baggrund af afhandlingens omfang og de tidsmæssige rammer har vi i arbejdet med empirien foretaget en række til- og fravalg. Disse valg har været nødvendige for at sikre analytisk dybde og fastholde et klart fokus i undersøgelsen. I det følgende afsnit redegør vi for afhandlingens afgrænsninger med henblik på at skabe transparens i vores valg og styrke undersøgelsens reliabilitet (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

5.1 Metodiske afgrænsninger

I forbindelse med vores metodiske overvejelser foretog vi afgrænsninger for at sikre, at den indsamlede empiri kunne belyse afhandlingens problemstilling. Først og fremmest afgrænses undersøgelsen til CBS med henblik på at begrænse eventuelle forskelle mellem forskellige uddannelsesinstitutioner. Dermed sikres det, at variation i empirien i højere grad kan tilskrives det undersøgte fænomen frem for forskelle i kontekst.

Derudover har vi valgt at fokusere på studerende fra HA-almen, da det er den største uddannelse på CBS. Afgrænsningen skyldes, at vi ønsker at opnå indsigter, som kan anses som relevante for en bredere gruppe af studerende, og dermed give en større udsigelseskraft.

Eftersom interviewene blev gennemført i starten af efteråret 2025, befandt de studerende sig enten på 1., 3. eller 5. semester. Vi fravalgte at interviewe studerende på 1. semester, da de netop var begyndt på studiet. Vi ønskede derfor at undgå, at empirien blev præget af en indledende tilvænningsfase til universitetets krav og rammer. I stedet blev der udelukkende inkluderet studerende fra 3. semester og frem, for at sikre, at informanterne havde haft mulighed for at opnå erfaring med studielivet og de forventninger, der knytter sig hertil.

Disse metodiske afgrænsninger bidrager samlet set til at skabe et mere fokuseret undersøgelsesdesign, hvor variation i empirien i højere grad kan tilskrives det undersøgte fænomen frem for forskelle i kontekst og tilvænningsfase til at være studerende.

5.2 Empiriske afgrænsninger

I arbejdet med databehandlingen foretog vi en række afgrænsninger for at sikre mulighed for en dybdegående analyse af empirien. I denne proces blev vi opmærksomme på flere relevante tematikker, som imidlertid måtte fravælges for at fastholde fokus på afhandlingens centrale problemfelt.

Empirien pegede blandt andet på indsigter relateret til studerendes oplevelser af sociale aktiviteter og studiemiljø, herunder særligt fraværet af fredagsbaren Nexus og øvrige sociale arrangementer på CBS. Ligeledes gav flere studerende udtryk for at have haft bestemte forestillinger og stereotyper om CBS og studielivet forud for studiestart.

Disse tematikker vurderes som analytisk interessante, men ligger uden for nærværende afhandlings fokus, og inddrages derfor ikke i analysen.

5.3 Teoretiske afgrænsninger

Med udgangspunkt i afhandlingens problemfelt anvender vi teorier, som er udviklet i andre sammenhænge og kontekster. Vi har derfor foretaget løbende teoretiske overvejelser i arbejdet med teorierne med henblik på at sikre, at de valgte teorier er anvendelige til at belyse den empiriske kontekst.

I afhandlingen inddrages teorier, der beskæftiger sig med stress, følelser og mestring, og som muliggør en forståelse af, hvordan studerende oplever og håndterer de krav og forventninger, de møder i studielivet. De anvendte teorier retter sig primært mod de psykologiske og emotionelle dimensioner af fænomenet.

Vi afgrænser os imidlertid fra de fysiologiske og medicinske aspekter af stress, da disse ligger udenfor afhandlingens analytiske fokus. Dermed rettes opmærksomheden mod de menings- og følelsesmæssige processer, der træder frem i de studerendes fortællinger, frem for de biologiske eller kliniske dimensioner af stress.

6. Læsevejledning

Følgende afsnit har til formål at give læseren et overblik over afhandlingens struktur og opbygning, herunder hvordan de centrale kapitler og analytiske dele hænger sammen. Afhandlingens overordnede struktur er illustreret i figur 1.



Figur 1: Afhandlingens struktur

Vi har indtil videre introduceret læseren til afhandlingens problemfelt gennem indledning og problemformulering, som tilsammen danner fundamentet for undersøgelsen. I forlængelse heraf er afhandlingens fokus yderligere blevet præciseret gennem begrebsafklaring og relevante afgrænsninger.

I det kommende afsnit præsenteres CBS og studieretningen HA-almen, som danner rammen for casestudiet. Dernæst vil læseren få en introduktion til forskningen på området gennem en litteraturgennemgang. Herefter vil vi præsentere læseren for afhandlingens teoretiske forståelsesramme, hvor teorier og teoretiske overvejelser introduceres. Efterfølgende vil vi redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted og metodiske overvejelser, som inkluderer en gennemgang af undersøgelsens tilgang, det empiriske grundlag samt metodevalg og tilhørende overvejelser.

Dernæst udfoldes analysen, som gennem to overordnede dele har fokus på henholdsvis de idealer og forpligtelser, de studerende oplever, samt hvordan disse idealer og forpligtelser mestres i praksis. Analysens opbygning vil løbende blive udfoldet gennem en model, og afslutningsvis en udvidet model, som skaber et overblik over analysens centrale fund. Endvidere vil vi diskutere analytiske fund med henblik på at foreslå en anbefaling, hvor centrale indsigter fra analysen inddrages og bringes i anvendelse i en praksisnær kontekst. Ydermere reflekterer og diskuterer vi undersøgelsens validitet og reliabilitet, samt fire udvalgte kvalitetskriterier for kvalitativ forskning. Derudover præsenteres forslag til videre forskning, som vurderes relevante at udforske og udfolde nærmere.

Afslutningsvis sammenfattes afhandlingens centrale indsigter i en konklusion, hvor problemformuleringen besvares. Derudover perspektiveres resultaterne i en bredere samfundsmæssig kontekst med henblik på at pege på relevante implikationer.

7. CBS: Kontekst & HA-almen

Copenhagen Business School (CBS) er en videregående uddannelsesinstitution og organisation, tidligere kendt som Handelshøjskolen, der blev etableret i 1917 (CBS, n.d.-a). CBS er et af Danmarks otte universiteter og hører under Uddannelses- og Forskningsministeriet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, n.d.). CBS tilbyder en bred vifte af uddannelser, herunder mere end 15 bacheloruddannelser og omkring 30 kandidatuddannelser inden for erhvervsøkonomi, samfund og ledelse (CBS, n.d.-b). I dag er CBS én af Europas største businessuniversiteter med mere end 21.000 studerende (CBS, n.d.-c, n.d.-d). Som videregående uddannelsesinstitution strukturerer og rammesætter CBS de studerendes hverdag gennem undervisning, eksamensformer og faglige krav. CBS udgør dermed den institutionelle ramme for de studerendes studieliv.

Som led i CBS' strategiske udvikling er der et fokus på at uddanne studerende med både stærke faglige og personlige kompetencer, der kan bidrage til at håndtere komplekse samfundsudfordringer (CBS, n.d.-e). I den forbindelse har CBS udviklet Nordic Nine, som beskriver ni centrale kompetencer, studerende forventes at udvikle gennem deres uddannelse (CBS, n.d.-e). Nedenstående fremstilling er de ni kompetencer, som studerende forventes at udvikle gennem deres uddannelse.

KNOWLEDGE	VALUES	ACTION
You have deep business knowledge in a broad context	You are competitive in business and compassionate in society	You produce prosperity and protect the prosperity of next generations
You are analytical with data and curious about ambiguity	You understand ethical dilemmas and have the leadership values to overcome them	You grow by relearning and by teaching others to do the same
You recognise humanity's challenges and have the entrepreneurial knowledge to help resolve them	You are critical when thinking and constructive when collaborating	You create value from global connections for local communities

Figur 2: Fremstilling af Nordic Nine

Kompetencer i Nordic Nine omfatter blandt andet analytisk tænkning og nysgerrighed over for tvetydighed, forståelse for etiske dilemmaer, kritisk tænkning samt evnen til at skabe værdi i en bredere samfundsmæssig kontekst (CBS, n.d.-e). Det peger på, at studielivet ikke alene indebærer faglig læring,

men også stiller krav til at de studerende lærer at navigere og håndtere tvetydige og krævende situationer.

Med afsæt i en interesse for studerendes studieliv ønsker vi at undersøge, hvordan universitetsstuderende oplever og håndterer forskellige former for pres. Studielivet er i dag ofte præget af høje faglige krav og forventninger til præstation, som den forventede kompetenceudvikling i Nordic Nine vidner om, hvilket gør CBS til en spændende undersøgelseskontekst. Som studerende på cand.merc.(psyk.) er det nærliggende at undersøge dette i en CBS-kontekst. Samtidig har det været vigtigt at skabe en vis analytisk distance til det undersøgte fænomen, så vores egne studieerfaringer ikke i for høj grad præger undersøgelsen. På den baggrund har vi fravalgt at undersøge vores egen uddannelse og i stedet rettet blikket mod en anden uddannelse på CBS.

På baggrund af ovenstående overvejelser har vi valgt at centrere projektet om bacheloruddannelsen Erhvervsøkonomi (HA-almen), som er den største bacheloruddannelse på CBS (CBS, n.d.-f). Hvert år optages omkring 760 studerende, og kønsfordelingen blandt de optagne er cirka 67 % mænd og 33 % kvinder (CBS, n.d.-f). Samtidig er adgangskvotienten for HA-almen lavere end for flere andre CBS-uddannelser, hvilket indikerer en bredere adgangsprofil (CBS, n.d.-g). Det høje optagelsestal udgør en væsentlig begrundelse for valget af HA-almen, da det muliggør en undersøgelse af et studiemiljø, hvor mange studerende er samlet, og hvor vores indsigter dermed kan have en bredere udsigelseskraft.

Derudover fremhæver Programme Manager på HA-almen, Louise Westergaard, som vi har været i kontakt med, at uddannelsen er kendetegnet ved et omfattende pensum og et højt antal eksaminer sammenlignet med flere andre CBS-uddannelser. Med det in mente er HA-almen en relevant kontekst for at undersøge, hvordan studerende oplever og håndterer krav og forventninger i studielivet. Dette billede understøttes samtidig af eksisterende undersøgelser og medieomtaler, hvor CBS-studerende generelt beskrives som præstationsorienterede og karrierefokuserede (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Kleinschmidt, 2010). På baggrund af ovenstående ansues HA-almen som en særlig interessant kontekst for at undersøge, hvordan studerende navigerer i et studiemiljø præget af faglige krav og forventninger til præstation.

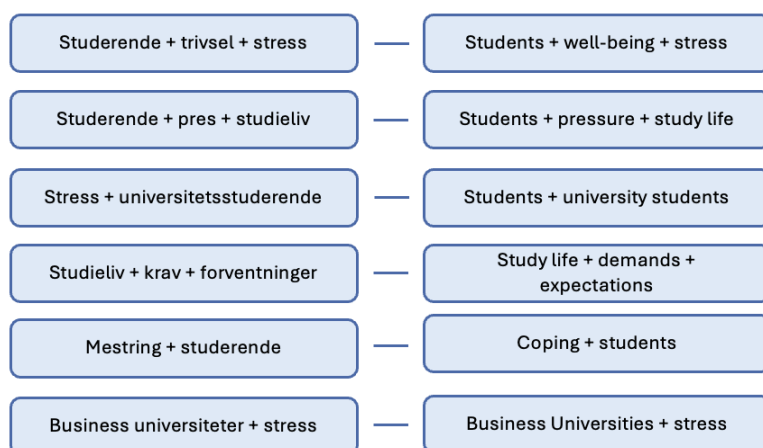
8. Litteraturgennemgang

Vi vil i det følgende afsnit præsentere eksisterende forskning om studerendes oplevelser af pres og trivsel i studielivet. Indledningsvis vil vi gennemgå hvilke søgestrengte vi har benyttet for at finde relevant litteratur. Afsnittet har til formål at skabe et overblik over centrale strengte i litteraturen samt at vise afhandlingens placering i et bredere forskningsmæssigt perspektiv. Særligt er fokus på studier, der undersøger mentale belastninger, stress, sociale dynamikker og præstationskultur blandt studerende. På tværs af foregående litteratur tegner der sig et billede af, at studerendes trivsel formes i samspillet mellem sociale, strukturelle og individuelle forhold. Samtidig vidner tidligere forskning om, at der fortsat er begrænset indsigt i, hvordan studerende selv fortolker og håndterer de forventninger og krav, der præger deres daglige studieliv. Litteraturgennemgangen danner dermed afsæt for den videre undersøgelse, som vores afhandling tager del i.

8.1 Tilgangsvinkel

Afhandlingens problemfelt udspringer af en indledende interesse for studerendes trivsel og de vilkår, der præger studielivet. For at opnå en første forståelse af feltet indledte vi med åbne og eksplorative søgninger på generelle søgeplatforme. Disse indledende søgeprocesser pegede på, at stress og mistrivsel blandt studerende i stigende grad fremstår som centrale tematikker, der adresseres af både universiteter og faglige organisationer.

På baggrund heraf blev vores opmærksomhed rettet mod eksisterende forskning på området. Vi gennemførte derfor mere målrettede søgninger i videnskabelige databaser såsom Google Scholar og CBS' bibliotek (Libsearch) med henblik på at identificere relevant litteratur om studerendes oplevelse af stress og relaterede følelsesmæssige dimensioner. I denne proces blev der udarbejdet søgestrengte på både dansk og engelsk for at sikre en bred dækning af forskningsfeltet.



Figur 3: Søgestrengene på dansk og engelsk

Den identificerede litteratur blev efterfølgende gennemgået og kategoriseret med henblik på at udpege centrale temaer og begreber. På den baggrund blev fokus i afhandlingen indsnævret til de teorier, der belyser fænomenet inden for vores problemfelt. Udbyttet af denne litteraturgennemgang præsenteres i det følgende afsnit.

8.2 Eksisterende litteratur

Eksisterende forskning har i høj grad været centreret omkring et fokus på universitetsstuderendes oplevelse af pres, stress og de mentale belastninger, de oplever i deres studieliv. På tværs af studier fremsættes det at studerendes trivsel påvirkes af et samspil mellem akademiske krav og psykologiske ressourcer, samt oplevede sociale forhold i studiemiljøet (Chong et al., 2025; Stallman, 2010; King & Kabat-Farr, 2022). En nyere systematisk gennemgang af litteraturen om *student burnout* fremhæver en række faktorer, der bidrager til udbrændthed blandt studerende, herunder arbejdsbelastning, høje akademiske krav og psykologiske faktorer (Chong et al., 2025). *Burnout* beskrives typisk gennem tre dimensioner: følelsesmæssig udmattelse, kynisme og reduceret oplevelse af personlig effektivitet (Chong et al., 2025; Schaufeli et al. 2002; Maslach & Jackson, 1981). Samtidig viser forskning, at *burnout* er et relativt udbredt fænomen blandt universitetsstuderende, og at en betydelig andel oplever symptomer på følelsesmæssig udmattelse i forbindelse med deres studier (Chong et al., 2025; Frajerman et al., 2019). Tidligere forskning viser samtidig, at mange studerende, der oplever tydelig psykisk belastning, ikke opsøger professionel hjælp, ofte som følge af normalisering, stigma eller en oplevelse

af selv at skulle håndtere belastninger (Stallman, 2010; Gulliver et al., 2010; Eisenberg et al., 2009). Studerendes oplevelse af pres kan dermed ikke alene forstås i relation til arbejdsbyrde, men i høj grad også som et socialt og kulturelt vilkår.

Et andet centralt fokus i litteraturen peger på perfektionismens og præstationskulturens rolle blandt unge og studerende. Curran og Hill (2019) peger på, at perfektionisme fylder markant mere blandt unge generationer. De kobler denne udvikling til en øget grad af konkurrence, meritokratiske idealer og mere fremtrædende sociale forventninger om tydelig og konstant succes (Curran & Hill, 2019). Denne tendens understøttes af Limburg et al. (2017), der identificerer en stærk sammenhæng mellem perfektionisme og psykiske belastninger såsom depression, angst og stress. Smith et al. (2018) påpeger, hvordan perfektionisme ikke blot er centreret omkring høje standarder, men også om en vedvarende frygt for fejl og selvkritik. Samlet vidner disse studier om, at studerende ikke kun oplever ydre krav fra selve universitetet, men også i høj grad internaliserer forventninger om altid at skulle præstere fyldestgørende, hvilket kan resultere i oplevelser af vedvarende pres.

Anden forskning har i højere grad været centreret om de kontekstuelle og strukturelle forhold, der bidrager til stress blandt studerende. King og Kabat-Farr (2022) undersøger f.eks. oplevelsen af stress, og argumenterer for at dimensioner som uddannelsens organisering, pensummængde og undervisningsdesign spiller en central rolle i oplevelsen af pres. Her fremsættes refleksion og støtte omkring stresshåndtering som centrale greb for at mindske belastningen, da kontekstuelle og personlige stressorer kan påvirke de studerendes trivsel og læring (King & Kabat-Farr, 2022). I dette forskningsperspektiv er det ikke kun de strukturelle dimensioner, som er centrale, men også presset, der udspringer af forventninger om effektivitet, konkurrence og *employability* (Brown, 2015; Gill, 2009; Shore, 2010). Der opstår således også et krav om at være og fremstå som et selvansvarligt individ, der kontinuerligt udvikler sociale og faglige egenskaber samt optimerer karrieremæssige ressourcer (Brown, 2015; Curran & Hill, 2019; Gill, 2009; Shore, 2010). At være studerende rummer ikke kun en forventning om faglig læring, men i høj grad også aspekter som selvudvikling, præstation og karriereopbygning.

Andre studier peger på betydningen af sociale sammenligninger. Festinger (1954) fremhæver gennem sin teori om *social comparison*, hvordan individer anvender social sammenligning til at vurdere eget værd og evner. Sådanne sammenligninger kan få særlig betydning i universitetskontekster, da studerende kontinuerligt må navigere i egne og medstuderendes præstationer, karakterer og succeser.

Her bliver et beslægtet spor i litteraturen særligt relevant, sporet om idealer og identitet. Den sociale sammenligning udspringer netop også af hvilke idealer der er på spil, eller hvilken identitet der opleves som mest passende i omverdenens blik. Alvesson og Willmott (2002) fremhæver netop, hvordan organisationer regulerer individers identitet ved at fremhæve bestemte forestillinger om hvem og hvordan man bør være. I denne proces bliver kontrol ikke alene udøvet udefra, men også internaliseret, da individer begynder at overvåge og vurdere sig selv i forhold til gældende forventninger til identitet og idealer (Alvesson & Willmott, 2002).

Psykologiske faktorer er også en central dimension i litteraturen om studerendes mentale sundhed. Kotera et al. (2018) fremhæver sammenhængen mellem mental sundhed, motivation, selvmedfølelse og skam i en business-universitetskontekst. Deres resultater peger på en klar sammenhæng mellem motivation og de studerendes måde at forholde sig til mentale udfordringer på (Kotera et al., 2018). Selvmedfølelse fremhæves især som et vigtigt beskyttende greb, der kan reducere stress samt forbedre den mentale trivsel blandt studerende. Walton og Cohen (2011) peger ligeledes på vigtigheden af socialt tilhørsforhold. De argumenterer for, hvordan et socialt tilhørsforhold kan have konkrete langsigtede positive effekter ikke kun på trivsel, men også på akademiske resultater (Walton & Cohen, 2011). Deres studie vidner om, at selv en kort intervention kunne forbedre både trivsel og akademiske resultater blandt minoritetsstuderende over flere år (Walton & Cohen, 2011). Studiet understreger, at måden, som studerende fortolker modgang og usikkerhed på, kan have stor betydning for deres udvikling og trivsel (Walton & Cohen, 2011).

Selvom tidligere forskning har bidraget med væsentlige indsigter i trivsel, stress, social sammenligning, perfektionisme og udbrændthed blandt studerende, er der fortsat nogle begrænsninger i feltet. Forskningen har i høj grad fokus på enten overordnede sammenhænge, interventioner målrettet specifikke grupper eller kvantitative målinger. Der findes derfor begrænset viden i litteraturen om, hvordan de studerende i universitetskontekster, oplever, håndterer og ikke mindst forhandler de idealer og forpligtelser, der knytter sig til deres daglige studieliv. Ydermere har der været et begrænset fokus på at undersøge, hvilke konkrete idealer der er på spil i en universitetskontekst, og hvilke aktuelle forpligtelser der etableres. Særligt ser vi en mangel i kontekstnære kvalitative studier, der undersøger business studerende, hvor præstationskultur, orientering mod karriere og social sammenligning kan antages at være særligt fremtrædende. På den baggrund søger nærværende afhandling at bidrage med en mere kontekstnær forståelse af, hvordan HA-almen studerende på CBS oplever og håndterer pres i deres studieliv.

9. Teori

I det følgende afsnit præsenteres og uddybes de teorier, som efterfølgende anvendes til at analysere afhandlingens empiri. Først introduceres Gudmand-Høyer og Pedersens (2017) teori om modsatrettede forpligtelser, som belyser de spændinger, der opstår mellem indre og ydre krav. Dernæst præsenteres begrebet FOPO, som giver en forståelse af, hvordan andres blikke og vurderinger påvirker individets selvforståelse (Gervais, 2023; Pedersen og Eriknauer, 2024). Vi inddrager desuden Pedersens (2016) forståelse af de tre reguleringsmekanismer: skam, samvittighed og skyldfølelse, som bidrager til at forklare de processer, der kan udløse følelsen af utilstrækkelighed. Herefter inddrages Daniels og Robinsons (2019) perspektiv på organisatorisk skam med henblik på at belyse de mekanismer, hvorigennem skam opstår i præstationsfokuserede kontekster. Afslutningsvis introduceres Lazarus' (2006) teori om kognitiv vurdering og mestring, som bidrager til en forståelse af, hvordan individer fortolker og håndterer de krav og forventninger, de møder. Med denne teoretiske forståelsesramme ønsker vi, at læseren opnår indsigt i de teoretiske perspektiver, der danner grundlag for afhandlingens analyse og argumentation.

9.1 Forpligtelser, andres blikke og reguleringsmekanismer

Et centralt teoretisk fokus i afhandlingen er, hvordan de studerende oplever og håndterer de krav og forventninger, der opstår i studielivet. Særligt er vi interesserede i, hvordan disse krav kan opleves som modsatrettede, og hvordan sådanne spændinger kan bidrage til oplevelser af utilstrækkelighed. Endvidere er vi også interesserede i, hvordan social orientering før sig gældende, når individer skal vurdere, hvorvidt de er og handler tilstrækkeligt.

Gudmand-Høyer og Pedersens (2017) teori om modsatrettede forpligtelser er særlig relevant. De påpeger, hvordan stress ikke blot kan anskues som et biologisk og individuelt fænomen, men også som et resultat af de sociale og moralske spændinger, der præger den moderne præstationskultur (Gudmand-Høyer & Pedersen, 2017). Forfatterne peger på, hvordan individer ofte kan befinde sig i situationer præget af, hvad der kan opleves som modstridende krav og forpligtelser, og hvor det bliver umuligt at leve op til alle forpligtelser på samme tid. Forpligtelserne udspiller sig i en indre og ydre arena, som Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) definerer som indre og ydre forpligtelser. Indre forpligtelser relaterer sig til de forventninger og standarder, som individet selv etablerer for at kunne leve op til sine forpligtelser over for omgivelserne. Ydre forpligtelser indkapsler modsat den standard, som individet

oplever at omgivelserne kræver for at vedkommende lever op til sine forpligtelser (Gudmand-Høyer & Pedersen, 2017).

Som Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) belyser, orienterer individer sig i høj grad mod andre, og her bliver andres vurderinger potentielt en afgørende rettesnor for selvsvurdering. I den forbindelse er begrebet FOPO (fear of people's opinions) relevant, da begrebet netop indfanger, hvordan vi som individer er stærkt optaget af hvad andre tænker om os (Gervais, 2023; Pedersen & Eriknauer, 2024). Ifølge Gervais (2023) kan denne optagethed udvikle sig til en form for mentalt tunnelsyn, hvor individet i stigende grad orienterer sig mod andres vurderinger frem for sin egen dømmekraft. Pedersen og Eriknauer (2024) peger desuden på, at FOPO kan aktivere en vedvarende frygt for at blive vurderet utilstrækkelig.

Når individet orienterer sig mod, hvordan det fremstår i andres øjne, og samtidig oplever, at de ydre og indre forpligtelser er vanskelige at indfri, kan det resultere i en oplevelse af ikke at leve op til gældende forventninger. Det er i disse situationer, at skammen kan optræde, når individet forsøger at navigere i spændingsfeltet mellem egen selvforståelse og de vurderinger, det oplever ikke at kunne indfri (Pedersen, 2016). Skam udspiller sig som en grundlæggende oplevelse af at være forkert eller utilstrækkelig i relation til de idealer, individet orienterer sig efter. Dermed kan skam forstås som en selvbevidst og social følelse, der opstår i samspillet mellem egen selvforståelse og omgivelsernes forestillede eller faktiske vurderinger (Pedersen, 2016). Samtidig er skam tæt koblet til individets behov for tilhørsforhold, idet skammen aktiveres, når vi oplever at et tilhørsforhold er truet. Dermed fungerer skam som en regulerende mekanisme, der er med til at orientere individet mod gældende forventninger og normer i fællesskabet (Pedersen, 2016). Ligeledes bliver samvittighed og skyldfølelse også centrale reguleringsmekanismer i individets løbende selvsvurdering. Samvittighed kan anskues som en indre reguleringsmekanisme, der fungerer som et moralsk kompas, og vurderer, hvorvidt individets handlinger stemmer overens med normer og værdier (Pedersen, 2016). Denne mekanisme aktiveres ved en oplevelse af uoverensstemmelse, og giver anledning til både refleksion og selvsvurdering. Skyld adskiller sig ved primært at knytte sig til en specifik situation eller handling, hvor individet vurderer at have handlet forkert (Daniels & Robinson, 2019). Skyld relaterer sig således tilsyneladende til noget, individet har gjort, frem for hvem individet er. Samtidig anerkender vi, at skyldfølelse i praksis potentielt kan blive mere gennemgribende, og udvikle sig til en konstant selvkritisk mekanisme, særligt når den aktiveres, for at forebygge eller håndtere skam (Pedersen, 2016). Ud fra denne forståelsesramme

anskuer vi således skam, samvittighed og skyldfølelse som tæt sammenvævede reguleringsmekanismer, der fungerer som led i individets kontinuerlige evaluering af sig selv både i relation til egne men også andres forventninger.

9.2 Organisatorisk skam og dets mekanismer

Et andet centralt teoretisk fokus er de mekanismer, der knytter sig til skam, herunder hvad der udløser følelsen samt, hvordan skammen kommer til udtryk. I denne sammenhæng inddrages Daniels og Robinson (2019), som tilbyder et teoretisk perspektiv, der netop adresserer disse dynamikker. Forfatterne introducerer begrebet organisatorisk skam, som betegner en specifik konceptualisering af skam i en organisatorisk kontekst. Daniels og Robinson (2019) definerer skam som en smertefuld følelse, der opstår, når individet vurderer, at selvet er truet som følge af ikke at leve op til en væsentlig standard, der er knyttet til ens identitet. Identitet refererer i denne sammenhæng til de måder, hvorpå individer definerer sig selv i relation til deres roller, karakteristika, relationer og tilhørsforhold til forskellige grupper. Når individet oplever ikke at kunne leve op til disse standarder og samtidig tilskriver dette selvtruende forklaringer, opstår skam. For at skam kan aktiveres, må individet erkende, at egen adfærd afviger negativt fra de selv-definitioner, der er knyttet til en identitetsrelevant standard. Skam kan i denne forstand både udspringe af interne vurderinger og eksterne påvirkninger (Daniels & Robinson, 2019).

Skam rummer samtidig et stærkt socialt aspekt, idet de standarder, individet vurderes i forhold til, er socialt definerede. Dermed kan skam også have en moraliserende funktion, da den motiverer individet til at leve op til gældende normer. I denne sammenhæng spiller sammenligning en central rolle. Særligt anvendelsen af rangordningssystemer i præstationsvurderinger kan forstærke skam hos individer, der præsterer dårligere sammenlignet med andre. Ligeledes kan generel feedback på præstationer bidrage til at udløse skam (Daniels & Robinson, 2019). Når skam er udløst, opstår der et behov for at reducere den oplevede trussel mod selvet. I denne proces identificerer Daniels og Robinson (2019) tre overordnede motiver: *prosocial*, *withdrawal* og *aggression*. Skam kan aktivere *prosocial*, hvor ønsket om at reparere det truede selv bliver styrende. Her engagerer individet sig i konstruktiv og søgende adfærd med henblik på at genoprette sit selv billede eller sociale omdømme. Et andet motiv er *withdrawal*, hvor individet søger at beskytte sig mod yderligere trussel ved at trække sig fra situationen. *Aggression* derimod retter sig mod aktivt at forsvare det truede selv, eksempelvis ved at rette skyld eller kritik mod andre (Daniels & Robinson, 2019).

9.3 Kognitiv vurdering og mestring

For yderligere at forstå, hvordan individer fortolker og håndterer de krav og forventninger, de oplever, inddrages Lazarus' (2006) teori om stress, følelser, vurdering og mestring. Hvor de foregående perspektiver belyser de sociale og normative spændinger, der kan give anledning til pres og følelsesmæssig belastning, tilbyder Lazarus' teori (2006) et analytisk greb til at forstå, hvordan sådanne situationer vurderes af individet. Teorien bidrager samtidig til en forståelse af, hvilke følelsesmæssige reaktioner der opstår, og hvordan disse efterfølgende forsøges mestret (Lazarus, 2006).

Lazarus (2006) skelner mellem tre overordnede former for stress: Skade/tab, trussel og udfordring. Skade eller tab refererer til en belastning, der allerede er indtruffet. Trussel vedrører en mulig fremtidig skade, såsom frykten for ikke at leve op til egne eller andres forventninger. Udfordring betegner situationer, hvor der opleves vanskeligheder, men hvor individet samtidig ser mulighed for mestring. Disse overordnede kategorier kan imidlertid ikke i sig selv forklare nuancerne i individets forsøg på at tilpasse sig. Lazarus (2006) identificerer derfor 15 forskellige følelser, herunder vrede, angst, frygt, skyld, skam, håb, stolthed og sorg. Hver følelse fortæller, hvordan individet har fortolket situationens betydning. Følelser udspringer af den betydning, som individet tillægger en situation i relation til egne mål og selvforståelse. De fungerer som indikatorer på, om noget opleves som fremmende, truende eller hæmmende for det, der vurderes som vigtigt. Lazarus (2006) fremhæver:

Hvor der er stress, er der også følelser - man kunne måske kalde det stressfølelser - og det omvendte er også tilfældet, om end ikke altid. Hvor der er følelser, selv positive følelser, vil der altså også ofte være stress, men bestemt ikke altid (Lazarus, 2006, s. 52).

Citatet understreger, at stress og følelser er tæt forbundne, og ofte optræder samtidig. Det peger på, at oplevelsen af stress hænger sammen med de følelsesmæssige reaktioner, der opstår i individets vurdering af en situation. Dermed kan stress ikke forstås som en isoleret ydre belastning, men må analyseres i sammenhæng med de følelser, der knytter sig til, hvordan situationen fortolkes. Lazarus (2006) introducerer hertil vurderingskomponenterne primær og sekundær vurdering. Primær vurdering består af tre komponenter: målrelevans, målkongruens og typen af jeginvolvering. Hvis en situation ikke opleves som relevant for egne mål, vil den hverken fremkalde stærke følelser eller stress. Målkongruens vedrører, hvorvidt situationen fremmer eller hæmmer individets mål. Jeginvolvering relaterer sig til, hvilken del af selvet der er på spil, f.eks. social anseelse og selvværd, moralske værdier,

jeg-idealer og forestillinger. Den sekundære vurdering vedrører individets oplevede mestringmuligheder. Her vurderes, hvem der bærer ansvaret for situationens udfald. Den sekundære vurdering udgør dermed det kognitive grundlag for mestring, idet individets opfattelse af kontrol, handlemuligheder og fremtidsudsigter er afgørende for, hvordan situationen håndteres (Lazarus, 2006).

Mestring defineres af Lazarus (2006) som: ” [...] kognitive og adfærdsmæssige bestræbelser, som er under konstant forandring og søger at håndtere specifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressourcer” (Lazarus, 2006, s. 139). Lazarus (2006) skelner mellem to overordnede mestringfunktioner: problemfokuseret og følelsesfokuseret mestring. Problemfokuseret mestring retter sig mod at ændre den problematiske relation mellem person og miljø, f.eks. ved at søge information eller planlægge sin tid mere effektivt. Følelsesfokuseret mestring retter sig derimod mod reguleringen af de emotionelle reaktioner, som situationen fremkalder. Det kan ske gennem distancering, benægtelse, revurdering eller ved at søge social støtte. Den sekundære vurdering skaber et analytisk grundlag for at forstå, hvorfor individer kan reagere forskelligt på tilsyneladende ens belastninger. Variationer i oplevet kontrol, ansvar og handlemuligheder medfører, at samme situation kan fortolkes og håndteres på forskellige måder (Lazarus, 2006).

Det er således ikke situationen i sig selv, men individets vurdering af egne ressourcer og indflydelse, der er afgørende for den følelsesmæssige respons og oplevelsen af pres. Samspillet mellem primær og sekundær vurdering er centralt, idet det er denne dynamik, der bestemmer, hvilken reaktion der aktualiseres i den konkrete transaktion mellem person og omgivelser (Lazarus, 2006). Når en belastning vurderes som påvirkelig og inden for individets handlefelt, vil mestringen typisk orientere sig mod at ændre situationens betingelser gennem problemfokuserede strategier. Omvendt vil følelsesfokuserede strategier oftere træde i forgrunden, når situationen opleves som vanskelig eller umulig at ændre, og indsatsen vil derfor rettes mod regulering af de emotionelle konsekvenser (Lazarus, 2006).

9.9 Teoretiske overvejelser

De udvalgte teorier bidrager med forskellige analytiske perspektiver på afhandlingens genstandsfelt, og supplerer dermed hinanden i forståelsen af studerendes oplevelser af pres, skam og stress. Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) bidrager med en forståelsesramme for de sociale og normative spændinger, der kan opstå, når individer oplever modsatrettede forpligtelser mellem egne standarder og omgivelsernes forventninger. Gervais (2023) samt Pedersen og Eriknauer (2024) og deres

begrebsforståelse af FOPO, giver mulighed for at belyse de tanke- og vurderingsprocesser, som præger de studerende, når de konstant skal forholde sig til ikke kun egne, men i høj grad også andres vurderinger. I forlængelse heraf kan Pedersens (2016) forskning om skam, skyldfølelse og samvittighed assistere med at belyse, hvordan de studerende skal navigere i oplevelser præget af utilstrækkelighed, og hvilke reguleringsmekanismer, der aktiveres i håndteringen heraf. Daniels og Robinson (2019) tilbyder et identitetsrelateret perspektiv på skam ved at belyse de mekanismer, der kan udløse skam, samt hvilke reaktionsmønstre der kan aktiveres i forsøget på at håndtere skammen. Lazarus' (2006) teori tilfører et procesorienteret perspektiv, der gør det muligt at forstå, hvordan studerende vurderer belastende situationer, hvilke følelsesmæssige reaktioner der opstår, og hvordan disse efterfølgende håndteres gennem forskellige former for mestring.

Vi anerkender samtidig at flere af teorierne er udviklet i en organisatorisk eller arbejdslivskontekst, hvilket potentielt kan have betydning for deres overførbarehed til en studiekontekst. Det indebærer, at deres anvendelse i afhandlingen kræver en vis grad af analytisk tilpasning i forhold til kontekstens særlige karakteristika. Vi vurderer imidlertid, at teorierne fortsat er anvendelige, idet de bidrager med væsentlige perspektiver og ikke mindst analytiske redskaber til at belyse problemfeltet.

10. Videnskabsteori

I det følgende afsnit redegør vi for afhandlingens videnskabsteoretiske position. Afsnittet har til formål at tydeliggøre vores forståelse af forholdet mellem teori og empiri. Herunder redegør vi for vores egen position i erkendelsesprocessen og for den type viden, undersøgelsen kan frembringe, samt afhandlingens rækkevidde og udsigelseskraft.

10.1 Det hermeneutiske perspektiv

Afhandlingen tager udgangspunkt i et hermeneutisk videnskabsteoretisk perspektiv, som danner rammen for undersøgelsen af HA-almen studerendes oplevelser af pres, skam og stress på CBS. Med dette perspektiv er ambitionen ikke at forklare fænomenerne gennem generelle årsagssammenhænge, men derimod at opnå en dybere forståelse af, hvordan studerende selv oplever og tillægger mening til de krav, forventninger og forpligtelser, der præger deres studieliv. Hermeneutikken tager netop udgangspunkt i, at fænomener altid er erfaret og fortolket af mennesker i en bestemt social og kulturel kontekst (Egholm, 2014).

I afhandlingen orienterer vi os mod den hermeneutiske spiral, hvor forståelsen udvikles gennem en løbende bevægelse mellem del og helhed (Gadamer, 2007). Afhandlingen tager således udgangspunkt i et samspil mellem vores egen forforståelse, teoretiske perspektiver og den empiri, der er indsamlet gennem kvalitative interviews. De enkelte udsagn og erfaringer fra informanterne fortolkes i lyset af den bredere kontekst omkring studieliv og præstationsforventninger på HA-almen. Samtidig justeres vores forståelse af helheden løbende i mødet med informanternes fortællinger. På den måde udvikles forståelsen som en iterativ proces, hvor forforståelse, teori og empiri bringes i dialog og gradvist bidrager til at nuancere fortolkningen (Gadamer, 2007).

10.2 Forforståelser og fordomme

Vi erkender, at vi bringer en forforståelse med os ind i undersøgelsen. Den udspringer dels af vores position som studerende på CBS og dels af vores teoretiske kendskab til pres, stress, og skam opnået gennem vores studie. I hermeneutikken betragtes sådanne forforståelser ikke som forstyrrende elementer, der bør elimineres, men som en nødvendig forudsætning for forståelse (Gadamer, 2007). Fortolkning finder således altid sted på baggrund af forforståelser eller fordomme, som udspringer af

fortolkerens historiske og sociale placering (Gadamer, 2007). Vores erfaringer og teoretiske vidensramme udgør derfor en del af den forståelseshorisont, hvorfra vi møder empirien. Samtidig indebærer vores position som studerende på CBS både en særlig indsigt i studielivets kontekst og en potentiel risiko for at tage visse erfaringer og forforståelser for givet. Vi ønsker at være transparente omkring, hvilke forforståelser vi havde forud for mødet med de studerende. Vores forforståelser bygger blandt andet på, at HA-almen studerende har mange eksaminer, de er konkurrenceprægede samt oplever manglende sammenhold og fællesskab. Vi vil løbende i afhandlingen reflektere over vores forforståelser gennem undersøgelsens forskellige faser med henblik på at være opmærksomme på deres betydning for fortolkningen (Egholm, 2014).

Gennem afhandlingen vil forståelsen udvikle sig i en bevægelse, hvor vores horisont gradvist bliver udvidet i mødet med informanternes erfaringer. I takt med at vores fortolkninger ikke længere medfører væsentlige forskydninger i vores forståelse, vil vi opnå en horisontsammensmeltning mellem vores egen forståelseshorisont, teori og informanternes perspektiver (Gadamer, 2007). Denne horisontsammensmeltning skal imidlertid ikke betragtes som et endeligt erkendelsespunkt, men som en historisk situeret fortolkning (Gadamer, 2007). Forståelsen er samtidig afgrænset af afhandlingens teoretiske ramme, empiriske valg og tidsmæssige begrænsninger, hvilket indebærer, at andre perspektiver og fortolkninger principielt kan være mulige.

10.3 Genstandsfelt og menneskesyn

Vores erkendelsesinteresse kan i Habermas' (1987/1968) terminologi karakteriseres som praktisk, idet vi søger at forstå, hvordan mening og erfaring formes i konteksten på HA-almen. Afhandlingens genstandsfelt er således centreret omkring HA-almen studerendes erfaringer og forforståelser.

Hermeneutikken bygger på et menneskesyn, hvor mennesket forstås som et fortolkende og meningsskabende væsen (Egholm, 2014). Individet anskues ikke blot som påvirket af ydre strukturer, men som aktivt deltagende i fortolkningen af sin verden (Egholm, 2014). Mennesket betragtes derfor som historisk og socialt situeret, idet dets selvforståelse og handlinger formes i samspil med kulturelle normer, sproglige praksisser og sociale relationer (Gadamer, 2007). Det kommer til udtryk ved, at vi undersøger, hvordan studerende fortolker og håndterer de krav og forventninger, de møder i deres studieliv. De studerendes oplevelser af pres, skam og stress forstås derfor ikke som isolerede

individuelle fænomener, men som erfaringer, der opstår i samspil med de sociale og kulturelle normer, der præger studiemiljøet på HA-almen.

10.3 Ontologi og epistemologi

Afhandlingen tager afsæt i ontologisk realisme, idet vi antager, at der eksisterer en virkelighed uafhængigt af vores fortolkninger (Egholm, 2014). De fænomener, vi undersøger, såsom pres, skam og stress, forstås derfor ikke blot som analytiske konstruktioner, men som erfaringer, der har betydning i de studerendes hverdag uafhængigt af vores undersøgelse. Samtidig er vores adgang til disse erfaringer altid formidlet gennem fortolkning (Egholm, 2014). Vi kan derfor ikke beskrive de studerendes virkelighed, som den er i sig selv, men udvikle en fortolkende forståelse af, hvordan pres, skam og stress fortolkes og tildeles mening af de studerende i deres studieliv. Epistemologisk indtager vi således en fortolkende position, hvor viden forstås som noget, der udvikles og udfoldes gennem analyse og fortolkning af de betydninger, de studerende tillægger deres erfaringer (Egholm, 2014).

Kombinationen af ontologisk realisme og fortolkende epistemologi indebærer, at analysen ikke søger at fastslå objektive sandheder, men derimod at udvikle en fortolkende forståelse af, hvordan de studerende fortolker og tildeler mening til deres erfaringer (Egholm, 2014). Analysen retter derfor fokus mod, hvordan oplevelser af pres, skam og stress tager form i samspillet mellem de studerendes selvforståelser og de sociale og kulturelle rammer, der præger studielivet på HA-almen. Fokus er således ikke at identificere generelle årsagsforklaringer.

10.4 Sandhedsbegreb

Funderet i det hermeneutiske videnskabsteoretiske perspektiv tager vi afsæt i kohærensteorien som sandhedsbegreb (Egholm, 2014). Inden for kohærensteorien anskues et udsagn som sandt, hvis det indgår i et sammenhængende og ikke selvmodsigende system af udsagn. Konsistens forstås her ikke som fuldstændig harmonisk enighed, men kan rumme spændinger og paradokser uden nødvendigvis at ophæve fortolkningens kohærens. Sandhed beror derfor ikke på en direkte overensstemmelse mellem udsagn og en objektiv virkelighed, men på graden af indre sammenhæng mellem de fortolkninger, der udvikles (Egholm, 2014).

Vi søger således ikke at fastslå, hvorvidt de studerendes oplevelser er sande i en objektiv forstand, men om vores fortolkninger fremstår teoretisk sammenhængende og empirisk forankrede på tværs af de

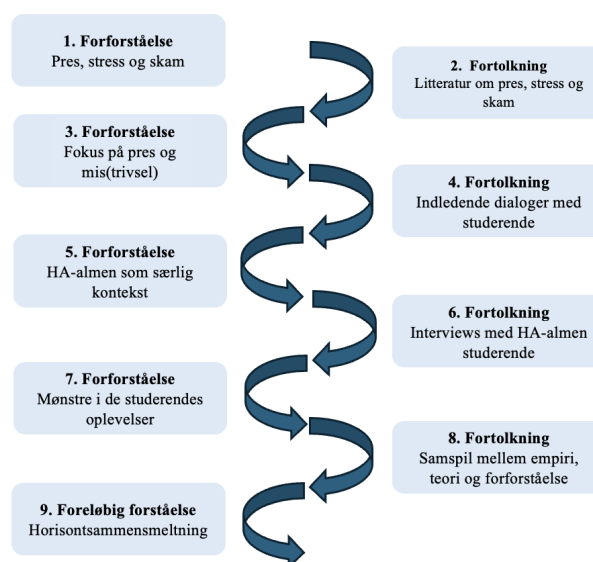
studerendes udsagn. I analysen afstemmer vi derfor løbende vores analytiske pointer med både empirien og den teoretiske forståelsesramme. Når nye fortolkninger opstår, vurderer vi dem i forhold til, om de bidrager til en større sammenhæng i helheden. Kohærensteorien muliggør desuden, at fænomener som følelser, tanker og meningsskabende processer kan inddrages som legitime erkendelsesgenstande, selvom de ikke kan verificeres gennem direkte observation (Egholm, 2014). I vores undersøgelse indebærer det, at fænomener som pres, skam og stress kan undersøges som meningsfulde erfaringer, selvom de ikke kan observeres direkte.

11. Metode

I det følgende afsnit udfoldes de metodiske valg, der har struktureret undersøgelsens tilrettelæggelse og gennemførelse. Med afsæt i et hermeneutisk og kvalitativt perspektiv beskrives undersøgelsesdesignet, udvælgelsen af informanter samt arbejdet med transskription og kodningsprocessen. Afsnittet har til formål at synliggøre de metodiske overvejelser, der ligger til grund for den fortolkende proces, og skabe gennemsigtighed i, hvordan empirien er blevet til og bearbejdet.

11.1 Undersøgelsesdesign

Vores undersøgelsesdesign tager afsæt i den hermeneutiske proces, hvor forståelse udvikles gennem en kontinuerlig bevægelse mellem forforståelse og fortolkning (Egholm, 2014). De eksisterende forforståelser dannede udgangspunkt for mødet med empirien, men udfordres og nuanceres løbende i den fortolkende proces. Den opnåede forståelse indgår herefter som en revideret forforståelse, der præger de efterfølgende fortolkninger. Undersøgelsen kan således forstås som en dynamisk og cirkulær proces, hvor forståelsen gradvist udvikles gennem en vekselvirkning mellem forforståelse, fortolkning og ny forståelse (Egholm, 2014), som illustreret i figur 4:



Figur 4: Undersøgelsesdesign

Som illustreret i figur 4, tager undersøgelsen afsæt i en eksisterende faglig forforståelse af pres, stress og skam, som vi har tilegnet os gennem vores studier på HA (psyk.) og cand.merc.(psyk.). Med afsæt i

denne forforståelse gennemførte vi en teoretisk litteraturgennemgang, hvor vores forståelse både blev bekræftet og udfordret. Denne fortolkning førte til en ny forståelse, hvor vores analytiske fokus blev præciseret med særligt blik for pres og (mis)trivsel. Herefter indgik vi i indledende dialoger med studerende, hvilket yderligere nuancerede vores forståelse og åbnede nye tematiske spor. Med udgangspunkt i denne fortolkning afgrænsede vi undersøgelsen til HA-almen på CBS som en relevant empirisk kontekst. Denne nye forståelse dannede grundlag for de efterfølgende kvalitative interviews med HA-almen studerende, hvor vores forforståelse igen blev udfordret og udviklet i mødet med empirien. Interviewmaterialet blev indledningsvis transskriberet og efterfølgende gennemarbejdet gennem kodning og tematisering, hvilket muliggjorde identifikation af centrale mønstre i de studerendes oplevelser. I den efterfølgende analyse arbejdede vi i en kontinuerlig vekselvirkning mellem teori, empiri og forforståelse, hvor fortolkningen løbende blev kvalificeret og nuanceret. På den måde har forståelsen udviklet sig gennem en iterativ proces, hvor hver ny forståelse samtidig fungerer som en forforståelse, der bringes videre ind i efterfølgende fortolkninger (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Processen har samlet set ført til en foreløbig forståelse af, hvordan pres, stress og skam opleves og mestres blandt HA-almen studerende, hvilket kan forstås som en situeret historisk horisontsammensmeltning (Gadamer, 2007).

11.2 Dataindsamling

Funderet i det hermeneutiske videnskabsteoretiske perspektiv, hvor sprog ansues som centralt, når fænomener undersøges, har vi valgt at foretage kvalitative interviews (Egholm, 2014). Som Kvale og Brinkmann (2014) påpeger er det gennem det kvalitative forskningsinterview muligt at forstå temaer i den oplevede daglige verden ud fra informanternes egne perspektiver. De påpeger at “[...] kvalitativ forskning kan give os de overbevisende beskrivelser af den kvalitative menneskelige verden, og kvalitative interviews kan tilvejebringe en velfunderet viden om den samtalevirkelighed” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 65). Gennem kvalitative interviews har vi udfoldet den mening, der knytter sig til interviewpersonernes oplevelser, for at vi på et velinformeret og velbegrundet grundlag kan sige noget om det undersøgte (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har derfor foretaget 13 interviews med HA-almen studerende, da vi har haft et ønske om at opnå en nuanceret og bred forståelse for det undersøgte.

Derudover har vi også foretaget observationer som et led i at udvide vores forståelse ved at få et indblik i studerendes trivsel. Tidligt i processen, og inden vi foretog interviews, deltog vi i et studiestartsarrangement på CBS d. 28. august 2025 for de nye bachelorstuderende. Indledningsvis på

studiestartsarrangementet var der oplæg fra Pernille Steen Pedersen, hvor hun berørte emner som stereotyper på CBS, FOPO, ensomhed, skam m.m. Det særligt interessante for os, var den efterfølgende gruppeopgave, hvor de nye studerende i mindre grupper ved hjælp af dialogkort drøftede det at være studerende og nuancerne der ligger heri. Her valgte vi at indtage rollen som “fluen på væggen”, hvor vi som Justesen og Mik-Meyer (2010) beskriver, havde et særpræget fokus på at lytte på deres svar og samtalerne mellem dem. Som samtalen skred frem, indtog vi en mere aktiv rolle, hvor vi spurgte ind til deres svar for at få deres refleksioner frem og dermed nuancere forståelsen yderligere. Observation rummer nogle muligheder, som interview ikke gør. Gennem observation kan man direkte iagttage interaktion, mens den udfolder sig i praksis (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Gennem en kombineret observationstilgang, med både tilbageholdende og senere mere aktiv deltagelse, fik vi et værdifuldt indblik i, hvad der lå nye studerende på sinde uden at påvirke samtalen unødvendigt.

Ydermere har vi også deltaget i en workshop d. 04. september 2026 som Pernille Steen Pedersen afholdte på Producer-uddannelsen på Den Danske Filmskole. Her præsenterede hun ligeledes et oplæg, der primært tog udgangspunkt i hendes egen forskning, hvor der efterfølgende også var rum og tid til dialog. Selvom dette studiemiljø adskiller sig fra CBS og HA-almen, fik vi nogle generelle værdifulde indblik i deres refleksioner om det at være studerende, og hvad det indebærer for dem, som også har indgået som en del af vores forståelse af fænomenet.

Derudover har vi også været i kontakt med Louise Westergaard, som er Programme Manager på HA-almen, og i den forbindelse har vi fået indsigt i, hvilke problematikker og fokusområder som Studienævnet og CBS oplever på HA-almen. Louise Westergaard beskriver blandt andet, hvordan det er svært at skabe gode forudsætninger for fællesskabet på tværs af HA-almen grundet det høje antal af studerende. Ydermere påpeger Louise Westergaard, hvordan det for HA-almen studerende kan være svært at opleve et tilhørsforhold, hvilket bunder i den manglende fællesskabsfølelse.

Observationerne og mødet med Louise Westergaard blev foretaget som et led i vores indledende udforskning af undersøgelsesfeltet med henblik på at opnå en dybere forståelse af de kontekster og praksisser, der præger de studerende i deres studieliv. Formålet med observationerne var at skabe indsigter i de sociale og faglige dynamikker, som de studerende navigerer i. Ydermere var formålet også at kvalificere vores forståelse af de krav og forventninger, der knytter sig til studielivet. Observationerne bidrog dermed til at nuancere vores forståelse af det fænomen, vi ønskede at undersøge

nærmere, og fungerede samtidig som inspiration til den videre empiriske og analytiske proces. De foretagne interviews udgør dermed den primære empiriske hovedkilde i afhandlingen. Observationerne og mødet med Louise Westergaard har snarere fungeret som indsigtsgivende og kontekstualiserende elementer, og bidrager til at kvalificere vores for forståelse, udviklingen af interviewguiden samt den efterfølgende analytiske fortolkning af empirien.

11.3 Informanter

Afhandlingens empiri centrerer sig om de afholdte interviews, og de indblik vi har fået herigennem. Som tidligere beskrevet har vi foretaget 13 interviews, og informanterne har vi fået adgang til på forskellig vis. Vi har primært fået adgang til informanterne gennem Nannas søster, som studerer på HA-almen. Derudover har vi også fået kontakt til informanterne gennem andre i vores netværk. En central etisk overvejelse i vores proces har været at pseudonymisere vores informanter (Kvale & Brinkmann, 2014). Det indebærer, at vi ikke anvender deres rigtige navne i afhandlingen, men i stedet benytter tildelte pseudonymer for at sikre deres anonymitet. Samtidig har vi valgt at bruge navne frem for betegnelser som "informant 1", "informant 2" osv., da navne bidrager til en mere indlevende, sammenhængende og naturlig læseoplevelse, hvor det er lettere for læseren at følge de enkelte personers udsagn og perspektiver gennem analysen.

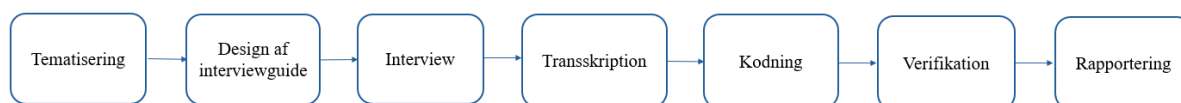
11.4 Vores rolle

Vi er som forskere en aktiv del af undersøgelseskonteksten, og fortolker derfor empirien ud fra denne position (Egholm, 2014). I hermeneutikken påregnes forståelser som naturlige og uundgåelige (Egholm, 2014). Da vores forskningskontekst er centreret om HA-almen på CBS, som er det samme universitet vi selv studerer på, er der dermed også en nærhed til det undersøgte. Selvom vi metodisk har bestræbt os på at skabe en analytisk distance til det undersøgte ved at centrere undersøgelsen omkring HA-almen frem for vores egen studieretning, eksisterer der fortsat en nærhed til feltet, som hverken kan eller nødvendigvis bør adskilles fra undersøgelsen. Vi anerkender dermed at vi indtager en selv-etnografisk position som beskrevet af Alvesson (2003), da fokus er på den samme kulturelle ramme (CBS), som vi selv har en aktiv aktie i, og dermed også en naturlig adgang til. Derfor har det også været et fokus for os at "bryde ud" af de selvfølgeligheder, som vi uundgåeligt deler med de studerende på HA-almen, og være opmærksomme på at der kan være en blindhed, som Alvesson (2003) også påpeger. Denne tilgang har samtidig gjort det muligt at få adgang til en mere fyldig og tværgående forståelse for

konteksten og det undersøgte, samt et unikt indblik, som ellers er svært tilgængeligt for andre (Alvesson, 2003).

11.5 Interviewundersøgelsen

For at sikre en systematisk og velbegrundet udvælgelse og bearbejdning af afhandlingens empiri tager vi afsæt i Kvale og Brinkmanns (2014) syv faser af en interviewundersøgelse (Figur 5). I de følgende afsnit redegør vi for de metodiske faser, der er centrale for undersøgelsen: design af interviewguide, interview, transskription samt kodning. Vi ønsker at udfolde de metodiske valg, refleksioner og eventuelle fravalg, der har præget vores proces.



Figur 5: De syv faser af en interviewundersøgelse

De øvrige faser i interviewundersøgelsen behandles andre steder i afhandlingen. Tematiseringen er eksempelvis introduceret i indledningen og afhandlingens perspektiv, imens verifikationen udfoldes i diskussionsafsnittet. Rapporteringen forstås som den samlede fremstilling af undersøgelsen og udgør, hvorvidt afhandlingen tager hensyn til etiske overvejelser, samt om den resulterer i et læsevenligt produkt (Kvale & Brinkmann, 2014).

11.5.1 Interviewguide

Efter udvælgelsen af informanter påbegyndte vi forberedelsen af interviewene. Da vi ønskede at opnå indsigt i informanternes oplevelser og erfaringer, valgte vi at tilrettelægge interviewene som semistrukturerede interview. Interviewformen er kendetegnet ved, at den:

[...] søger at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener; det har en række temaer, der skal dækkes, såvel som nogle forslag til spørgsmål. Det er samtidig præget af åbenhed, hvad angår forandringer i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmål, så man kan forfølge de specifikke svar, der gives, og de historier, interviewpersonerne fortæller (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 143–144).

Valget af interviewformen udspringer af vores hermeneutiske videnskabsteoretiske ståsted. Inden for hermeneutikken forstås viden som noget, der udvikles gennem fortolkning i mødet mellem forsker og fænomen (Egholm, 2014). Den semistrukturerede interviewform muliggør en åben dialog, hvor interviewet udvikler sig i samspillet mellem interviewer og informant. I dette samspil bringes forforståelser i spil, og forståelsen nuanceres løbende gennem fortolkning af informantens udsagn. Interviewet bliver dermed et rum, hvor nye perspektiver kan udfoldes i takt med samtalens fremdrift (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

11.5.2 Interviewguidens temaer

Forud for interviewene udarbejdede vi en interviewguide, som fungerede som en ramme for samtalerne. Udviklingen af interviewguidens temaer tog afsæt i en indledende litteraturgennemgang, samt vores egne erfaringer som studerende på CBS. Selvom vores empiriske fokus retter sig mod HA-almen, deler vi en fælles organisatorisk og kulturel kontekst, hvilket giver os en forståelse af studielivets forventninger, krav og præstationsnormer på CBS. Denne forforståelse fungerede som et afsæt for interviewguidens temaer, men blev samtidig søgt nuanceret gennem deltagelse ved studiestart, dialog med studerende og Programme Manager, Louise Westergaard, samt deltagelse i workshop på Den Danske Filmskole. Disse indsigter bidrog til en bredere forståelse af, hvordan pres, succeskriterier og normative forestillinger italesættes blandt studerende. Med afsæt i en kombination af foreløbig litteraturgennemgang, egne erfaringer og viden opnået gennem observationer har vi struktureret interviewguiden omkring fire tematiske områder: 1) forpligtelser og samvittighed, 2) skyld, skam og frygt for andres vurderinger, 3) gruppearbejde samt 4) CBS' institutionelle betydning. Vi har derfor arbejdet i en vekselvirkende bevægelse mellem den eksisterende litteratur og vores forforståelse (Gadamar, 2007). Temaerne skal derfor ikke betragtes som fastlagte teoretiske kategorier, men som foreløbige analytiske orienteringspunkter, der løbende kan udfordres, nuanceres og revideres i den fortolkende proces (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

11.5.3 Interviewguidens spørgsmål

I udarbejdelsen af interviewspørgsmålene tog vi afsæt i Kvaales (1997) skelnen mellem den tematiske og den dynamiske dimension i interviewet. De overordnede temaer er således forankret i afhandlingens undersøgelsesinteresse, mens de nedskrevne interviewspørgsmål er formuleret med henblik på at fremkalde beskrivelser af oplevelser, erfaringer og konkrete situationer gennem hverdagsnære

formuleringer (Kvale, 1997). Udformningen af spørgsmålene begyndte indledningsvis med en brainstorm, hvor vi drøftede relevante spørgsmål med afsæt i interviewguidens temaer. Herefter blev spørgsmålene præciseret med fokus på enkelthed og klarhed, idet vi ønskede, at de fremstod præcise og lette for informanterne at forholde sig til (Justesen & Mik-Meyer, 2010; Kvale & Brinkmann, 2014). I denne proces blev enkelte sammensatte spørgsmål opdelt i flere selvstændige spørgsmål, mens andre blev sammenlagt for at undgå gentagelser og skabe større sproglig stringens (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Interviewguiden indledes med en række faktuelle og afklarende spørgsmål, herunder hvilket semester informanterne befinder sig på, samt deres vej ind på CBS. Oplysningen om semesterplacering samt spørgsmålet om deres vej ind på studiet fungerer som en uformel indledning, der bidrager til at snakke informanten varm (Kvale & Brinkmann, 2014). Inden for hvert tema har vi indledt med et åbent spørgsmål, eksempelvis: ”Når jeg siger ordet skam, hvad får det dig til at tænke på?” eller ”Hvad er dine erfaringer med gruppearbejde?”. Formålet med disse indledende spørgsmål har været at fremkalde spontane beskrivelser og give informanterne mulighed for selv at fremhæve det, de oplever som mest væsentligt (Kvale & Brinkmann, 2014). Herefter har vi formuleret mere direkte, men fortsat åbne, opfølgende spørgsmål med henblik på at uddybe og konkretisere informanternes udsagn.

11.5.4 Pilottest

Inden vi gennemførte interviewene, foretog vi en pilottest af interviewguiden. Formålet med pilottesten var at afprøve spørgsmålenes formuleringer, rækkefølge og forståelighed samt at vurdere, om de gav anledning til de typer af refleksioner og beskrivelser, som vi søgte at indfange (Justesen & Mik-Meyer, 2010). På baggrund af pilottesten foretog vi mindre justeringer i interviewguiden, herunder sproglige tilpasninger og omformuleringer med henblik på at styrke åbenheden i spørgsmålene (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Da formålet med pilottesten udelukkende var metodisk afprøvning, blev den gennemført med en medstuderende fra cand.merc.(psyk.), og interviewet indgår derfor ikke i det empiriske materiale.

11.6 Interview

Med afsæt i de ovenstående videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser udfoldes det i følgende afsnit, hvordan det empiriske materiale er indsamlet, og hvilken tilgang, der har været styrende for processen. Formålet er at skabe indsigt og transparens i de tilpasninger og valg, der har været retningsgivende for processen, samt at tydeliggøre, hvordan disse har haft betydning for vores empiriske grundlag.

11.6.1 Interviewets struktur

Vi ønskede så vidt muligt at skabe de samme rammer for hvert interview, hvorfor alle interviewene blev gennemført fysisk på CBS. For hvert interview havde vi en fast rollefordeling, idet vi på tværs af interviewene skiftedes til at varetage rollen som enten primær interviewer eller observatør. Observatøren havde en mere tilbagetrukket rolle, men kunne supplere med uddybende og opfølgende spørgsmål for at sikre, at alle tematikker, blev dækket. Indledningsvis ønskede vi at sikre informeret samtykke som beskrevet og anbefalet af Kvale og Brinkmann (2014), hvilket indebar at vi orienterede informanterne om undersøgelsens overordnede formål. Ydermere informerede vi også om, hvem der ville få adgang til både empirien samt den færdige afhandling. Det informerede samtykke inkluderede også at tydeliggøre for informanterne, at de deltog frivilligt, og at de til enhver tid har ret til at trække deres samtykke tilbage (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi gjorde dem samtidig også opmærksomme på interviewets forventede tidsramme. Disse valg var bevidste metodiske beslutninger med det formål at skabe og sikre transparens over for informanterne (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vi indhentede derudover samtykke til at lydoptage interviewet, hvilket samtlige informanter accepterede. Lydoptagelserne muliggjorde, at vi kunne fastholde fokus på interviewets indhold, dynamik og opfølgende spørgsmål under selve interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2014). For at minimere risikoen for tekniske fejl, foretog vi parallelle optagelser på hver vores mobiltelefon. Vi er imidlertid bevidste om, at lydoptagelser indebærer en første grad af abstraktion fra den konkrete interviewsituation, idet nonverbale elementer såsom kropssprog, mimik og gestik ikke indfanges (Kvale & Brinkmann, 2014). Disse aspekter kan have betydning for forståelsen af informanternes udsagn, men kan ikke fuldt ud repræsenteres gennem lyd alene. At vi begge deltog i samtlige interviews, bidrog derfor til en fælles opmærksomhed på situationens nuancer og styrkede grundlaget for den efterfølgende fortolkning (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

11.6.2 Udførelsen af interviewet

Ved samtlige interviews havde vi fokus på at skabe et trygt rum ved at være transparente omkring strukturen ved interviewet (Kvale & Brinkmann, 2014). Dette søgte vi blandt andet ved at 1) takke informanterne for deres deltagelse, 2) præsentere os selv samt vores respektive roller under interviewet, 3) understrege at der ikke findes rigtige eller forkerte svar, men at vi udelukkende var interesseret i deres personlige erfaringer og oplevelser og 4) at de til enhver tid kunne undlade at besvare spørgsmål, de ikke følte sig komfortable med.

Interviewene varierede i mindre grad fra hinanden, hvilket er en naturlig konsekvens af den semistrukturerede interviewform (Kvale & Brinkmann, 2014). Hvis en informant berørte et tema eller besvarede et spørgsmål, der var planlagt til et senere tidspunkt i interviewguiden, tilpassede vi rækkefølgen og tog udgangspunkt i informantens fortælling og struktur. I enkelte interviews opstod der perioder med tavshed, som vi betragtede som et naturligt og meningsfuldt element i samtalen. Vi var derfor bevidst tilbageholdende med straks at stille uddybende spørgsmål, idet pauser kan skabe rum for refleksion, og give informanterne mulighed for at formulere og nuancere deres tanker (Berg & de Jong, 2006). Hvis informanten dog ikke svarede efter en længere pause, omformulerede vi spørgsmålet for at sikre forståelse og skabe bedre adgang til informantens perspektiv (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Herudover lagde vi vægt på aktiv lytning i vores opfølgende spørgsmål. Det indebar blandt andet, at vi tog udgangspunkt i informanternes egne formuleringer og nøgleord for at fastholde deres referenceramme (Berg & de Jong, 2006). Derudover søgte vi løbende at inddrage tidligere udsagn for at skabe sammenhæng mellem forskellige dele af interviewet, og dermed give mulighed for yderligere uddybning og nuancering af informanternes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2014). Som led i denne proces anvendte vi afklarende gentagelser ved eksempelvis at spørge: "Er det korrekt forstået, at [...]?", når vi ønskede at afklare eller præcisere informantens udsagn. Denne fremgangsmåde havde til formål at sikre en fælles forståelse og styrke undersøgelsens validitet ved at efterprøve og kontrollere betydningen af det, informanten formidlede (Kvale & Brinkmann, 2014). Samtidig anvendte vi præciseringerne til at afprøve udsagnetes konsistens, idet informanten fik mulighed for at bekræfte, korrigere eller nuancere det sagte. Derved kunne vi vurdere, om centrale pointer blev fastholdt eller justeret ved omformulering, hvilket understøtter interviewmaterialets sammenhæng og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Som led i at skabe en etisk og naturlig afrunding på interviewsituationen markerede vi tydeligt, når samtalen nærmede sig sin afslutning. Observatøren fik mulighed for at supplere med eventuelle afsluttende spørgsmål, hvorefter informanten blev inviteret til at stille spørgsmål eller tilføje perspektiver, som vedkommende fandt væsentlige at uddybe (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

11.6.3 Transskribering

Efter gennemførelsen af interviews blev alle 13 interviews transskriberet med henblik på at gøre det empiriske materiale tilgængeligt for den efterfølgende analyse. Transskriptionerne indebar en oversættelse af interviewsamtalen fra talesprog til skriftsprog, og dermed en yderligere grad af abstraktion, idet stemmeleje, intonation og pauser går tabt (Kvale & Brinkmann, 2014). Mundtlige udsagn kan derfor, i nogle tilfælde, fremstå usammenhængende i skrift, ligesom ironi kan være vanskelig at repræsentere i et udskrift, da den ofte opstår i samspillet mellem verbalt og nonverbalt sprog (Kvale, 1997). Transskriptionerne betragtes derfor ikke som neutrale gengivelser, men som fortolkende oversættelser fra talesprog til skriftsprog, hvor der uundgåeligt foretages metodiske valg (Kvale & Brinkmann, 2014).

Spørgsmålet om transskriptionens reliabilitet knytter sig i den sammenhæng til graden af konsistens i de valg, der træffes i oversættelsen fra tale til skrift. Af tidsmæssige hensyn valgte vi at benytte et AI-transkriberingsprogram, TurboScribe, til at udarbejde en indledende transskription. Transskriptionerne blev efterfølgende gennemgået og redigeret manuelt. I den forbindelse udarbejdede vi en transskriptionsguide med henblik på at sikre en ensartet og systematisk fremgangsmåde samt sammenlignelighed på tværs af materialet (Kvale, 1997). Transskriptionernes validitet knytter sig ikke til, om de gengiver samtalen objektivt, men til om de er hensigtsmæssige i forhold til undersøgelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2014). Transskriptionerne er derfor gennemført med fokus på en så nøjagtig gengivelse af det meningsbærende indhold som muligt, mens gentagelser uden analytisk relevans samt fyldord (f.eks. ”øhm”, ”sådan” og ”ikke også”) og latter er udeladt. Disse valg er tilrettelagt med henblik på at undgå, at informanternes udsagn fremstår usammenhængende eller misvisende i den skriftlige fremstilling, samt at sikre en læsbar tekst (Kvale, 1997). For at styrke konsistensen i transskriptionsarbejdet blev de første transskriptioner gensidigt gennemgået og sammenlignet. Da transskription indebærer fortolkende valg, har denne fælles afstemning været nødvendig for at sikre en sammenhængende og metodisk stringent behandling af det empiriske materiale (Kvale & Brinkmann, 2014). For transparens og dokumentation er alle transskriptioner samlet

i *Bilag 1, Transskriptioner samlet*. Af hensyn til læsevenligheden henviser vi konsekvent til “Bilag 1” i afhandlingen, når vi refererer til de studerendes udsagn.

11.7 Kodning

En vigtig grundsten i at forstå vores empiri har været at gennemgå vores interviews på systematisk vis med henblik på både at fange gennemgående temaer, der kommer til udtryk på tværs, men også nuancerne, som udfolder sig i det specifikke. I denne proces har kodning været et særdeles væsentligt metodeværktøj: “An important tool in the process of turning the raw qualitative data into a communicative and trustworthy “story” is coding” (Linneberg & Korsgaard, 2019, s. 259). Som citatet vidner om, er kodning centralt for at vores analysefund kan forstås ud fra en ramme, der bygger på troværdighed og grundighed. Kodning af empiri kræver en aktiv stillingstagnation til hver enkelt individuel sætning i hvert interview, hvor en vurdering af dens mening finder sted (Linneberg & Korsgaard, 2019; Saldaña, 2013). Kodningen har muliggjort at identificere segmenter af mening i empirien gennem specifikke og kontekstuelle koder (Linneberg & Korsgaard, 2019; Saldaña, 2013).

Før iværksættelsen af kodningsprocessen etablerede vi vores problemformulering med henblik på at sikre at den empiri vi havde særpræget fokus på gennem kodningen, kunne besvare problemformuleringen som anbefalet af Linneberg og Korsgaard (2019). Ydermere har en grundig gennemlæsning af alle transskriberede interviews været væsentlig, så vi havde bedre forudsætninger for at skabe mening ud af det sagte. På baggrund af denne gennemlæsning har vi drøftet, hvilke tematikker vi ser, der går igen på tværs af empirien og udfolder sig i de studerendes fortællinger. Denne forståelse danner derfor grundlaget for, hvilke tematikker vi kodede efter i førsteordens-kodningen.

Kodningen inkluderede to faser; førsteordens-kodningen og andenordens-kodningen, og bygger derfor på to cyklusser som anbefalet af Linneberg og Korsgaard (2019). En overvejelse der influerede vores kodningsproces var, at vi skiftevis behandlede de forskellige interviews. De interviews som den ene behandlede i førsteordens-kodningen, behandlede den anden i andenordens-kodningen. Formålet var at sikre, at vi begge havde bredt indblik i vores samlede empiri. Samtidig var det også med henblik på at fange alle nuancerne og de særlige pointer, der kom til udtryk i det enkelte interview. I det hermeneutiske videnskabsteoretiske perspektiv arbejder man både ud fra en induktiv og en deduktiv tilgang (Egholm, 2014). Vi har derfor anvendt en induktiv tilgang i vores førsteordens-kodning og en deduktiv tilgang i vores andenordens-kodning.

I den indledende analysefase arbejdede vi med førsteordens-kodning, som kan sammenlignes med det, Saldaña (2013) definerer som *First Cycle Coding*. Her tildeles empirinære koder til udsagn, handlinger og oplevelser med henblik på at fastholde deltagernes egne perspektiver og betydninger (Saldaña, 2013). Vi havde et ønske om at opnå en nærhed til vores empiri, og undgå et for snævert teoretisk blik tidligt i processen, som potentielt kunne sløre nogle væsentlige indblik i det sagte. Indledningsvis havde vi 10 forskellige koder, men indsnævrede det til seks endelige koder til førsteordens-kodningen for at sikre et nemmere overblik. Vores endelige koder var: 1) Ikke at være god nok/dårlig samvittighed, 2) Høje standarder, 3) Sammenligning, 4) Opretholdelse af et glansbillede, 5) Pres og 6) Vurderinger fra andre. Koderne fik tildelt hver deres specifikke farve, og til hver markeret kode, noterede vi kort, hvad der var centralt i det pågældende afsnit. Disse koder er af deskriptiv karakter med henblik på at kategorisere, hvilken mening den pågældende paragraf har, som beskrevet af Saldaña (2013). Dog valgte vi at de skulle være af overordnet karakter for netop på effektiv vis at opretholde et overblik. Et eksempel på vores førsteordens-kodning kan ses nedenfor:

00:13:32 Anna Ja altså. Det er svært at sige, resultatet for mig, det er vigtigt. Det afhænger lidt af faget. Nogle fag er jeg sådan, ej jeg kan sgu godt tage et 7 tal. Andre fag er jeg sådan, hvordan kan jeg ikke få højere end 10 i det her fag ? Det er meget forskelligt faktisk ja.	Forskellige standarder i forhold til fag
00:13:58 Nanna Du nævner også at du har lavet en studieplan. Hvad sker der så, hvis du ikke overholder studieplanen?	
00:14:08 Anna Så bliver jeg stresset, så bliver jeg virkelig stresset, også er jeg sådan ej hvordan skal jeg nå det hele og kan blive helt manisk agtigt, så det skal helst gå efter planen.	Bliver manisk og stresset, hvis hun ikke overholder sine egne deadlines

Illustration 1, Førsteordens-kodning

Efter den empirinære kodning gennemførte vi andenordens-kodning, hvilket kan sidestilles med Saldañas (2013) *Second Cycle Coding*. Fokus var ligeledes at koble teoretiske koncepter tæt på det sagte (Linneberg & Korsgaard, 2019). Her blev førsteordens-koderne sammenholdt, kondenseret samt organiseret i mere fortolkende kategorier og mønstre. Formålet var at identificere sammenhænge på tværs af interviewene og udvikle analytiske temaer, som kunne belyse problemfeltet (Saldaña, 2013). I

denne fase anvendte vi særligt inspiration fra *Pattern Coding*, som anvendes til at samle store datamængder i mindre meningsfulde kategorier, temaer og forklaringer med henblik på at skabe et overblik (Saldaña, 2013). Vi udarbejdede fire overordnede koder til andenordens-kodningen som var: 1) Indre og ydre forpligtelser, 2) Pres, 3) Mestring og 4) Vurderinger fra andre. Pres samt vurderinger fra andre, valgte vi også at inkludere i andenordens-kodningen, da de disse koder også kunne indfange nogle teoretisk-funderet nuancer. Ligeledes i andenordens-kodningen tildelte vi koderne hver deres specifikke farve, og noterede kort, hvad der var centralt i det pågældende afsnit. De fire overordnede koder i andenordens-kodningen rummede også nogle underpunkter, som på hver sin vis var en del af koden, og samlet indkapslede de helheden af den forståelse, der kendetegnede koden. Et eksempel på vores andenordens-kodning kan ses nedenfor:

Men jeg synes, det er kun en god ting, at de har høje forventninger til mig. Og det vil jeg også gerne have, og det vil jeg også gerne fortsætte med. Så ja, det spiller også ind i det. Jeg ved ikke, man vil jo altid sammenligne sig med andre. Så hvis det er det her med, at man får en dårlig karakter og sådan noget. Det er jo øv. Men jeg tror ikke, det ændrer mange af mine kammeraters billede på mig. Jeg lægger meget arbejde i tingene, og det tror jeg også godt, de ved. Så en dårlig karakter betyder ikke, at jeg er mindre værd. Så det er ikke det, jeg er bange for overhovedet. Men nej, det er jo selvfølgelig... Ja, men som jeg sagde før, er der jo nogle forventninger til, at jeg har klaret det godt. Men det er jo fordi, at de har set, at jeg har klaret det godt et par gange. Og så hvis det så ikke går så godt, så tager de så den antagelse, at det har været en svær eksamen. Men det er jo ikke sikkert, at det har været det. Men jeg tror også bare, at det er ment som en joke. Det tager jeg ikke så tungt.	Sammenligning
	Mestring (Lazarus, 2006)
	Ydre forpligtelser (Gudmand-Høyer og Pedersen, 2019)
	Pres og forventninger

Illustration 2, Andenordens-kodning

I forbindelse med udførelsen af vores andenordens-kodning, udarbejdede vi ydermere et dokument med det, vi kalder en "vidensbank med citater". Vi endte med knap 300 siders samlet empirimateriale, og vi oplevede udfordringer med at navigere i en stor datamængde, selvom vi havde foretaget kodning. Derfor havde vi et behov for at lave et afgrænset overblik med særligt relevante udsagn og citater fra de studerende. Derudover har det i vores analyseproces også givet os mulighed for hurtigere og nemmere

at finde relevante citater til det specifikke analyseafsnit. At lave denne vidensbank har samtidig øget nærheden til vores empiri, da vi samtidig måtte forholde os til empirien i en yderligere grad. Indledningsvis inddelte vi citaterne efter andenordens-kodningerne, men har gennem analyseprocessen været fleksible og justeret disse kategorier yderligere. Kategorierne i vores vidensbank blev senere i analyseprocessen justeret til i højere grad at være centreret omkring de konkrete analysedele i hhv. analysedel 1 og analysedel 2, idet vi gradvist sporede os ind på det konkrete indhold i analysedelene.

11.8 Deklarering af anvendelse af kunstig intelligens (AI)

Vi har i afhandlingen været meget bevidste om vores anvendelse af kunstig intelligens (AI), og har derfor anvendt det i begrænset omfang med henblik på at bevare en stor grad af selvstændighed. Derfor har vi anvendt AI til de mere tunge aspekter i processen som transskribering og korrektur. Til transskribering af vores interviews har vi anvendt værktøjet Turboscribe, som har muliggjort en effektiv behandling af vores lydoptagelser. Vi har i den forbindelse været opmærksomme på det etiske aspekt ved anvendelse af værktøjer, der er AI-baserede, såsom håndtering af fortrolige oplysninger og håndtering af persondata. Da informanterne er anonymiseret og har fået tildelt pseudonymer, og vi desuden ikke behandler følsomme oplysninger i vores interviews, har vi vurderet, at anvendelsen af Turboscribe er forsvarlig.

Derudover har vi anvendt AI (ChatGPT) til generel korrektur til det sproglige i afhandlingen såsom mindre tilpasninger i formuleringer og grammatik. Samtidig er det vigtigt at påpege at alle væsentlige fortolkninger, analyser og konklusioner er udarbejdet af os selvstændigt. Vi har dermed bestræbt os efter at anvende AI i begrænset omfang, og nærmere som et understøttende hjælpeværktøj frem for en erstatning for vores egen akademiske integritet.

12. Læsevejledning til analysen

I dette afsnit fremhæves en række forhold, som er relevante at have for øje ved læsningen af analysen. Det omfatter blandt andet anvendelsen af empiri i samspil med teori, brugen af centrale begreber samt håndtering af citater. Formålet er både at understøtte læserens forståelse, og at skabe transparens i analysen (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Læseren bør først og fremmest være opmærksom på, at analysen tager udgangspunkt i empirien. Det hænger sammen med afhandlingens hermeneutiske tilgang, hvor forståelsen udvikles i samspillet mellem empiri og fortolkning. Samtidig er det undersøgte fænomen relativt uudforsket, hvorfor empirien tillægges en central rolle. Derfor benyttes den valgte teori udelukkende når den vurderes relevant, og bidrager til at uddybe analysen.

Læseren bør desuden være opmærksom på, at empirien afspejler informanternes erfaringer, oplevelser, tanker og følelser, hvorfor fænomenet fremstår komplekst og flertydigt. Analysen præsenterer derfor ikke entydige fund, men et nuanceret og til tider modsætningsfyldt billede.

Ydermere gøres læseren opmærksom på, at vi samler centrale fund i hvert analyseafsnit, hvorfor vi afslutningsvis i hvert analyseafsnit præsenterer en model. Analysedel 1 opsummeres først i sin egen model, og udfoldes efter i analysedel 2 i samspil med de centrale fund. Analysen afrundes med en udvidet model med henblik på at vise den sammenvævet og cirkulære proces, de studerende navigerer i.

Læseren gøres ligeledes opmærksom på, at analysedel 2 tager afsæt i Lazarus' (2006) mestringsbegreber: følelsesfokuseret og problemfokuseret mestring. Begreberne anvendes i en studiekontekst og tilpasses i mødet med empirien. På den baggrund har vi valgt at udfolde distancering som en selvstændig mestringsstrategi, selvom den oprindeligt forstås som en del af den følelsesfokuserede mestring (Lazarus, 2006). Det skyldes, at distancering i vores empiri fremtræder som en gennemgående central strategi blandt de studerende. For at skabe overblik har vi desuden udarbejdet en opsamlende tabel for hver mestringsstrategi, som sammenfatter de centrale mekanismer på tværs af empirien.

Afslutningsvis bør læseren være opmærksom på, at citater er sprogligt redigeret for at sikre læsevenlighed. Redigeringerne omfatter udelukkende mindre grammatiske justeringer samt mindre

ændringer i ordstillingen. Derudover ønsker vi at tydeliggøre, at betegnelsen studerende ikke dækker over alle studerende på HA-almen, men udelukkende til de interviewede informanter.

Det er samtidig også nødvendigt at påpege, at vi i nogle kildehenvisninger sætter sidetal på selvom de ikke refererer tilbage til et direkte citat. Det skyldes, at det skrevne bevæger sig tæt op ad det konkrete teoretiske bidrag i form af en specifik pointe, som vi gengiver i egen formulering. Samtidig er fremstillingen så nært forbundet med den oprindelige teksts argumentation, at vi vurderer, at en præcis angivelse af sidetal kan lette læserens mulighed for både at opspore samt forstå det teoretiske udgangspunkt.

13. Analyse

I det følgende afsnit søger vi at udfolde det empiriske materiale gennem analyse med henblik på at besvare afhandlingens problemfelt. Analysen er funderet i en fortolkende og dynamisk tilgang, hvor empirien løbende bringes i dialog med afhandlingens anlagte teoretiske forståelsesramme. Samspillet mellem empiri og teori har til formål at identificere og nuancere centrale mønstre, der træder frem i mødet med de studerende. Analysen er struktureret i to overordnede dele. I analysedel 1, retter vi opmærksomheden mod de idealer og forpligtelser, der er kendetegnende for de studerendes fortællinger, herunder hvordan disse etableres og formes i samspillet mellem indre og ydre krav. I analysedel 2, undersøger vi, hvordan de studerende håndterer oplevede spændinger i praksis gennem forskellige mestringsstrategier.

Ved opdeling af analysen har vi mulighed for at bevæge os analytisk fra forståelsen af, hvad der opleves som forpligtende og forventeligt til, hvordan disse aktuelle forventninger konkret mestres i studielivet. På den måde skabes en samlet forståelse af både fremkomsten og mestringsstrategierne af de trivselsudfordringer, vi anskuer som særligt kendetegnende for de studerendes oplevelser.

13.1 Ideal og forpligtelser

I det følgende analyseafsnit undersøger vi, hvordan de studerende beskriver forskellige idealer forbundet med det at være studerende på HA-almen, samt hvilke forpligtelser disse oplevede idealer medfører. Med afsæt i empirien og på baggrund af de karakteristika og idealer, som de studerende selv fremhæver, betegner vi det overordnede ideal, de stræber efter, som “den gode studerende”. I dette overordnede ideal, har vi identificeret tre centrale idealer, som er særligt fremtrædende og centrale for de studerende på tværs af empirien: 1) at få høje karakterer og præstere godt, 2) være ambitiøs, engageret og velforberedt og 3) fremstå rigtigt i andres øjne. Herefter belyses det, hvordan disse idealer giver anledning til både indre og ydre forpligtelser, som de studerende oplever at skulle indfri. Formålet er at skabe forståelse for de spændinger, der kan opstå mellem idealer og praksis, og hvordan disse danner grundlag for oplevelser af pres i studielivet.

13.1.1 Den gode studerende får høje karakterer og præsterer godt

Anerkendelse er ikke noget, man skaber alene, og netop derfor rummer den også en særlig sårbarhed. Som Pedersen (2016) peger på, bliver vi først i stand til at se os selv som noget bestemt, når vi bliver mødt og bekræftet udefra. Anerkendelse er dermed ikke blot noget, vi modtager, men et grundvilkår for overhovedet at kunne udvikle en fornemmelse af, hvem vi er (Pedersen, 2016). Hos flere af de studerende træder anerkendelse frem i deres forståelse af, hvad der kendetegner den "gode studerende", samt hvad det vil sige at klare sig godt. For Kornelija bliver det helt konkret: "Jeg vil gerne klare det godt, altså få gode karakterer" (Bilag 1, s. 60). På samme måde beskriver Signe, hvordan karakterer ikke bare er resultater, men noget sigende om én som person: "Man vil gerne score gode karakterer, fordi så gør du det godt, og så er du klog" (Bilag 1, s. 8). Karaktererne bliver dermed et spejl, hvorigennem de studerende kan aflæse sig selv som tilstrækkelige.

Denne sammenhæng bliver særlig tydelig i det øjeblik, karakteren gives. Signe beskriver det som en umiddelbar reaktion: "lige så snart man ser man har fået 10, så er man sådan lidt, ah, godt nok" (Bilag 1, s. 9). I det øjeblik opstår der en lettelse, som om noget falder på plads, og man for en stund kan være sikker på, at man er "god nok". Men netop fordi denne anerkendelse er afhængig af noget ydre, er der også en risiko for at miste den (Pedersen, 2016). Den kan derfor ikke fastholdes, men må hele tiden genoprettes. Når Kornelija fortæller, hvordan hun "[...] kan blive megafrustreret, hvis man har klaret det dårligt i nogle fag", peger det på, hvor hurtigt en anerkendelse kan forsvinde (Bilag 1, s. 60). Det er ikke kun resultatet, der ændrer sig, men også hendes mulighed for at fastholde en oplevelse af sig selv som en, der lever op til det, der tæller og er tilstrækkelig.

Vi ser samtidig at denne vurdering ikke kun foregår individuelt. Som Emma beskriver, bliver karakterer noget, der cirkulerer rundt mellem de studerende: "Det første folk de spørger om, er hvordan er det gået? Hvad fik du i karakter?" (Bilag 1, s. 200). Dermed bliver anerkendelsen også noget, der udspiller sig i relation til andre, hvor man løbende bliver sammenlignet og placeret. Som Johan formulerer det: "Folk har det lidt følsomt med deres karakterer, som folk har med deres lønsedler" (Bilag 1, s. 186). Sammenligningen peger på, hvordan karakterer bliver noget personligt og sårbart. Karakterer er ikke blot et mål for præstation, men et udtryk for ens værdi, som man både må vise frem, men samtidig også må beskytte. Det at få høje karakterer og præstere godt, er derfor ikke er noget, der én gang for alle kan opnås og derefter afsluttes. Tværtimod må det hele tiden bekræftes på ny. Med afsæt i Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) kan det tolkes som en forpligtelse uden et klart endepunkt. Det betyder, at det at få

høje karakterer og præstere godt ikke blot bliver et konkret mål, men en vedvarende bestræbelse, hvor muligheden for at blive bekræftet, og risikoen for at miste denne bekræftelse, altid er til stede.

Karakteren i sig selv, er dog ikke udelukkende det afgørende for anerkendelse, men også i hvilke fag karakteren opnås i. Det bliver tydeligt i Emmas eksempel:

Jeg har prøvet at få en god karakter i det, vi kalder for de bløde fag på HA-almen. [...] Det er meget udbredt, det der med, at hvis man klarer sig godt i eksempelvis organisationsanalyse, så klarer man sig ikke godt i de andre fag. Enten er man god til det ene eller det andet, og der vil man helst gerne være god til de matematiske fag. Så da jeg fik en god karakter i organisationsanalyse... Ja, så var det ikke det fag jeg skulle have en god karakter i, og det var endda et af de fag der talte allermest. [...] Det var 15 ECTS-point i forhold til mikroøkonomi, der kun var 7,5. (Bilag 1, s. 200-201)

Selvom Emma opnår en høj karakter, oplever hun ikke, at den er særlig meningsfuld. Som Daniels & Robinson (2019) peger på, vurderes præstationer i relation til identitetsrelevante standarder for, hvad der vurderes som vigtigt. I Emmas tilfælde kommer denne standard til udtryk som en forestilling om, at det er de matematiske fag, der afgør, om man er dygtig. Emma uddyber:

Jeg synes det var det mest spændende fag, men alle andre sagde det var et ligegyldigt fag, det skal man bare hurtigt igennem. Det er de andre fag man skal fokusere på. [...] Jeg kunne da godt mærke, at jeg var sådan nå okay, den karakter skal man ikke være stolt af. (Bilag 1, s. 201-202)

Her opstår en spænding mellem det, Emma selv oplever som meningsfuldt, og det, der i omgivelserne fremstår som værdifuldt. I det øjeblik denne standard, som også formes i mødet med andre medstuderendes opfattelser, bliver styrende for Emmas egen vurdering, bliver det ikke længere afgørende, at hun har klaret sig godt. Det bliver snarere et spørgsmål om hun har klaret sig godt i det "rigtige" fag. Emma efterlades dermed i en situation, hvor hendes præstation ikke giver adgang til den anerkendelse, hun orienterer sig imod. Det kan tolkes som en usikkerhed om, hvorvidt hun lever op til det ideal, der gælder, hvilket også afspejles i hendes udsagn om, at man "enten er god til det ene eller det andet". Ved oplevelsen af usikkerhed øges sandsynligheden for, at utilstrækkeligheden ikke kun knytter sig til præstationen, men også til hendes oplevelse af, hvordan hendes præstationer fremstår i andres øjne.

Hvor Emmas udsagn peger på et ideal knyttet til *hvad* man bør være god til, retter Johan opmærksomhed mod et pres relateret til nære relationer:

Da jeg kom ind [på CBS], var der nogle ting jeg fandt interessant, og så gik det rigtig godt. Og så siger man jo til sine forældre, hvordan det går. Men fordi det blev ved med at gå godt, så ramte det lige pludselig en. Jeg kunne godt føle, at jeg dannede en forventning til mig selv, om at jeg ikke kunne stoppe med at gøre det godt nu. Fordi så siger min far det videre til min farmor og farfar, og så siger de: nå vi hører, at det går rigtig godt. Så kan jeg jo ikke gå ned i karakterer, så bliver man jo nødt til at holde niveauet højt (Bilag 1, s. 183).

Når Johan fortæller, hvordan hans præstationer bliver sagt videre i familien, træder det frem, hvordan det at klare sig godt begynder at forpligte. Med afsæt i Daniels & Robinson (2019) kan det, at hans familie hører, at det går godt, forstås som en *unintentional shame trigger*. Andres opmærksomhed er ikke nødvendigvis tænkt som et pres, men den får alligevel betydning for, hvordan Johan begynder at forholde sig til sig selv. Tilsyneladende udspringer dette pres sig af, at Johan oplever, at hans familie har høje forventninger til ham. Her er det imidlertid centralt at fremhæve, at presset konkret ikke udspringer af eksplicitte forventninger fra hans familie, men snarere af Johans egen forestilling om, hvad de har af forventninger til ham. I det øjeblik hans præstationer bliver gjort synlige, etableres der en implicit målestok for, hvordan han bør klare sig. Denne målestok opstår dermed ikke i relation til direkte krav udefra, men der sker snarere en fortolkning, som Johan selv foretager af hans families opmærksomhed. Det kommer til udtryk, når han beskriver, hvordan han “danner en forventning til sig selv” om fortsat at skulle præstere på et højt niveau. Det centrale er ikke, at familien orienterer sig mod hans præstationer, men at synliggørelsen af hans præstationer skaber et billede af ham som en, der præsterer godt. Et billede, han efterfølgende oplever sig forpligtet til at leve op til. Johans beskrivelse peger på, at familiens orienteringer ikke kun fremstår som ydre forpligtelser. Tværtimod udvikler de sig nærmere til en indre forpligtelse, som han begynder at internalisere, og som i høj grad bliver styrende for hans eget ideal.

Hvor Johans situation viser, hvordan forpligtelser kan opstå indirekte gennem synliggørelse og internalisering, kommer det også til udtryk, hvordan forpligtelsen kan etableres gennem konkrete eksplicitte vurderinger fra nære relationer. Johannes fortæller: “ [...] når jeg får 10, spørger mine forældre, hvad gik galt?” (Bilag 1, s. 153). Som Pedersen (2016) påpeger kan oplevelsen af skam aktiveres, når individet oplever sig selv som utilstrækkelig i relation til de idealer, som individet

orienterer sig efter. I tilfældet med Johannes, kan feedbacken fra nære relationer potentielt aktivere skam, idet feedbacken ikke blot kommenterer præstationen, men samtidig forskyder forståelsen af, hvad der tæller som en god karakter. Det uddybes, når Johannes reflekterer over situationen:

Det er ikke, fordi man ikke får ros, men det er bare sjovt det der med, hvad gik galt? Fordi man ikke fik 12, hvor man tænker: 12 er jo den der hårdere præstation, så det er jo ikke nødvendigvis fordi der er noget, der gik galt, men jeg manglede bare lige det sidste (Bilag 1, s. 153).

Selvom Johannes anerkender, at karakteren 10 ikke nødvendigvis er et udtryk for, at noget er gået galt, begynder han alligevel at reflektere over, at han "manglede det sidste". Dermed forskydes fokus fra det opnåede til det, der ikke lykkedes. Herved øges sandsynligheden for, at selv høje præstationer kan opleves som utilstrækkelige, fordi de ikke lever op til den implicite forventning om det bedst mulige resultat. Gudmand-Høyer og Pedersen (2017, s. 13) påpeger hvordan forpligtelser kan rodfæste sig i en sådan grad, at de resulterer i at: "[...] personen får vanskeligere og vanskeligere ved at opnå en følelse af at gøre det godt nok." Denne oplevelse af aldrig helt at gøre det godt nok kommer til udtryk på den måde Johannes begynder at forstå og vurdere sine egne præstationer på. Feedbacken fra forældrene bidrager dermed til at påvirke Johannes' ideal, hvor han alligevel oplever, at han bør opnå 12, idet lavere karakterer fortolkes som tegn på, at noget kunne være gjort bedre. Denne ydre orientering mod høje karakterer og at klare sig godt gør sig imidlertid ikke kun gældende i nære relationer, men træder også frem i mødet med arbejdsmarkedet. Johan fortæller:

Der er rigtig mange arbejdspladser, næsten alle arbejdspladser beder om karaktersnit, når man søger. Jeg har prøvet at være til en jobsamtale, hvor jeg aktivt blev spurgt, hvorfor har du fået 4 i den her eksamen? (Bilag 1, s. 183).

Johans udsagn kan tolkes som, at karakterer opleves som et centralt kriterium i vurderingen af kandidater på arbejdspladser. Det understreges yderligere, når han beskriver, hvordan ansøgere hurtigt kan blive sorteret fra på baggrund af deres gennemsnit: "Når jeg sidder sammen med min chef, så sidder hun, og siger: den her person har et lidt lavt snit, så den sætter jeg bare til siden. Så man kan hurtigt blive lavet til et tal" (Bilag 1, s. 183). Når Johan overværer, hvordan ansøgere sorteres fra på baggrund af deres gennemsnit, bliver det samtidig tydeligt for ham, hvad der tæller. Denne opmærksomhed omsættes til et personligt pres: "Jeg føler at jeg SKAL gøre det godt nu, hvis jeg vil have det job som

jeg ønsker, så skal jeg bare have høje karakterer” (Bilag 1, s. 184). Denne kobling mellem karakterer og fremtidige muligheder træder også frem hos August: “Fuck, hvis jeg ikke får 10 eller 12 i det her fag, så falder alle mine fremtidsmuligheder simpelthen sammen” (Bilag 1, s. 244). Her bliver det tydeligt, hvordan både Johan og August oplever et ydre pres, hvor karakterer fremstår som en afgørende betingelse for adgang til bestemte muligheder. Dermed oversættes ydre vurderingskriterier til indre krav (Gudmand-Høyer & Pedersen, 2017), hvor idealet bliver at opnå høje karakterer og præstere godt for ikke at forringe sine fremtidsmuligheder.

Idealet bliver dog modsætningsfyldt, da det ikke kun er karakterer, der er afgørende i forhold til at få et job. Johan fortæller: “[...] min chef ville heller ikke have nogen, der havde et alt for højt snit, fordi de ville også have en med praktisk erfaring” (Bilag 1, s. 183). Der opstår således et spændingsfelt, hvor modsatrettede forpligtelser gør sig gældende (Gudmand-Høyer & Pedersen, 2017). Johan må navigere i en uklar og til dels modsætningsfyldt forventning, hvor man både skal have høje karakterer og samtidig ikke “for høje”, da det kan signalere manglende erhvervs erfaring. Denne usikkerhed træder også frem hos Johannes:

Når man kigger på de der rankings, så er jeg i top 12% på HA-almen årgangen, og selvom jeg har sendt 34 ansøgninger, er jeg ikke blevet kaldt til én eneste samtale. Hvad skal man gøre? Har jeg knoklet så meget for, at det er ligegyldigt? (Bilag 1, s. 154).

Citatet peger på, hvordan Johannes, på trods af at placere sig højt, ikke oplever at hans indsats har den ønskede værdi. Han har tilsyneladende indfriet det ideal, han orienterer sig imod, at få høje karakterer og præstere godt, men oplever alligevel en tvivl om, hvorvidt dette er tilstrækkeligt. Ifølge Pedersen (2016) kan det forstås i forlængelse af, at vores personlige idealer dannes gennem det, vi har fået anerkendelse for. For Johannes har gode karakterer fungeret som et sådant referencepunkt, hvorigennem han har kunnet bekræfte sig selv som en dygtig studerende. I mødet med arbejdsmarkedet viser det sig imidlertid, at denne form for anerkendelse ikke længere er nok. Det kan derfor tolkes som en situation, hvor idealet må revurderes, hvilket samtidig kan aktivere en usikkerhed om, hvad der nu tæller som tilstrækkeligt. Sådanne forskydninger kan indebære, at man mister troen på egne evner og sin evne til at leve op til de stillede krav (Pedersen, 2016). Det træder tydeligt frem hos Johannes, når han sætter spørgsmålstejn ved, om hans hårde arbejde har været ligegyldigt.

Med udgangspunkt i ovenstående fremstår karakterer som et centralt omdrejningspunkt for idealet om “den gode studerende”. Det, der tæller som at “klare sig godt”, bliver i høj grad defineret gennem karakterer, men samtidig er betydningen af karakteren ikke entydig. Karakterer får forskellig værdi afhængigt af konteksten, hvad enten det handler om fag, nære relationer eller arbejdsmarkedet. Presset opstår således ikke kun i bestræbelsen på at opnå høje karakterer og præstere godt, men også i den usikkerhed, der opstår, når det er uklart, hvilke karakterer der anses som de rette, og hvornår de er tilstrækkelige. Samtidig bliver det tydeligt, at karakterer internaliseres forskelligt, og at presset derfor også opleves forskelligt. Selvom de studerende orienterer sig mod høje karakterer og præstere godt som et fælles ideal, får dette ideal forskellige konsekvenser afhængigt af, hvordan den enkelte fortolker og forholder sig til karakteren.

13.1.2 Den gode studerende er ambitiøs, velforberedt og engageret

Det er ikke kun karakterer, vi ser en tendens til at være koblet op på idealet om “den gode studerende”. Idealet om at være ambitiøs, velforberedt og engageret bliver ydermere en central dimension i fortællingerne. Vi ser i empirien, at der opstår et institutionelt krav, der ligeledes udspiller sig som et pres hos de studerende. Signe fortæller:

Jeg synes, at der forventes meget af en i forhold til at vi har rigtig mange kurser, og vi har store kurser på samme tid. Det her med, at de forventer, at vi skal kunne nå sindssygt meget på virkelig kort tid (Bilag 1, s. 6).

Signe beskriver, hvordan hun har en oplevelse af, at der forventes en høj studiemæssig indsats fra de studerende, som næsten virker urimelig. Det kommer til udtryk, når hun påpeger, at de skal “nå sindssygt meget på virkelig kort tid”. Idealet om “den gode studerende” kan således ikke reduceres til alene at handle om at få gode karakterer og præstere godt. Det indebærer også en oplevelse af, at skulle håndtere en omfattende arbejdsbyrde og samtidig udvise et vedvarende engagement, hvilket ligeledes fremstår som centrale aspekter af idealet. Karl beskriver tilsvarende: “Til nogle af øvelsetimerne, forventer de, at du allerede har lavet opgaverne på forhånd. Det er jo også et problem, hvis du ikke kan finde ud af at lave det på forhånd” (Bilag 1, s. 106). Citatet belyser, at det tit forventes at de studerende er velforberedte, hvilket derfor optræder som en ydre forpligtelse for Karl. En anden studerende, Emma, peger på hvordan disse institutionelle ydre forpligtelser påvirker hendes ideal om “den gode studerende”: “Jeg skal læse alt, og jeg skal lave alle opgaver til hver time og må ikke skippe noget som

helst” (Bilag 1, s. 199). De institutionelle krav fremstår dermed ikke kun som ydre rammer for studiet, men således også som normer for, hvordan den gode studerende bør agere. I forlængelse af Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) ses det, hvordan disse ydre krav internaliseres hos de studerende, og bliver en central dimension i deres egen selvforståelse. For flere af de studerende vurderes det dermed ikke som tilstrækkeligt blot at leve op til de krav, der bliver stillet, men der opstår en forventning om at de kontinuerligt skal yde en høj indsats og være ambitiøse samt forberedte.

Samtidig opstår en anden central dimension, der former flere studerendes ideal om “den gode studerende”, nemlig deres gensidige påvirkning. I mødet med empirien får vi indblik i, hvordan ambitionsniveauet generelt opleves som højt på HA-almen (Bilag 1). Ligeledes fortæller flere af de studerende, hvordan de orienterer sig mod ligesindede medstuderende. August beskriver:

Der har været et pres, men jeg har også lidt fundet dem, som har samme ambitioner som mig. Det er jo dem, du virkelig også kan spejle dig selv lidt i. Så man kan jo sige deres ambitioner er også lidt er mine. Nu har jeg selv høje ambitioner og vil gerne præstere. Det har delvist presset mig, men jeg føler ikke, at det har været et dårligt pres. Det har mere været et pres om at gøre det bedre, og arbejde det mere for det. Du kan se din gode ven, han gør det, og hvis han kan, så kan jeg også. Så det er mere et skub om at lægge det ekstra arbejde i det (Bilag 1, s. 240)

Augusts beskrivelse vidner om, hvordan de studerendes ambitioner ikke kun udformes individuelt, men også tydeligt i relation til deres medstuderende. En lignende pointe fremhæves af Rasmus, som også fortæller hvordan det at samarbejde med medstuderende, som har samme ambitioner og forventninger er et motiverende aspekt:

[...] så har man nogen, man skal præstere for, og at de også klarer det godt. Men det synes jeg kun har hjulpet positivt. Selvfølgelig finder man også nogle, der har samme forventninger som en selv, og som vil det samme og lægge lige meget arbejde i (Bilag 1, s. 22)

Når både August og Rasmus fremhæver, hvordan de kan spejle sig i medstuderendes præstationer, vidner det om, at der er et motiverende aspekt. Det kommer til udtryk ved, at både arbejdsindsats, idealer og ambitioner formes ud fra ydre forpligtelser, og i dette tilfælde i et socialt fællesskab. Det peger på, at der sker en internalisering af ydre forpligtelser i form af pres fra medstuderende. Det kan tolkes som,

at de studerende dermed bliver påvirket af andre medstuderendes ambitionsniveau, krav og forventninger til præstation, hvilket indgår som en del af deres egen forståelse af "den gode studerende".

Empirien peger også på, at visse forpligtelser får en mere håndgribelig og akut dimension for de studerende i bestemte perioder. En central periode i de studerendes studieliv, hvor spændingen netop intensiveres, og forpligtelserne bliver modsatrettede, er eksamensperioderne. August beskriver:

Nu sidder jeg jo selv og læser op til eksamen nu her. Der har jeg taget absurd meget tid af fra arbejdet, og jeg har også brugt mange timer efter arbejde i løbet af semesteret. Det har jeg gjort for at læse op, og det kan jeg jo også se, at det har jo været drænende på mine sociale relationer. De er blevet negligeret og lagt til side, fordi det har der ligesom ikke været tid til (Bilag 1, s. 239).

Citatet vidner om, at August oplever, at han må nedprioritere både sociale relationer og sit arbejde for at kunne leve op til de krav, studiet opsætter for præstation og forberedelse. Der opstår dermed en situation, hvor flere legitime forpligtelser ikke kan imødekommes (Gudmand-Høyer og Pedersen, 2017). Det vidner om, at eksamensperioden er en kontekst for de studerende, hvor modsatrettede forpligtelser bliver særlig fremtrædende. Forpligtelsen om at være forberedt til eksamen får derfor forrang over de øvrige forpligtelser, hvilket også medfører, at de studerendes sociale liv negligeres og lægges på hylden for en stund.

Det er tydeligt, at de studerende skal navigere i et komplekst og omsiggribende samspil af både indre og ydre forpligtelser. Forpligtelserne ophober sig og internaliseres, hvilket vidner om, at de studerende ikke kun oplever et pres fra omgivelserne, men at de i høj grad også begynder at sætte tilsvarende krav til dem selv. Idealet om "den gode studerende" får derfor en omfattende karakter, og kan opleves som vanskelig at indfri, hvilket kan få konsekvenser for de studerendes selvforståelse. Det kan udmønte sig i en følelse af grundlæggende tvivl og usikkerhed for de studerende både i forhold til egne evner, men også muligheden for at leve op til de oplevede forpligtelser. Emma siger følgende: "Kan jeg klare det, kan jeg klare uddannelsen? Hvad hvis jeg er dumpet. Hvad hvis jeg så dumper den næste og aldrig består faget?" (Bilag 1, s. 202). Det ses tydeligt hos Emma, hvordan denne tvivl ikke blot er knyttet til én enkelt eksamen, men spænder meget bredere, om hvorvidt hun overhovedet kan gennemføre uddannelsen. Malene sætter ligeledes også ord på denne tvivl og usikkerhed:

Jeg synes, det har været mega hårdt. Jeg har også grædt vildt mange tårer. Er det virkelig det her, jeg gerne vil? Er det virkelig så mange timer, jeg vil ofre for det her? Jeg har haft mega mange opture, men også virkelig mange nedture, hvor man bare føler, at man har haft mega styr på det, også bare er kommet ind og følt, hvad var det her? (Bilag 1, s. 40)

Citaterne fra både Emma og Malene illustrerer, hvordan tvivlen og usikkerheden bliver styrende for, hvorvidt de oplever at leve op til idealet. Når idealet i høj grad påvirker de studerendes egen selvforståelse, handler det ikke kun om at præstere, være ambitiøs eller engageret, men også om at føle sig tilstrækkelig som person. Denne portrætterede tvivl får én eksistentiel dimension, da den ikke kun er centreret om konkrete præstationer eller situationer, men også mod de studerendes værd. Skam bliver særligt relevant i denne kontekst. En skam som ikke blot er knyttet til at have gjort noget utilstrækkeligt, men føle sig utilstrækkelig som person (Pedersen, 2016). Skammen skaber en øget tankevirksomhed, og en oplevelse af at der er mere på spil end der reelt er. Skammen kan drive én til at forestille sig alt det forfærdelige, der potentielt kan ske (Pedersen, 2016, s. 55). Dermed har skammen særlig agens, når det kommer til vores opfattede tanke- og handlemuligheder, da den:

[...] kan drive os til opførselsmåder og tankemønstre, som er skadelige for os selv, og andre [...]. I sin skadelige form er skam ufornuftig og ulogisk. Den kan faktisk være det modsatte af logik - dvs. forværre den problemstilling, som man ønsker at beskytte sig imod (Pedersen, 2016, s. 55).

Det ses, hvordan Emmas og Malenes tankemønstre bliver både ufornuftige og ulogiske, og går ud ad en tangent. Denne hurtige eskalering fra at være nervøs for, hvordan det er gået til en eksamen, bliver pludselig til en tvivl på egne evner til at klare uddannelsen, og om det er det værd. Det vidner om, at deres tanker faktisk forværrer den problemstilling, som de netop forsøger at beskytte sig imod, da tankemønstrene bidrager til yderligere tvivl og usikkerhed. Vi anskuer denne problematik som en snebold, der gradvist vokser, efterhånden som den ruller, indtil den til sidst bliver for stor til at håndtere. Metaforen illustrerer, hvordan tvivlen og den dertilhørende skam kan vokse, indtil de opleves som overvældende og vanskelige at håndtere. De studerendes usikkerhed og tvivl bliver et udtryk for, hvordan de oplevede internaliserede forpligtelser slår rod, og dermed får aktuelle konsekvenser for deres oplevelse af at kunne slå til. Tvivlen og skammen er ikke kun et individuelt anliggende, men skal snarere forstås som en konsekvens af de mange simultane forpligtelser, de studerende skal forsøge at navigere i.

13.1.3 Den gode studerende fremstår rigtig i andres øjne

Skam er tæt forbundet med oplevelser af at blive overvældet, ydmyget eller krænket, særligt i situationer, hvor man oplever sig selv gennem andres blik (Pedersen, 2016, s. 64). Skam opstår netop i det synlige; i det, der foregår for alles øjne, hvilket også afspejles i talemåden om, at skammen sidder i øjet. Skam handler derfor ikke kun om, hvad man føler indeni, men om hvordan man forestiller sig, at man fremstår i andres øjne (Pedersen, 2016, s. 64-65). Denne orientering mod andres blik træder tydeligt frem hos Signe:

Nogle gange kan jeg have lidt svært ved at få den her lidt sociale ting, fordi jeg kan stikke lidt ud. Jeg har nogle andre interesser end f.eks. dem, der går her. Derfor kunne jeg godt mærke på mig selv, at jeg forsøgte lidt at skabe en profil, som andre også godt ville kunne lide (Bilag 1, s. 9).

Hos Signe er det ikke blot et spørgsmål om personlige præferencer eller interesser. Det, der træder frem, er en opmærksomhed på, hvordan hun fremstår i andres øjne, og en underliggende bekymring for at falde udenfor. Når hun beskriver, hvordan hun forsøger at "skabe en profil", peger det på en aktiv tilpasning, hvor hun justerer sig selv i forhold til det, hun oplever som passende i fællesskabet. Skammen opstår ikke nødvendigvis i en konkret situation, men i selve usikkerheden om, hvorvidt hun hører til. Det er i dette spændingsfelt, at hun begynder at se sig selv gennem andres blik og løbende vurdere, om hun lever op til det, der forventes, og det, der vurderes som socialt acceptabelt. Denne orientering mod at fremstå "rigtigt" fremtræder ligeledes hos Malene, hvor den får en mere synlig form:

Man har jo pænt tøj på, når man møder ind på skolen. Jeg har støvler på, jeg har loafers på, jeg har skjorte på, jeg har pæne bukser på, jeg har et net eller en taske. Jeg kunne aldrig finde på at tage en rygsæk på eller have cykelhjelm med. Det vil jeg ALDRIG kunne finde på at tage på (Bilag 1, s. 41).

Hos Malene bliver fremtoning en måde at signalere, at man hører til. Det er ikke blot et spørgsmål om stil eller smag, men om at undgå at fremstå forkert. Når bestemte valg, som at tage en rygsæk på eller have cykelhjelm med, fremstår utænkelige, peger det på, at selv små afvigelser kan opleves som risikable, fordi de kan bryde med det, der opfattes som passende.

Orienteringen mod andres blik bliver også særlig vigtig i situationer, hvor de studerende træder frem i et fælles rum og bliver direkte synlige for andre. Det træder tydeligt frem hos Alexander:

Du kommer definitivt ikke til at høre mig sige noget til en forelæsning. Det skyldes, at der sidder nogle kloge mennesker, og jeg vil ikke være én, der siger noget, der lyder mindre klogt. Der er jo en chance for, at jeg siger noget, der er forkert. Jeg synes, det er pinligt at sige noget forkert, det får jeg røde ører af (Bilag 1, s. 291).

Hos Alexander bliver deltagelse i undervisningen forbundet med en risiko for at blive afsløret som utilstrækkelig i andres øjne. Det er ikke blot det faglige indhold, der er på spil, men hvordan Alexander fremstår i situationen. På den måde bliver undervisningen et særligt sårbart rum, hvor det er vigtigt at fremstå som en dygtig og velfungerende studerende. Risikoen for at sige noget forkert bliver samtidig en risiko for at fremstå utilstrækkelig. Lignende beskrivelser fremgår hos andre af de studerende, blandt andet Rasmus, som undlader at række hånden op til undervisningen, fordi han føler sig “dømt og vurderet” (Bilag 1, s. 28). Rasmus forestiller sig, at andre kan tænke: “nå, det har han ikke styr på” (Bilag 1, s. 29). Signe beskriver en tilsvarende tilbageholdenhed. Selv når hun er overbevist om, at hendes svar er korrekt, så har hun “[...] ikke lyst til at sige det, fordi hvad nu hvis det er forkert eller hvis jeg formulerer mig lidt dårligt?” (Bilag 1, s. 17). Samtidig reflekterer hun over, at denne vurdering primært udspringer af hendes egne forestillinger: “Jeg er bange for at folk tænker at jeg er dum. Men jeg ved også godt, at det bare er mine egne tanker” (Bilag 1, s. 17). Signes refleksion afspejler, hvordan skammens potentielle frembrud i undervisningssituationen ikke nødvendigvis opstår som reaktion på konkrete vurderinger, men i forventningen om dem. Det er selve muligheden for at blive set og vurderet, der bliver styrende. Undervisningsrummet kan derfor tolkes som en arena, hvor tanken om andres vurderinger træder tydeligt frem og bliver styrende for deres handlinger. Denne forskydning fra egen vurdering til andres mulige vurdering kan forstås i lyset af FOPO, hvor opmærksomheden rettes mod, hvordan man fremstår i andres øjne (Gervais, 2023; Pedersen & Eriknauer, 2024). FOPO fungerer her som et latent filter for handling, hvor ønsket om accept bliver styrende for, om man overhovedet træder frem (Pedersen & Eriknauer, 2024). Eksemplerne med Alexander, Rasmus og Signe peger netop på, hvordan ønsket om accept i en synlig undervisningskontekst er altafgørende, og hvordan den potentielle konsekvens, der er forbundet med at sige noget, bliver for stor.

Opmærksomheden på ikke at afvige fra gældende sociale normer, træder også tydeligt frem i de øjeblikke, hvor den studerende faktisk bliver synlig for andres vurdering. Det bliver tydeligt hos Karl, hvor skammen opstår i det øjeblik, han stiller et spørgsmål i undervisningen:

Jeg sagde engang noget til international marketing, og det var fuldstændig forkert. Jeg følte virkelig en følelse af fiasko, og en følelse af, at det var et dumt spørgsmål. Men jeg vidste ikke, det handlede om en SWOT-model. Jeg havde ikke set en SWOT-model før, overhovedet. Jeg havde ikke set den før, og jeg spurgte bare, hvad er det? Og han kiggede på mig, altså underviseren kiggede på mig med et stort spørgsmålstegn. Han forklarede det jo meget fint, men det var jo det med, at han skulle lige have den igen for at være sikker. Han fik det til at lyde, som om det var så simpelt, men jeg vidste det jo ikke (Bilag 1, s. 104-105).

Selvom underviseren, ifølge Karl, forklarer det fint, bliver blikket alligevel hængende som noget, der afslører ham. Det er i dét blik, at skammen opstår, og hvor skammen får mulighed for at vokse sig større. Det der tilsyneladende starter som et ”dumt” spørgsmål, udvikler sig til en mere gennemgribende usikkerhed for Karl:

Du kan jo ikke lade være med at tænke, er jeg virkelig det svageste led i lokalet? Jeg er virkelig idiot, og jeg er bare heldig at være her. Det er virkelig sådan jeg tænker. Jeg er heldig at være her, og jeg føler aldrig, at jeg har gjort mig fortjent til at sidde her. Jeg føler virkelig, at jeg har været heldig og været den person, der virkelig fik lov til at springe over hvor gærdet var lavest. Jeg føler ikke jeg har gjort mig fortjent til at være her (Bilag 1, s. 105).

Her bliver det tydeligt, hvordan skammen kommer til udtryk ved, at Karl føler sig forkert. Situationen forskyder sig fra at centrere sig om en konkret handling til en vurdering af hans position som studerende. Det er ikke længere spørgsmålet, der er problemet, det er ham selv, som han tvivler på. Det peger på, at en enkelt situation og et enkelt blik kan udløse en skam med flere kilometers hastighed. Det centrale er ikke nødvendigvis, hvad der faktisk sker, men hvordan situationen bliver fortolket i relationen til andre, hvis vurdering betyder noget (Pedersen, 2016). I dette tilfælde bliver underviserens blik et spejl, hvor Karl sætter spørgsmålstegn ved, om han reelt fortjener at være der. Frygten for, hvad andre tænker, bliver dermed styrende for, hvordan Karl vurderer sig selv. Det er samtidig i dette spændingsfelt, at

afvigelsen fra idealet træder frem. For Karl handler det ikke blot om at deltage i undervisningen længere, men om at fremstå som en studerende, der forstår stoffet, stiller de “rigtige” spørgsmål og ikke afslører mangler (Bilag 1). Når han oplever, at han ikke lever op til dette, kan situationen ikke blot tolkes som en faglig fejl, men et brud på et ideal om at fremstå dygtig i andres øjne.

Frygten for at blive afsløret som utilstrækkelig i andres øjne træder ligeledes frem hos Anna, når hun sammenligner sig med de andre i sin gruppe: “Der var én i min gruppe, hun var rigtig god til matematik. Jeg følte at der var nogle gange, hvor jeg ikke bød så meget ind... [...] Jeg fik lidt ondt i maven” (Bilag 1, s. 260). I situationen opstår der en stille forskydning. Det, der tilsyneladende handler om ikke at sige så meget i gruppearbejdet, udvikler sig til en mere gennemgribende tvivl om hendes egen plads. Gruppemedlemmets faglige styrke bliver et spejl, Anna måler sig selv i, og i det spejl fremstår hendes egen deltagelse pludselig utilstrækkelig. Anna uddyber, hvordan denne oplevelse aktiverer en grundlæggende følelse af ikke at være god nok:

Jeg tror det er det her med ikke at være god nok. Så jeg tænkte også i fremtidige projekter, om de så ville synes det ville være nederen at arbejde sammen med mig, hvis jeg ikke var lige så god til de matematiske dele. Man tænker jo meget over, hvad andre tænker om en. Jeg døjer meget med tankerne, om jeg er god nok i forhold til de andre i min studiegruppe (Bilag 1, s. 260).

Her bliver det tydeligt, hvordan frygten ikke blot knytter sig til den konkrete situation, men til en mere grundlæggende bekymring om at blive gennemskuet som utilstrækkelig. I tråd med Pedersen (2016) kan dette forstås som en angst for at blive afsløret som mindre dygtig eller mindreværdig i andres øjne. Frygten for ikke at leve op til andres forventninger kan udvikle sig til en vedvarende usikkerhed, hvor selv små tegn på utilstrækkelighed tillægges stor betydning. Hos Anna kommer det til udtryk i den nagende følelse af ikke at være god nok, en følelse, der ikke blot knytter sig til hendes faglige bidrag, men til hendes værdi som gruppemedlem.

Det er dog ikke kun i direkte møder med andre studerende, at sammenligning får betydning, men også på den måde, præstationer bliver fremstillet på. Emma beskriver, hvordan medstuderende italesætter deres egen indsats: “Folk har det med at sige, at de næsten ikke har læst op, og så går de op og får 12. Det kan man jo ikke uden at man har læst op” (Bilag 1, s. 203). Emma peger her på en tendens, hvor indsatsen bag præstationen nedtones, og hvor det i stedet bliver centralt at fremstå som en, der præsterer

ubesværet. Denne måde at fremstille sig selv på kommer til udtryk hos August, der beskriver, hvordan han selv er med til at opretholde et glansbillede:

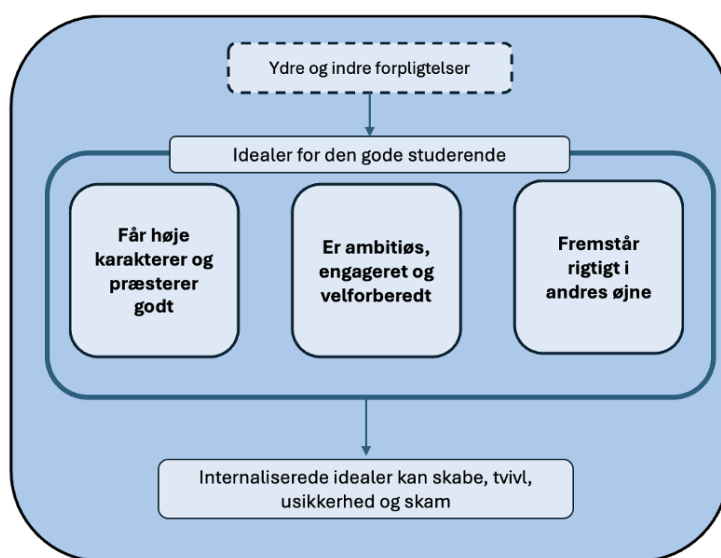
Alle vil jo gerne ligne en, som er velfungerende, mig selv også. Man vil gerne ligne en som har styr på tingene. Så på den måde et glansbillede, hvor man måske ikke lige siger, når det har været hårdt, men mere det var dét her jeg gjorde, og det gik godt. Så nævner du ikke alle de timer, hvor du sad på biblioteket, og de timer du ofrede for at det gik godt (Bilag 1, s. 242).

Hos August bliver det afgørende ikke blot at være velfungerende, men at fremstå som én, der er velfungerende i andres øjne. Når han undlader at nævne de mange timers arbejde, er det ikke fordi de er uvæsentlige, men fordi de risikerer at forstyrre det billede, han forsøger at holde fast i. Det, der træder frem, er en selektiv fortælling om selvet, hvor det synlige begrænses til det, der kan opretholde indtrykket af overskud og kontrol. I dette spændingsfelt er vurderingen ikke længere kun noget, der kommer udefra, men i høj grad noget, der internaliseres og bæres indefra. Det betyder, at selv det, der ikke bliver sagt, anstrengelsen, tvivlen, de mange timer, får betydning. Det er ikke bare et spørgsmål om at gøre det godt, men om at fremstå som én, der naturligt klarer sig godt.

På tværs af eksemplerne træder et ideal frem om "den gode studerende", der ikke blot handler om at præstere godt eller være velforberedt, men også om at fremstå rigtig i andres øjne. I idealet om "den gode studerende" bliver andres blik tæt knyttet til selvet, hvor det ikke kun er handlinger, der vurderes, men også individet bag. Skammen kan dermed opstå i det øjeblik, man risikerer at fremstå forkert som studerende, hvilket potentielt kan føre til oplevelsen af utilstrækkelighed.

13.2 Delkonklusion

Med afsæt i analysen kan idealerne for “den gode studerende” forstås som en bevægelse fra ydre og indre forpligtelser til konkrete forestillinger om, hvad det vil sige at være en god studerende. Denne bevægelse er sammenfattet i nedenstående model (figur 6).



Figur 6: Forpligtelser og idealer

Som modellen (figur 6) illustrerer, tager idealerne form i et samspil mellem ydre og indre forpligtelser. På baggrund heraf træder tre centrale idealer frem: 1) at få høje karakterer og præstere godt, 2) at være ambitiøs, engageret og velforberedt samt 3) at fremstå rigtigt i andres øjne. Disse idealer udgør tilsammen et samlet idealbillede om “den gode studerende”, hvor de ikke eksisterer isoleret, men gensidigt påvirker og forstærker hinanden. Det indebærer, at det ikke er tilstrækkeligt blot at præstere fagligt, men også nødvendigt at leve op til sociale og personlige forventninger. Idealet om “den gode studerende” får dermed en kompleks og flerdimensionel karakter. Som modellens nederste del viser, internaliseres idealerne i høj grad. Når idealerne indgår som en del af de studerendes selvforståelse, fungerer de samtidig som grundlag for selvevaluering. I denne proces opstår en sårbarhed, hvor afvigelser ikke blot opleves som manglende præstation, men som tegn på utilstrækkelighed. De internaliserede idealer kan således give anledning til tvivl, usikkerhed og skam.

13.3 Når idealerne skal mestres

I analysedel 1 blev idealet om “den gode studerende” udfoldet, ligesom det blev belyst, hvordan afvigelser fra dette ideal kan fremkalde følelser af skam og utilstrækkelighed. Det rejser et centralt spørgsmål: Hvordan håndterer de studerende situationer, hvor idealerne udfordres, og hvor de oplever ikke fuldt ud at kunne leve op til dem? Analysedel 2 retter derfor fokus mod de måder, hvorpå de studerende forsøger at håndtere spændingen mellem ideal og praksis.

13.3.1 Når samvittighed, skyld og skam banker på

Som belyst i analysedel 1, stræber de studerende efter at leve op til idealet om “den gode studerende”: 1) at få høje karakterer og præstere godt, 2) være ambitiøs, velforberedt og engageret samt 3) fremstå rigtigt i andres øjne. De studerende står derfor over for flere simultane forpligtelser, der internaliseres som indre krav i form af “det må jeg gøre” eller “det bør jeg gøre”. Der opstår derfor en høj jeg-involvering (Lazarus, 2006), idet idealerne ikke blot relaterer sig til deres præstationer, men til deres oplevelse af, hvem de er som studerende. Når det bliver afgørende at leve op til disse idealer for at bevare en positiv selvforståelse, kan selv mindre afvigelser opleves som truende. Det vidner samvittighedens frembrud om hos flere af de studerende. Samvittighedens væsen udfolder sig som en “[...] intuitiv fornemmelse eller en (selv)vurdering, der som en anden Jesper Fårekyling bedømmer, om vores handlinger og tanker er moralsk rigtige eller forkerte” (Pedersen, 2016, s. 89). Selvvurdering bliver i en studiekontekst særligt relevant, da det netop er vurderingen af selvet, der især er kendetegnende for de studerendes beskrivelser. Rasmus beskriver samvittighedens rolle for ham som studerende:

Man vil altid have noget hængende over hovedet, eller føle at man burde læse. Jeg vil nok kalde det, at man sådan lidt stress-slapper af. Det er nok det generelle ved at være studerende. Man kan ligge og se fjernsyn og tænke, at man burde læse i stedet. Det der med, at det ikke er et fuldtidsarbejde, hvor man bare har fri, når man er færdig. Det ligger hele tiden i baghovedet, og fylder (Bilag 1, s. 27).

Rasmus’ beskrivelse illustrerer, hvordan samvittigheden slår rod i hans hoved som en konstant indre stemme, der hele tiden minder ham om de forpligtelser, som han endnu ikke har opfyldt ifølge den indre vogter. Alexander beskriver ligeledes: “Der vil jo altid ligge en form for stress over, at man burde jo

læse noget mere, og det har jeg svært ved at håndtere til tider. Det er svært at slappe helt af” (Bilag 1, s. 281). Beskrivelserne peger på, hvordan deres samvittighed er efter dem, selv når de forsøger at slappe af. Det peger på, at studiet hele tiden opleves som en latent forpligtelse, der ikke bare kan tilsidesættes, selvom de aktivt forsøger. Grænsen mellem studie og fritid bliver dermed udvisket, da det at være studerende ikke kan anskues som en afgrænset rolle, men noget de hele tiden er. I forlængelse af Pedersen (2016) vidner det om, hvordan samvittigheden fremtræder som en indre reguleringsmekanisme, hvor de studerende løbende overvåger og vurderer, hvorvidt de lever op til idealet om den gode studerende.

Det er ikke blot samvittigheden, der påvirker de studerende, skyldfølelsen fremtræder ligeledes som en central reguleringsmekanisme. Signe beskriver, hvordan der vækkes en skyldfølelse i hende:

Så kan det nogle gange være sådan lidt, okay shit, jeg har ikke lige fået læst det her, eller et eller andet. Jeg kan nogle gange godt være sådan lidt, jeg burde også, jeg skulle også, og alt det her. Det kan give lidt skyldfølelse på en eller anden måde (Bilag 1, s. 12).

Denne skyldfølelse manifesterer sig i en følelse af “jeg burde også” og “jeg skulle også”, hvilket på rammende vis illustrerer det pres, som de studerende skal navigere i for at leve op til idealet om “den gode studerende”. Emma beskriver ligeledes: “Jeg kan godt blive ramt lidt af en skyldfølelse. Bare det med at man ved man burde tage til en time, men man gør det ikke fordi man har nogle andre ting” (Bilag 1, s. 200). Både Signes og Emmas beskrivelser peger på, at skyldfølelsen ikke kun opstår som en reaktion relateret til en konkret handling, men i høj grad også som en måde at både forstå og håndtere oplevelsen af ikke at kunne leve op til egne forventninger. I denne kontekst, bliver Pedersens (2016) pointe særlig relevant:

Når det at påføre sig selv skyld imidlertid optræder som et skjold mod skamfølelsen, sætter skylden bestemt ikke personen fri. Så bliver skyldfølelsen i stedet samvittighedens mægtigste våben til at fastholde opfattelsen af, at roden til den negative vurdering ligger i os selv (Pedersen, 2016, s. 98).

Det illustreres med Signe og Emma, hvordan skyldfølelsen agerer som en reguleringsmekanisme, der fastholder dem i en kontinuerlig selvkritisk vurdering. Som Pedersen (2016) påpeger bliver skyldfølelsen samvittighedens mægtigste våben, og det kommer netop til udtryk i, hvordan den oplevede skamfølelse manifesterer sig hos de studerende. Skyldfølelsen optræder som en direkte

modstander, der forstærker det oplevede pres og fungerer som en konstant påmindelse om ens utilstrækkelighed. Selvom skyldfølelsen tilsyneladende relaterer sig til specifikke situationer, som ikke at have læst nok eller ikke at deltage i undervisningen, ser vi at det er mere komplekst. Skyldfølelsen kan ligeledes fortolkes som en måde, hvorpå de studerende internaliserer ansvaret for ikke at leve op til idealet om “den gode studerende”. Vi ser derfor en nødvendighed i at nuancere Daniels og Robinsons (2019) forståelse af skyld, der er knyttet til en konkret handling, idet vi ser at skyldfølelsen ikke alene fungerer som en vurdering af handlinger, men også som en indirekte evaluering af selvet. Spørgsmålet bliver dermed, om skyldfølelsen i mindre grad er knyttet til den enkelte handling og i højere grad udvikler sig til et udtryk for en mere gennemgribende usikkerhed og selvoptagethed i relation til idealet. Det kommer ligeledes til udtryk i følgende udsagn fra Anna:

[...] hvis man kan skamme sig over ikke at være god nok, så oplever jeg ikke at være god nok i nogle fag. Hvis jeg kan se, at pigerne bare forstår det med det samme og jeg er lidt bagud, så kan jeg godt føle mig flov over det på en eller anden måde (Bilag 1, s. 268).

I Annas tilfælde bliver det tydeligt, hvordan oplevelsen af ikke at kunne følge med fagligt ikke alene kan forstås som et spørgsmål om præstation, men som noget der rammer hendes selvforståelse. Følelsen af at være “bagud” og “ikke god nok” ledsages af flovhed, hvilket peger på skamfølelsens sociale karakter, hvor den studerende vurderer sig selv gennem andres formodede blik. Skammen bliver dermed ikke alene knyttet til det, som Anna gør eller ikke gør, men snarere til oplevelsen af, hvem hun er i sammenligning med andre studerende.

13.3.2 Samvittighed, skyld og skam som afsæt for mestring

På baggrund af de identificerede idealer bliver det tydeligt, at de studerende ikke blot forholder sig til, hvad det vil sige at være en “god studerende”, men også løbende vurderer, hvordan de selv lever op til dette ideal. Aktiveringen af samvittighed, skyld og skam hos de studerende peger her på, at noget er på spil: idealet opleves som betydningsfuldt og i nogle situationer truet. Med afsæt i Lazarus’ (2006) perspektiv kan dette forstås som en primær vurdering, hvor studiesituationer tillægges betydning, fordi de knytter sig til de studerendes idealer og selvforståelse. I forlængelse heraf kan vurderingen samtidig forstås som en vurdering af, hvorvidt selvet er på spil, idet situationerne implicerer deres oplevelse af at være en “god studerende”. Samtidig ledsages den primære vurdering af en sekundær vurdering, hvor de studerende må forholde sig til, hvilke handlemuligheder de oplever som tilgængelige i situationen.

Når flere beskriver, at de “altid kunne gøre mere” eller at det er svært at slippe studiet mentalt, peger det på en vedvarende orientering mod selvets handlemuligheder og begrænsninger. Spørgsmålet bliver dermed ikke kun, hvad der er på spil, men også hvordan det kan mestres. Som Lazarus (2006, s. 81) påpeger: “En person bliver kun stresset, hvis det, der sker, umuliggør eller truer vigtige målsætninger og situationsbestemte hensigter eller kommer på tværs af betydningsfulde personlige forventninger”. Det peger på, at de studerendes oplevelse af stress ikke blot udspringer af ydre krav, men i høj grad af en løbende vurdering af, hvorvidt de kan leve op til egne idealer og håndtere de krav, de oplever som betydningsfulde. I lyset af Daniels og Robinson (2019) kan det ligeledes forstås som situationer, hvor en potentiel afvigelse fra en identitetsrelevant standard ikke blot truer målet, men også opleves som en trussel mod selvet. Tilstedeværelsen af samvittighed, skyldfølelse og skam hos de studerende vidner dermed ikke alene om, at noget er på spil, men at selvet er på spil i bestræbelsen på at leve op til idealet om “den gode studerende”.

Det er i spændingsfeltet mellem primær og sekundær vurdering, at orienteringer mod potentielle mestringsmuligheder er nødvendige. En mental bedømmelse og evaluering må derfor finde sted, når mestringsmulighederne i den pågældende situation skal vurderes (Lazarus, 2006). Mestring forstås som de kognitive og adfærdsmæssige bestræbelser, hvor igennem individet forsøger at håndtere krav, der opleves som belastende eller overstiger dets ressourcer (Lazarus, 2006, s. 139). Her skelner Lazarus (2006) mellem følelsesfokuseret mestring, hvor fokus er på at regulere de følelser situationen fremkalder, og problemfokuseret mestring, hvor individet søger at ændre situationen. På tværs af de studerendes fortællinger fremtræder både følelsesfokuseret og problemfokuseret mestring. Den samme studerende kan i nogle situationer forsøge at regulere de følelser, der opstår, mens vedkommende i andre situationer i højere grad vil forsøge aktivt at ændre det, der opleves som problematisk. Forskellen hænger sammen med, hvordan situationens foranderlighed vurderes (Lazarus, 2006). De studerende kan derfor påvirkes forskelligt af de samme krav og forventninger.

13.4 Følelsesfokuseret mestring

I de situationer, hvor de studerende ikke oplever, at de kan ændre deres vilkår, retter mestringen sig mod at håndtere de følelser, der opstår, når idealet om “den gode studerende” trues. Denne form for mestring kan forstås som følelsesfokuseret mestring, hvor individet søger at regulere den oplevede belastning ved at ændre forholdet mellem person og ideal frem for selve situationen (Lazarus, 2006, s. 145). Vi har identificeret fem mekanismer på tværs af empirien, der er særligt fremtrædende i de

studerendes måder at håndtere idealerne og det pres der medfølger. De identificerede mekanismer er 1) revurdering, 2) selvberoligelse, 3) accept, 4) social spejling og 5) søge social støtte. Revurdering tager afsæt i Lazarus' (2006) egen begrebsforståelse, som vi her overfører til en studiekontekst. De øvrige mekanismer er udelukkende identificeret og udviklet med afsæt i vores egen bearbejdning af empirien, men trækker samtidig på indsigter fra Lazarus (2006), Daniels og Robinson (2019), Gervais (2023) samt Pedersen og Eriknauer (2024). Samlet repræsenterer de en fortolkning af, hvordan de studerende konkret arbejder med at regulere de følelsesmæssige belastninger.

13.4.1 Revurdering

Som tidligere belyst eksisterer der idealer knyttet til at være "den gode studerende". I revurdering fremtræder idealerne om at få gode karakterer og præstere godt samt at være ambitiøs, velforberedt og engageret som særligt centrale. Presset, der udfolder sig i bestræbelsen efter at leve op til idealerne, relaterer sig i høj grad til når de studerende befinder sig i eksamensperioder og konkrete eksamenssituationer. En håndtering af presset er derfor nødvendig, og i forsøget herpå bliver revurdering særlig central. Ved revurdering, som Lazarus (2006, s. 101) definerer som en ændret vurdering af forholdet mellem person og miljø, ser vi at de studerende forsøger at omfortolke situationens betydning. Flere af de studerende fortæller, hvordan de op til en eksamen forsøger at revurdere situationen for at håndtere en udfordrende periode. Signe fortæller: "Jeg prøver at sige til mig selv, at jeg ikke behøver at score 10 og 12" (Bilag 1, s. 7). Ligeledes forsøger flere af de studerende også at sige til sig selv, at det "bare er en eksamen", når de bliver fanget i en vedvarende udfordret tankestrøm (Bilag 1). Denne form for revurdering illustrerer, hvordan de studerende prøver at nedtone eksamenssituationen, og det pres, der er forbundet med idealet om "den gode studerende".

Vi ser ligeledes på tværs empirien, at størstedelen af de studerende har et behov for at tage det "farlige" ud af karakterer. Kornelija fortæller: "Jeg bliver jo ikke et dårligere menneske af at få en lav karakter" (Bilag 1, s. 62) og Alexander ligeledes: "Så en dårlig karakter betyder ikke, at jeg er mindre værd" (Bilag 1, s. 284). Både Kornelija og Alexander revurderer situationen ved at adskille den faglige præstation fra deres værdi som individer. Disse beskrevne tankeindsatser kan tolkes som forsøg på at redefinere eksamen fra at være en ren og afgørende præstationsmåling til en mindre truende situation for selvet. I forlængelse af Daniels og Robinson (2019) kan denne revurdering forstås som en håndtering af situationer, hvor præstationer potentielt får betydning for, hvordan man vurderer sig selv som person. Når karakterer fungerer som indikatorer på værdi, opstår der en risiko for, at en faglig præstation

oversættes til en vurdering af selvet. De studerendes revurdering kan dermed tolkes som et forsøg på at afværge denne kobling, ved at de aktivt insisterer på en adskillelse mellem præstation og identitet.

En anden form for revurdering træder også frem hos Karl, der beskriver, hvordan han gentagne gange bliver tildelt de nemmeste opgaver i gruppearbejde:

Jeg blev jo tildelt de nemmeste opgaver hver gang. Det var jo, altså rent teamworkmæssigt, så var det måske meget smart i forhold til præstation, hvis du kun kigger på karakteren. Så er det måske sådan, at vi får den bedste karakter. Jeg vil ikke sige at jeg overdrog det selv, men det blev taget fra mig. [...] Altså jeg mistede privilegiet af at få de sværere opgaver (Bilag 1, s. 100).

Selvom situationen indebærer en potentiel trussel mod hans faglige position, idet Karl "mister privilegiet" til at arbejde med de sværere opgaver, revurderer han situationen som en nødvendighed i forhold til gruppens overordnede præstation. Ifølge Daniels og Robinson (2019) kan det tolkes som en situation, hvor arbejdsopgaver implicit signalerer forskelle i værdi eller status. De peger på, hvordan visse opgaver kan opfattes som passende for personer med lavere værdi i en gruppe, hvilket kan udfordre individets selvforståelse (Daniels & Robinson, 2019). I Karls tilfælde rummer tildelingen af de "nemmeste opgaver" netop en sådan potentiel trussel. Revurderingen bliver dermed en måde for Karl at mestre denne trussel på. I stedet for at forsøge at ændre situationen, forskyder han forståelsen af den ved at frakoble sig ansvar og handlemulighed. Når han påpeger, hvordan "det blev taget fra ham", vidner det om en oplevelse af manglende kontrol. Revurderingen kan derfor fortolkes som et forsøg på at skabe mening i en situation, hvor hans handlemuligheder opleves som begrænset, og hvor hans position i gruppen samtidig udfordres.

På tværs af de studerendes beskrivelser fremstår revurdering ikke som en entydig reduktion af pres, men snarere som en ambivalent proces. På den ene side fungerer revurderingen som en beskyttelse af selvet, idet de studerende aktivt forsøger at afkoble præstation fra personlig værdi og dermed reducere den trussel, der opstår, når idealet trues. På den anden side kan revurderingen samtidig ses som en indirekte opretholdelse af idealet, idet behovet for at "tage det farlige ud" netop vidner om, hvor betydningsfuldt idealet fortsat er. I forlængelse heraf kan revurdering forstås som en måde, hvor de studerende midlertidigt justerer idealets betydning. Det betyder, at revurderingen ikke nødvendigvis ændrer de strukturelle vilkår eller de underliggende forpligtelser, men snarere forskyder måden, hvorpå

de studerende forholder sig til idealet. Set i lyset af Lazarus (2006) kan det pege på, at truslen mod selvet ikke elimineres, men mestres gennem en løbende regulering af, hvornår og hvorvidt præstationen får lov til at definere selvet. Revurdering bliver dermed en måde at navigere i spændingsfeltet mellem at beskytte selvet, og samtidig fastholde orienteringen mod idealet om “den gode studerende”.

13.4.2 Selvberoligelse

En anden nuance, der træder frem når de studerende anvender følelsesfokuseret mestring, er det vi betegner som selvberoligelse. Hvor revurdering primært retter sig mod at beskytte selvet gennem en omfortolkning af situationens betydning, er selvberoligelse i højere grad orienteret mod at regulere de følelser, der opstår i pressede situationer, ofte gennem en indre dialog. Denne form for mestring kommer særligt til udtryk i eksamenssituationer, hvor usikkerhed og nervøsitet fylder, og hvor de studerende forsøger at mestre idealet om at få høje karakterer og præstere godt. Signe fortæller, hvordan hun til selve eksamen gør sig selv opmærksom på, at hun skal trække vejret. Det vidner om et forsøg på at opnå en umiddelbar og ikke mindst kropslig form for selvberoligelse. I tilfældet med Signe er fokus på at reducere pres i situationen, og forsøge at skabe en indre ro. Ved at regulere sin vejrtrækning, og genvinde kontrol over kroppen og sindet, kan det tolkes som et forsøg på at mindske truslen.

Tilsvarende fremtræder en mere reflektiv form for selvberoligelse. Det bliver tydeligt, at de studerende forsøger at håndtere deres tankestrøm gennem en indre overbevisning. Overbevisningen kommer til udtryk i udsagn som “det skal nok gå”, “det skal nok lykkes” og “jeg ved også godt, det bare er mine egne tanker” (Bilag 1). Her rettes fokus mod at korrigere og samtidig også distancere sig fra negative katastrofetanker. Når “egne tanker” italesættes, kan det anskues som et forsøg på at få greb i virkeligheden igen. Et forsøg på at gøre sig selv opmærksom på at disse tankestrømme ikke er objektive sandheder, men snarere skal ses som midlertidige mentale konstruktioner. Det vidner om forsøget på at ændre betydningen af situationen gennem beroligende teknikker til selvet. Selvberoligelse er derfor ikke kun et værktøj til at få det bedre i den konkrete situation, men kan tolkes som en central mekanisme. Vi ser dermed at de studerende anvender selvberoligelse i forsøget på at bryde de negative tankespiraler, der udspringer af en grundlæggende usikkerhed, som samtidig er en uundgåelig del af at være studerende. Den indre dialog bliver dermed et regulerende værktøj for de studerende, der muliggør at de kan skabe afstand til de kritiske tanker, og til at situationen bliver mindre truende. Selvberoligelse kan dermed tolkes som en midlertidig mestringsstrategi for at håndtere den akutte trussel.

13.4.3 Accept

Vi ser ligeledes at accept fremtræder som en tredje central mestringsstrategi. Hvor de to foregående mekanismer i højere grad handler om at revurdere situationen og berolige sig selv, handler accept snarere om at anerkende, og ikke mindst affinde sig med de vilkår, der gør sig gældende for studielivet. Accept som mestringsmekanisme kommer til udtryk, når de studerende forsøger at mestre idealet om at få høje karakterer og præstere godt. Det kommer til udtryk ved udsagn som: “man har vænnet sig til det”, “det er bare en eksamen” og “det er jo en del af det” (Bilag 1). Eksamenspres beskrives som et uundgåeligt aspekt i studielivet, og gøres til genstand for normalisering, da det pres, de studerende oplever, bliver gjort til noget forventeligt og almindeligt. Kornelija beskriver, hvordan hun mestrer eksamenspres: “[...] det er bare en eksamen, og hvis man ikke kan, så kan man ikke. Man gør jo bare sit bedste. Der er jo intet der” (Bilag 1, s. 61). Citatet peger på en bevægelse fra aktivt at regulere tankerne til en mere grundlæggende accept af situationens præmisser, hvor udfaldet i mindre grad har afgørende betydning for selvet. Når Kornelija påpeger “der er jo intet der” sker der samtidig også en negligering af situationens betydning, hvor hun forsøger ikke at tillægge eksamen den samme værdi i forhold til hendes selvopfattelse. Denne indsats kan tolkes som en måde at beskytte sig selv mod den mulige trussel, som en mindre god præstation ellers potentielt kunne udløse.

Vi ser også at accepten af disse præmisser kan forstås som noget socialt formet, f.eks. beskriver Signe: “[...] vi er sammen om det her, vi ved allesammen godt det er lort, vi skal nok klare det her på en eller anden måde” (Bilag 1, s. 18). Signes beskrivelse, og de andres studerendes fortællinger om eksamenspres, illustrerer hvordan der opstår en fælles forståelsesramme for, hvad det indebærer at være studerende. Når de studerende konstant møder dette narrativ enten fra dem selv eller fra omgivelserne, reproduceres denne forståelse. Med reproduktion menes, at bestemte forståelser og normer gentages og fastholdes over tid gennem de studerendes egne oplevelser og sociale interaktioner. Mestring gennem accept forstås som en følelsesfokuseret mestring, der indtræder, når selve situationen i den sekundære vurdering anskues som vanskelig at ændre (Lazarus, 2006). Accept har derfor en nedtrappende påvirkning på selve truslen. Samtidig vidner denne accept også om en dobbelthed. På den ene side fungerer den som en stabiliserende mestringsmekanisme, da den reducerer det følelsesmæssige pres og giver de studerende foreløbig ro. På den anden side indebærer accept også en tilpasning til et vedvarende præstationspres, hvor de udfordrende vilkår gradvist bliver opfattet som normale. Dermed bliver accept både et værktøj for de studerende i forsøget på at beskytte dem selv mod presset, men samtidig også en

måde hvorpå de fastholder sig selv i de strukturer, der netop skaber og intensiverer presset.

Accept kommer ligeledes til udtryk, når de studerende skal håndtere udfordringer i gruppearbejde relateret til forskelle i forventninger, tilgang og skrivestil. Kornelija sætter ord på denne udfordring: “Man skal være enig, man skal måske have samme skrivestil, og tankegang til opgaven og deadlines og sådan nogle ting. Vi er bare ikke ens, og det må man forsøge at acceptere på en eller anden måde” (Bilag 1, s. 66). Som citatet illustrerer, kan det tolkes som en kendsgerning, at gruppearbejde kræver kompromiser og tilpasning. Frem for at forsøge at ændre på hinanden, og andres tilgange, rettes fokus snarere mod at acceptere disse forskelle som vilkår i et samarbejde. Accept kan dermed også fungere som et værktøj til at håndtere de frustrationer, der kan opstå, når forskellige ambitioner og skrivestile mødes, ved at afdramatisere udfordringerne frem for at lade dem fylde ukonstruktivt. Accept kan også forstås i lyset af FOPO, hvilket i denne kontekst udspiller sig som en frygt for at gøre noget eller sige noget forkert i gruppesammenhænge (Gervais, 2023; Pedersen & Eriknauer, 2024). Det belyses blandt andet af Signe, der fortæller, hvordan hun i en udfordrende og frustrerende gruppesituation orienterede sig mod at formulere sig “så pænt som muligt”, fordi hun har en bevidsthed om at “holde sig på god fod med dem” (Bilag 1, s. 15). Håndteringen af gruppearbejdet bliver dermed ikke blot et spørgsmål om at acceptere potentielle forskelligheder, men samtidig også en arena, hvor selvet og dets fremtræden er på spil. Som Signe også påpeger: “Det er aldrig fedt at være den der er nederen og den sure” (Bilag 1, s. 15). Accept kan derfor ikke udelukkende anskues som et forsøg på pragmatisk håndtering af udfordringer i samarbejdet, men også i høj grad en måde at undgå social friktion og potentielle negative vurderinger fra andre medstuderende. Dermed er accept som mestringsmekanisme både et værktøj, der reducerer frustrationer, men samtidig også et beskyttende skjold mod den studerendes sociale position i gruppen.

13.4.4 Social spejling

Det bliver tydeligt, at de studerende ikke blot deler en fælles forståelsesramme af studielivets vilkår, men at de også aktivt orienterer sig mod hinanden, når de skal mestre idealet om “den gode studerende”. Social spejling fremtræder på tværs af de studerendes fortællinger som en central mestringsmekanisme. Den sociale spejling kommer eksempelvis til udtryk hos Rasmus, der beskriver, hvordan det giver ham en ro at vide at andre også har den samme oplevelse af eksamen: “Så tænkte jeg, okay, de synes også det var svært” (Bilag 1, s. 28). Det understøttes ligeledes af Johan: “Jeg tror, det er meget dejligt at vide,

at når man er lidt tabt i det, og føler, at intet giver mening, at andre også har det på samme måde, at man er in the shit sammen” (Bilag 1, s. 188). Den sociale spejling fungerer dermed som et værktøj for de studerende til at regulere deres følelser. Erkendelsen af, at andre medstuderende har samme oplevelse kan derfor tolkes som noget der mindsker deres egen usikkerhed. Det gør det lettere for de studerende at mestre idealet om at være “den gode studerende”.

Behovet for den sociale spejling kommer ligeledes til udtryk, når de studerende forsøger at mestre idealet om at få høje karakterer og præstere godt. Flere af de studerende beskriver, hvordan de bruger spejling af medstuderende som et led i at forstå egne præstationer (Bilag 1). Når de studerende bliver opmærksomme på, at andre også kæmper i et fag eller til en eksamen, bidrager det til en oplevelse af, at deres egen situation i mindre grad afviger fra idealet. Det kan potentielt reducere følelser af utilstrækkelighed. Der opstår dermed en fælles forståelsesramme om, at de udfordringer, som den enkelte studerende oplever, ikke er unik, men ligeledes deles med andre medstuderende. Vi ser derfor at social spejling fungerer som et centralt værktøj for de studerende, der assisterer med at skabe mening i deres tanker og oplevelser. Dog fremstår denne social spejling ikke entydigt som aflastende. På tværs af empirien ser vi, at social spejling samtidig bidrager til at intensivere det pres, de studerende oplever. Når de studerende orienterer sig mod hinanden for at forstå egne præstationer, bliver de samtidig eksponeret for et implicit konkurrenceforhold, hvor karakterer fungerer som et synligt mål for værd. Det kommer til udtryk i Malenes udsagn:

Men man snakker jo om karakterer. Men i princippet er det jo dumt, og det presser jo også folk lige så snart man snakker om karakterer. Men ja, man vil jo gerne være med, man vil jo gerne være den bedste (Bilag 1, s. 46).

Her bliver det tydeligt, hvordan social spejling bevæger sig fra at være en følelsesregulerende mestringsmekanisme til også at fungere som en kilde til yderligere præstationspres. Ligeledes bliver idealet om at fremstå rigtigt i andres øjne også udfordret. I det øjeblik karakterer gøres til genstand for fælles samtale og spejling, forskydes fokus fra blot at forstå egen situation til også at vurdere sin position i forhold til andre. Det skaber en dynamik, hvor de studerende ikke alene søger at undgå at falde udenfor, men i stigende grad også stræber efter at leve op til, eller overgå hinanden. Denne dynamik bliver også tydelig hos Signe, der beskriver, hvordan hun aktivt forsøger at reducere sit eget pres, men oplever, at det genopstår i mødet med andre:

Så derfor er man sådan, okay, jeg skal prøve at lade være med at lægge så meget pres, men når der sidder andre omkring en og er sådan, jeg fik det, jeg fik det, og så er man sådan, nej, nej, nej (Bilag 1, s. 7).

Her fremgår det, hvordan social spejling ikke blot er noget, de studerende opsøger, men noget de uundgåeligt indgår i. FOPO's rolle bliver i denne situation fremtrædende, og udspiller sig som en iboende bedømmer (Pedersen & Eriknaer, 2024). Det kommer til udtryk ved, at Signe orienterer sig mod andres mulige vurderinger. Medstuderendes præstationer og vurderinger fungerer ikke blot som eksterne observationer, men internaliseres i høj grad som en del af den enkelte studerendes egen vurdering af sig selv i relation til andre. Selvom Signe forsøger at regulere sit eget pres, bliver hun i den sociale kontekst løbende konfronteret med andres præstationer, hvilket kan aktivere følelsen af utilstrækkelighed. Social spejling bliver dermed dobbeltrettet: den fungerer som et værktøj til at skabe mening og normalitet, men bidrager samtidig til at opretholde og forstærke det præstationspres, de studerende forsøger at mestre.

13.4.5 Søge social støtte

Det sociale aspekt spiller en central rolle, når de studerende håndterer udfordringer i studielivet, hvilket kommer til udtryk i deres behov for at søge støtte i sociale relationer. Når vilkårene ikke opleves som påvirkelige, kan det at søge støtte fungere som følelsesmæssige ressourcer for de studerende, hvor de kan dele de svære aspekter og regulere de udfordrende følelser. I denne proces søger de studerende aktivt støtte hos både studiekammerater og familie, når de skal håndtere usikkerhed og pres.

At søge støtte hos en familiær relation er en tydelig tendens, vi ser på tværs af empirien, blandt andet hos Malene: “[...] jeg græder hele vejen hjem, hvor jeg snakker med min mor, hvor jeg er sådan, jeg gider ikke det her mere, jeg er helt færdig” (Bilag 1, s. 45). Citatet illustrerer, hvordan følelsesmæssige pres ikke nødvendigvis håndteres på et individuelt plan, men i stedet bringes ind i nære relationer, hvor der bliver skabt et rum for at udtrykke følelser som sårbarhed og frustration. Når Malene snakker med sin mor, kan det tolkes som et rum, hvor hun kan ventilere for presset, der opstår i forsøget på at leve op til idealet om at “den gode studerende”. Det er samtidig også et rum, hvor hun for en stund kan tage afstand til det, der opleves som overvældende og udfordrende. Malene understreger yderligere, at det hjælper: “bare at snakke virkelig meget med min familie” (Bilag 1, s. 43). Familie fremtræder dermed som en vigtig følelsesmæssig ressource, som assisterer i at håndtere de negative følelser, der udspringer

af studiets krav og forventninger. I tråd med Lazarus (2006) kan denne mestring forstås som en måde at bearbejde de følelsesmæssige konsekvenser af situationen på. At søge støtte hos nære relationer kan ikke blot tolkes som en mulighed for at dele sine følelser, men også som et forsøg på at skabe følelsesmæssigt overskud.

En lignende anvendelse af social støtte kommer til udtryk hos Emma, der sætter ord på, hvordan støtte fra andre, hjælper hende i at få nye perspektiver på udfordrende situationer:

[...] der er nogle ting, hvor det godt kan være lidt svært at snakke med dem, som man er i situationen med. Nogle gange har man brug for nogle sådan friske øjne og ører udefra til ligesom at hjælpe med, hvordan jeg skal håndtere den her situation (Bilag 1, s. 205).

Emmas beskrivelse peger på, at de sociale relationer ikke blot fungerer som følelsesmæssig støtte, men at det rummer flere funktioner som f.eks. at få nye perspektiver på udfordringer i studielivet. Det kan tolkes som en proces, hvor individets vurdering af selve situationen påvirkes gennem støtte fra andre. Eksempelvis når Emma søger input fra andre, der står udenfor den konkrete situation, kan det bidrage til en potentiel ny fortolkning af den pågældende udfordring. Rasmus påpeger ligeledes, at han søger støtte hos sociale relationer: “Jeg vil sige, at familie og venner har altid været støttende uanset, hvordan det lige har gået” (Bilag 1, s. 22). For Rasmus er der en bevidsthed om, at familien altid er der, og står klar uagtet resultatet. Dermed kan de sociale relationer også fungere som følelsesmæssige ressourcer, selvom de ikke tilbyder en konkret løsning på udfordringen, men snarere fungerer som en vedvarende opbakning.

Vi ser tilsvarende, at de studerende aktivt søger støtte hos hinanden. Signe beskriver: “[...] vi er meget gode til at hjælpe hinanden og sparre omkring alt” (Bilag 1, s. 10). Empirien peger flere steder på, at de studerende er gode til at hjælpe hinanden gennem følelsesmæssig støtte og sparring, når de er pressede (Bilag 1). Selvom det at søge støtte hos medstuderende fremstår som en central mestringsmekanisme til at regulere følelsesmæssige aspekter, er det ikke uden bekymringer for alle studerende. Vi ser at flere studerende er tøvende med at dele bestemte aspekter med andre medstuderende, simpelthen i frygt for om det kan have konsekvenser for deres position. Emma sætter ord på denne frygt:

Jeg må ærligt indrømme, at jeg har tænkt over, om jeg nogle gange skal lyve om, hvad jeg har fået af karakterer. Jeg stresser nogle gange lidt over, hvem jeg skal skrive bachelor med, og om folk overhovedet har lyst til at skrive med mig (Bilag 1, s. 204).

Emmas beskrivelse vidner om, at relationerne mellem de studerende ikke blot rummer støtte og fællesskab, men også kan rumme elementer af vurdering, og ikke mindst potentielle sociale og faglige konsekvenser. Denne bekymring kan forstås i relation til idealet om at fremstå rigtigt i andres øjne. Emmas refleksion om, hvorvidt hun skal lyve om sine karakterer, kan dermed tolkes som et forsøg på at regulere egen selvfremstilling, så hun kan undgå at blive fravalgt. Studiemiljøet fremstår dermed ikke blot som et rum med sammenhold og støtte, men også med en bevidsthed om, hvad ens handlinger og udsagn kan få af konsekvenser. FOPO fremtræder dermed som en underliggende mekanisme, der påvirker både hvad der deles, men også hvad der tilbageholdes i forsøget på at fremstå kompetent og attraktiv.

Karl beskriver tilsvarende, hvordan han søger støtte hos sine forældre til at navigere i overvældende og udfordrende situationer. Han påpeger, hvordan de også bidrager til motivation ved at sige opmuntrende ord som: “du skal nok klare det. Du har klaret det godt indtil nu” (Bilag 1, s. 83). Deres tilstedeværelse rummer dog en dobbelthed, idet familien samtidig også er dem, der stiller ualmindelige høje krav til ham: “Der er ikke plads til fejl. Der er ikke plads til, ikke at gøre det færdigt. Det er jo tungt pres, men det kan også godt være en motivationsfaktor. Det er alt efter, hvordan du ser på det” (Bilag 1, s. 85). Karls beskrivelser vidner om, at de samme sociale relationer både kan opleves som en kilde til støtte, men samtidig også være en kilde til det pres, som han forsøger at mestre. Denne dobbelthed kan forstås i lyset af Lazarus (2006) og heri beskrivelsen mellem stress og følelser:

Selvom vi vil være tilbøjelige til at opfatte mange følelser som positive, fordi de opstår på baggrund af omstændigheder som er gunstige for opnåelsen af vigtige mål, vil de ikke desto mindre ofte være tæt knyttet til skade eller trussel (Lazarus, 2006, s. 54).

I tilfældet med Karl vidner det om, at de samme relationer både kan formå at fremkalde positive følelser som motivation og opbakning, men samtidig også være centrale kilder til oplevelsen af forventninger og pres.

Samlet set tegner de studerendes beskrivelser et billede af, at de sociale relationer rummer en kompleksitet, når det kommer til de studerendes håndtering af idealet om “den gode studerende”. De

sociale relationer fremtræder på den ene side som centrale følelsesmæssige ressourcer, hvor det er muligt at søge støtte, blive beriget med nye perspektiver og regulere følelserne, der opstår i pressede situationer. På den anden side kan selvsamme relationer også være bidragende til det oplevede pres, der udspringer af vurderinger og forventninger. De sociale relationer kan derfor ikke udelukkende anskues som enten støtte eller truende, men snarere som et dynamisk og foranderligt spænd mellem begge dimensioner.

13.4.6 Mekanismer i følelsesfokuseret mestring

På tværs af de identificerede mekanismer fremstår følelsesfokuseret mestring som en række forskellige måder, hvorpå de studerende forsøger at håndtere den belastning, der opstår i spændingsfeltet mellem ideal og praksis. For at skabe et samlet overblik over følelsesfokuseret mestringsmekanismer har vi sammenfattet dem i nedenstående tabel (Figur 7):

Følelsesfokuseret mestring	Hvad gør den studerende?	Funktion (hvad håndteres?)	Dobbelthed / konsekvens
Revurdering	Omfortolker situationen (f.eks. "det er bare en eksamen") og adskiller præstation fra personlig værdi	Reducerer truslen mod selvet ved at nedtone betydningen af præstation	Beskytter selvet, men opretholder idealet, da behovet for omfortolkning vidner om dets betydning
Selvberoligelse	Regulerer følelser gennem indre dialog og kropslige teknikker (f.eks. vejtrækning, "det skal nok gå")	Skaber ro og dæmper angst i situationen	Reducerer akut pres, men adresserer ikke de bagvedliggende krav
Accept	Accepterer vilkår som uforanderlige (f.eks. "det er en del af det")	Mindsker modstand og følelsesmæssig belastning	Skaber ro, men normaliserer og reproducerer præstationspres
Social spejling	Sammenligner sig med andre og søger genkendelse	Skaber mening og reducerer oplevelse af afvigelse	Kan både reducere usikkerhed og intensivere konkurrence og pres
Søge social støtte	Deler oplevelser med familie og medstuderende	Får følelsesmæssig støtte og nye perspektiver	Relationer støtter, men kan samtidig være kilde til vurdering og pres

Figur 7: Tabel over følelsesfokuseret mestring

Som tabellen illustrerer, retter de forskellige mekanismer sig mod at regulere den oplevede trussel mod selvet, men gør det på forskellige måder gennem: revurdering, selvberoligelse, accept, social spejling eller søge social støtte. På trods af deres forskellighed peger tabellen samtidig på et gennemgående mønster: at mestringen ikke blot reducerer pres, men også i flere tilfælde bidrager til at fastholde de udfordrende aspekter i idealet om "den gode studerende". Følelsesfokuseret mestring fremstår dermed

som en dobbeltrettet praksis, hvor de studerende både beskytter sig selv mod den umiddelbare belastning og samtidig fastholdes i det idealbillede, der giver anledning til pres.

13.5 Mestring gennem distancering

Distancering kan i forlængelse af Lazarus (2006, s. 145) forstås som en følelsesfokuseret mestringsstrategi, idet den retter sig mod at reducere den følelsesmæssige belastning snarere end at ændre selve situationen. Vi vælger imidlertid at udfolde distancering særskilt, fordi den i empirien fremtræder som en gennemgående og særlig tydelig måde at mestre situationer på. Vi har identificeret tre mekanismer: 1) regulerende synlighed, 2) konfliktundgåelse og 3) fysisk distancering. De tre mekanismer er således analytiske kategorier, vi selv identificerer på tværs af empirien, og ikke begreber, der stammer fra Lazarus' (2006) forståelse af distancering. Mestringsmekanismerne kommer til udtryk ved at tage afstand til de situationer, hvor idealet opleves som truet. Som det fremgår af analysedel 1, er idealet om "den gode studerende" tæt knyttet til, hvordan man fremstår i andres øjne. Distancering bliver særligt tydelig i de situationer, hvor de studerende oplever, at de risikerer at fremstå forkert i andres øjne. I disse situationer bliver det ikke blot et spørgsmål om at gøre noget utilstrækkeligt, men om at kunne blive opfattet som utilstrækkelig af andre. Det skaber en særlig sårbarhed, som flere af de studerende søger at mestre ved at holde sig tilbage eller helt trække sig fra situationen.

13.5.1 Regulerende synlighed

I mødet med de studerende ser vi at regulerende synlighed kommer til udtryk ved, at de bevidst afgrænser, hvad de deler med andre, når de oplever sig selv som sårbare. Frem for at bringe egne usikkerheder, bekymringer eller oplevelse af pres i spil, vælger flere af de studerende at holde udvalgte aspekter tilbage for at undgå at fremstå negativt i andres øjne. Mestringen består dermed i en regulering af egen synlighed, her er fokus ikke at det er situationen i sig selv, der ændres, men måden hvorpå den enkelte træder frem i den (Lazarus, 2006). På den måde bliver regulerende synlighed en mekanisme til at beskytte selvet mod potentielle vurderinger, hvor hensynet til fremtræden får forrang over åbenhed. Det kommer blandt andet til udtryk hos Anna gennem hendes måde at indgå i gruppearbejde. Anna fortæller

Jeg prøver lidt at holde mine bekymringer for mig selv. Jeg gider ikke at plage dem med mine bekymringer, fordi jeg er bange for at de synes jeg er irriterende eller et brokkehoved, og dermed ikke gider arbejde sammen med mig (Bilag 1, s. 263).

Her mestres truslen om at fremstå som "irriterende" ved at reducere egen synlighed i samarbejdet. I stedet for at bringe sine udfordringer frem, vælger Anna at holde dem tilbage, med ønsket om ikke at blive vurderet negativt. Her kan mestringen forstås som en form for social maske, hvor de studerende skjuler deres egentlige følelser bag en mere kontrolleret fremtræden. I stedet for at give udtryk for usikkerhed eller pres, holder Anna sine oplevelser tilbage i forsøget på at fremstå rolig og upåvirket udadtil. Masken fungerer som en beskyttelse, der skærmer hende mod andres vurderinger, men indebærer samtidig, at hendes indre tilstand ikke får plads i fællesskabet. I forlængelse af FOPO kan dette forstås som en mekanisme til at undgå eksponering, hvor hendes selvforståelse bringes i spil. En lignende regulering af synlighed ses hos Emma, der beskriver, hvordan hun bevidst nedtoner sin oplevelse af stress i relation til sine veninder:

Jeg prøver også nogle gange at lade være med at snakke for meget om stress, fordi det ligesom også påvirker andre, så jeg prøver at lade være med at sige for meget om hvor stressende det er, fordi det hjælper ikke rigtig noget (Bilag 1, s. 212).

Hvor Annas tilbageholdenhed er rettet mod at undgå at fremstå som belastende i gruppearbejdet, er Emmas tilbageholdenhed i højere grad forbundet med et vedvarende ønske om at opretholde en god stemning i gruppen. Fælles for dem er imidlertid, at de begrænser deres egen synlighed ved at tilbageholde det, der kan forstyrre andres billede af dem. Dermed bliver frygten for andres vurdering styrende for, hvad der overhovedet gives plads til at udtrykke. Mestringen kommer ikke blot til at handle om at håndtere stress eller usikkerhed, men om at sikre, at man fremstår på en måde, der kan opretholde ens position i gruppen. Konsekvensen er, at det, der kunne være funktionelt for både samarbejde og trivsel, nedprioriteres til fordel for det, der opleves som socialt sikkert.

13.5.2 Konfliktundgåelse

Hvor regulerende synlighed handler om at regulere, *hvad* man deler, træder der i empirien også en anden mekanisme frem, hvor den studerende i højere grad undgår selve interaktionen. Det ses i Annas måde at håndtere situationer, hvor hun skal give kritik:

Jeg føler ikke at jeg er så god til at give folk kritik, for jeg er bange for deres respons på min kritik. Jeg er ikke så god til at diskutere, så det falder ofte bare til jorden med det samme. Så jeg har ikke lyst til at prøve at forklare mig (Bilag 1, s. 265).

Her bliver det tydeligt, hvordan Anna undgår situationer, der potentielt kan udløse en negativ vurdering. Hvis hendes kritik mødes med modstand eller afvisning, kan det ikke blot fortolkes som en faglig uenighed, men som en situation, hvor hun ikke lever op til idealet om at fremstå som “den gode studerende” i andres øjne. Annas konflikttskyhed kan forstås i lyset af FOPO, da hun aktivt orienterer sig mod andres mulige vurderinger (Pedersen & Eriknaue, 2024). Frygten for andres mulige vurderinger resulterer i, at Anna ikke blot tager højde for selve indholdet af sin kritik, men også de potentielle sociale konsekvenser, kritikken kan have. Dermed bliver det ikke afgørende, om kritikken er fagligt relevant, men snarere hvordan den vil blive modtaget, og hvad den kan komme til at sige om hende som person. Undgåelsen af kritikken fremstår således som en mekanisme til at minimere risikoen for negativ eksponering. Denne form for konfliktundgåelse træder ikke kun frem på individniveau, men kan også genfindes i gruppedynamikkerne. Malene beskriver, hvordan kritik i hendes gruppe ofte bliver nedtonet:

Vi gav hinanden kritik, men fordi vi var venner, blev den pakket ind. Det var ikke så direkte, som det måske burde have været. Jeg tror egentlig ikke, at vi turde sige helt åbent, når noget var galt, fordi det handlede om andres arbejde, og man havde ikke lyst til at træde nogen over tæerne (Bilag 1, s. 53).

Her bliver det tydeligt, hvordan hensynet til relationen og frygten for at skabe konflikt former måden, kritik gives på. Det kan tolkes som en kollektiv regulering af adfærd, hvor gruppemedlemmerne gensidigt tilpasser sig for at undgå at fremstå kritiske, konfronterende eller “forkerte” i hinandens øjne. Malenes beskrivelse viser, hvordan konfliktundgående mestring ikke kun er et individuelt anliggende, men også en kollektiv praksis, hvor fællesskabet regulerer, hvad der opleves som legitimt at sige. På den måde bliver studiegruppen et rum, hvor hensynet til relationer og social accept i nogle tilfælde

vægtes højere end den faglige uenighed, hvilket kan begrænse åben diskussion og kritisk sparring. Med afsæt i Lazarus (2006) forståelse af distancering kan det fortolkes som en undgående mestring, hvor belastningen håndteres ved at reducere kontakten med det, der opleves som truende.

13.5.3 Fysisk distancering

Udover at regulere egen synlighed eller ved at undgå konflikter fremstår fysisk distancering ligeledes som en central mestringsmekanisme blandt de studerende. Fysisk distancering optræder, når de studerende forsøger at mestre et pres ved at trække sig helt fra de situationer, der udløser det. Denne mestringsmekanisme kommer til udtryk i Signes håndtering: “[...] jeg endte med ikke at gå til holdundervisning, fordi jeg ikke synes det var rart. Det var et super stort tab, og det havde jeg dårlig samvittighed over” (Bilag 1, s. 6). Hos Signe bliver mestringen til en fysisk tilbagetrækning fra situationen. Emma fortæller ligeledes, hvordan hun distancerer sig fysisk fra undervisningen:

Jeg har også haft perioder, hvor jeg bare er stoppet med at komme til undervisning. Altså ikke fordi jeg ikke ville, men fordi jeg kunne mærke, at det begyndte at presse mig ret meget, især hvis jeg ikke var forberedt. Så blev det lidt sådan, at det var nemmere bare at blive hjemme og selv sidde med det, end at møde op og føle, at man ikke helt var med (Bilag 1, s. 203).

Frem for at forsøge at håndtere ubehaget i undervisningen, vælger både Emma og Signe at fjerne sig helt fra den kontekst, hvor ubehaget opstår. Fysisk distancering kan forstås i relation til Daniels og Robinsons (2019) begreb om *withdrawal*, hvor tilbagetrækning fungerer som en strategi til at beskytte selvet. Selvom tilbagetrækningen kan beskytte selvet, kan det kun beskytte selvet i et midlertidigt omfang. Fysisk distancering indebærer samtidig, at de trækker sig fra en læringssituation, hvilket peger på, at mestringen ikke nødvendigvis er uden omkostninger.

13.5.4 Mekanismer for distancerende mestring

På tværs af de identificerede mekanismer viser Figur 8, hvordan distancerende mestring fremtræder som en aktiv regulering af eksponering frem for en direkte regulering af følelser.

Distancerende mestring	Hvad gør den studerende?	Funktion (hvad håndteres?)	Dobbelthed / konsekvens
Regulerende synlighed	Begrænser hvad der deles og holder usikkerhed tilbage (social "maske")	Beskytter selvet mod negativ vurdering ved at kontrollere fremtræden	Skaber social accept, men begrænser åbenhed og fastholder indre pres
Konfliktundgåelse	Undgår kritik og konfrontation eller pakker den ind	Reducerer risiko for negativ respons og social eksponering	Beskytter relationer, men hæmmer faglig dialog og kritisk sparring
Fysisk distancering	Trækker sig fra situationer (f.eks. undervisning)	Reducerer umiddelbar følelsesmæssig belastning	Mindsker ubehag, men indebærer tab af læring og øget skyldfølelse

Figur 8: Tabel over distancerende mestring

På tværs af de ovenstående mekanismer og som ovenstående tabel (Figur 8) illustrerer, ser vi tre mekanismer relateret til mestring gennem distancering: regulerende synlighed, konfliktundgåelse og fysisk distancering. Distancering fremtræder ligeledes som en central mestringsstrategi for at håndtere situationer, og at beskytte idealet om "den gode studerende". Når det ikke umiddelbart opleves som muligt at leve op til idealet, eller når risikoen for at fremstå utilstrækkelig bliver for stor, bliver løsningen at begrænse sin eksponering eller helt at trække sig fra situationen. Mestringen handler dermed ikke om at ændre idealet, men om at beskytte sig mod de situationer, hvor afvigelsen fra idealet kan blive synlig for andre. Samtidig peger det på, at denne form for mestring er tæt knyttet til en vedvarende opmærksomhed på andres vurderinger. Frygten for at fremstå forkert får betydning for, hvordan de studerende deltager, hvad de deler, og hvilke situationer de opsøger eller undgår. Distancering reducerer dermed den umiddelbare følelsesmæssige belastning, men kan samtidig være med til at fastholde den underliggende usikkerhed, fordi de situationer, der opleves som truende, ikke udfordres, men i stedet undgås.

13.6 Problemfokuseret mestring

På tværs af de foregående analyser af mestring er det tydeligt, hvordan de studerende i nogle situationer søger at regulere deres følelsesmæssige reaktioner eller skabe afstand til det, der opleves som truende. Empirien peger imidlertid også på, at der i andre tilfælde sker en forskydning i håndteringen. Her vurderes situationen som mulig at påvirke, og mestringen tager derfor form som en aktiv bestræbelse på at håndtere spændingen mellem krav og muligheder gennem konkrete handlinger. På tværs af empirien identificerer vi tre centrale mekanismer i denne form for mestring: 1) struktur, 2) intensivering og 3) situationsændring.

13.6.1 Struktur

Empirien viser, at nogle studerende ikke blot forsøger at håndtere presset gennem indre regulering eller distancering, men også aktivt forsøger at skabe orden. Ved at strukturere deres tid, opgaver og prioriteringer forsøger de studerende at mestre idealet om at være ambitiøs, engageret og velforberedt. Anna beskriver:

Jeg planlægger i forvejen. Sådan to måneder inden en eksamen, sidder jeg og laver en hel studieplan. Jeg kan mærke, at jeg bliver stresset, så jeg prøver at forebygge lidt af den her stress ved at finde ro i, at jeg har en plan, og den skal jeg bare følge (Bilag 1, s. 262).

Hos Anna bliver planlægning og klar struktur en måde at håndtere den usikkerhed og stress, der opstår, når idealet trues. Ved at strukturere sin tid og skabe overblik forsøger hun aktivt at gøre situationen mere håndterbar og mindske afstanden mellem det, hun oplever, at hun bør kunne, og det, hun konkret står overfor. At have en klar plan kan derfor tolkes som en måde at fastholde en oplevelse af kontrol, samt fortsat at kunne orientere sig mod idealet. Samtidig peger Annas fortælling på, at denne mestringsmekanisme også kan være belastende. Anna beskriver yderligere, hvordan den omfattende struktur i sig selv bliver en kilde til yderligere pres: "Hvis jeg ikke sidder så og så lang tid på biblioteket og kører igennem, så går det galt. Så det er meget stressende, at jeg sætter så meget struktur" (Bilag 1, s. 262). Det bliver her tydeligt, hvordan struktur både fungerer som en måde at håndtere presset, og samtidig kan være med til at opretholde eller forstærke det. Planlægningen skaber ro, men binder hende også til en bestemt forestilling om, hvad der skal til for at være "den gode studerende", som er ambitiøs, engageret og velforberedt. I tråd med Lazarus (2006) peger det på, at mestring ikke nødvendigvis er effektiv eller entydigt hjælpsom, men må forstås som en løbende proces, hvor samme strategi både kan virke stabiliserende og belastende. Den dobbelte karakter, som mestringsmekanismen rummer, træder frem når Annas beskriver en efterreaktion på den oplevede stress, der udsprang af eksamensperioden:

Det var en post-reaktion. Så det kom lidt efter, det sneg sig ind på mig, og så begyndte det stille og roligt med søvnløse nætter, tankemylder og sådan. Det mærkelige var at det skete sådan efter perioden, det var ikke under perioden, for der var man fokuseret. Man havde ikke tid til at mærke sig selv, og så da vi var færdige med eksamenerne, så kunne jeg virkelig mærke, at min krop ikke kunne slappe af, og så blev det bare værre (Bilag 1, s. 258).

Selvom Anna i selve eksamensperioden oplever sig selv som fokuseret og handlende, peger efterreaktionen på, at belastningen ikke forsvinder, men snarere forskydes. Mestring gennem struktur gør det muligt for Anna at holde fast i idealet om at være ambitiøs, engageret og velforberedt, men strukturen indebærer samtidig, at følelser skubbes i baggrunden. Først når den akutte situation er overstået, bliver omkostningerne ved denne mestring mærkbar. Mestringen bliver dermed ikke kun en måde at håndtere presset på, men også en del af den belastning, den søger at afhjælpe.

13.6.2 Intensivering

Hvor mestring gennem struktur retter sig mod at skabe kontrol gennem overblik, tager mestringen i andre tilfælde form som en intensivering af indsatsen. Det ses hos Malene, der beskriver: "Jeg sidder på skolen, hvor jeg tager afsted meget tidligt, og er den første der kommer og den sidste der tager hjem" (Bilag 1, s. 46). Hos Malene kommer mestringen til udtryk gennem en intensivering af egen arbejdsindsats. Når idealet om "den gode studerende" er tæt knyttet til at være ambitiøs, engageret og velforberedt, bliver løsningen ikke nødvendigvis at sænke forventningerne, men at øge sin egen indsats. En lignende dynamik træder frem hos August, hvor handlingen opstår i forlængelse af en oplevet utilstrækkelig præstation:

Hvis det så er et 4-tal, et 7-tal eller 02, man får, så må man tage det slag. Tage det slag og komme videre. Det betyder så, at jeg personligt forsøger at knokle endnu mere i andre fag for at opveje. Man kan vel kalde det for et fuck-up (Bilag 1, s. 244).

Selvom karakteren beskrives som et "fuck-up", bliver den ikke stående som en endelig dom over hans evner eller som anledning til at opgive idealet. Tværtimod forsøger August fortsat at leve op til idealet om høje karakterer og præstere godt gennem en intensivering. Det interessante er her, at mestringen ikke retter sig mod den konkrete situation, som allerede har fundet sted, men snarere mod de kommende muligheder for igen at nærme sig idealet. Afvigelsen bliver dermed noget, der skal opvejes gennem fornyet og intensiveret indsats i andre fag. Samtidig viser citatet med August, hvor svært idealet er at slippe. Den utilstrækkelige præstation fører ikke til en revurdering af, hvad der bør tælle som godt nok, men til en bestræbelse på at øge egen arbejdsindsats for fortsat at kunne leve op til idealet om "den gode studerende".

Intensivering træder imidlertid ikke kun frem som et spørgsmål om at øge egen arbejdsindsats, men også som en skærpet prioritering af, hvor indsatsen lægges. Det ses hos Alexander, der beskriver:

Jeg har ikke så meget alenetid, det synes jeg godt, at jeg nogle gange kan savne. Jeg sparer en masse timer op ved at lægge over 20 timer om ugen på mit nuværende arbejde, så jeg kan tage fri op til eksamensperioden. Jeg går så lidt mindre i skole, jeg kommer ikke så meget til undervisning, men jeg prøver at få lavet alle de her eksamenssæt og øvelsessæt, der er til hver time (Bilag 1, s. 282).

Hos Alexander tager intensiveringen form som en målrettet prioritering af indsatsen. Han forsøger at skabe et tidsmæssigt råderum op til eksamen ved at forskyde sin arbejdsindsats, og samtidig omlægge sin måde at være studerende på. Det centrale er her, at han ikke giver slip på idealet om at være ambitiøs, engageret og velforberedt, men forsøger at leve op til det på anden vis. Fremmøde nedprioriteres, mens eksamenssæt og øvelsessæt prioriteres, fordi de fremstår som den mest effektive vej til fortsat at kunne indfri idealet. Mestringen kan derfor tolkes som et forsøg på at bevare idealet ved at koncentrere og intensivere indsatsen dér, hvor den vurderes at have størst effekt.

På tværs af de studerende bliver det tydeligt, at intensiverende mestring kan antage forskellige former. Den kan komme til udtryk som øget arbejdsindsats, som kompensation for oplevet utilstrækkelighed eller som en skærpet prioritering af bestemte aktiviteter. Fælles for dem er imidlertid, at de ikke søger at justere idealet, men i stedet forsøger at bringe sig selv tættere på idealet gennem en forstærket indsats.

13.6.3 Situationsændring

Endelig viser empirien eksempler på mestring, hvor den studerende forsøger at ændre selve situationen. Det bliver særligt tydeligt i gruppearbejde, hvor den enkelte ikke har fuld kontrol over udfaldet. August fortæller:

Man kan sige, at du bliver jo enormt påvirket, hvis dine gruppemedlemmer ikke selv leverer til gruppearbejdet, så må du jo gøre op for det. Så er det bare ekstra arbejde, du skal gøre op for. Det kan godt gøre lidt ondt på ens egen tidsdisponering, hvis man også har andre eksamener, så har det jo en indflydelse. Men hvis han ikke gør det, så må jeg jo bare gøre det, vi endte så også med at skubbe ham ud af gruppen (Bilag 1, s. 248).

Mestring fremstår i Augusts fortælling som en bevægelse mellem flere forsøg på at beskytte idealet om at få høje karakterer og præstere godt. I første omgang forsøger han at håndtere situationen ved selv at

kompensere for det arbejde, der ikke bliver udført. På den måde søger han at sikre, at gruppens arbejde fortsat kan leve op til det niveau, han forventer. Men denne strategi har tydelige omkostninger, fordi den øger hans egen arbejdsbyrde og belaster hans tidsdisponering. Mestringen reducerer dermed ikke entydigt spændingen mellem ideal og praksis, men kan også være med til at fastholde den. I forlængelse heraf ændrer hans håndtering karakter. Hvor han først forsøger at løse problemet gennem øget arbejdsindsats, bevæger han sig senere hen mod en mere direkte ændring af situationen. Det sker ved, at han sammen med de øvrige gruppemedlemmer ekskluderer det gruppemedlem, de vurderer, ikke bidrager tilstrækkeligt. Mestringen forskydes dermed fra at være kompenserende til i højere grad at være situationsændrende. I tråd med Lazarus (2006, s. 104) kræver mestring “[...] at man hurtigt og fleksibelt må kunne forlade en strategi, der ikke virker, og skifte over til en anden.” (s. 104). Augusts udsagn illustrerer derfor, hvordan problemfokuseret mestring ikke er entydig, men udvikler sig i takt med, hvordan situationen forstås, og hvilke handlemuligheder der opleves som tilgængelige.

Situationsændring træder også frem hos Karl, hvor den tager form som en aktiv og strategisk håndtering af en situation, hvor han oplever ikke at kunne leve op til idealet om at fremstå rigtigt i andres øjne.

Så jeg skulle ligesom charmere mig ind socialt. Og det gjorde jeg jo, så klam som jeg nu er. Jeg inviterede dem hele tiden ud til alt muligt. “Hey, skal vi ikke lave det her”, fordi jeg var nødt til at holde mig selv sjov på en eller anden måde. Jeg havde jo ikke noget at bidrage med fagligt. Jeg var jo deres fodlænke. Jeg vidste jo godt selv, at de godt kunne smide mig ud. Så hold dig selv relevant, gør dig selv attraktiv. Gør dit sociale jeg mere attraktivt end dit faglige jeg. Bliv så gode venner med dem, at de ikke vil miste dig. Fordi det er det eneste du har at bidrage med. Det er dig der er den sjove. Det er, at du kender folk diverse sjove steder. Skip køen i byen. Det er det jeg kan bringe til bordet, og det var hårdt socialt. At have en maske på hele tiden, og så være ekstra sød, og ekstra sjov hele tiden (Bilag 1, s. 101).

I Karls fortælling fremstår mestringen som en aktiv tilpasning til en situation, hvor hans mulighed for at leve op til idealet om “den gode studerende” i andres øjne, opleves som truet. Da han vurderer, at han ikke kan bringe noget til bordet i faglig forstand, forsøger Karl i stedet at gøre sig selv attraktiv på andre måder. Mestringen består dermed i at ændre sin position i gruppen, så han fortsat kan opretholde en form for relevans og værdi. Karl søger ikke at omfortolke idealet, men at finde en alternativ måde at forblive inden for dets rammer på. Samtidig bliver det tydeligt, at mestringen er tæt forbundet med en

vedvarende følelsesmæssig indsats. Som Lazarus (2006, s. 52) påpeger, er det en naturlighed at [...] følelserne faktisk har stor betydning for vores psykologiske og fysiske trivsel og for vores sociale funktioner.” Karls beskrivelse af at skulle “have en maske på” og være “ekstra sød” og “ekstra sjov” peger dermed på, at mestringen har aktuelle følelsesmæssige konsekvenser. Den sociale maske bliver et middel til at opretholde sin position i gruppen, men indebærer samtidig, at han må træde ind i en rolle, der ikke nødvendigvis stemmer overens med, hvordan han faktisk har det eller hvordan han faktisk ønsker at fremstå. Masken fungerer som en form for beskyttelse af hans relevans i gruppen, men kræver en kontinuerlig indsats for at leve op til den version af sig selv, hvor han forsøger at fremstå attraktiv. Mestringen bliver dermed ikke blot et spørgsmål om at ændre sin adfærd i situationen, men medfører en vedvarende følelsesmæssig belastning, hvor han må opretholde en distance mellem sit indre og sit ydre.

13.6.4 Mekanismer for problemfokuseret mestring

På tværs af de identificerede mekanismer viser nedenstående tabel (Figur 9), hvordan problemfokuseret mestring adskiller sig ved at være rettet mod konkret handling snarere end følelsesmæssig regulering eller distancering. Mens de studerende i tidligere mestringsstrategier enten søger at håndtere deres følelser eller begrænse deres eksponering, retter de problemfokuserede mestringsmekanismer sig i højere grad fokus mod aktivt at påvirke situationen, som det fremgår af tabellen nedenfor (Figur 9).

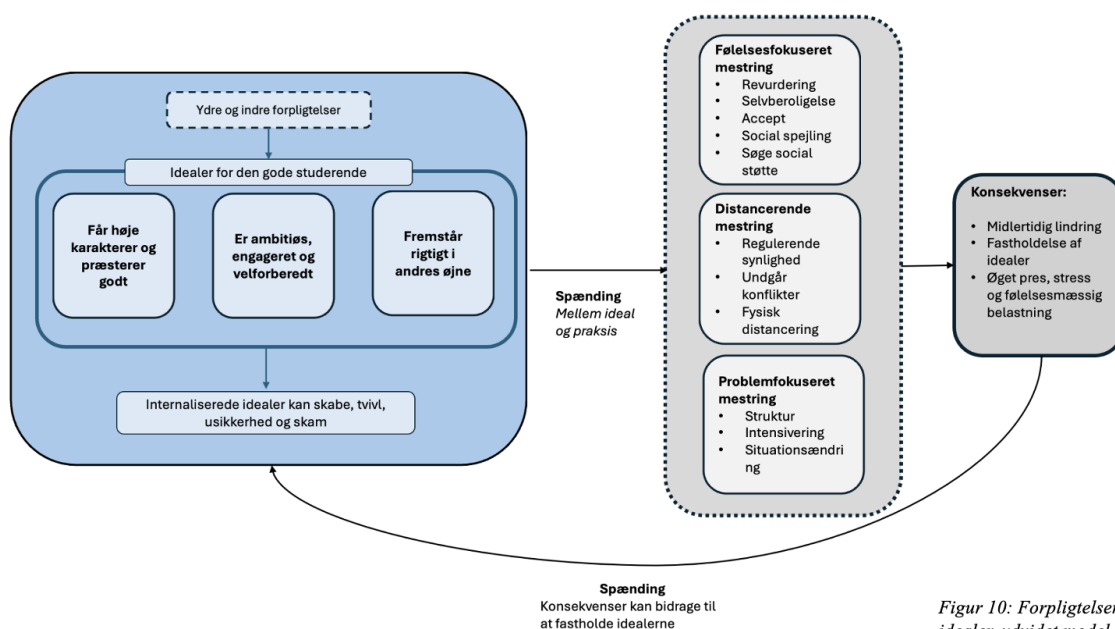
Problemfokuseret mestring	Hvad gør den studerende?	Funktion (hvad håndteres?)	Dobbelthed / konsekvens
Strukturerende mestring	Planlægger, skaber overblik og strukturerer tid og opgaver	Øger oplevelsen af kontrol og reducerer usikkerhed	Skaber ro, men kan blive rigid og selvforstærkende pres
Intensiverende mestring	Øger indsats, arbejder mere eller prioriterer skarpere	Kompenserer for utilstrækkelighed og bringer sig tættere på idealet	Fastholder idealet, men øger belastning og risiko for overarbejde
Situationsændrende mestring	Forsøger aktivt at ændre situationen eller egen position i den	Genopretter mulighed for at leve op til idealet	Kan løse problemet, men indebærer sociale og følelsesmæssige omkostninger

Figur 9: Tabel over problemfokuseret mestring

Som ovenstående tabel (Figur 9) illustrerer, forsøger de studerende at påvirke situationen de står overfor. Samtidig peger tabellen på et centralt mønster: at mestringen ikke indebærer en omfortolkning af person og miljø, men derimod en forstærket orientering mod idealet. De studerende justerer således ikke deres forventninger til, hvad der er tilstrækkeligt, men forsøger i stedet at bringe sig selv tættere på idealet gennem struktur, intensivering eller situationsændring. Problemfokuseret mestring fremstår dermed som en praksis, hvor idealet fastholdes som styrende, samtidig med at belastningen i flere tilfælde forskydes eller intensiveres.

13.7 Delkonklusion

Med afsæt i analysedel 2 kan *figur 6: Forpligtelser og idealer* udvides, så den også indfanger, hvordan de studerende søger at håndtere de spændinger, der opstår som følge af de internaliserede idealer. Den udvidet model (*figur 10*) er illustreret nedenfor:



Figur 10: Forpligtelser og idealer, udvidet model

På tværs af empirien træder tre overordnede former for mestringstrategier frem. Først og fremmest ses en følelsesfokuseret mestring, hvor de studerende søger at regulere de følelser, der opstår, når idealerne udfordres. I den følelsesfokuseret mestring har vi identificeret fem mekanismer: 1) revurdering, 2) selvberoligelse, 3) accept, 4) social spejling og 5) søge social støtte. Disse mekanismer retter sig ikke mod at ændre selve situationen, men mod at håndtere den oplevede belastning. Ved mestring gennem distancering forsøger de studerende at skabe afstand til situationer, der opleves som truende for deres fremtræden. Heri har vi identificeret tre mekanismer: 1) regulerende synlighed, 2) konfliktundgåelse og 3) fysisk distancering. Mestringen består i at beskytte selvet mod eksponering og potentielle negative vurderinger fra andre. Endelig ser vi problemfokuseret mestring, hvor de studerende aktivt forsøger at ændre de vilkår, de står i. Det sker blandt andet gennem tre mestringsmekanismer: 1) struktur, 2) intensivering og 3) situationsændring.

Fælles for de tre mestringsstrategier er, at de retter sig mod at reducere afstanden mellem ideal og praksis. Som den udvidede model (Figur 10) illustrerer, er disse mestringsstrategier ikke gensidigt udelukkende, men anvendes fleksibelt afhængigt af situationens karakter og de handlemuligheder, de studerende oplever som tilgængelige. Samtidig viser analysen, at mestringen rummer en dobbelthed. På den ene side kan mestring reducere den umiddelbare belastning og fungere som midlertidig lindring. På den anden side kan den også bidrage til at fastholde idealer og dermed resultere i gentaget pres, stress og følelsesmæssig belastning. Således opstår der et vedvarende spændingsfelt, hvor konsekvenserne fører tilbage til idealet samt de indre og ydre forpligtelser, og dermed bidrager til at reproducere og forstærke idealet om “den gode studerende”. Modellen udvides dermed fra at beskrive, hvordan idealet om “den gode studerende” formes og internaliseres, til også at indfange, hvordan de studerende aktivt forsøger at navigere i og håndtere de konsekvenser, idealet medfører.

14. Læsevejledning til diskussion

I det følgende afsnit præsenteres en række opmærksomhedspunkter, der er centrale for læsningen af diskussionen.

Læseren bør først og fremmest være opmærksom på, at afhandlingens anbefaling tager afsæt i analysens fund og det empiriske grundlag. Anbefalingen skal således forstås som en viderebearbejdning af de indsigter, der er fremkommet i analysen, hvor centrale mønstre, spændinger og problematikker bringes i spil.

Læseren bør derudover være opmærksom på, at vores anbefaling bygger på en videreudvikling af Wellbeing Labs dialogkort (CBS, n.d.-i). I forlængelse heraf vil vores anbefaling indeholde elementer af allerede eksisterende dialogkort, som anvendes i samspil med vores anbefaling. Det er desuden vigtigt at gøre læseren opmærksom på, at vi udelukkende uddyber de dialogkort, vi selv har formuleret.

Endvidere bør læseren være opmærksom på, at der i diskussionen inddrages supplerende teori, som ikke har været inddraget tidligere. Den supplerende teori anvendes med henblik på at understøtte, nuancere og perspektivere afhandlingen samt styrke dens teoretiske forankring.

15. Diskussion

I det følgende afsnit præsenterer vi en anbefaling på baggrund af analysens fund. Diskussionen er opdelt i to overordnede dele. I første del behandles afhandlingens konkrete bidrag i form af en anbefaling, der har til formål at understøtte de studerendes håndtering af pres, der knytter sig til idealet om “den gode studerende”. Indledningsvist præciseres den teoretiske forståelsesramme, der danner grundlag for udformningen af anbefalingen. Herefter udfoldes og begrundes anbefalingen med afsæt i analysens centrale indsigter i samspil med relevante teoretiske perspektiver. I diskussionens anden del vurderes og reflekteres der over afhandlingens indsigter og bidrag. Det sker gennem kritisk stillingtagen til de metodiske og teoretiske valg, der er foretaget.

15.1 Teoretisk forståelsesramme

Diskussionen vil indledningsvis fastlægge den teoretiske forståelsesramme, der danner grundlag for udformningen af vores konkrete anbefaling. Med afsæt i en hermeneutisk tilgang erkender vi, at individer er forskellige og ikke nødvendigvis oplever situationer på samme måde (Egholm, 2014). Med denne pointe in mente lægger vi samtidig til grund, at mestringen af de pres og udfordringer, der opstår i spændingsfeltet mellem idealer og praksis, ikke entydigt kan opnås gennem en standardiseret og enkel løsning. I forlængelse heraf bliver Grints (2005) begreb om *wicked problems* særligt relevant. Grint (2005, s. 1473) karakteriserer *wicked problems* som en kompleks problemstilling præget af høj usikkerhed og mange facetter. Det afspejles i den kompleksitet, de studerende står i, når de løbende skal navigere mellem flere idealer på én gang, som det fremgår af analysen. Idealerne kan samtidig også anskues som gensidigt afhængige, idet alle tre idealer er med til at forme det overordnede ideal om “den gode studerende”. Grint (2005) påpeger ydermere, hvordan der i sådanne situationer ikke er én entydig løsning, hvor man kan sige at problemstillingen er løst. Med denne kompleksitet for øje ser vi en nødvendighed i at implementere et tiltag, der har et kontinuerligt fokus snarere end blot at være en mere enkeltstående indsats. Ligeledes kræver sådanne problemstillinger også løbende justeringer, da der uundgåeligt vil opstå uforudsete problematikker. I denne proces bliver det centralt med fælles og kollektiv mobilisering i opnåelsen af en mere ønskværdig tilstand (Grint, 2005). Derfor ser vi også behovet for og styrken i, at de studerende aktivt bringes i spil i anbefalingen.

Vi anerkender at CBS allerede har udarbejdet og iværksat trivselsorienterede initiativer, f.eks. gennem CBS Wellbeing Lab, som målrettet arbejder med at skabe bedre rammer for et sundt studieliv (CBS,

n.d.-h). Vores analyse peger imidlertid på, at der fortsat er et stort behov for at tydeliggøre og styrke dette fokus i en yderligere grad, når det kommer til den overordnede fortælling om, hvad det indebærer at være HA-almen studerende. Vores anbefaling skal således forstås som et led i CBS Wellbeing Lab, og en videreudvikling af deres arbejde. De nuværende dialogkort har til formål at facilitere ærlige og åbne samtaler om at være “ny på CBS”, “gruppearbejde og gruppeeksamen” og “utilstrækkelighed” blandt studerende. De er udviklet på baggrund af aktuell forskning i CBS-studerendes udfordringer og stress (CBS, n.d.-i). Tanken med dialogkortene er, at de skal fungere som et værktøj til at skabe refleksion blandt de studerende (CBS, n.d.-i). Fischer og Pedersen (2024) peger på at anvendelse af dialogkort har en række positive virkninger: 1) normalisering af udfordringer og usikkerheder, 2) nye indsigter om sig selv samt 3) nye indsigter om andre. Dialogkortene kan dermed fremme både erfaringsudveksling, samarbejde og de studerendes trivsel (Fischer og Pedersen, 2024).

På den baggrund vurderer vi, at en udvidelse af dialogkortene kan være relevant, da det kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af idealet om “den gode studerende”, reducere oplevet pres og samtidig styrke de studerendes langsigtede bæredygtighed, både personligt og fagligt. Med afsæt i ovenstående søger vi således at videreudvikle CBS Wellbeing Labs initiativ med nye dialogkort.

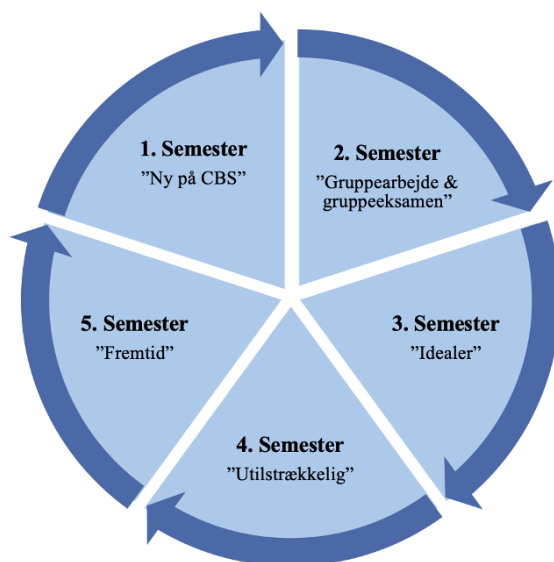
15.2 Anbefaling: Dialogkort

Med afsæt i den teoretiske forståelsesramme præsenterer vi vores anbefaling, der har til formål at skabe rum for, at studerende kan italesætte det pres, de oplever i studielivet. Det er centralt at understrege, at der ikke findes én entydig løsning på problemstillingen. Vi vurderer dog, at en videreudvikling og systematisering af WellBeing Labs dialogkort kan understøtte refleksion og dialog blandt studerende. Formålet er at synliggøre det pres, der ofte forbliver implicit, og skabe et legitimt rum, hvor presset kan italesættes og nuanceres. Anbefalingen tager afsæt i analysen af empirien og de identificerede idealer på tværs af studiet, og bliver uddybet i de følgende afsnit.

Formatet for dialogkortene er bygget på Wellbeing labs dialogkort (CBS, n.d.-i), og er derfor opbygget i tre runder, der tilsammen understøtter en gradvis bevægelse fra individuel refleksion til fælles meningsskabelse. I **første runde** præsenteres de studerende for situationer fra studielivet med tilhørende svarmuligheder. En ordstyrer læser kortene op, hvorefter deltagerne vælger det svar, der bedst afspejler deres egen oplevelse, og begrundet valget. Runden har til formål at skabe genkendelse

og refleksion over egne erfaringer og mestringsstrategier. I **anden runde** arbejdes der med citater fra andre medstuderende. Deltagerne angiver graden af genkendelse og begrundet deres vurdering. Runden har til formål, at de studerende kan spejle individuelle erfaringer i andres udsagn, hvilket kan bidrage til at normalisere og legitimere oplevelser, der ellers kan fremstå individuelle. I **tredje runde** præsenteres de studerende for et citat efterfulgt af et refleksionsspørgsmål, hvor de skal forholde sig til, hvordan de ville rådgive en medstuderende i den givne situation. Denne runde markerer en bevægelse fra refleksion til handling, og understøtter udviklingen af mere nuancerede og støttende måder at håndtere pres på i fællesskab. For en mere dybdegående gennemgang af de tre runder se f.eks. *bilag 2: Dialogkort, Idealer*.

Vi anbefaler, at de studerende kontinuerligt introduceres til tematiserede dialogkort ved starten af hvert semester. Formålet er at etablere et vedvarende refleksionsrum, hvor de studerende løbende kan italesætte og bearbejde det pres og stress, der udvikler sig gennem studielivet. Konkret foreslås det, at dialogkortene integreres i en forelæsningsgang ved semesterstart, hvor de studerende arbejder med kortene i mindre grupper som en indledende aktivitet forud for undervisningen. Herved forankres refleksionen som en del af studiets praksis frem for en enkeltstående indsats. Årshjulet (figur 11) nedenfor illustrerer, hvordan dialogkortene bør anvendes på tværs af semestrene.



Figur 11: Årshjul

Som illustreret i årshjulet (figur 11) tager vores anbefaling udgangspunkt i differentierede indsatser på tværs af semestrene. Det er væsentligt at understrege, at det udelukkende er dialogkortene om *idealer* og *fremtid*, der introduceres på hhv. 3. og 5. semester, der er udviklet af os. De øvrige dialogkort, der foreslås, er understøttet gennem eksisterende dialogkort fra WellBeing Lab (CBS, n.d.-i). Vi har bevidst ikke udviklet dialogkort til sjette semester, idet de studerende på dette tidspunkt primært arbejder selvstændigt med deres bachelorprojekt, og de i mindre grad indgår i fælles undervisningsaktiviteter. Det begrænser mulighederne for at implementere indsatsen i en fælles undervisningskontekst.

Som illustreret i årshjulet er det vores anbefaling, at studerende på første semester introduceres til dialogkortene "Ny på CBS", da de i denne fase skal navigere i nye krav, sociale relationer og forventninger. Andet semester centrerer sig i højere grad om gruppearbejde og gruppeeksamen, hvilket skyldes, at de studerende møder deres første gruppeeksamen på 2. semester. Derfor er det i denne fase relevant at skabe et refleksionsrum omkring samarbejdsformer, forventninger og positionering i gruppen.

Dialogkortene for tredje semester er udviklet med afsæt i undersøgelsens empiriske materiale, som primært bygger på udsagn fra studerende på tredje semester og frem. Som belyst i analysen fremgår det tydeligt, at de studerende i stigende grad har internaliseret bestemte idealer. Særligt træder tre idealer frem: 1) at få høje karakterer og præstere godt, 2) at være engageret, ambitiøs og velforberedt samt 3) at fremstå rigtigt i andres øjne. Disse idealer konkretiseres i dialogkortene gennem genkendelige situationer og citater fra det empiriske materiale. Eksempel på et udarbejdet dialogkort til **første runde** ses nedenfor, hvor idealet om at fremstå rigtigt konkretiseres:



Forestil dig, at du er i en studiegruppe og er uenig i, hvordan en del af opgaven skal løses. Hvad gør du typisk?



Jeg har det fint med at dele min uenighed



Jeg bliver usikker på, om min pointe er vigtig



Jeg holder det for mig selv

Bilag 2: Dialogkort, Idealer

Dialogkortet har til formål at skabe refleksion og fremme åbenhed hos de studerende. Særligt valgmulighederne, hvor man enten bliver usikker eller holder sin uenighed tilbage, afspejler den

tilbageholdenhed, der i analysen knyttes til frygten for at fremstå “forkert” eller risikere negative vurderinger fra andre. Runden har dermed til formål at skabe et rum for normalisering og dæmpe følelsen af utilstrækkelighed. I **anden runde** inddrages citater såsom:

 *”Alle vil jo gerne ligne en, som er velfungerende, mig selv også. Så på den måde et glansbillede, hvor man måske ikke lige siger, når det har været hårdt, men mere det var dét her jeg gjorde, og det gik godt. Så nævner du ikke alle de timer, hvor du sad på biblioteket, og de timer man ofrede for at det gik godt.”*

Bilag 2: Dialogkort, Idealer

Her er fokus at synliggøre de ofte implicitte normer og idealer i studielivet, som vi har identificeret i mødet med de studerende. I **tredje runde** bevæger refleksionen sig fra genkendelse til handling, idet de studerende med afsæt i et citat skal forholde sig til, hvordan de ville rådgive en medstuderende. Eksempelvis præsenteres de for følgende dialogkort:

 Her er et citat fra en medstuderende:

“Jeg må ærligt indrømme, at jeg nogle gange har overvejet at lyve om mine karakterer. Jeg bliver lidt stresset over, hvem jeg skal skrive bachelor med, og om folk overhovedet har lyst til at skrive med mig.”

 Hvilke råd vil du give en medstuderende i den situation?

Bilag 2: Dialogkort, Idealer

Formålet med denne runde er, at de studerende skal reflektere over, hvilke råd de ville give til en medstuderende i en sådan situation. Det kan i forlængelse af analysen forstås som et udtryk for den skam- og præstationsdynamik, der opstår, når egne præstationer ikke lever op til de internaliserede idealer. Ved at skulle formulere råd til andre forskydes perspektivet fra selvkritik til refleksiv distance, hvilket kan åbne for mere nuancerede måder at håndtere pres på. Dermed understøtter runden en kollektiv bearbejdning af de normer og forventninger, der ellers ofte håndteres individuelt.

Fjerde semester tager afsæt i eksisterende dialogkort udviklet af WellBeing Lab og fokuserer på oplevelser af utilstrækkelighed (CBS, n.d.-i). I mødet med de studerende ser vi, at idealerne i høj grad internaliseres, og at de kan afføde oplevelser af utilstrækkelighed. Det vidner om en hensigtsmæssig

progression i dialogkortene i relation til studieforløbet. Grunden til at disse dialogkort ikke introduceres tidligere, er fordi oplevelser af præstationspres, social sammenligning og utilstrækkelighed intensiveres i takt med studiets progression, og dermed er mindre fremtrædende tættere på studiestart.

Afslutningsvis retter femte semester sig mod usikkerhed relateret til fremtid og karrierevalg. Vores analyse viser, at mange af de studerende i høj grad orienterer sig mod fremtidsmuligheder og karrierevalg. Denne orientering mod fremtiden og karriere er ikke nødvendigvis problematisk i sig selv, men kan udvikle sig til at være af belastende karakter, når den er præget af ukonstruktiv sammenligning, usikkerhed og snævre succeskriterier. På den baggrund ser vi det som en nødvendighed at skabe et trygt rum for de studerende, hvor de har mulighed for at få mere nuancering på egne tanker og perspektiver. Dette fokus konkretiseres i **første runde** gennem situationer som:

 Forestil dig, at du hører om medstuderende, der allerede har et studiejob, praktik eller karriereplaner. Hvordan reagerer du typisk?

 Jeg bliver motiveret og forsøger selv at gøre det samme

 Jeg bliver usikker på, om jeg er bagud

 Jeg tænker ikke så meget over det

Bilag 3: Dialogkort, Fremtid

Denne runde åbner op for at synliggøre spændingen mellem præstationskrav og oplevede fremtidsmuligheder. Ydermere bliver det her muligt for de studerende at reflektere over karakterers kompleksitet, da de ikke kun er koblet op på en oplevet faglighed, men i høj grad fremtidsbekymringer. I **anden runde** inddrages citater fra medstuderende som:

 "Det føles ikke som nok bare at klare sig godt. Jeg skal gøre det godt i alle eksaminer, hvis jeg vil have en god fremtid"

Bilag 3: Dialogkort, Fremtid

Citatet har til formål at synliggøre det oplevede fremtidspres, og give de studerende mulighed for at genkende egne bekymringer i andres erfaringer. Ydermere er formålet også, at de kan sætte ord på de ofte tavse forventninger samt nuancere forestillinger om, hvad der kræves for at opnå en god fremtid. I **tredje runde** arbejdes der videre med udsagn som:



Her er et citat fra en medstuderende:

“Jeg føler at jeg SKAL gøre det godt nu, hvis jeg vil have det job som jeg ønsker, så skal jeg bare have høje karakterer.”



Hvilke råd ville du give en medstuderende i den situation?

Bilag 3: Dialogkort, Fremtid

Her ønsker vi at de studerende skal reflektere over, hvilke råd de ville give en medstuderende i denne situation. I denne runde opstår der et fælles refleksionsrum, hvor perspektivet fra egen bekymring forskydes til snarere at omhandle omsorg for andre. Formålet er at de studerende kan opnå en refleksiv distance til de oplevede krav, der opstår, i relation til deres fremtidsmuligheder. I stedet for individuelt at reproducere forestillingen om én rigtig vej til succes, åbnes der i denne runde for alternative forståelser af karriereveje, værdien af erfaringer, der rækker ud over karakterer.

Anbefalingen tager således afsæt i en forståelse af, at de studerendes oplevelser af utilstrækkelighed, pres, præstation og fremtidsorienteringer ikke kun kan forklares som et individuelt anliggende. I stedet må de ses i forhold til de normer og forpligtelser, der opstår og udvikles i studielivet. I forlængelse heraf kan arbejdet med dialogkortene forstås som en fortolkende proces, hvor de studerende får mulighed for løbende at reflektere over, og nuancere deres egne oplevelser i mødet med andres perspektiver. Dialogkortene kan dermed bidrage til at synliggøre og normalisere aspekter i studielivet, der ellers ofte forbliver implicitte, og skabe et rum, hvor disse kan udfoldes, udfordres og genforhandles i fællesskab. For nogle studerende bliver de svære aspekter ikke altid delt med medstuderende. Det ser vi som en problematik, da tilbageholdenhed og tavshed kan bidrage til at fastholde bekymringer, ensomhed og uhensigtsmæssige forståelser af egen situation. Muligheden for at dele sine tanker, bekymringer og oplevelser med medstuderende kan være med til at få greb i virkeligheden igen, så de ikke vokser i et omfang, der gør dem uoverskuelige og potentielt endda uhåndterbare. Det kan ligeledes skabe en oplevelse af ikke at stå alene med sine tanker. Ydermere skaber dialogkort også et rum for, at de studerende kan reflektere over, hvordan de håndterer og mestrer de pres og potentielle oplevelser af utilstrækkelighed, de oplever i studielivet. Gennem dialog med hinanden, har de samtidig også mulighed for at få nye perspektiver på udfordringer, spejle sig i hinanden og opnå støtte. Således får de også nye perspektiver på, hvordan andre medstuderende håndterer udfordringer, og kan reflektere over, om de potentielt selv skal justere deres egen mestrings.

15.2.1 Overvejelser og implikationer for CBS

Implementeringen af dialogkortene rummer en række organisatoriske og praktiske implikationer for CBS, som er væsentlige at forholde sig til.

For det første er det centralt at understrege, at effekten af dialogkortene kan være vanskelig at måle og evaluere. Anbefalingen retter sig mod refleksion og ændringer i måden, studerende taler om og forstår pres på, der i begrænset omfang lader sig kvantificere. Udbyttet vil i højere grad komme til udtryk som oplevet genkendelse, normalisering og ændrede perspektiver, hvilket kan være vanskeligt at indfange gennem traditionelle evalueringsformer. Det stiller krav til CBS om at implementere en indsats, hvor værdien primært er kvalitativ og langsigtet, frem for umiddelbart målbar. Dermed ikke sagt, at det ikke er muligt at måle gennem indikatorer som f.eks. øget trivsel, deltagelsesgrad eller oplevelser af pres. Udfordringen er dog at disse mål indirekte er påvirket af flere simultane faktorer. Der opstår derfor en metodisk udfordring i at isolere effekten af netop dialogkortene. Når anbefalingen samtidig består af kontinuerlige indsatser over en periode på fem semestre, bliver evalueringen yderligere kompleks. Effekterne vil forventeligt akkumulere over tid og indgå i en bredere social praksis, hvor det er vanskeligt at adskille dialogkortenes bidrag fra andre tiltag og udviklinger i studiemiljøet.

Derudover peger indsatsen på et behov for organisatorisk forankring. Det vil være nødvendigt at udpege en tovholder på CBS, som kan sikre koordinering, videreudvikling og implementering af dialogkortene på tværs af semestre. Tovholderen bør samtidig have ansvar for at introducere undervisere til formålet med dialogkortene og understøtte dem i anvendelsen. Det skyldes, at indsatsen er tiltænkt at indgå i undervisernes forelæsninger og dermed er afhængig af deres forståelse og engagement. Det er derfor afgørende, at underviserne forstår formålet med dialogkortene. Med afsæt i Ford et al. (2014) kan modstand opstå som passivitet over for forandringer, der opleves som uklare, uvedkommende eller påtvungne. Hvis dialogkortene ikke fremstår som relevante i relation til undervisernes praksis, er der derfor risiko for, at de mødes med manglende deltagelse eller begrænset engagement. En tydelig introduktion til underviserne bliver dermed afgørende for, at dialogkortene ikke blot fremstår som et isoleret tiltag, men som en integreret og meningsfuld del af undervisningen. På den baggrund spiller tovholderen en central rolle, der ikke alene koordinerer indsatsen, men også understøtter, at dialogkortenes formål bliver relevant og forankret i undervisernes praksis.

I forlængelse heraf indebærer indsatsen også didaktiske overvejelser. Det anbefales, at de studerende arbejder i mindre grupper. Gruppestørrelsen kan i denne sammenhæng forstås som en del af den måde,

aktiviteten struktureres på, og udgør dermed et centralt element i rammesætningen af dialogen. Som fremhævet af Madsen (2016) omfatter rammesætning blandt andet valg vedrørende struktur og organisering af deltagere, og disse forhold har betydning for, hvordan en proces udfolder sig, og hvordan deltagerne engagerer sig i den. Vi vurderer at mindre grupper kan bidrage til at skabe et mere trygt rum, hvor flere oplever mulighed for at komme til orde, og hvor risikoen for, at enkelte personer dominerer dialogen, mindskes. Derudover vurderes det væsentligt, at grupperne ikke dannes af de studerende selv, men sammensættes af underviserne. Det skyldes, at vi i høj grad ser, at de studerende typisk søger mod andre, der ligner dem selv (Bilag 1).

En anden væsentlig implikation for CBS knytter sig til, at vi ser et behov for en udvidelse af Nordic Nine. CBS har gennem Nordic Nine udviklet værktøjet *reflections*, som er designet til at understøtte undervisere i at skabe læringsaktiviteter, der udvikler de studerendes evner til at arbejde med kompetencerne i Nordic Nine (se kapitel 6). Strategien bag Nordic Nine beror dog meget på udviklingen af kompetencer, som primært er præstationsorienterede og tekniske. De er altså målbare og i høj grad centreret omkring værdiskabelse i et forretningsmæssigt perspektiv. Når fortællingen om, hvad en CBS-studerende skal besidde af tekniske og præstationsorienterede kompetencer, ser vi en udfordring i, at de studerende potentielt kan komme til at måle sig selv op imod et relativt snævert ideal. De kan derfor i nogle henseender blive problematiske for de studerendes selv billeder, og skabe en oplevelse af utilstrækkelighed. Det kan medføre, at de i mindre grad giver sig selv plads til ikke fuldt ud at leve op til idealet. Samtidig viser vores analyse, at flere studerende ikke oplever det som naturligt eller legitimt at dele udfordrende aspekter af studielivet (Bilag 1). Det peger på et behov for at styrke de studerendes relationelle og trivselsorienterede kompetencer. Vi ser derfor en nødvendighed i at videreudvikle Nordic Nine, således det nuværende fokus på tekniske og præstationsorienterede kompetencer suppleres med en tydeligere vægtning af relationelle og trivselsorienterede kompetencer.

Ved implementering af dialogkort i forlængelse af Nordic Nine er det dog vigtigt at gøre opmærksom på, at anbefalingen tager afsæt i HA-almen. En direkte overførsel til andre uddannelser på CBS vil derfor ikke nødvendigvis være uproblematisk. Selvom tematikker centreret omkring pres, præstation og fremtid muligvis er gennemgående på tværs af studier, kan de konkrete idealer og forpligtelser variere mellem uddannelser. En implementering på tværs af CBS vil derfor kræve en vis tilpasning, hvor dialogkortenes indhold justeres i forhold til den specifikke kontekst, de studerende indgår i.

15.2.2 Overvejelser og implikationer for studerende

Vores anbefaling med dialogkort rummer både nogle klare fordele, men samtidig også nogle overvejelser om potentielle implikationer for de studerende.

En af styrkerne ved at lave en struktur omkring anvendelse af dialogkort på HA-almen er at etablere et vedvarende refleksionsrum, hvor de studerende løbende kan italesætte og bearbejde det pres og stress, der udvikler sig gennem studielivet. Det kan bidrage til, at studerende i højere grad får mulighed for at genkende deres egne oplevelser i andres, hvilket kan virke normaliserende og potentielt reducere oplevelsen af at stå alene. Samtidig peger empirien på, at et sådant refleksionsrum rummer yderligere betydning, idet vi har fået indblik i, at flere studerende oplever et stort behov for stærkere fællesskab (Bilag 1). Vi ser i de studerendes udsagn at adgangen til og oplevelsen af fællesskab ikke er lige tilgængelig for alle. Det skyldes blandt andet ifølge Louise Westergaard, Programme Manager på HA-almen, størrelsen på studiet, manglende sociale rammer og generel organisering af studiet. I forlængelse heraf kan dialogkortene ikke kun ansues som et tiltag, der adresserer trivsel og pres. Tiltaget kan samtidig også skabe bedre forudsætninger for fællesskabet i det, at der bliver etableret en fast struktur for mødet mellem de studerende, hvor oplevelsen af tilhørsforhold kan understøttes gennem deling af erfaringer. Det vurderer vi som væsentligt, da fællesskab for flere studerende fremstår som noget værdifuldt og ønskværdigt, men ikke nødvendigvis opstår af sig selv (Bilag 1). Derudover anbefaler vi at sammensætte grupperne tilfældigt, da det øger sandsynligheden for, at de studerende møder nye perspektiver og udfordres i deres forståelser. Samtidig kan tilfældige gruppedannelser understøtte, at de studerende interagerer med medstuderende, de ikke i forvejen kender, hvilket er relevant i lyset af empirien, der peger på, at det kan være vanskeligt at etablere nye relationer i studielivet (Bilag 1).

Samtidig er det nødvendigt, at de studerende oplever dialogkortene som meningsfulde og relevante. Dialogkortenes potentiale er derfor ikke givet på forhånd, men afhænger af de studerendes engagement og deres forståelse af formålet med aktiviteten. Hvis dialogkortene opleves som uvedkommende eller som endnu et krav i studiet, er der risiko for, at deltagelsen bliver overfladisk eller præget af tilpasning til det, der opfattes som socialt acceptabelt. Omvendt, når dialogkortene opleves som meningsfulde og bidrager til at skabe et trygt rum, kan de være med til at udfordre den individualisering af pres, som mange studerende oplever. Analysen tydeliggør særligt, hvordan frygten for andres vurderinger bliver et centralt aspekt, der former de studerendes adfærd og deres forsøg på at leve op til idealet om “den

gode studerende”. Gennem dialog skabes der mulighed for at nuancere disse forestillinger og dermed reducere deres implicitte indflydelse på de studerendes adfærd.

I forlængelse af ovenstående er det relevant at fremhæve, at vi har afprøvet Wellbeing Labs dialogkort på Den Danske Filmskole samt ved studiestartsarrangementet på CBS, og modtog gennemgående positive tilbagemeldinger fra studerende. Det blev særligt fremhævet, hvordan Wellbeing Labs dialogkort gjorde det lettere at tage hul på emner, som ellers sjældent bringes op, og at de bidrog til en oplevelse af genkendelse. Erfaringerne peger dermed på, at dialogkort kan skabe et rum, hvor ellers tavse eller individualiserede oplevelser i højere grad kan deles. Det understøttes af Pedersen og Fischer (2024), som ligeledes erfarer, at brugen af dialogkort kan opleves som befriende og samtidig bidrage til nye indsigter i både egne og andres reaktioner på pres. På den baggrund vurderer vi, at indsatsen med dialogkort kan skabe bedre betingelser for, at studerende deler erfaringer, som kan bidrage til at normalisere det oplevet pres på studiet.

15.3 Vurdering af anvendte teorier

Den anvendte teoretiske ramme har muliggjort en nuanceret forståelse af, hvordan studerende både oplever og mestrer idealer, forpligtelser og pres i studielivet. En kombination af flere teoretiske perspektiver om modsatrettede forpligtelser, skam, FOPO, stress og mestring har muliggjort at undersøge og analysere fænomenet på flere niveauer samtidigt. Samlet bidrager teoriene med værdifulde indsigter i både de sociale relationer, strukturelle vilkår, de følelsesmæssige processer og ikke mindst mestringsstrategierne, der påvirker de studerendes hverdag. Samtidig rejser vores teoretiske perspektiver en række diskussioner om deres begrænsninger, rækkevidde og hvordan de overlapper. Det kommer til udtryk i, hvordan der er forskellige forståelser af, hvor pres opstår, og ikke mindst hvordan de bør håndteres.

En væsentlig styrke i vores teoretiske apparat er, at de forskellige teoretiske perspektiver belyser forskellige aspekter af samme problemfelt. Gudmand-Høyer og Pedersen (2017) bidrager med en forståelse af, hvordan pres og stress kan udspringe i spændingsfeltet mellem flere simultane modsatrettede forpligtelser. I dette spændingsfelt forventes det, at man både præsterer og udvikler sig, men at man samtidig også er socialt tilgængelig. Med udgangspunkt i deres forståelsesramme, kan pres dermed ikke anskues alene i relation til en stor arbejdsmængde, men snarere som et resultat af simultane og ofte uforenelige forpligtelser (Gudmand-Høyer & Pedersen, 2017). Dette teoretiske perspektiv har

været særligt anvendeligt i vores afhandling, da empirien netop peger på, at de studerende sætter ord på et tydeligt spændingsfelt mellem forskellige indre og ydre forpligtelser i studielivet relateret til eksempelvis faglig præstation, karriereorientering og at fremstå rigtigt.

Samtidig må vi adressere en central begrænsning. Gudmand-Høyer og Pedersens (2017) analytiske fokus er i høj grad centreret omkring selve forpligtelsen, og de modsætninger, der opstår i dette spændingsfelt. Teorien siger derimod mindre om, hvordan disse forpligtelser får tildelt mening og særrang over andre gennem de idealer, som individer orienterer sig mod. I vores undersøgelseskontekst fremstår netop ideal-dimensionen som særlig væsentlig. I mødet med de studerende har vi fået et indblik i, at de ikke kun forholder sig til specifikke krav som at læse pensum, møde op til undervisning eller præstere fagligt, men at de også orienterer sig mod forestillinger om “den gode studerende”, som f.eks. at være ambitiøs, engageret og velforberedt. Det er således ikke alene mængden af forpligtelserne eller deres modsætning, men idealernes normative kraft, der gør dem virksomme. Vi argumenterer derfor for at teorien styrkes ved yderligere nuancering og supplerung med et mere specifikt fokus på idealet om “den gode studerende” som et centralt pejlemærke. Det er i den forbindelse tankevækkende, at forfatterne ikke i højere grad har videreudviklet dette teoretiske spor. Vi ser, at teorien rummer et betydeligt analytisk potentiale, særligt i relation til moderne præstationsmiljøer, som kendetegner uddannelsesinstitutioner. Her kan krav sjældent tildeles en selvstændig karakter, men formes og udspiller sig i stedet i relation til stærke idealforestillinger om eksempelvis konstant udvikling og succes. At deres teori ikke i et bredere omfang er blevet udfoldet og videreudviklet i retning af forholdet mellem idealer og forpligtelser, efterlader et uudnyttet og åbent teoretisk felt. Vores afhandling søger derfor at videreudvikle potentialet i større omfang.

I forlængelse heraf bidrager Pedersen (2016) med en nuancering. Vi kan anvende hendes tidligere forskning til at opnå og formidle en dybere forståelse af følelsesmæssige mekanismer. Det er særligt relevant, når vi søger at forbinde idealer og forpligtelser med oplevelser af pres. Pedersen (2016) bidrager med en dybere forståelse af skam, skyldfølelse og samvittighed, der fungerer som indre reguleringsmekanismer, der aktiveres, når det opleves som udfordrende at leve op til egne eller andres forventninger. Pedersen (2016) har været et nødvendigt teoretisk bidrag, når vi i afhandlingen har belyst, hvordan belastninger hos flere studerende opleves meget intenst, og kan resultere i problematiske tankemønstre. Ydermere er Pedersens (2016) fokus i høj grad rettet mod individets følelsesmæssige og moralske relation til kravene. Det kan potentielt nedtone betydningen af institutionelle forhold såsom

eksamensformer, pres fra arbejdsmarkedet og generel uddannelsesstruktur. Ikke desto mindre vurderer vi at perspektivet i høj grad er anvendeligt i afhandlingens kontekst, idet mekanismerne omkring skam, skyldfølelse og samvittighed fremstår som centrale i de studerendes fortællinger.

Hvor Pedersen (2016) tydeliggøre, hvilken følelsesmæssig belastning oplevede pres fremkalder, bidrager teorien om FOPO (Gervais, 2023; Pedersen & Eriknauer, 2024) med en forståelse af, hvordan de studerende er optaget af andres vurderinger. FOPO har været relevant at bringe ind i vores undersøgelseskontekst, hvor sociale sammenligninger omkring tilgange, karakterer og fremtidige karrieremuligheder er fremtrædende. Pedersen og Eriknauer (2024) nuancerer Gervais' (2023) forståelse yderligere ved at koble FOPO på individers behov for at føle tilhørsforhold, anerkendelse og trivsel i fællesskaber. Frygten for andres vurderinger bliver dermed ikke kun et individuelt psykologisk problem, men snarere også noget der udspringer af kulturelle og relationelle dimensioner (Pedersen og Eriknauer, 2024). Der opstår dog en spænding i anvendelsen af FOPO. Gervais (2023) placerer i høj grad løsningen hos individet gennem øget fokus på selvstændighed, arbejde med egne værdier og at søge mindre ekstern validering eller forsøge at tillægge den mindre betydning. Gervais' (2023) perspektiv er nyttigt, hvis vi zoomer ind på et personligt niveau, men det resulterer også i en individualisering af et problem, vi i høj grad ser produceres socialt. Når studerende befinder sig i præstationsmiljøer, argumenterer vi for, at FOPO dermed ikke kan reduceres til et spørgsmål alene om de studerendes mentale robusthed. Med ønsket om at nuancere Gervais' FOPO-begreb, og for at udfolde det i et mere særpræget relationelt perspektiv, hvor løsningen i højere grad placeres som fælles, inddrager vi Pedersen og Eriknauer (2024). De peger nemlig på betydningen af at gensidig forståelse, ledelse og ikke mindst fællesskab er centralt (Pedersen & Eriknauer, 2024). Overført til en studiekontekst indikerer det, at håndteringen af FOPO ikke alene kan forstås som den enkeltes ansvar, men også knytter sig til studiemiljøets normer og sociale praksisser.

Daniels og Robinsons (2019) teoretiske spor med organisatorisk skam supplerer med et syn på, hvorfor sociale vurderinger kan opleves i en intens grad. Ved anvendelse af deres perspektiv bliver det muligt at belyse, hvordan der opstår skam og dermed en trussel mod selvet, når individer vurderer sig selv som utilstrækkelige i opnåelsen af identitetsrelevante standarder (Daniels & Robinson, 2019). Teorien er særlig relevant til at forstå de empiriske udsagn, hvor det bliver tydeligt at de studerende ikke kun frygter at præstere dårligt, men at de også oplever sig selv som mindre kompetente eller mindre disciplinerede. Anvendelse af Daniels og Robinsons (2019) teoretiske perspektiv muliggør også et

væsentligt fokus på, at præstationspres ikke alene handler om de konkrete oplevede krav, men i høj grad også om identitet og selvforståelse. En kritisk refleksion vi ønsker at fremsætte er, at teorien i høj grad retter fokus mod individets selvsvurdering og den potentielle identitetstrussel som resultat heraf. Det kan potentielt nedtone de kulturelle og institutionelle dimensioner, der er med til at producere standarder for præstationskulturer. Derudover har vi også været nødsaget til at nuancere og udfordre Daniels og Robinsons (2019) forståelse af skyld, som noget der er knyttet til en konkret handling. Vi anskuer ikke skyld som en udelukkende vurdering af de studerendes handlinger, men i lige så høj grad som en indirekte evaluering af selvet. Vi ser, hvordan skyldfølelsen hos flere af de studerende udvikler sig til et udtryk for en mere gennemgribende usikkerhed og en øget selvopmærksomhed i relation til idealet om “den gode studerende”. Daniels og Robinsons (2019) perspektiv er således relevant til at forklare, hvorfor skammen opstår, men formår ikke at forklare, hvordan de idealer og normer, der aktiverer skammen både etableres og vedligeholdes.

Endelig bidrager Lazarus’ (2006) teori om stress, følelser og mestring med et dynamisk perspektiv på, hvordan de studerende både fortolker og håndterer belastende situationer. Hvor de øvrige teorier i højere grad er rettet mod betydningen af normer og relationer, belyser Lazarus (2006), hvordan de belastende situationer kan håndteres gennem mestringsstrategier. Dette teoretiske spor har været centralt, idet de studerende ikke kun i passiv forstand påvirkes af de belastende situationer, men aktivt søger at mestre dem. Samtidig opstår der nogle kritiske refleksioner i henhold til anvendelsen af Lazarus (2006). Teorien opererer med et meget bredt følelsesapparat, hvor en lang række forskellige følelser samles under samme overordnede stress- og mestringsramme. Selvom det imidlertid muliggør en fleksibel og nuanceret analyse, kan det samtidig medføre, at centrale forskelle mellem forskellige følelser udviskes i analytisk forstand. På den baggrund har vi i afhandlingen i højere grad anvendt Lazarus (2006) som et generelt procesperspektiv på de studerendes håndtering og mestring, mens mere specifikke følelsesmæssige dimensioner og nuancer i højere grad er udfoldet gennem andre teoretiske bidrag. Ydermere må en anden analytisk refleksion påpeges i det, at vi behandler distancering som en selvstændig mestringsstrategi. Lazarus (2006) placerer distancering som en underkategori og et aspekt i den følelsesmæssige mestring. På baggrund af at distancering empirisk fremstår som et selvstændigt mønster, har vi i afhandlingen set det som hensigtsmæssigt at behandle distancering som en særskilt mestringsstrategi. Det indebærer en analytisk tilpasning, hvor vi har prioriteret tættere relevans til empirien frem for en mere stringent gengivelse af Lazarus’ (2006) oprindelige kategorisering. Afslutningsvis er der ved anvendelse af Lazarus’ (2006) teori en risiko for en individualisering af

udfordringer. Vi ser at udfordringer også er socialt og strukturelt produceret. I afhandlingens kontekst ses det, hvordan oplevelser af pres ikke alene kan forstås som resultat af den enkelte studerendes vurdering af situationen. Oplevelsen af pres må også forstås i relation til omgivelserne, herunder de institutionelle rammer, præstationskulturer og de sociale forventninger, der former den studerendes handlemuligheder.

Selvom de teoretiske perspektiver i en samlet forståelsesramme muliggør en nuanceret analyse, opstår der samtidig også nogle spørgsmål om deres kontekstuelle overførbarhed. Flere af teorierne er udviklet i en arbejdslivskontekst. Daniels og Robinson (2019) analyserer skam blandt ansatte i en organisatorisk kontekst, hvor relationer til kolleger, ledere og performancestrukturer typisk er tydelige. Studerende indgår derimod i mere diffuse relationer til medstuderende, undervisere og institutionelle krav. Skam kan derfor potentielt tage andre former i en studiekontekst end i en arbejdskontekst. Pedersen (2016) samt Pedersen og Eriknaue (2024) tager ligeledes udgangspunkt i en arbejdslivskontekst, hvilket ikke uden videre kan overføres til studerendes erfaringer. Imidlertid ser vi dog at centrale mekanismer omkring anerkendelse, social evaluering og præstation kan være genkendelige på tværs af konteksterne. Vi vurderer derfor at teorierne er relevante, når de anvendes med en bevidst analytisk opmærksomhed og varsomhed. På baggrund af ovenstående refleksioner, bliver det tydeligt, at ingen af teorierne på selvstændig vis kan indfange fænomenets kompleksitet. Teorierne synliggør hver især bestemte dimensioner, men efterlader samtidig også blinde vinkler. Det er først når de udfoldes i kombination, at det bliver muligt at besvare problemformuleringen.

15.4 Vurdering af proces

I følgende afsnit er formålet at vurdere vores undersøgelsesproces med særligt fokus på validitet og reliabilitet. Det er samtidig vigtigt at understrege, at disse overvejelser ikke udelukkende behandles her, men indgår løbende som en del af hele afhandlingens undersøgelsesdesign. Afsnittet søger at styrke afhandlingens transparens og give læseren et tydeligt indblik i, hvordan kriterierne for validitet og reliabilitet er håndteret. Derudover belyser vi, hvordan vi har arbejdet med kvalitetskriterierne *worthy topic*, *rich rigor*, *credibility* og *meaningful coherence*. Vi anerkender, at både til- og fravalg i processen har betydning for de indsigter, vi når frem til, og vi reflekterer derfor over, hvad disse valg har muliggjort.

15.4.1 Validitet

I en kvalitativ undersøgelse, som vores afhandling tager afsæt i, forstår vi ikke validitet som en endelig verifikation af sandhed, men snarere som en løbende vurdering af kvaliteten i de fortolkninger, vi producerer. Med afsæt i Kvale og Brinkmann (2014) anskuer vi validitet som en håndværksmæssig kvalitet, hvor vores evne til at stille relevante spørgsmål, foretage velbegrundede fortolkninger og kritisk afprøve egne resultater er central. Validitet bliver dermed ikke noget, der kan afgrænses til et enkelt tidspunkt, men noget vi kontinuerligt arbejder med gennem hele processen. Samtidig indebærer denne forståelse også en spænding, idet vi på den ene side tilstræber at belyse fænomenet så præcist som muligt, mens vi på den anden side må anerkende, at vores adgang til fænomenet altid er påvirket gennem vores egne fortolkninger og valg. I den forstand forstår vi validitet som et spørgsmål om, hvorvidt vores undersøgelse faktisk belyser de studerendes oplevelser af pres, stress og skam, samtidig med at vores resultater fremstår sammenhængende og meningsfulde i relation til både teori og eksisterende forskning (Egholm, 2014). Vi vurderer, at vi i høj grad har opnået adgang til de studerendes erfaringer og meningsdannelser, men vi er samtidig bevidste om, at vores indsigter er formet af, hvordan vi har valgt at undersøge og fortolke disse begreber. Alternative teoretiske perspektiver eller metodiske tilgange kunne således have frembragt andre forståelser af det samme fænomen.

Vores fokus på validering undervejs har været centralt, særligt i lyset af vores egen rolle i vidensproduktionen. I dataindsamlingen har vi arbejdet med at skabe et trygt rum, hvor informanterne har haft mulighed for at reflektere og sætte ord på deres oplevelser. Samtidig har vi løbende arbejdet med respondentvalidering ved at opsummere og afklare udsagn undervejs i interviewene. Det var med henblik på at styrke sammenhængen mellem informanternes udsagn og vores fortolkninger. Samtidig er vi opmærksomme på, at denne form for validering ikke kan forstås som en objektiv bekræftelse, men snarere som en situeret proces, hvor både informanter og vi som forskere indgår i en fælles vidensproces (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vores undersøgelsesdesign tager udgangspunkt i en induktiv og deduktiv tilgang, hvor vi har udviklet analysen i et samspil mellem empiriske indsigter og teoretiske perspektiver. Vores forforståelse har i denne proces fungeret som et udgangspunkt frem for noget, vi har forsøgt at eliminere. Det har givet os en særlig sensitivitet over for centrale tematikker i materialet, men indebærer samtidig, at vores analytiske blik har været selektivt. I kodningsprocessen har vi derfor arbejdet åbent og eksplorativt i de indledende faser, hvorefter vi gradvist har indsnævret. Denne fremgangsmåde har gjort det muligt for

os at identificere mønstre og temaer, som ikke på forhånd var givet, men understreger samtidig, at vores prioriteringer har haft betydning for, hvilke indsigter der er trådt frem.

Vi forstår derudover validitet som kommunikativ, idet gyldigheden af vores fortolkninger udvikles gennem dialog og argumentation (Kvale & Brinkmann, 2014). I vores analyseproces er fortolkninger løbende blevet drøftet og udfordret, hvilket har bidraget til at nuancere vores forståelser og reducere risikoen for ensidige perspektiver. Validitet bliver dermed ikke et spørgsmål om at nå frem til én korrekt fortolkning, men om at udvikle fortolkninger, der er velbegrundede og kan stå sig i mødet med alternative empiriske perspektiver.

Endelig knytter vi validitet til anvendeligheden af vores indsigter. For os handler det ikke alene om, hvorvidt vores analyse er teoretisk konsistent, men også om hvorvidt den bidrager med perspektiver, der kan skabe refleksion og have relevans i en studiemæssig kontekst. I denne forstand kan validiteten forstås som pragmatisk validering, idet vores resultater viser deres værdi gennem deres anvendelse i praksis (Kvale & Brinkmann, 2014). Tidligere erfaringer indikerer, at dialogkort kan bidrage til refleksion og åbne for samtaler om tanker og oplevelser, som ellers kan være svære at sætte ord på. Samtidig er vi opmærksomme på, at disse erfaringer er knyttet til specifikke kontekster, hvilket betyder, at vores indsigter må forstås som situerede og ikke uden videre kan overføres til andre sammenhænge.

15.4.2 Reliabilitet

I forlængelse af den kvalitative tilgang i vores afhandling forstår vi reliabilitet som et spørgsmål om konsistens og troværdighed i forskningsprocessen frem for reproducerbarhed i en klassisk positivistisk forstand. Med afsæt i Kvale & Brinkmann (2014) knytter vi reliabilitet til, hvorvidt undersøgelsen fremstår gennemsigtig og velbegrundet, snarere end om resultaterne kan gentages uafhængigt af kontekst. Samtidig oplever vi en spænding i anvendelsen af reliabilitetsbegrebet, idet det traditionelt hviler på et ideal om stabilitet og reproducerbarhed (Kvale & Brinkmann, 2014). En sådan forståelse kan være vanskelig at forene med vores kvalitative tilgang og videnskabsteoretiske ståsted, hvor vores empiri netop kan forstås som kontekstafhængig. Vi har derfor haft fokus på at sikre en vis konsistens i undersøgelsen, samtidig med at vi må erkende, at variation og foranderlighed er et grundvilkår i en kvalitativ tilgang (Kvale & Brinkmann, 2014).

For at håndtere ovenstående spænding har vi arbejdet med transparens på tværs af undersøgelsens faser, fra dataindsamling til analyse, ved løbende at tydeliggøre vores metodiske valg, herunder udvælgelsen

af informanter, udformningen af interviewguiden samt vores analytiske fremgangsmåder. I interviewprocessen har vi anvendt en semistruktureret tilgang, som vi vurderer, har bidraget til en vis konsistens på tværs af interviewene, samtidig med at vi har haft mulighed for at forfølge relevante perspektiver undervejs. Vi har i den forbindelse arbejdet bevidst med formuleringen af spørgsmål med henblik på at reducere risikoen for ledende spørgsmål, men vi anerkender samtidig, at vores rolle som interviewere og den konkrete interviewsituation har haft indflydelse på de udsagn, der er blevet produceret.

I transskriptions-, kodnings- og analysefasen har vi søgt at styrke reliabiliteten gennem en systematisk og ensartet håndtering af materialet. Vi har arbejdet med fælles principper for transskribering og kodning, hvilket har bidraget til en mere konsistent behandling af empirien. I analysearbejdet har vi bestræbt os på at anvende de teoretiske begreber gennemsigtigt, hvorfor vi indledningsvis har rammesat vores forståelsesramme af centrale begreber, der anvendes i afhandlingen. Ydermere er vor begreber anvendt sammenhængende på tværs af analysen.

Afslutningsvis har vi været eksplicite omkring både vores metodiske, teoretiske og analytiske til- og fravalg. Det ser vi som centralt for at synliggøre de præmisser, vores undersøgelse hviler på, men det understreger samtidig, at reliabilitet i vores afhandling ikke kan forstås som et spørgsmål om neutralitet eller reproducerbarhed. Vi ser det derimod som et spørgsmål om, hvorvidt vores proces fremstår sammenhængende, gennemsigtig og reflektiv i forhold til de valg, vi har truffet undervejs.

15.4.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

I vurderingen af vores undersøgelsesproces ønsker vi yderligere at nuancere med afsæt i Tracy's (2010) otte kvalitetskriterier for kvalitativ forskning. Vi har udvalgt fire kriterier, vi vurderer som særligt relevante. Udvælgelsen er foretaget med henblik på at sikre en fokuseret og analytisk relevant vurdering af undersøgelsens kvalitet. Tracy (2010) påpeger, at kriterierne skal anskues som en fleksibel ramme, hvor de enkelte aspekter kan vægtes forskelligt afhængigt af den nærværende undersøgelses kontekst, formål og metodiske tilgang. Andre kvalitetskriterier i Tracy's (2010) vurderingsramme er derfor fravalgt, da vi ikke vurderer dem som særlig relevante i relation til vores metodiske og videnskabsteoretiske undersøgelsestilgang. På baggrund af disse refleksioner og valg har vi udvalgt *worthy topic*, *rich rigor*, *credibility* og *meaningful coherence*. Vi vurderer, at disse kriterier i en særlig grad relaterer sig til vores undersøgelsestilgang og analytiske ambitioner.

For det første kan vores undersøgelse forstås som et *worthy topic*, idet vi i afhandlingen beskæftiger os med et problemfelt, der både er relevant, rettidig og har særlig samfundsmæssig betydning. Tracy (2010) påpeger, at et forskningsfelt kun kan vurderes som værdifuldt, hvis det er kendetegnet ved at være aktuelt og interessant, samt at det har potentialet til at skabe og nuancere indsigter i væsentlige sociale fænomener. Med udgangspunkt i samfundets stigende fokus på mistrivsel, særligt blandt unge, og erkendelsen af, at problemet kræver handling, vurderer vi, at vores undersøgelse af studerendes trivsel og oplevede pres er både særlig relevant og værdifuldt.

Derudover tilstræber vi *rich rigor*, som Tracy (2010) knytter til brugen af passende, kompleks og tilstrækkelig empiri samt en gennemtænkt analytisk proces. Det kommer blandt andet til udtryk gennem anvendelsen af flere datakilder samt et relativt omfattende empirisk materiale på knap 300 sider. Derudover har vi arbejdet med en analytisk tilgang, der ikke alene søger at indfange nuancer, men også kompleksiteten i de studerendes erfaringer. Tracy (2010) fremhæver samtidig også at *rich rigor* ikke kun kan forstås som et spørgsmål om mængde alene, men i høj grad også hvorvidt data og analyse kan vurderes tilstrækkeligt til at understøtte undersøgelsens påstande. Vi har gennem vores empiriske materiale opnået et dybt og rigt indblik i de studerendes oplevelser, som vi har vurderet tilstrækkeligt for at fremlægge de pointer, der præsenteres i afhandlingen på fyldestgørende og sammenhængende vis.

Credibility bliver ligeledes et relevant kvalitetskriterium i henhold til vores undersøgelse. Tracy (2010) fremhæver, hvordan dette kvalitetskriterium beror på rige beskrivelser, konkret detaljegrad, og ikke mindst en tydelig kobling mellem empiri og fortolkning. Vi har bestræbt os efter at opnå denne troværdighed ved kontinuerligt at inddrage konkrete empiriske eksempler, som underbygger de analytiske pointer, vi fremsætter. Det er med henblik på at sikre transparens gennem tæt kobling på de studerendes udsagn og beskrivelser, således at læseren har mulighed for at følge vores fortolkningsproces.

Afslutningsvis har vi tilstræbt at opnå det som Tracy (2010) karakteriserer som *meaningful coherence*. I dette kvalitetskriterium er fokus på at skabe samspil mellem undersøgelsesdesign, det empiriske materiale og analysen med undersøgelsens anlagte teoretiske forståelsesramme på en meningsfuld og sammenhængende måde (Tracy, 2010). Vi har gennem hele undersøgelsesprocessen haft en bevidsthed om at være tro mod vores hermeneutiske videnskabsteoretiske ståsted. Derfor har vi foretaget til- og fravalg med henblik på at sikre besvarelse af undersøgelsens problemformulering, og nuancer heri på en sammenhængende måde. Vores ståsted har derfor været retningsangivende for vores tilgang til data

og herunder indsamlingen af empirisk data samt de metodiske valg, vi har foretaget. Vi har dermed tilstræbt en klar sammenhæng mellem problemfeltets fokus på de studerendes oplevelser, vores kvalitative metodiske tilgang samt den efterfølgende analyse og fortolkning af empirien.

Vi vurderer at vores undersøgelse fremstår som metodisk velbegrundet, meningsfuld og sammenhængende, hvor de centrale valg i empiri, fortolkning og analyse understøtter besvarelsen af problemformuleringen. Samtidig er det væsentligt at påpege, at kvalitet i kvalitativ forskning må forstås som både kontekstafhængig og fortolkningsbaseret, hvilket dermed efterlader rum for løbende refleksion over undersøgelsens styrker og begrænsninger.

15.4.4 Undersøgelsesdesign

I forlængelse af vores vurdering af undersøgelsesprocessen finder vi det relevant at reflektere over undersøgelsesdesignet og dets betydning for de indsigter, vi har fremsat. Formålet med afhandlingen har været at opnå en dybdegående forståelse af studerendes oplevelser af pres, stress og skam i studielivet, samt hvordan disse håndteres gennem forskellige mestringsstrategier. Formålet har været styrende for vores metodiske valg, og vi har derfor bevidst arbejdet ud fra et kvalitativt og hermeneutisk undersøgelsesdesign. Vi vurderer, at netop denne tilgang har muliggjort at komme tæt på de studerendes erfaringer, men samtidig indebærer det også, at vores indsigter er uløseligt knyttet til den fortolkende proces, vi selv har været en del af.

Undersøgelsesdesignet er ikke blevet fastlagt én gang for alle, men er derimod udviklet løbende i takt med, at vores forståelse er blevet udfordret og nuanceret i mødet med empirien. Vores proces har derfor været præget af en åbenhed, som både har muliggjort nye indsigter, men også gjort undersøgelsen mere afhængig af vores løbende fortolkninger (Egholm, 2014). Vi har i denne proces flere gange genbesøgt og justeret vores problemformulering. Det ser vi som en styrke i forhold til at sikre, at vi faktisk undersøger de fænomener, vi ønsker at belyse.

Valget af kvalitative interviews har været centralt for vores mulighed for at få adgang til informanternes egne erfaringer og refleksioner. Vi vurderer, at en semistruktureret interviewform har gjort det muligt for os at undersøge, hvordan pres, stress og skam faktisk forstås og opleves i praksis. Samtidig er vi bevidste om, at interviewdata ikke kan forstås som neutrale gengivelser af virkeligheden, men som situerede udsagn, der opstår i samspillet mellem os og informanterne (Egholm, 2014). Det indebærer,

at både vores tilstedeværelse og emnernes følsomme karakter kan have påvirket, hvordan de studerende har italesat deres oplevelser. På den ene side har det været en forudsætning for at få adgang til nuancerede fortællinger, men på den anden side udfordrer det forestillingen om, at data kan være stabile eller uafhængige af konteksten.

Undersøgelsen bygger på 13 interviews med studerende fra én uddannelseskontekst. Det har givet os mulighed for at gå i dybden med et afgrænset studiemiljø og identificere mønstre i de studerendes oplevelser. Samtidig er vi opmærksomme på, at dette valg begrænser undersøgelsens rækkevidde. Vores resultater kan derfor ikke forstås som statistiske generaliseringer, men må snarere ansues som analytiske generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2014). Denne begrænsning er dog ikke entydig. Med afsæt i Flyvbjerg (2006) ser vi det ikke som en begrænsning, at vores viden er kontekstafhængig, men snarere som en forudsætning for at kunne forstå komplekse sociale fænomener. I den forstand vurderer vi, at undersøgelsens styrke netop ligger i dens evne til at indfange de nuancer og modsætninger, som ellers ville være vanskelige at frembringe gennem et mere standardiseret design.

Vores egen forforståelse som studerende har haft markant betydning for undersøgelsesdesignet. Den har givet os en særlig sensitivitet over for centrale problemstillinger i studielivet, hvilket vi vurderer som en styrke i forhold til at kunne stille relevante spørgsmål og forstå informanternes perspektiver. Samtidig er vi bevidste om, at denne nærhed også indebærer en risiko for, at vi i højere grad har fokuseret på bestemte, tematikker frem for andre. I tråd med hermeneutikken har vi dog ikke forsøgt at eliminere vores forforståelse, men derimod arbejdet aktivt med at reflektere over dens betydning. I den sammenhæng er Flyvbjergs (2006) pointe central, idet han fremhæver, at nærheden til feltet ikke nødvendigvis fører til bekræftelse af eksisterende antagelser, men tværtimod kan udfordre dem. Den pointe genkender vi i vores egen proces, hvor mødet med empirien flere gange har nuanceret vores forståelse af pres, stress og skam som fænomener, der ikke alene kan forklares individuelt, men må ses i relation til sociale normer, idealer og vurderinger. Samtidig er vi opmærksomme på, at denne nærhed ikke i sig selv sikrer neutralitet, men stiller krav til løbende refleksivitet og gennemsigtighed i vores analytiske valg. Afslutningsvis vurderer vi, at vores undersøgelsesdesign har gjort det muligt at udvikle en nuanceret og dybdegående forståelse af et komplekst og kontekstafhængigt fænomen.

15.4.5 Resultater

I forlængelse af undersøgelsen er det relevant at forholde sig kritisk til de resultater, vi har frembragt, og den måde de er blevet til. Vi vurderer, at analysen bidrager med en nuanceret forståelse af, hvordan pres, stress og skam opleves og håndteres blandt studerende, herunder hvordan idealer og frygten for andres vurdering kan præge deres adfærd og mestringsstrategier. Samtidig er vi opmærksomme på, at vores analytiske fokus har haft betydning for, hvilke mønstre der er trådt frem. Ved at rette opmærksomheden mod pres, stress og skam kan vi også have bidraget til at fremhæve disse dynamikker på bekostning af andre aspekter i studielivet.

Derudover er det relevant at overveje, om vores resultater i højere grad afspejler de studerende, der oplever pres og usikkerhed, frem for dem, der i mindre grad genkender disse problematikker. Interviewformen og tematikken kan have medført, at bestemte erfaringer er blevet fremhævet, mens andre i mindre grad er kommet til udtryk. I forlængelse heraf er det også relevant at forholde sig kritisk til de anbefalinger, der udspringer af analysen. Dialogkortene bygger på en formodning om, at øget refleksion og italesættelse kan bidrage til at nuancere og afdramatisere oplevelser af pres. Samtidig kan det diskuteres, om et øget fokus på disse tematikker også kan have utilsigtede konsekvenser, eksempelvis ved at forstærke opmærksomheden på skam og præstation.

Vi vurderer dog, at vores resultater bidrager med relevante indsigter i studerendes oplevelser af pres og mestring, men samtidig må forstås som situerede og afhængige af de valg og prioriteringer, vi har truffet i undersøgelsen.

16. Future research

I følgende afsnit er vores formål at fremsætte andre relevante indsigter, som empirien giver indblik i, men som vi ikke er gået nærmere i dybden med grundet afhandlingens valgte fokus. Vi ser i vores empiri, at der er nogle videnshuller, som kunne være interessante at udfolde i fremtidig forskning, såsom sociale mediers påvirkning samt forskelle i kønsroller.

16.1 Sociale medier

Vi ser i mødet med de studerende, at social sammenligning spiller en central rolle, når de studerende skal vurdere om de lever op til idealerne om “den gode studerende”. At vurdere egen indsats mod andres bliver dermed en central rettesnor for de studerende. I forlængelse heraf kunne det derfor være interessant at udfolde det sociale sammenligningsaspekt i et større omfang ved yderligere udvikling af begrebet FOPO i en digital kontekst. Vi ser en nødvendighed i at mobilisere begrebet FOPO yderligere i fremtidig forskning, da begrebet fortsat er relativt nyt og endnu ikke er udforsket i relation til studerendes trivsel og universitetskontekster. På den baggrund kunne det være relevant at undersøge sociale mediers, særligt platforme som LinkedIn, påvirkning på idealet om “den gode studerende”. Gervais (2023) argumenterer for, at individer i høj grad orienterer sig mod andre, og her fremstår LinkedIn som en ydre social arena, som skaber et konstant tilgængeligt rum for sammenligning. I denne arena bliver de studerende konfronteret med andres præstationer og ydermere også succesfortællinger. FOPO kan således i en digital kontekst ikke alene forstås som en frygt for andres umiddelbare vurdering i sociale interaktioner, men også som en mere vedvarende orientering mod andres synlige præstationer, hvor sociale medier fungerer som en konstant kilde til selvevaluering. I forlængelse heraf kunne det være spændende at undersøge, hvordan sociale medier bidrager til oplevelser af skam og utilstrækkelighed blandt studerende. Sociale medier kan potentielt intensivere følelsen af ikke at leve op til bestemte idealer, da de studerende befinder sig i en digital arena med konstant eksponering for andres succeser, præstationer og sociale liv. Vi ser derfor et potentiale i at udforske sociale mediers påvirkning på studerende i fremtidig forskning.

16.2 Kønsforskelle

Vi ser det ligeledes relevant at undersøge, hvordan kønnede forskelle kan forme de idealer og forpligtelser, som de studerende orienterer sig imod. Vi vurderer kønsforskelle som et relevant område for videre forskning, da vores empiri peger på nogle forskelle i, hvordan mandlige og kvindelige studerende forholder sig til studielivets krav og forventninger. Disse forskelle peger på, at køn kan have betydning for både oplevelsen af pres og måden, det håndteres på. Et centralt spørgsmål, der kan rejses i den forbindelse, er hvorfor kvinder og mænd agerer forskelligt i mange situationer, men ens i andre. Dette kønsaspekt kan undersøges ved at analysere kønnede rolleforventninger som normative referencepunkter, der påvirker de idealer og standarder, som individet orienterer sig mod. Dermed får de også betydning for, hvilke dele af selvforståelsen der fremstår som særligt betydningsfulde. Det kunne være interessant at undersøge de kønnede stereotyper gennem Eagly og Wood's (2012) teori *Social Role Theory*. De anskuer at mænd typisk er mere *agentic*, hvilket vil sige at de, i højere grad end kvinder, vurderes til at være mere kompetitive, dominante, suveræne og selvbevidste. Kvinder anskues derimod typisk til at være mere *communal*, hvilket vil sige at de, i højere grad end mænd, vurderes til at være mere uselviske, venlige, mere følelsesmæssig udtryksfulde og mere opmærksomme på andre (Eagly & Wood, 2012). Disse orienteringer omkring kvinder og mænd, vidner om konkrete stereotyper, der udformer og reproducerer kønsroller.

Generelt peger vores empiri på, at flere kvindelige studerende, i højere grad end mandlige studerende, er mere opmærksomme på, hvordan de skal have gode karakterer og præstere godt for at kunne bevare deres position i studiegruppen. Derudover ser vi samtidig at de kvindelige studerende orienterer sig mod, hvad andre medstuderende tænker om dem, og at det falder dem naturligt at søge støtte hos hinanden. Modsat ser vi, at de mandlige studerende, i højere grad end de kvindelige studerende, orienterer sig mod at være succesfulde. Det kommer til udtryk ved, at de er mere konkurrenceorienteret i forhold til at de skal have gode karakterer, så de kan få det rigtige job, som signalerer prestige. De mandlige studerende søger samtidig heller ikke samme støtte fra nære relationer og andre medstuderende, som de kvindelige studerende gør. Det kunne derfor være relevant at undersøge, hvilken rolle køn spiller i de studerendes oplevelser og håndtering af pres. Det er imidlertid nødvendigt at understrege, at fokus ikke bør være at fastslå, at kvinder og mænd handler forskelligt. I stedet bør fokus være på, hvordan forskellige normative orienteringer kan forme, hvad der opleves som truende for selvet, og dermed hvilke former for pres og skam der aktualiseres.

17. Konklusion

Vores afhandling bidrager med en kontekstnær og nuanceret forståelse af, hvordan studerende oplever og håndterer pres i en dansk business school kontekst. Gennem kobling af teori og studerendes egne fortællinger bidrager vi med en nuancering af eksisterende litteratur, som ofte enten anvender et kvantitativ undersøgelsesdesign eller fokuserer på generelle sammenhænge. Med afsæt i analysen og diskussionen, er der opnået en nuanceret og dybdegående forståelse af, hvordan HA-almen studerende på CBS oplever pres, stress og skam i mødet med studielivets forventninger og krav. Afhandlingen belyser, hvordan de studerende håndterer spændingsfeltet, de uundgåeligt indgår og navigerer i. Undersøgelsen er funderet i et hermeneutisk videnskabsteoretisk perspektiv og et kvalitativt undersøgelsesdesign baseret på 13 semistrukturerede interviews. På den baggrund har vi undersøgt og fremhævet de studerendes egne erfaringer med henblik på at indfange de følelser og mestringsstrategier, der præger deres studieliv.

Analysen illustrerer, hvordan studielivet ikke blot er rammesættende for faglig udvikling, men i høj grad også fremtræder som en arena for idealer og orienteringer mod forventninger, normer og værdier. Det belyses ligeledes, hvordan de studerende etablerer og orienterer sig mod en række idealer for, hvad der i deres øjne kendetegner “den gode studerende”. Tre idealer fremstod særligt tydeligt på tværs af de studerendes fortællinger om “den gode studerende”: 1) at få høje karakterer og præstere godt, 2) at være ambitiøs, velforberedt og engageret og 3) at fremstå rigtigt i andres øjne. Med disse idealer medfølger en række forpligtelser for de studerende, der ofte opleves som modsatrettede og vanskelige at indfri på en og samme tid. De studerende skal dermed navigere i et vedvarende og komplekst spændingsfelt mellem både indre og ydre forpligtelser, hvilket skaber grobund for at oplevelser af utilstrækkelighed kan slå rod og få aktuelle konsekvenser.

Centralt i analysen, er at de spændinger, de studerende oplever, ikke alene udspringer af de konkrete studiekrav og forventninger, men i høj grad af sociale og kulturelle dynamikker. De studerende orienterer sig løbende mod både medstuderendes vurderinger og ikke mindst deres præstationer, hvilket yderligere forstærker oplevelsen af pres. Dermed fungerer andres opnåelser og mulige vurderinger som en målestok for egen værdi, og en måde hvor de studerende konstant vurderer, hvorvidt de lever op til idealet for “den gode studerende”. Denne konstante selv vurdering gør, at selv små oplevede afvigelser fra idealet kan opleves som tegn på utilstrækkelighed. De følelsesmæssige reaktioner, der opstår i dette

spændingsfelt, er særligt præget af skam, samvittighed og skyldfølelse. Følelserne fungerer som centrale reguleringsmekanismer, der både orienterer de studerende mod gældende normer, men som samtidig også rummer en belastende dimension. Det bliver i forlængelse heraf ikke blot et spørgsmål for de studerende om at håndtere ydre forpligtelser, men også at navigere i, hvordan disse bliver internaliseret og giver anledning til indre selvkritisk vurdering.

I forsøget på at håndtere de oplevede spændinger identificeres tre overordnede mestringsstrategier med dertilhørende mekanismer: følelsesfokuseret, distancerende og problemfokuseret mestringsstrategier. Den følelsesfokuserede mestringsstrategi omfatter fem mekanismer: revurdering, selvberoligelse, accept, social spejling og søge social støtte. Den distancerende mestringsstrategi dækker over regulerende synlighed, konfliktundgåelse og fysisk distancering. Den problemfokuserede mestringsstrategi inkluderer struktur, intensivering og situationsændring. Mestringsstrategierne muliggør, at de studerende kan opretholde deres hverdag, og håndtere akutte belastninger, der opstår. Der opstår dog en dobbelthed, da strategierne ofte har karakter af kortsigtede tilpasninger, der ikke nødvendigvis adresserer de underliggende årsager, der forårsager presset. I nogle tilfælde bidrager mestringsstrategierne til at reproducere de samme idealer, pres og selvkritiske mønstre, som de studerende netop forsøger at håndtere. Det skyldes at studielivet på HA-almen er præget af en præstationskultur, hvor høje forventninger, konkurrence og karriereorientering spiller en central rolle. De studerende skal dermed navigere i et miljø, hvor det er vanskeligt at etablere realistiske standarder for sig selv.

Ud fra de centrale fund i analysen, har vi udarbejdet en anbefaling, som tager afsæt i at arbejde kontinuerligt med pres, idealer og forpligtelser i studielivet. Vi anbefaler, at de studerende kontinuerligt introduceres til tematiserede dialogkort ved starten af hvert semester. Vi har derfor udarbejdet et årshjul, der strukturerer anvendelsen af dialogkort. Vi har i den forbindelse videreudviklet Wellbeings Lab's dialogkort og udarbejdet nye dialogkort der er centreret omkring *ideal* og *fremtid*. Formålet med dialogkortene er at skabe rum for dialog og refleksion om, hvad det indebærer at være studerende. Formålet er ydermere at synliggøre og nuancere de ofte implicite idealer og pres, der præger studielivet. Indsatsen kan bidrage til at mindske afstanden mellem ideal og praksis og dermed reducere oplevelsen af utilstrækkelighed. Hensigten med anbefalingen er ligeledes at styrke fællesskabet og tilhørsforholdet på tværs af HA-almen, som mange studerende oplever som udfordret.

Afslutningsvis fremsættes relevante retninger for videre forskning. Særligt peges der på behovet for at undersøge sociale mediers betydning for idealer og social sammenligning. Et relevant spor er, hvordan platforme som LinkedIn kan forstærke behovet for vedvarende orientering mod andre præstationer som et led i at forstå og vurdere egne præstationer. Derudover er køn ligeledes en relevant dimension at undersøge i videre forskning. Afhandlingens empiri peger på, at kønsroller kan have en betydning for, hvordan pres opleves og håndteres. I den forbindelse ser vi et potentiale i at undersøge, hvordan kønnede forventninger og roller potentielt former, hvilke idealer de studerende opstiller og søger at indfri.

Overordnet understreger afhandlingen, at studerendes trivsel er en flerdimensionel og kompleks problemstilling, der kræver et vedvarende fokus på både individuelle, sociale og strukturelle forhold. Hvis uddannelsessystemet skal være en udviklende og bæredygtig læringsramme for studerende, kræver det, at der arbejdes aktivt med de vilkår og forventninger, der præger studielivet.

18. Perspektivering

I det følgende afsnit søger vi at perspektivere de centrale fund som afhandlingen fremsætter. Vi ønsker at udfolde vores fund i relation til en bredere samfundsmæssig kontekst. Formålet er dermed at nuancere, hvordan vores problemfelt kan forstås i relation til eksisterende tendenser i samfundet, når det kommer til mental trivsel, eller snarere mistrivsel. Samtidig er hensigten også at pege på mulige implikationer, og videre perspektiver.

18.1 Bidrag til en udvidelse af problemfeltet

I et bredere perspektiv kan de studerendes oplevelser af pres og utilstrækkelighed forstås som en del af en mere generel samfundstendens, hvor individer i stigende grad orienterer sig mod høje standarder for præstation og succes (Petersen, 2016). Samtiden er kendetegnet ved en forventning om, at individet kontinuerligt udvikler sig, realiserer sit fulde potentiale og ikke mindst træffer de rigtige valg. Det bidrager til at etablere og reproducere idealer for, hvad det vil sige at være “god nok” (Petersen, 2016). Disse idealer fremstår ofte som individuelle ambitioner, men kan samtidig fungere som implicitte forpligtelser, der kan være vanskelige at leve op til. I forlængelse heraf kan de stigende krav og idealer forstås som en mulig forklaringsramme for den udbredte oplevelse af pres og mistrivsel i samfundet. Ifølge Den Nationale Sundhedsprofil oplever næsten hver tredje dansker stress og søvnproblemer (Statens Institut for Folkesundhed, 2025). Samtidig viser kandidatanalysen fra Konsulenthuset 2026 at flere oplever et markant og vedvarende pres på arbejdsmarkedet, hvilket kan indikere, at kravene til individet er blevet mere vedvarende og omfattende af karakter (Balligsager, 2026). Udviklingen i stressniveauet gennem de seneste 15 år indikerer, at stress i stigende grad har karakter af en samfundsepidemi (Statens Institut for Folkesundhed, 2025). En samfundsepidemi der rækker ud over individuelle forhold og må forstås i en bredere samfundsmæssig kontekst.

Stressudviklingen peger på nødvendigheden af en bredere samfundsmæssig handling, hvor vores undersøgelse må forstås som et afgrænset bidrag til en kompleks og omfattende indsats. De spændinger, som vi i analysen har identificeret i en studiekontekst, kan således forstås som en afspejling af bredere kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger. Samtidig kan uddannelsesinstitutionernes strukturer være med til at skabe og opretholde oplevelser af stress i studielivet. Det peger på, at håndteringen af stress ikke alene kan eller bør placeres hos den enkelte studerende. Håndteringen af stress må derimod forstås som et strukturelt, fælles og kulturelt anliggende, der kræver opmærksomhed på de rammer og

normer, som præger uddannelsessystemet. De samfundsmæssige og strukturelle vilkår afspejles blandt andet i den nyligt indførte SU-reform. Den 4. juni 2024 vedtog Folketinget et lovforslag om en ny SU-reform på de videregående uddannelser (Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte, 2024). Lovforslaget indebærer, at studerende fremover tildeles et antal SU-klip svarende til normeret studietid (Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte, 2024). Det reducerer fleksibiliteten i studieforløbet og øger betydningen af at gennemføre uden forsinkelser. Reformen kan forstås som et udtryk for en udvikling, hvor effektivitet og fremdrift vægtes højt, og hvor studerende forventes at navigere målrettet og uden afvigelser gennem deres uddannelse. Dermed forskydes ansvaret i højere grad over på den enkelte studerende, som ikke alene skal leve op til faglige krav, men også til strukturelle forventninger om tempo. I den sammenhæng kan SU-reformen bidrage til at intensivere oplevelsen af pres, idet studerende i mindre grad har mulighed for at eksperimentere, tage omveje eller pauser i deres studieliv, uden at det får betydelige konsekvenser. Samfundets rammesætning af uddannelsesforløb bliver således ikke blot en struktur, men en aktiv medskaber af de idealer og forventninger, som studerende må orientere sig mod. En videre undersøgelse af dette kan udvide afhandlingens problemfelt og skabe grundlag for at undersøge, om samfundet reelt udnytter studerendes kompetencer optimalt, når der lægges et øget pres på fremdrift i uddannelsessystemet.

19. Bibliografi

19.1 Bilag

Bilag 1: Transskriptioner samlet

Bilag 2: Dialogkort, Idealer

Bilag 3: Dialogkort, Fremtid

19.2 Litteraturliste

Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – Struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46, s. 167–193. <https://doi.org/DOI: 10.1023/A:1024716513774>

Alvesson, M., & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), s. 619–644. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00305>

Ballisager. (2026). Kandidatanalysen 2026.

Berg, I. S. & de Jong, P. D. (2006). *Løsningsfokuserede samtaler*. Kapitlerne 1-6. Hans Reitzels Forlag.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-a). *Om CBS*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/om-cbs>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-b). *Uddannelser*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/uddannelse>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-c). *About CBS*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/en/about-cbs>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-d). *Nøgletal og rapporter*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/om-cbs/profil/noegletal-og-rapporter>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-e). *Nordic Nine*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://teach.cbs.dk/nordic-9/>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-f). *Ansøgning og optagelse*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/uddannelser/bacheloruddannelser/ansoegning-og-optagelse#1760-025>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-g). *HA almen erhvervsøkonomi*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://www.cbs.dk/uddannelser/bacheloruddannelser/ha-almen-erhvervsoekonomi>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-h). *Background and history*. Tilgået den 12. februar 2026 fra: <https://wellbeinglab.cbs.dk/about/background-and-history/>

Copenhagen Business School (CBS). (n.d.-i). *Dialogue cards*. Tilgået den 15. april 2026 fra: <https://wellbeinglab.cbs.dk/dialogue-cards/>

Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S.-L. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout across different student populations. *Behavioral Sciences*, 15(2), 170. <https://doi.org/10.3390/bs15020170>

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), s. 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>

Daniels, M. A., & Robinson, S. L. (2019). The shame of it all: A review of shame in organizational life. *Journal of Management*, 45(6), s. 2448–2473. <https://doi.org/10.1177/0149206318817604>

Danmarks Evalueringsinstitut. (2018, februar). *Studerende på CBS har mere og mere fokus på eksamen*. Tilgået d. 19. februar 2026 fra: <https://eva.dk/videregaende-uddannelse/undervisning-og-laering/karakterer-og-bedoemmelse/eksamen/studerende-paa-cbs-har-mere-og-mere-fokus-paa-eksamen>

Djøf. (2022, november). *De studerendes trivsel*. https://www.djoef.dk/-/media/documents/d/de-studerendes-trivsel_nov22.pdf

Djøf. (2023, september). *De studerendes trivsel er udfordret*. https://www.djoef.dk/-/media/documents/a/analyser/djf_september-2023_de-studerendes-trivsel-er-udfordret.pdf

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Kapitel 49 – *Social role theory*. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (1. udg.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, s. 458–476). SAGE.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* (1 udg.). Hans Reitzel.

Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), s. 522–541. <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), s. 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), s. 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). *Resistance to change: The rest of the story*. *Academy of Management Review*, 33(2), s. 362–377. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.31193235>

Frajerman, A., Morvan, Y., Krebs, M.-O., Gorwood, P., & Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, s. 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2. udg.). Continuum.

Gervais, M. (2023, December). Is FOPO the new FOMO? *Oprah Daily*. Tilgået d. 24. marts 2026 fra: <https://www.oprahdaily.com/life/health/a46075330/fopo-fear-of-peoples-opinions/>

Gill, R. (2009). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. I R. Flood & R. Gill (Red.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections* (s. 228–244). Routledge.

Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of leadership. *Human Relations*, 58(11), s. 1467–1494. <https://doi.org/10.1177/0018726705061314>

Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 113. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>

Habermas, J. (1987/1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier* (1. udg.). Hans Reitzel.

King, F. D., & Kabat-Farr, D. (2022). Student stress in focus: Short-term fixes and long-term pedagogical change in business school curriculum. *The International Journal of Management Education*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100605>

Kleinschmidt, J. (2010, November). *Anmeldelse: CBS – stålsat og ugæstfri*. Uniavisen. Tilgået 10. februar 2026 fra: <https://uniavisen.dk/anmeldelse-cbs-staalsat-og-ugaestfri/>

Kotera, Y., Conway, E., & Van Gordon, W. (2019). Mental health of UK university business students: Relationship with shame, motivation and self-compassion. *Journal of Education for Business*, 94(1), s. 11–20. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1496898>

Kvale, S. (1997). Kap. 7 – Interviewsituationen. I B. Nake (Overs.), *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 129–147). Hans Reitzel.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: Introduktion til et håndværk* (B. Nake, Overs., 2. udg.). Hans Reitzel.

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), s. 1301–1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>

Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3), s. 259–270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>

Madsen, B. (2016). *Processer & procesledelse: Håndbog for konsulenter, vejledere, undervisere & ledere* (1. udg., s. 47–80). Dansk Psykologisk Forlag.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), s. 99–113.

OECD (1996). Organisation for Economic Co-operation and Development. *The knowledge-based economy*. [https://one.oecd.org/document/OCDE/GD\(96\)102/en/pdf](https://one.oecd.org/document/OCDE/GD(96)102/en/pdf)

OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

Pedersen, P. S. (2016). *Slip stress ud af skammekrogen: Et forsvar for arbejdsfællesskabet* (1. udg.). Kristeligt Dagblads Forlag.

Pedersen, P. S., & Eriknauer, L. V. (2024). Jeg skal føle mig udfordret, men ikke så udfordret, at jeg ikke kan gøre det godt. *Samfundslederskab i Skandinavien*, 39(3), s. 54–71. <https://doi.org/10.22439/sis.v39i3.7239>

Pedersen, P. S., & Fischer, A. (2024). *Transformation capabilities in a well-being perspective: Dialogue cards for training constructive collaboration and resilience in groups*. I A. Lindgreen, E. Rosier, A. Erz, B. Marder, & S. von Wallpach (Red.), *Business education in the 21st century: Developing discipline competences and transformation capabilities* (s. 306–326). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802202694.00025>

Pedersen, P. S., & Gudmand-Høyer, M. (2017). Modsattede forpligtelser – Skam og stress i arbejdslivet. *Erhvervspsykologi: Tidsskrift om udvikling, dialog, ledelse og organisation*, 15(2), s. 4–19.

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. udg.). SAGE.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), s. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Selye, H. (1956/1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), s. 15–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The Big Three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), s. 201–212. <https://doi.org/10.1177/0734282916651539>

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), s. 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. (2026). *Danskernes sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2025*.

Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte. (2024). SU-reform. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet fra: <https://www.su.dk/su-reform>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Reform af universitetsstrukturen i Danmark*. Hentet fra <https://ufm.dk/media/yfng44ey/reform-af-universitetsstrukturen-i-danmark.pdf?>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (n.d.). *Institutioner under ministeriet*. Tilgået d. 10. februar fra: <https://ufm.dk/ministeriet/organisation/institutioner-under-ministeriet>

Williams, C. L., Hirschi, Q., Sublett, K. V., Hulleman, C. S., & Wilson, T. D. (2020). A brief social-belonging intervention improves academic outcomes for minoritized students. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), s. 424–437. <https://doi.org/10.1037/mot0000175>

World Health Organization. (2022, Juni). *Mental health: Strengthening our response*. Hentet fra: www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response