

# Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b> .....	<b>1</b>
<b>Problemfelt</b> .....	<b>2</b>
<b>Motivation</b> .....	3
<b>Problemformulering</b> .....	4
Underspørgsmål til problemformuleringen.....	4
Bemærkninger til problemformuleringen .....	4
<b>Metoden</b> .....	<b>6</b>
<b>Den videnskabsteoretiske fortolkningsramme</b> .....	6
<b>Kompleksitet vs. generalitet</b> .....	7
<b>Empirisk fremgangsmåde</b> .....	8
<b>Det kvalitative interview</b> .....	14
<b>Analysemetode</b> .....	16
<b>Præsentation af teoretikere</b> .....	17
Ole Dreier.....	18
Etienne Wenger.....	18
<b>Teori afsnit</b> .....	<b>20</b>
<b>Den studerende er fler-kontekstuel</b> .....	20
<b>Den studerendes mulige positionering i social praksis</b> .....	22
<b>Personlige evner og udviklingsmuligheder i social praksis</b> .....	24
<b>Praksisfællesskaber og læring</b> .....	25
<b>Hvad er et praksisfællesskab?</b> .....	25
<b>En rettedhed efter mening</b> .....	26
<b>Fællesskab i en social praksis</b> .....	28
<b>Læring i et praksisfællesskab</b> .....	29
<b>Opsummering</b> .....	31
<b>Teorisammenspil</b> .....	32
<b>Empirisk fremstilling og analyse</b> .....	<b>33</b>
<b>Præsentation af de fire informanter</b> .....	33
<b>Informanternes oplevelse af studieskiftene</b> .....	34
Opsamling og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelse af studieskiftene .....	40
<b>Sociale relationers betydning for den studerende</b> .....	44
Opsamling og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelser af de sociale relationers betydning:.....	57
<b>Studieskiftenes betydning for informanternes læring:</b> .....	61
Opsamling, og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelse af Studieskiftenes betydning for læringsmuligheder:.....	68
<b>Konklusion</b> .....	<b>71</b>
<b>Dilemmaer ved RUC strukturen</b> .....	<b>74</b>
<b>Metodiske efterrefleksioner</b> .....	<b>76</b>
<b>Teorikritik</b> .....	<b>79</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>81</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>82</b>
<b>Bilag 1</b> .....	<b>84</b>
<b>Bilag 2</b> .....	<b>86</b>
<b>Bilag 3</b> .....	<b>91</b>

## Problemfelt

RUC's motto ”*In tranquillo mors - in fluctu vita*”, kan oversættes med ”*I stilheden døden, i strømmen livet*”. Som RUC studerende kan hverdagen siges at leves i strømmen, idet man ofte er i bevægelse fra ét institut til et andet. Dette er et grundvilkår for langt de fleste studerende på RUC<sup>1</sup>, da studieskift har været en realitet siden indførelsen af kombinationsuddannelserne midt i firserne (Hansen 1997:234ff). Mottoet har i sigte at komme endnu mere til sin ret, idet RUCs strukturer som konsekvens af indførelsen af bacheloruddannelsen og nye krav om mulighed for at skifte mellem universiteter, har indført, at det i fremtiden ikke længere er muligt at blive ét fagsbachelor. (Akademisk råd, 2005:5, herunder bilag 7/05/153 153 A-E), (Fællesreglerne 2006:1). Det vil sige, at for langt størstedelen af de studerende betyder det flere skift mellem institutter, da man ikke længere kan tage modul 1 og 2 i træk på samme institut.

RUCs kendetegn har fra begyndelsen været det problem- og projektorienterede arbejde hvilket stadig er kernen i den måde, undervisningen struktureres på. Det problemorienterede projektarbejde foregår primært i grupper for at sikre det faglige en social dimension (Hansen.1997:59, 66). RUCs uddannelsesopbygning består desuden af en bred faglig basisuddannelse og derefter en overbygning svarende til en kandidatuddannelse. Ideen bag den brede indføring, som karakteriserer RUCs basisuddannelser, var oprindelig, og er stadigvæk i dag, at åbne op for en bredere indføring, end de enkelte fag kunne tilbyde for derved at danne grundlag for tværfaglighed og mindske frafaldet (Jensen mfl. 1997:14). Problemorienteringen er, ligesom projektorganiseringen af studierne, et vigtigt varemærke for RUC. Men en del af RUCs nerve er også tilrettelæggelsen af basisstudier opdelt i ’Huse’ med dertil indrettede grupperum. ’Huset’ er en væsentlig forudsætning for, at RUC-studerende oplever sig selv som *universitetsejere* frem for *universitetsbrugere*. ’Huset’ har altså til hensigt at få RUC-studerende til at sætte dagsordenen for deres egne studier, samtidig med at det skal fungere som en social og faglig ramme om de studerendes studier. (Jensen mfl. 1997:14f)

---

<sup>1</sup> Studerende der kan sammenkæde deres studie med lang forvaltning, kan stadig tage et-fags bachelor under den nye studieordning (se fællesreglerne for RUC)

Som nævnt i ovenstående er RUCs struktur anlagt på en sådan måde, at man under sit studie skifter fra ét studie til et andet. Studieskiftende er *ikke* kun opdelt mellem basis- og kandidatmodulet, men indebærer også skift mellem forskellige fag og studiemiljøer. Dermed opstår der en situation, hvor man ikke bare skifter mellem nye kurser og projektgrupper men også skifter mellem medstuderende og fagrammer. Det vil altså sige, at der kan stilles spørgsmål til, om RUCs tværfaglige strukturelle sigte ikke underkender muligheden for, at man som studerende kan få et sammenhængende og såkaldt stabilt studiemiljø. Tilmed har den seneste omstrukturering på RUC gjort, at man på det første år på overbygningen ikke kan nøjes med at læse ét fag men skal skifte mellem to fag, hvilket kunne tænkes at besværliggøre muligheden for at skabe sig et samlet studieforløb og tætte sociale relationer.

## **Motivation**

De ovenstående vilkår, altså den omskiftelige studiestruktur, er et emne, der fangede vores opmærksomhed, da vi selv er studerende på RUC. Det er vilkår, som vi har oplevet er dukket op i samtaler og diskussioner. Mange har ytret det som værende frustrerende, og de fleste RUC-studerende kan nikke genkendende til, hvor intenst en opstart på et nyt fag og den dertilhørende gruppedannelsesproces er. Vores interesse vedrørende emnet udspringer specielt i forhold til, om der findes en egentlig forståelse omkring, *hvordan* hyppige studieskift opleves af den studerende, og specielt finder vi det interessant at undersøge, hvorledes den studerende formår at skabe sociale relationer i denne struktur. Samt på hvilke præmisser, de skabes. Et andet område vi ønsker at undersøge, er hvordan de skiftende studiemiljøer opleves, og om der eventuelt kunne tænkes at være en sammenhæng mellem den studerendes læring og stabile sociale relationer.

Grunden til, at vi har valgt at skrive projekt om emnet og finder det relevant at belyse, er fordi det – for os – virker som om, at der på RUC ikke stilles spørgsmålstejn ved, om et omskifteligt miljø også kan have nogle negative konsekvenser for den studerende, da RUCs tværfaglighed er dets varemærke. Hermed ikke sagt, at vi underkender, at der findes didaktiske overvejelser eller fordele ved opbygningen af studiet. Derudover anerkender vi, at den seneste forandring på RUC er, som så mange af de tidligere, blevet sat i værk på grund af politisk påvirkning.

Men da det *tilsyneladende* ikke er med i de overvejelser, der gøres om RUCs strukturering håber vi, at vores projekt kan være med til at belyse området, og at det dermed kan tages med i fremtidige overvejelser omkring omstruktureringer.

Disse spørgsmål og overvejelser leder os frem til følgende problemformulering:

## **Problemformulering**

*Hvordan oplever og håndterer den studerende de jævnlige studieskift på RUC?*

## **Underspørgsmål til problemformuleringen**

Indenfor ovenstående problemformulering ønsker vi at belyse tre centrale problemstillinger:

- Har de jævnlige studieskift indflydelse på den studerendes læringsbetingelser?
- Sker der sociale opbrud som et resultat af de jævnlige skift, og i så fald, hvordan håndterer den studerende det?

## **Bemærkninger til problemformuleringen**

Når vi i problemformuleringen og gennem projektet beskæftiger os med de studerendes læring, finder vi det nødvendigt først at redegøre for, hvad vi forstår ved læring. Vores læringsforståelse lægger sig op ad Wengers og defineres som, ”identitetsforandrende deltagelse i social praksis”. Læring skal således ikke forstås udelukkende som en erhvervelse af faglige færdigheder eller kompetencer, men også som at være i stand til at indordne sit engagement under en fælles virksomhed med et fælles repertoire (Wenger 2004:115). Det er dog vigtigt at bemærke, at informanterne, når de bliver spurgt om deres læringsoplevelser, som oftest henviser til en mere hverdagsnær forståelse af læring, der handler om, i hvor høj grad de har kunnet tilegne sig det faglige indhold. Ligeledes taler informanterne om deres motivation for at lære. Vi forholder os derfor både til informanternes egne oplevelser og beskrivelser af deres læring, men samtidig også til deres læring i en mere teoretisk forståelse med udgangspunkt i Wenger. Det skal derfor bemærkes at vi gennem projektet opererer med en bred

læringsforståelse.

Igennem projektet bruger vi udtrykkene *socialt brud* og *social relation*. Det første begreb dækker over bruddet med medstuderende, som man har en *social relation* til. I vores optik er dette brud interessant, når det hænger sammen med skift fra basis til overbygning og mellem semestre på overbygningen. Med begrebet *social relation* menes der både venskaber, men også 'gode bekendte' og tidligere projekt partnere. Personer som har det tilfælles, at de har betydning for den studerendes forhold til dennes studie.

Når vi igennem projektet taler om skift, menes der dels skiftene mellem basis og overbygning og dels de skift, der foretages mellem de to overbygningsfag. En typisk RUC studerende vil opleve fire til seks skift i løbet af sin studietid.

## Metoden

Der vil i dette kapitel blive redegjort for projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt. Der vil desuden argumenteres for og kommenteres på valg af empiriindsamling, analytisk metode og teoripræsentation.

### Den videnskabsteoretiske fortolkningsramme

Vi har i dette projekt valgt at iagttage problemfeltet ud fra en hermeneutiks optik, fordi hermeneutikken er en givtig tilgang til at undersøge meningsfulde fænomener og hermed menes de sociale aktører (de studerende), som meningsbærere gennem deres interview. Vi har besluttet at benytte Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutiske forståelse, hvilket vi kort vil skitsere i følgende afsnit.

Gadamer mener, det er en illusion at tro, at vi som forskere kan gå til genstandene fordomsfrit, og hans forståelse bygger på, at vi er fortolkende, historiske og sproglige væsener (Højbjerg 2004:321f). De hermeneutiske tilgange deler et fælles begreb, som er den *hermeneutiske cirkel*. Dette betegner den vekselvirkning, der sker mellem del og helhed og er således den sammenknytning mellem del og helhed, der gør det muligt, at vi kan forstå og fortolke (Højbjerg 2004:312). Gadamer's forståelse af den hermeneutiske cirkel er, at den er universel og gennemtrænger al form for menneskelig erkendelse. Det vil sige, at forskeren er en aktiv medspiller i dannelsen af mening, og at man aldrig kan sætte sig uden for den hermeneutiske cirkel. Den udgør simpelthen strukturen for den måde, vi fortolker verden på (Højbjerg 2004: 321). Det betyder, at bevægelsen hvori vekselvirkningen sker imellem del og helhed, og som inkluderer fortolkeren og genstanden, ikke skal betegnes som blot en *metode* for den rette fortolkning, men som en *betingelse* for den menneskelige erkendelsesproces eksistens og erfaring. Det er derfor vigtigt at understrege, at bevægelsen ikke kun begrænser sig til at gå fra fortolkeren til genstanden men netop er karakteriseret ved, at bevægelsen virker tilbage på fortolkeren. Bevægelsen eller dette samspil mellem fortolker og genstand skaber en cirkulær bevægelse, som er meget karakteristisk for hermeneutikken. Ud fra en hermeneutisk forståelse er alt forskning i princippet en uafsluttet proces (Højbjerg 2004:320f).

Forståelsesbegrebet brugt af Gadamer består desuden af en række komponenter, der

tilsammen konstituerer måden, hvorpå menneskets erkender verden på.

Hermeneutikkens forståelseshorisont består af fordomme og forforståelser, hvor forståelsen er indlejret i en cirkulær begrundelsesstruktur og evigt foranderlig. Gadamer mener, at forståelse netop udgøres af forforståelse og fordomme. Det vil sige, at vores udlægning af mening altid bygger på en allerede given forståelse af verden, og fordommene er en forudsætning for al forståelse. Det handler derfor om at acceptere fordommene som en produktiv forudsætning for erkendelse af verden (Højbjerg 2004: 321ff).

Den førnævnte cirkulære vekselvirkning mellem del og helhed eller mellem subjekt og objekt betegnes som horisontsammensmeltningen. I horisontsammensmeltningen er meningen hverken absolut tillagt fortolkeren eller genstanden, men opstår i mødet mellem begge som en gensidig meningsdannelse. Gadamer mener altså, at fortolkeren og objektet begge er bærere af menings- og betydningssammenhænge, men udtryksformen er tidslig betinget. Den hermeneutiske erfaring er også at stille sig åben og blive ved med at stille spørgsmål til det, der viser sig for én, og denne erfaring har derfor en dialogisk form (Højbjerg 2004: 328). Ifølge Gadamer er det ikke muligt fuldstændigt at distancere sig fra sine fordomme om verden, da det ville være det samme som at hævde, at man kan stille sig uden for situationen og opnå objektiv viden (Højbjerg 2004: 328).

Ovenstående er netop essensen af, hvorfor vi har valgt at arbejde hermeneutisk, da vi gennem denne proces har prøvet at tilnærme os en forståelse, af hvordan de sociale aktørers betragtninger tillægges mening, og hvordan denne meningstillæggelse bestemmer aktørernes praksis. Ydermere fordrer den hermeneutiske tilgang, at vi som forskere bringer os selv ind i meningstillæggelsen af genstandsfeltet. Derfor er det essentielt at påpege, at vi som medforskere er vores position bevidst, hvilket indebærer, at vi er klar over vores position som medstuderende og den indvirkning, det nu kan medføre til projektets endelige iagttagelser.

### **Kompleksitet vs. generalitet**

Når man som forsker søger at finde sammenhængene i menneskets deltagelse i så specifikke, komplekse og lokale kontekster, hvordan kan forskningen så muliggøre generelle fund? Dreier problematiserer, at den dominerende løsning på dette problem

ligger i, at forskeren insisterer på, at forskerens perspektiv er det generelle perspektiv, og at konklusionerne i hans eller hendes analyse derfor oppebærer en hvis generalitet. Alle andre perspektiver ekskluderes fra analysen og derfor bliver forskerens perspektiv nemmere antaget som det generelle standpunkt, for hvad der har betydning for subjektet. Dette medfører en forsker-centrerede istedet for en professionel-centrerede (ibid:289).

I den anden ende af spektret anser forskeren analysen, som en præsentation af mange autonome perspektiver eller svar præsenteret side om side, hvilket ender i det Dreier kalder *pludrende snak* (ibid:290). I vores analyse ønsker vi hverken at ende med en præsentation af mange forskellige svar fra informanterne uden sammenhæng eller kritisk stillingtagen. Vi ønsker at forstå, hvordan den studerende handler i sine strukturer, og hvordan erfaringer fra tidligere praksisser medfører nye handlemuligheder i den nuværende praksis. Dette udgangspunkt forfølges og uddybes i afsnittet ”analysemetode”.

### **Empirisk fremgangsmåde**

En hermeneutisk analyse vil som belyst i det ovenstående, altid begynde hos forskeren selv. For netop at kunne indtage en åben tilgang til feltet, anså vi det som essentielt at gøre os vores forforståelser bevidst allerede ved begyndelsen af projektet. Gennem en bevidstgørelse af vore forforståelser og antagelser ville det blive muligt for os dels at undersøge, hvorvidt der er hold i disse og samtidig at være åbne for overraskelser og modsætninger mellem vores forforståelser og det informanternes selv bibringer. Med andre ord, ville vi forsøge at sætte vores forforståelser på spil og udfordre dem løbende igennem processen. Som påpeget i vores motivation havde vi allerede ved projektets start en antagelse om, at de jævnlige studieskift, som RUCs studieopbygning indebærer, kunne medføre, at de studerende havde svært ved at bibeholde sociale relationer. Dette byggede på en antagelse om, at de mange forskellige fagkombinationer på RUC medfører, at de studerende sjældent kan følges med de samme mennesker gennem hele deres studietid. Vi antog endvidere, at disse opbrud i den sociale kontekst ville have nogle konsekvenser i forhold til de studerendes læring. Vores antagelser er naturligvis ikke taget ud af den blå luft, men bunder i de erfaringer vi selv har gjort os, som studerende på RUC. For at blotlægge vores præcise antagelser besluttede vi os for at gennemføre interne pilotinterviews i gruppen for mere præcist at belyse hvilke konsekvenser de jævnlige studieskift har haft for os og dermed hvilke problematikker vi



kunne forestille os andre studerende har. Vi udførte vores pilotinterviews ved skiftevis at interviewe hinanden med baggrund i nogle meget åbne spørgsmål, der blandt andet gik på, hvordan vore forskellige studieforløb har udspillet sig. Hertil spurgte vi hinanden, hvordan vi hver især oplevede RUCs studieopbygning i forhold til jævnlige at skifte fag, hvordan studieskiftene har indvirket på vore sociale relationer, samt hvilke andre oplevelser disse skift har givet os. Vi sad alle fire i det samme lokale under interviewene og imens én interviewede, skrev en anden de væsentligste pointer ned. Vi har således ikke foretaget en ordret transskription af de fire interviews.

I det følgende vil vi skitsere de væsentligste pointer og forforståelser fra de fire pilotinterviews med henblik på at gøre vores indledende udgangspunkt klart for læseren. Det skal indledningsvis nævnes, at to af forfatterne til dette projekt er indslusere - Morten og Stine - og dermed er det kun Anders og Louise, der har gået på basisuddannelsen.

Det første interessante aspekt i vores pilotinterviews var, at både Anders og Louise havde oplevet deres to basisår som meget trygge. På basis havde de opbygget adskillige gode sociale relationer, og de fandt det behageligt og trygt at dele hus med de samme mennesker. I forlængelse af dette, var det hårdt for dem begge at skifte fra basis til overbygningen, da mange af deres sociale relationer ikke fulgte med som følge af, at de skulle læse andre fag. Videre er det centralt hos både Anders og Louise, at de forskellige studiemiljøer på deres overbygningsfag havde stor indflydelse på, hvordan de oplevede og håndterede skiftet fra basis. Louise oplevede således, at studiemiljøet på hendes overbygningsfag gjorde det vanskeligt for hende at etablere nye sociale relationer. Dels fordi der på faget fokuseredes meget på den individuelle læring, og dels fordi studiemiljøet var præget af intern konkurrence mellem de studerende. Louise savnede i høj grad en base af sociale relationer, hvilket hun oplevede, gør det sværere for hende at kapere arbejdsbyrden og dermed gik det ud over hendes læring og faglige overskud. I et forsøg på at håndtere det frustrerende studiemiljø og de manglende sociale relationer vælger Louise at give sig selv 100 % fagligt, som hun udtrykker det, på trods af hendes manglende overskud. Anders oplever i lighed med Louise, at skiftet til hans overbygningsfag præges af studiemiljøet på det nye fag. Heller ikke hér oplever Anders, at der skabes rammer for dannelse af nye sociale relationer, idet der ikke fra fagets side lægges op til faglige diskussioner blandt de studerende i undervisningen. Et socialt og fagligt samspil mellem de studerende er udelukkende henlagt til pauserne,

hvilket betyder for Anders, at han knytter sig ekstra stærkt til sin projektgruppe. Han oplever i øvrigt, at de jævnlige studieskift på RUC medfører en form for 'brug-og-smid-væk' kultur blandt de studerende, hvilket betyder, at man knytter sociale relationer på hvert semester, men at meget få af disse relationer bibeholdes ved studieskiftene.

Anders oplevede det som opslidende ved hvert skift at skulle danne nye relationer, og samtidig syntes han det var trist ikke at kunne opretholde samme kontakt til de studerende, han har syntes godt om. Anders måde at håndtere de jævnlige skift, er ved at igangsætte sociale arrangementer. Han har således ofte meldt sig til festudvalget, og har været med til at arrangere flere sociale sammenkomster for de studerende.

Morten og Stine, der som nævnt, begge er indslusere skulle allerede efter ét semester skifte fag første gang, idet de som indslusere skulle have gennemført bachelormodulet på begge deres overbygningsfag, inden de kunne starte på kandidatmodulerne. For både Morten og Stine krævede det mange ressourcer at starte på et helt nyt studie uden at have nogle sociale relationer at støtte sig til, hvilket de håndterede på hver deres måde.

Morten oplevede at skabe sig et 'parallel-liv', hvor han på RUC udelukkende koncentrerede sig om det faglige, mens hans sociale relationer eksisterede udenfor RUC. Stine knyttede sig derimod til to medstuderende, der gav hende den tryghed hun havde brug for i mødet med noget ukendt. Ved skiftet fra det ene overbygningsfag til det andet var Stine meget ked af ikke længere at kunne følges med de studerende, hun havde knyttet sociale bånd til. Dog var der en enkelt velkendt person, der fulgte med ved skiftet fra det ene fag til det andet. Stine oplevede dette som en stor tryghed, og håndterede det ubehagelige ved skiftet ved hurtigt at tiltale den medstuderende og knytte en social relation til denne. Mortens skifte fra første til andet overbygningsfag var i højere grad præget af en frustration over, ikke umiddelbart at kunne finde en fælles referenceramme mellem de to fag. Med andre ord lå det belastende ved fagskiftet for ham i, at det krævede mange ressourcer at skabe sig et overblik over de forskelligartede krav og fagrammer på de to fag.

På trods af de frustrationer vi alle fire har oplevet i forbindelse med vore studieskift, var det interessant at opdage, at vi samtidig alle oplevede at have lært noget brugbart af disse skift.

De jævnlige studieskift medfører som oftest også et skift i projektgrupper (selvom der naturligvis er studerende, der skriver projekt sammen flere gange), hvilket betyder, at man som studerende på RUC kommer til at arbejde sammen med mange forskellige mennesker, der hver især har deres egne perspektiver, arbejdsmetoder, erfaringer samt

faglige og sociale baggrund. I pilotinterviewene fremgik det, at vi alle fire oplever at være blevet bedre til at samarbejde, at omstille os, gå på kompromis og samtidig at kunne stå fast på vores eget, hvilket vi oplever har givet os en række sociale kompetencer, vi kan bruge på arbejdsmarkedet hvor netop samarbejdsevner og fleksibilitet ofte værdsættes højt.

Med baggrund i vore pilotinterviews fik vi præciseret vores forforståelser, som vi i det følgende vil opsummere:

- Basisuddannelsen opleves som en tryk base, da der ikke er såkaldte studieskift, der skaber opbrud i de sociale relationer.
- Det har stor betydning for den studerende at have gode sociale relationer på sit studie i forhold til at føle sig tryk.
- Det er hårdt og belastende, at skulle skifte fag, da der ofte sker opbrud i sociale relationer, den studerende har dannet.
- Oplevelsen og håndteringen af fagskiftet afhænger i høj grad af studiemiljøet på det fag, man skifter til.
- Manglende sociale relationer til andre studerende kan medføre manglende overskud og 'gå ud over' den studerendes læring.
- En vanskelighed ved fagskiftet består i at omstille sig til nye fagrammer og krav.
- De studerende håndterer, de udfordringer studieskiftene og de eventuelle sociale opbrud skaber forskelligt og udvikler forskellige handlestrategier.
- De jævnlige studieskift på RUC medfører brugbar læring og udvikling af sociale kompetencer hos de studerende.

Efter at have præciseret vores forforståelser og antagelser om feltet besluttede vi os for, gennem en mere kvantitativ tilgang, at undersøge hvorvidt og i hvilket omfang vores antagelser havde sammenfald med andre studerende på RUC. Vi valgte at udføre en spørgeskemaundersøgelse, som vi har vedlagt som bilag. Spørgeskemaet blev udsendt til alle studerende på henholdsvis psykologis og pædagogiks mailinglister, og vi modtog svar fra 43 respondenter. Hensigten med spørgeskemaundersøgelsen var ikke kun at verificere eller falsificere vores antagelser, men også at lade feltet åbne sig for os og gøre os opmærksomme på andre eventuelle forhold eller problematikker, der kunne

danne yderligere baggrund for en præcisering af vores problemformulering, samt danne baggrund for en udarbejdelse af en interviewguide til vores fire kvalitative interview. Vi udformede vores spørgeskema delvist ud fra en kvantitativ tilgang og delvist ud fra en kvalitativ tilgang. Den kvantitative del bestod i første omgang af en række praktiske spørgsmål, såsom hvornår den studerende havde påbegyndt sin uddannelse på RUC, hvilken baggrund den studerende havde før overbygningen (hum, sam, nat, indslusning el. andet), samt hvilke overbygningsfag den studerende læser. Disse spørgsmål sigtede først og fremmest på at give os et billede af, hvilken studiesammensætning, de adspurgte havde. Efterfølgende bestod spørgeskemaet af en række afklarende spørgsmål, såsom om den studerende har oplevet brud i dennes sociale relationer som følge af et studieskift, om den studerende oplever det som vanskeligt at bibeholde kontakt til dennes relationer på grund af forskelligartede studieforløb, samt om den studerende ville betegne sine bibeholdte relationer som enten faglige eller sociale. Disse spørgsmål mener vi må betegnes som primært kvantitativt udformede, idet de kan karakteriseres som ja/nej spørgsmål og således ikke umiddelbart rummede en invitation til uddybning, om end respondenterne *havde* mulighed for at kommentere og uddybe deres svar, hvilket flere også gjorde. Spørgsmålet omkring, hvorvidt de sociale relationer kan karakteriseres som primært faglige eller sociale relationer, mener vi, set i bakspejlet var et af de mere kvantitative spørgsmål, der var for snævert udformet, idet en social relation meget vel kan være faglig og omvendt. Dette viste sig efterfølgende også i vores kvalitative interviews, hvor informanterne ofte sammenkæder det faglige med det sociale og således betragter deres relationer som værende faglige og sociale på samme tid. Den resterende del af spørgeskemaet bestod af mere kvalitativt orienterede spørgsmål, hvor de studerende blev bedt om at beskrive deres oplevelser omkring de jævnlige studieskift, og hvilken betydning det for dem havde at have sociale relationer gennem deres studietid. I denne del af spørgeskemaet blev de adspurgte således inviteret til at fortælle mere uddybende om deres oplevelser vedrørende det at være studerende. Når det er sagt, er vi naturligvis klar over, at et spørgeskema er baseret på en envejskommunikation og således ikke rummer mulighed for at spørge yderligere ind til respondenternes svar og oplevelser.

Den kvalitative tilgang derimod er baseret på en nærhed mellem forsker og respondent – et subjekt-subjekt-forhold – hvor forsker og respondent gensidigt påvirker hinanden. (Thagaard 2004:20). Som nævnt var intentionen med spørgeskemaet dels at få klarlagt, hvorvidt nogle af vore antagelser havde hold i virkeligheden og dels at åbne vore øjne

for eventuelt nye perspektiver på feltet, således at dette tilsammen kunne danne grundlag for vores efterfølgende kvalitative interviews. Efter at have gennemlæst og kategoriseret de 43 respondenters svar, valgte vi på kvantitativ vis at opstille svarene i cirkeldiagrammer med tilhørende procentsatser (Se bilag 2). Vi er klar over, at vi med en kvantificering af respondenternes svar, har foretaget en vis reduktion af det empiriske materiale, der i høj grad også bygger på vores tolkning af svarene. Når vi hermed præsenterer nogle af resultaterne i procentform, er det således ikke udtryk for en endegyldig sandhed men for at give os et øjebliksbillede af, hvordan de studerende oplever studieskiftene. Sætter vi resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen op imod de forforståelser og antagelser, der viste sig gennem vores indledende pilotinterviews er flere af disse blevet bekræftet i større eller mindre grad. Således viste undersøgelsen, at over halvdelen af respondenterne har oplevet opbrud i deres sociale relationer på RUC som følge af studieskift (63 %), og at 67 % fandt det svært eller delvist svært at bibeholde de relationer, de har dannet på RUC på grund af de jævnlige skift. På trods af dette er det kun 40 % af de adspurgte, der finder de jævnlige studieskift mentalt krævende eller hårde, mens 30 % ikke føler sig påvirket af skiftene (11 % oplever skiftene som både hårde og ikke hårde, og 19 % svarer uklart på spørgsmålet). Dette var et lidt overraskende fund for os, da vi havde en formodning om, at der ville være en større sammenhæng mellem det at miste sociale relationer som følge af skiftene, og dermed finde disse skift frustrerende eller mentalt hårde. Dette forhold gjorde os opmærksomme på, at vi i de kvalitative interviews skulle spørge grundigt ind til, hvorfor et studieskift opleves som vanskeligt eller ej. Vores opmærksomhed blev således skærpet i forhold til, at der kunne være mange forskellige grunde til hvorfor den studerende ikke nødvendigvis oplever det at miste sociale relationer på RUC som problematisk. I forlængelse af dette blev vi samtidig mere opmærksomme på at spørge ind til, hvad det mere præcist betyder for de studerende at have sociale relationer på RUC, idet det kunne tænkes, at disse relationer ikke havde lige stor betydning for alle, eller at de studerende tillægger relationerne forskellige betydninger. 70 % af de adspurgte gav udtryk for, at det havde stor betydning for dem at have sociale relationer på studiet, hvor adskillige af disse nævnte faktorer som tryghed og studiemotivation. Selvom en overvægt af de adspurgte giver udtryk for at have mistet sociale relationer som følge af studieskift, var der stadig 23 %, der ikke mente skiftene har betydet et tab af relationer. Dette gjorde os opmærksomme på at spørge ind til informanternes oplevelser omkring, hvad det er der gør, at det er svært at bibeholde relationerne og

omvendt, hvorfor andre ikke har oplevet dette som svært. Et spørgsmål der blev interessant i denne forbindelse var, om informanterne oplever studieopbygningen på RUC med de dertilhørende jævnlige studieskift som en barriere for bibeholdelsen af sociale relationer eller ej. Endvidere bidrog spørgeskemaundersøgelsen til at skærpe vores opmærksomhed omkring betydningen af de studerendes studieskift. Især blev det relevant for os at undersøge mere præcist hvorfor nogle skift opleves som hårde. Er det de sociale brud, der gør skiftet problematisk eller handler det i virkeligheden om helt andre ting? Eksempelvis dét at skulle skifte miljø og omstille sig til nye krav og studiemæssige rammer? Netop det problematiske i at skulle omstille sig fra ét studiemiljø til et andet ved skiftet var et aspekt, der gik igen i flere af respondenternes svar. I forhold til vores læringsmæssige antagelser var der en hel del der oplevede, at de jævnlige studieskift virkede forstyrrende på læringen, idet flere påpegede at det tog kræfter fra det faglige engagement. Samtidig var der ligeledes en hel del af respondenterne der oplevede, at skiftene har bidraget til deres læring og studieengagement. Disse fund gjorde os opmærksomme på at spørge ind til både læringsmæssige fordele og ulemper ved de jævnlige studieskift i de kvalitative interviews, men samtidig ligger der implicit i svarerne en bestemt læringsforståelse: nemlig i det første udsagn en læringsforståelse af at læring omhandler specifikke og faglige færdigheder. Og i det andet udsagn at læring også kan være andet, nemlig læring om hvordan man kan indgå i studiearrangementer m.v.

Som vi har søgt at belyse gennem det ovenstående, har vores pilotinterviews og den efterfølgende spørgeskemaundersøgelse tilsammen dannet grundlag for vores interviewguide (Se bilag 3) til de kvalitative interviews, hvilket vil blive yderligere uddybet i næste afsnit. Ligeledes bidrog de to forundersøgelser til en skærpelse af vores problemformulering.

### **Det kvalitative interview**

Vores ønske om at gennemføre kvalitative interviews har baggrund i vores hermeneutiske tilgang til feltet. Som belyst har hermeneutikken til hensigt at afdække de meninger og forståelser, de sociale aktører tillægger den eller de sammenhænge, der undersøges. I vores tilfælde betyder det, at vi ønsker at afdække, hvordan de studerende oplever de jævnlige studieskift på RUC, hvilke meninger de tillægger disse skift, samt hvilke forståelser de har udviklet om skiftenes betydning. Det særligt karakteristiske

ved det kvalitative forskningsinterview er netop ønsket om at afdække mening og søge at forstå meningen med centrale temaer i den interviewedes livsverden (Andersen 1990:220).

Som vi også tidligere har belyst indebærer en hermeneutisk tilgang en vekselvirkning mellem del og helhed, hvilket indebærer, at de enkelte dele af den samlede interviewtekst virker tilbage på helhedsforståelsen af teksten og giver denne ny mening samtidig med, at den oprindelige helhedsforståelse er med til at bestemme betydningen af de enkelte dele. Med en ny helhedsforståelse får de enkelte dele igen ny mening og omvendt. Derfor kan den hermeneutiske cirkel i virkeligheden siges at være en uendelig proces, men i praksis standser den, når man er nået frem til en gyldig mening med teksten (Kvale 2006:57). Den hermeneutiske cirkulære tilgang stemmer godt overens med forståelsesformen i de kvalitative undersøgelsesmetoder, hvor forståelsen af og meningen med teksten (interviewene) udvikler sig eller dukker op efterhånden, som begivenhederne folder sig ud, og undersøgelsesmaterialet vokser (Andersen 1990:29). Vi valgte i vores projekt at gennemføre kvalitative interviews med fire RUC-studerende. I første omgang prøvede vi at få fat på fire studerende, som havde svaret på spørgeskemaundersøgelsen, men da dette ikke kunne lade sig gøre, trak vi i stedet på vores udvidede netværk for at få de nødvendige respondenter. Dermed opstod der et problem, om hvorvidt vores respondenter ville være influeret af de relationer, de havde til os. For at imødekomme dette problem valgte vi derfor, at de der interviewede ikke havde relationer til informanten.

Et karakteristika ved det kvalitative forskningsinterview er, at det er fokuseret mod bestemte temaer i den interviewedes livsverden. Et halvstruktureret interview er hverken fuldkommen fast struktureret med standardiserede spørgsmål eller fuldkommen åbent og ikke-dirigerende, men netop fokuseret på bestemte temaer. Det betyder, at interviewerens til en vis grad søger at lede interviewet hen på bestemte temaer, men samtidig er lydhør overfor eventuelle historier, informanten selv bringer ind i interviewet. Interviewerens opgave er således at lede mod bestemte emner men ikke at lede mod bestemte meninger om disse emner (Andersen 1990:222). Vi valgte en delvist struktureret tilgang til vores interviews, hvilket indebar, at vi med udgangspunkt i vores indledende pilotinterviews og spørgeskemaundersøgelse allerede på forhånd centrerede vores spørgsmål i interviewguiden (se bilag 3) omkring de temaer, vi ønskede belyst, mens selve rækkefølgen af spørgsmålene blev bestemt undervejs. Det delvist strukturerede interview giver mulighed for at forme spørgsmålene undervejs, såfremt

informanterne bringer nye perspektiver ind i samtalen eller springe enkelte spørgsmål over, hvis de ikke længere virker relevante i interviewsituationen. På den måde skabes en åbenhed og fleksibilitet, hvor samtalen skabes i samspil mellem interviewspørgsmålene og informanternes egne fortællinger (Thagaard 2004:88).

### **Analysemetode**

En hermeneutisk fortolkningstilgang indebærer syv principper for fortolkningen. Vi vil i det følgende redegøre for disse principper, og samtidig forholde os til, hvordan vi gennem projektet imødekommer disse. De to første principper har vi allerede belyst igennem det ovenstående, hvor det første princip omhandler den kontinuerlige proces frem og tilbage mellem delene og helheden, mens det andet princip består i, at fortolkningen ophører, når forskeren har opnået en indre enhed i 'teksten' uden logiske modsigelser. Det tredje princip består i at afprøve delfortolkningerne i forhold til teksten som helhed. Dette betyder, at fortolkningerne af de enkelte udsagn sammenlignes med interviewets overordnede mening og med eventuelle andre oplysninger om informanten (Kvale 2006: 58). Disse tre principper vil vi gennem vores analyse og fortolkning søge at leve op til. Det fjerde princip handler om tekstens autonomi, hvilket betyder, at man i første omgang udlægger det, 'teksten' selv siger om et tema. Fortolkningen skal således holde sig til indholdet i det, der bliver sagt og søge at forstå, hvad dette fortæller om informantens livsverden. Forskellige teorier om temaet er her af underordnet betydning (Kvale 2006: 59). Det femte princip omhandler viden om tekstens emne, som forudsætning for at kunne gennemføre et kvalitativt interview, hvor interviewer kan være lydhør over for nuancer i det udtrykte og de forskellige kontekster, meningerne kan indgå i (Kvale 2006:59). I og med at vi selv er studerende på RUC, må vi siges at have en udførlig viden om projektets genstandsfelt. En viden vi har udbygget yderligere gennem henholdsvis vores pilotinterviews og vores spørgeskemaundersøgelse. Vi mener derfor at have imødegået det femte princip. Det sjette princip for en hermeneutisk analyse og fortolkning er princippet om, at en fortolkning aldrig er forudsætningsløs. Dette princip har vi ligeledes været inde på tidligere, hvor vi belyste betydningen af, at tekstfortolkeren søger at gøre sine forforståelser eksplicite. Dette fordi bestemte spørgsmålsformuleringer til en tekst altid til en vis grad tager udgangspunkt i forskerens forståelsestradition, og er dermed medbestemmende for hvilke svar, der er mulige. Det betyder igen, at interviewer og fortolker ikke kan



undgå at påvirke resultaterne. Det gælder derfor om at gøre sig bevidst om egne forudsætninger og forsøge at tage hensyn til disse i fortolkningen (Kvale 2006:59). Dette princip mener vi, i høj grad at have imødekommet, idet vi meget eksplicit har redegjort for vore forforståelser og antagelser om genstandsfeltet. Det syvende og sidste princip foreskriver, at en fortolkning bør rumme fornyelse og kreativitet hvilket indebærer, at fortolkningen går ud over det umiddelbart givne og søger at skærpe forståelsen af teksten ved at bringe nye perspektiver og relationer i teksten frem og dermed udvide dennes betydning (Kvale 2006:59). Dette princip søger vi at imødegå gennem en teoretisk analyse og fortolkning af interviewene, hvor de anvendte teorier skal bidrage til en dybere forståelse af teksten og de forskellige perspektiver i denne. Vi vil i kapitlet 'Metodiske efterrefleksioner' vende tilbage med vores egne refleksioner omkring den hermeneutiske tilgang i vores projekt.

### **Præsentation af teoretikere**

Vores analyse tager udgangspunkt i interviewene med vores informanter. I analysen bruges teorien som redskab til at fokusere på det at være studerende, som værende indlejret i strukturelle arrangementer af praksis, nemlig strukturerne på deres uddannelse på RUC, og skabe en forståelse af, hvordan den studerende oplever og håndterer de handlemuligheder, der gives ud fra den strukturelle kontekst. Først vil vi kortfattet beskrive den kritiske psykologi i hovedtræk, og derefter vil vi belyse, hvorfor vi har valgt Ole Dreiers teori og argumentere for, hvordan denne kan bruges i vores analyse. Vi vil yderligere begrunde, hvorfor vi inddrager Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, og hvordan der på nogle punkter er sammenfald mellem Dreiers og Wengers begreber, og hvor der er modsætninger.

Kritisk psykologi<sup>2</sup> er en subjektvidenskab, hvor forskeren forsøger at tilnærme sig en forståelse af mennesket ved at være medforsker og på den måde skabe en grundlæggende forståelse af, *hvad* mennesket er. Et kritisk psykologisk perspektiv på mennesket indebærer et udgangspunkt, hvor forskeren antager, at mennesket ikke er determineret i en *årsag - virkning sammenhæng*, men i stedet er et aktivt handlende individ. Det vil sige at mennesket ikke er en isoleret størrelse, men et konstant

---

<sup>2</sup> Kritisk Psykologi er en marxistisk samfunds- videnskabs- og psykologisk kritisk tilgang, som er udsprunget af Virksomhedsteorien. Den udsprang af et ungdomsoprør i 1968 ved Freie Universitet. Red. Bjerg Jens mfl., *Gads psykologileksikon*. 2.udgave 2007.

udviklende og lærende individ agerende i en historisk og samfundsmæssig kontekst.

### **Ole Dreier**

Strukturen i Dreiers teori baserer sig på mere end et individperspektiv. Teoriens fokus er i ligeså høj grad på relationerne mellem individer og på relationerne mellem individ og omverden. Derved åbner teorien op for at forstå, hvordan personer deltager og eksisterer i strukturer af kontinuerlige praksisser over tid. Dette perspektiv mener vi giver os en brugbar forståelse af, hvordan strukturelle arrangementer i sociale praksisser og personlige livsbaner gennemtrænger deltagers forståelser og mulighed for at opfange de allerede eksisterende sociale strukturer og de sociale kontekster, hvori den studerende allerede deltager i en social praksis, samt hvordan denne indfluerer på deres deltagelse i deres studie på RUC.

Dreier kritiserer traditionel psykologi for at være optaget af at søge efter generelle årsager, som leder til generelle påvirkninger. Dermed opfatter han sådan generalitet som værende for abstrakt ved at påstå, at al generel viden skal være gyldig i alle identiske sammenhænge. En sådan viden skal uden problemer kunne transformeres fra det sted, hvor den er blevet udviklet til andre steder og være lige så gyldig der. Den samme opfattelse gør sig ofte også gældende indenfor forskning om læring, men problemet med en sådan opfattelse er, at den er for abstrakt, og at den er kulturel og kontekstuel ufølsom. En sådan abstrakt opfattelse af viden og generalitet forhindrer os i at forstå de omfattende, dynamiske og konkrete forbindelser i den sociale kontekst. Denne kritik som Dreier her rejser, er vi enige i, og det er en af de primære grunde til, at vi har valgt en kritisk psykologisk vinkel. Vi har ønsket at gå åbent til empirien og undersøge sammenhænge mellem kontekster og individets muligheder, samt hvordan individet reagerer på og bliver påvirket af disse forhold.

### **Etienne Wenger**

Vi inddrager også Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, da den kan bidrage til vores analyse med andre perspektiver end Dreiers og give os nogle andre analysebegreber til at forstå de strukturer, den RUC studerende indgår i. Mere specifikt anser vi praksisfællesskabet som en bestemt social kontekst, der dannes over tid, og Wengers teori som en mere præcis forståelsesramme om denne specifikke sociale

---

kontekst<sup>3</sup>. Wengers praksisteori eller situerede læringsteori er skrevet ud fra en fænomenologisk analyse, og Wenger skitserer en måde, hvorpå man kan forstå læring som legitim, perifer deltagelse og hvor læring er ”identitetsforandrende deltagelse i specifikke praksisfællesskaber” (Hyldegaard 2006:50). Wengers teori adskiller sig dog fra fænomenologien på ét punkt, nemlig at læring finder sted i en social praksis, hvormed en redegørelse for den *faktiske* læringsproces ikke – som i fænomenologien – tager udgangspunkt i et intentionelt subjekt i læringsituationen, men i stedet ser på den lærende som en ”perifer” eller ”legitim” deltager omkring det, som skal læres (Hyldegaard 2006:50).

Herved ses også, at læring er situeret i en specifik social praksis og formidles gennem praksis og ikke gennem individer. En slags mesterlære. Essensen af denne læringsproces bliver således at se på, hvordan personers tilhørsforhold til bestemte praksisfællesskaber forandres, idet de bevæger sig fra at være perifere til at blive fulgyldige deltagere, og hvordan denne proces afspejler en identitetsforandring hos personerne.

---

<sup>3</sup> Mere fyldestgørende opsamling findes i slutningen af teorikapitlet

## Teori afsnit

I dette afsnit præsenteres den teori, der bruges som guideline til at forstå feltet og som analyseredskab af empirien. Vi har valgt at benytte et kritisk psykologisk udgangspunkt for projektet og læner os i den forbindelse op af Ole Dreiers teori<sup>4</sup> om social praksis I det følgende fremstilles Dreiers teori, og afsnittene er udformet, så de afspejler den måde, hvorpå vi selv anskuer feltet. Efterfølgende inddrager vi en beskrivelse af Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og læring.

### Den studerende er fler-kontekstuel

Udgangspunktet for vores forståelse af teorier om social praksis indbefatter grundantagelsen om, at den sociale verden eksisterer, fordi mennesket altid deltager i forskellige praksisser for at producere og reproducere verden. Den menneskelige aktivitet er altså bindeleddet mellem subjektet og den sociale verden, og hverken subjektivitet eller den sociale verden kan forstås uafhængigt af hinanden. De sociale strukturer eksisterer derfor ikke uafhængigt af social praksis, men reproduceres og forandres gennem menneskelig aktivitet. Vores aktiviteter er altid kropsliggjorte og derfor altid situeret i specifikke lokaliteter. Dette perspektiv har vigtige konsekvenser for forståelsen af social praksis og sociale strukturer, da de sociale strukturer har betydning for situeret deltagelse, som kontinuerligt bevæger sig fra kontekst til kontekst. (Dreier 2008:22). I forståelsen af social praksis tages der desuden afstand fra en teknisk rationalitet, fordi Dreier mener, at man ikke kan objektivere menneskelige handlinger med tekniske begreber. Mennesket bør nemlig forstås i sin handling i praksis og dermed i en kompleks og unik praksis, som altid er socialt funderet (Dreier 2008:3f) Dermed tager Dreier også afstand fra et institutionelt syn på praksis i eksempelvis uddannelsessammenhænge, hvor man anskuer læringen i skolen som effekten af undervisning i isolerede kontekster. Ved kun at anskue effekten af undervisningen ud fra hvorvidt den studerende har tillært og kan reproducere det underviste, ser man bort fra den kendsgerning, at den studerende befinder sig i og mellem flere kontekster og typisk også undervises i flere fag. (Dreier 2008: 6). Den studerende lever altså i kontekstuelt opdelte, sammensatte samfundsmæssige praksisstrukturer, hvor de er

---

<sup>4</sup> Ole Dreiers teoretiske ståsted er kritisk psykologi, som udviklet af Holzkamp og oprindeligt udviklet fra virksomhedsteorien (Leontjev m.fl.) (Psychotherapy in Everyday Life 2008:2).

deltagere i flere handlekontekster, og den deltagelse har derved forskellig betydning for personen. Det skyldes blandt andet, at de forskellige handlekontekster tilbyder den studerende forskellige spillerum af *handlemuligheder*, og at den studerende forfølger forskellige behov og interesser i forskellige kontekster.

Dreiers definition af social handlings-kontekst skal altså forstås som en social praksislokalitet, der reproduceres og forandres ved deltagernes sammenkoblede praksisser og gennem sammenkoblinger med andre lokaliteter i en struktur af social praksis.(Dreier 2008:23). En social kontekst er derfor et sted, hvor personer, aktiviteter og objekter er sammenkoblet med andre. Det vil sige, at vi som studerende indgår i en mere specifik kontekst som for eksempel løsning af en projektopgave men samtidig også indgår i en større praksiskontekst bestående af f.eks. RUCs overordnede undervisningsstruktur.

Sociale kontekster kan derved være mere eller mindre stabile og kan indgå i institutionelle rammer eller blive institutionaliseret, som f.eks. skoler, arbejdspladser, hjemmet etc. og kan indeholde mere eller mindre specifikke mulige positioner for deltagerne (Dreier 2008:24). Dreiers pointe er, at deltageren i en specifik praksis, som f.eks. det at indgå i en projektgruppe på RUC, kan indtage forskellige positioner i forhold til de andre deltagere i gruppen, og at disse positioner er afhængige af strukturen i den konkrete praksis, deltageren indgår i.

I dette projekt ønsker vi, ved hjælp af Dreier, at bevæge os udover et fokus på 'individ' og 'individ-omgivelser', da forskningsobjektet i et sådant fokus bliver et fokus på det isolerede individs handlinger, mål, intentioner, motiver og følelser. Vi ønsker at få del i et fokus fra interviewpersonernes standpunkt som agenter i en lokal praksis i et første-persons-perspektiv, hvori strukturer og social kontekst er betydningsfulde for forståelsen. Den studerende er ikke bare en person, som deltager i institutionelle uddannelsessammenhænge, men har måske også lønarbejde og familie og planlægger sit studie i relation til andre betydninger i hans/hendes liv. Vi ønsker med andre ord at fokusere på den studerende som kompleks og fler-kontekstuel og vil forsøge at fremdrage strukturer i den studerendes sociale praksis, som afspejles i deres aktiviteter og handlemuligheder, der er indlejret i strukturerne.

## Den studerendes mulige positionering i social praksis

Som tidligere nævnt, lægger sociale kontekster ofte op til bestemte praksisser, som er struktureret for specifikke formål og med et specifikt samfundsmæssigt eller personligt anliggende (Dreier 2008:24)

I studiet af en social kontekst må vi overveje, hvordan konteksten er indlejret i de sociale praksissers strukturer, og hvordan personen indtræder i de sociale praksisser gennem deres deltagelse i forhold til, hvordan han/hun deltager i andre kontekster. Dette perspektiv kan åbne op for, at vi kan se, hvordan lokale praksisser tager del i større og mere omfattende praksis-strukturer, og hvordan personer bevæger sig i disse praksisser og på tværs af dem. (Dreier 2008:26f).

Dreier anser mennesket som havende personlige relationer til socialiteten i deres handlinger, og alle menneskelige handlinger eksisterer som en del af den sociale praksis, hvori primære handlinger giver dem identitet (Dreier 2008:29). De mulige positioner for mennesket i en social praksis kan ikke forstås udelukkende ud fra individets egen opfattelse af sin position eller handlemuligheder, men må opfattes ud fra den praksis han/hun deltager i. For deltageren er der ikke ubegrænsede muligheder i en social praksis, denne skaber en ramme for mulige handlinger, der kan foregå indenfor den sociale kontekst. Denne ramme skal ikke forstås som værende determinerende men som restriktiv, altså at der er visse handlinger, som er umulige i en given kontekst (Dreier 2003:15). Deltageren får gennem deltagelse i den sociale praksis viden om og evne til at forandre sine muligheder i den sociale praksis. Mulighederne gives og arrangeres kontekstuelt. Kritikere af en given social praksis står ikke udenfor denne men deltager på en bestemt kritisk måde (Dreier 2003:31). På den måde bliver en social praksis kun succesfuld reproduceret eller forandret, hvis deltageren forstår, hvordan den sociale praksis er arrangeret, og hvilke muligheder den giver (Dreier 2008:32).

Deltagere i en social praksis må nødvendigvis også reflektere over, hvilke positioner, der allerede er indtaget, og deltagelse er dermed et afgørende begreb i forståelsen. For at mennesket kan give sine handlinger retning, må de derfor tænke udover dem selv og ind i den sociale praksis, de er en del af.

Dreier inddrager desuden et begreb omkring den personlige stillingtagen, som beskriver hvordan alle mennesker forfølger og tager stilling til, hvilken rolle de spiller for sig

selv, og hvilke der har betydning. Denne kontinuerlige stillingtagen guider personen i at kunne konfigurere, forfølge sin optagethed og indsatser. Dermed er det muligt at opveje, samle, adskille og forebygge forskellige aktiviteter og handlinger i de sociale praksisser (Dreier 2003:42). Den personlige stillingtagen har dermed en social dimension, forstået på den måde, at den relaterer sig til personens optagethed i forhold til de andre deltageres optagethed i den sociale praksis (Dreier: 2003:43). Mere præcist kan den personlige stillingtagen karakteriseres som værende resultatet af overvejelser og refleksioner i forhold til de sociale kontekster, som individet er og har været i, samt hvad der ønskes opnået (Dreier 2003:22). Hermed opstår der karakteristiske træk ved personens kontinuerlige aktiviteter og handlinger, som hænger sammen med og artikuleres, forfølges og uddybes af den enkeltes deltagelse over tid og sted i sociale praksisser. Den personlige stillingtagen er personlig, og kan ikke tillægges kategorielle partikulære sociale grupper. (Dreier 2008:44). Med dette begreb, den personlige stillingtagen, placeres Dreiers teori mellem to ekstremer: På den ene side afviger den fra synet på at, kompleksiteten i den personlige sociale praksis forvandler personer til mangeartede, fragmenterede subjekter, der fungerer som kamæleoner. Det er et grundvilkår for mennesket at kunne bevare en tilstrækkelig sammenhængskraft i sit eget liv til at kunne holde styr på sine livsbaner i diverse sociale kontekster. På den anden side oversimplificerer de fleste teorier om personlighed betydningerne, ved at foregive at, den individuelle personlighed er fuldt ud integreret i en forudbestemt iboende struktur af karaktertræk (Dreier 2008:44). I virkeligheden er intet menneske perfekt og stabilt uden løse ender, brud, modsætninger og konflikter. Mennesket er komplekst og varieret, og man kan ikke fuldt ud overskride disse forskelligheder i en komplet sammenhæng i kognitive karaktertræk (Dreier 2008:45).

For at forstå handlinger, tanker og følelser, må vi altså studere de måder, som den studerende deltager på, i den sociale praksis. Dette deltagelsesbegreb tvinger os til at forstå mennesket ved at spørge, *hvad* de er en del af, og *hvordan* de er en del af praksissen. Vi vil derfor prøve at analysere os frem til, hvordan de studerende, vi har interviewet, forstår deres positioner i deres sociale praksis, samt hvordan de involverer sig og giver deres handlinger retning indenfor de givne strukturer.

## Personlige evner og udviklingsmuligheder i social praksis

Den sociale kontekst for den sociale praksis indeholder mere eller mindre præcise og forudbestemte sociale positioner, som beskrevet i forrige afsnit. I forskellig grad kan personer vælge forskellige positioner, benytte givne muligheder positionerne giver eller forsøge at forandre mulighederne i positionerne.

Kompleksiteten i en kontekst bestående af social praksis kan ses, når en person bevæger sig ind i en anden kontekst. Her møder vedkommende andre kontekstuelle eller kontekstafhængige formål med den sociale praksis, nye muligheder for deltagelse og nye deltagere i den sociale praksis. Vedkommendes position og indflydelse er også forskellig og ved at være i denne kontekst, opstår der en ny mening for mennesket (Dreier 2008:39). I disse deltagelses-livsbaner distribuerer deltagerne deres engagement over flere kontekster. Der er tale om, at mennesket deler forskellige dele af deres liv med forskellige mennesker og på den måde, opstår der en sammenhæng mellem menneskets forskellige deltagelses-kontekster. På den ene side er deltagerens handlinger, optagethed og grunde til handling et lokalt fænomen, da her er tale om lokale positioner med egne perspektiver på de 'her-og-nu' gældende relationer og deltagerens egen rolle i disse, hvilket afspejler sig i deltagerens aktiviteter. På den anden side distribuerer og forfølger deltageren sin optagethed i og over flere kontekster baseret på forbindelserne mellem disse (Dreier 2008:41).

Mulighederne for forandring må forhandles med de andre deltagere, men overordnet afhænger deltagelsen i den sociale praksis af de personlige evner. Disse personlige evner er ikke kun noget, man besidder, noget indre eller noget, der skal opfattes som deterministisk og modstillet situerede faktorer. Personlige evner udvikles via tidligere deltagelse i sociale praksisser, og de er praktiske og kontekstuelle og kun gældende inden for den givne sociale kontekst. Altså er en personlig evne kun brugbar eller anerkendt indenfor én specifik kontekst og kan derfor anses værende en unyttig "evne" indenfor en anden kontekst. Disse personlige evner afhænger af, hvordan aktiviteterne i den sociale praksis koordineres og distribueres blandt deltagerne. Den studerende defineres lokalt og ud fra, hvad der kræves i den sociale praksis samt ud fra, hvilke evner andre i den sociale praksis besidder (Dreier 2008:32f). Dermed er den personlige sociale praksis translokal, og deltagerne involverer deres livsbaner over flere kontekster. De livsbaner eller optagetheden den enkelte udvælger som betydningsfulde tages med i diverse kontekster, fordi det giver deltageren mening. (Dreier 2008:38). Men den



personlige livsbane for den enkelte deltager kan enten være én, som deles af andre deltagere men også være én, som står i modsætning til andre deltageres livsbaner, hvilket kan føre til konflikt. På den måde kan social praksis beskrives som meget kompleks, og Dreier påpeger derfor, at en teori om mennesket må indeholde begreber, der kan forklare, *hvordan* den enkelte bliver medlem af en kompleks og ofte forskellig (fra andre) social praksis. Grunden til det er, at det ofte sker, at teorier ignorerer betydningen af hverdagslivets betydning for menneskets livsførelse, og at teorierne ofte iagttager mennesket som immobilt i sociale rum og tid gennem deres liv (Dreier 2008:39). Dreier pointerer, at vi som forskere derfor må søge at få en mere konkret og livlig teoretisk opfattelse af mennesket, og måden er paradoksalt nok ikke at kigge direkte *ind i mennesket*, men ind i den verden mennesket deltager i og dermed indfange mennesket, som deltager (Dreier 2008:40).

Vi vil søge at finde forståelsen for de studerendes aktiviteter i, hvordan handlinger fører til mødet med en ny kontekst, hvordan livsbaner i den studerendes liv står i kontrast eller konflikt med andre deltageres i den sociale praksis, og hvordan personlige evner kan forstås ved at se på mulighederne for positioner i social praksis.

### **Praksisfællesskaber og læring**

Følgende kapitel tager udgangspunkt i Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Afsnittet indledes med en beskrivelse af, hvad der forstås ved et praksisfællesskab og bevæger sig videre til en uddybning af grundlæggende aspekter ved praksis, nemlig - mening, fællesskab og læring. Især Wengers læringsforståelse uddybes, da den giver os en forståelse af, hvordan individets betingelser er for at deltage i en succesfuld læringsproces. Vi har valgt at inddrage Wengers teori om praksisfællesskaber, fordi den giver nogle bud på hvordan man kan forstå, hvorledes der skabes mening blandt deltagere i udøvelsen af en bestemt praksis, og fordi den giver nogle mere specifikke definitioner af læring.

### **Hvad er et praksisfællesskab?**

Det at være menneske indebærer en optagethed af at udøve forskellige virksomheder og i udøvelsen af disse virksomheder engagerer vi os sammen med andre mennesker. Vi interagerer med hinanden og med verden og afstemmer vores indbyrdes relationer. Det

er netop dette engagement, interaktionen med andre og afstemningen af vore relationer, Wenger karakteriserer som *læring*. Det er en form for kollektiv læring, der med tiden udvikler sig til såkaldte praksisser, og en længerevarende fælles virksomhed udvikler sig med tiden til et fællesskab. Netop derfor, er det ifølge Wenger, relevant at betegne en sådan længerevarende fælles virksomhed (praksis) som et praksisfællesskab (Wenger 2006:59).

Begrebet praksis betyder hos Wenger handling, dog ikke blot handling i sig selv, men handling sat ind i en historisk og social kontekst. Praksis er altså det, der giver vore handlinger struktur og mening. Med andre ord, udvikler vi i samspil med andre mennesker en social praksis, hvor det vi gør, giver mening i det pågældende fællesskab. Praksisfællesskaber kan således betegnes som en hovedkontekst, hvor vi kan udvikle en fælles commonsense viden ved at være gensidigt engagerede i en fælles virksomhed. Praksis er altid social funderet for uanset, om vi udøver virksomhed alene, gør vi det i forhold til andre mennesker og de praksisfællesskaber, vi tilhører – ellers ville vor virksomhed ingen mening give (Wenger 2006:61f). Når vi i det følgende beskriver særlige aspekter ved praksisbegrebet, er det samtidig en beskrivelse af centrale aspekter ved et praksisfællesskab.

### **En rettetthed efter mening**

Et første grundlæggende aspekt ved praksis er den ovennævnte søgen efter mening. Praksis er med andre ord en proces, hvorigennem vi kan opnå en fornemmelse af, at vores engagement i verden er meningsfuldt. Mening skal i denne forbindelse ikke forstås som en højere objektiv sandhed, vi som mennesker leder efter, men derimod som en hverdagserfaring. Med andre ord erfaringer vi gør os i hverdagen i samspillet med et praksisfællesskab er det, der giver os følelsen af meningsfuldhed (Wenger 2006:65f). Ifølge Wenger skaber vi mening gennem en såkaldt meningsforhandling.

Meningsforhandlingen skal forstås som en fortløbende proces, hvorigennem "*Vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del af.*" (Wenger 2006:67). Det er altså gennem en kontinuerlig forhandling af meninger, at vi oplever vores engagement i verden som meningsfuld. Vi er hele tiden med til at forhandle meninger, der giver muligheder for nye meningsdannelser, hvilket betyder, at der er tale om en meningsproduktionsproces, der både er historisk og dynamisk (Wenger 2006:67).

Meningsforhandlingen dannes gennem to processer: deltagelse og tingsliggørelse, der fungerer i en dualitet med hinanden, og som både er forskellig og komplementerende i deres samspil.

Begrebet deltagelse, som også Dreier benytter sig af, refererer til den sociale oplevelse af at leve i verden, at have medlemskab i sociale fællesskaber og at være aktivt engageret i sociale foretagender. Deltagelse er derfor både en personlig og social størrelse (Wenger 2006:70). Den dækker bredere end engagement i praksis, idet deltagelsen ikke er noget, vi kan tænde og slukke for – engagement i praksis kan med andre ord begrænse sig til en given arbejdsopgave, mens deltagelsen går ud over arbejdsopgaven og refererer til en del af vor identitet – for eksempel er det at være studerende på en RUC ikke noget, den studerende kun er i skoletiden, det er noget, han/hun er konstant, da det er en del af identiteten i at være RUC-studerende. Deltagelse er en kilde til identitet og giver muligheden for at udvikle en deltagelsesidentitet. At deltage i sociale fællesskaber er desuden med til at forme vores oplevelse, og samtidig former vores oplevelse fællesskabet.

For at forstå hvordan man kan være mere eller mindre deltagende i et praksisfællesskab, indfører Wenger og Lave begrebet 'legitim perifer deltagelse', som giver mulighed for at se på de relationer, der er mellem *novicen* og *eksperten* i praksisfællesskabet og dermed en måde til at forstå læring. Jo mere man indgår i praksisfællesskabet og er medkonstituerende for den praksis, der finder sted, jo mere bevæger man sig fra en legitim perifer deltagelse til en mere fulgyldig deltagelse eller i retningen fra novice til ekspert. At være legitim perifer deltager skal ikke opfattes som, at man også kan være illegitim perifer deltager, eller at man kan være centralt deltagende og perifert deltagende. Begrebet legitim perifer deltagelse skal forstås som et kontinuum, hvorfra deltageren bliver mere og mere integreret i praksisfællesskabet (Lave og Wenger 2005:36f). Legitim perifer deltagelse handler om måden, hvorpå der sker en udvikling i praksisfællesskabet og deltagerne reproducerer og forandrer praksisfællesskabet (Lave og wenger 2005:49). Praksisfællesskabet kan i den forbindelse opfattes som en praksis med forskellige niveauer af involvering og delagtiggørelse og "*en knude af fælles engagement, som bliver løsere og løsere i periferien med lag, der går fra kernemedlemskab til ekstrem periferitet.*" (Wenger 2004:140).

Netop vores evne til at forme fællesskabets praksis er noget meget centralt i forhold til vores oplevelse af deltagelse (Wenger 2006:71). Begrebet tingsliggørelse refererer til det "*At behandle (en abstraktion) som virkeligt eksisterende eller som et konkret*

*materielt objekt*” (Wenger 2006:72). Med andre ord karakteriserer tingsliggørelse det forhold, at vi giver vore meninger en uafhængig eksistens ved at skabe ’objekter’, der giver vores oplevelser af verden en tingsliggjort form. Netop gennem tingsliggørelsen skaber vi nogle fokuspunkter, som vi kan organisere meningsforhandlingen omkring. Ethvert praksisfællesskab skaber forskellige abstraktioner, begreber osv., der er med til at tingsliggøre fællesskabets praksis (Wenger 2006:73). Det er vigtigt at understrege, at begrebet tingsliggørelse ikke kun refererer til bestemte objekter og produkter, men også til selve tingsliggørelsesprocessen. Eksempelvis skal en given regel gentilgøres i en lokal proces for at blive meningsfuld. Det er derfor ikke nok, at regelen eksisterer. Det refererer igen til det forhold, at mening kun eksisterer i forhandlingen af den og ikke i sig selv. Processen og produktet af tingsliggørelsen forudsætter således altid hinanden (Wenger 2006:75).

Ligesom med deltagelsen er også tingsliggørelsen med til at forme vores oplevelsen af bestemte forståelser, som kan være med til at give vores liv som RUC-studerende en bestemt karakter.

En tingsliggørelse af en bestemt forståelse er ikke i sig selv nok til at give forståelsen mening, fordi den er uden betydning uden menneskets deltagelse i den. Når tingsliggørelsen er forældet eller tvetydig, er det deltagelsen, der reparerer den. Omvendt er tingsliggørelsen afgørende for deltagelsen, når deltagelsens mere uformelle karakter skaber forvirring og forskellige divergenser, er det tingsliggørelsen, der reparerer den og giver deltagelsen mening. Således kompenserer deltagelsen og tingsliggørelsen for hinandens mangler, og er i et samspil med hinanden med til give tingene mening (Wenger 2006:77f).

## **Fællesskab i en social praksis**

Som vi beskrev indledende er begreberne praksis og fællesskab to sider af samme sag. Ikke forstået sådan, at alle fællesskaber nødvendigvis kan karakteriseres som praksisfællesskaber, men sådan at praksis ikke eksisterer uden fællesskaber. Det karakteristiske ved praksis er netop, at den udvikles i et fællesskab. Samtidig er udviklingen af praksis kilden til et fællesskabs sammenhængskraft. Wenger præsenterer tre dimensioner, som karakteriserer et praksisfællesskab og viser, hvordan praksis konstituerer fællesskabets sammenhængskraft. Den første dimension, betegner Wenger, som *gensidigt engagement*. Mennesket er nødt til at være gensidigt engagerede i

handlinger, hvis mening vi forhandler, før vi kan tale om praksis. Praksis eksisterer ikke i sig selv, men derimod i et fællesskab af mennesker, hvis indbyrdes relationer er præget af et gensidigt engagement. Det er det gensidige engagement, der definerer praksisfællesskabet. For at være engageret i et fællesskabs praksis er det helt essentielt, at man som individ føler, at man er en del af det, der har betydning. Først der kan man føle sig som en *fuldgyldig* deltager. Det gensidige engagement i praksis skaber interpersonelle relationer mellem deltagerne og er på den måde med til at opretholde fællesskabets sammenhængskraft (Wenger 2006:89f).

Den anden dimension ved praksis som kilden til et fællesskabs sammenhængskraft er forhandlingen af en *fælles virksomhed*. Den fælles virksomhed opstår som et resultat af en kollektiv forhandlingsproces, og kan karakteriseres som et fællesskabs måde at håndtere krav, de står overfor og samtidig gøre dette udholdeligt.

Den tredje dimension ved praksis som kilden til et fællesskabs sammenhængskraft er udviklingen af et *fælles repertoire*. Dette begreb refererer til de ressourcer, et praksisfællesskab gennem dets fælles virksomhed producerer med tiden. Eksempelvis rutiner, ord og måder at gøre ting på, historier, symboler, handlinger eller begreber, der er blevet til en del af praksis. Repertoiret kombinerer såvel tingsliggjorte som deltagende aspekter. ”*Det omfatter den diskurs, hvormed medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, såvel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer*” (Wenger 2006:101).

Et praksisfællesskabs repertoire kan siges at være en ressource for meningsforhandlingen, idet det reflekterer et gensidigt engagements historie og samtidig af natur er flertydigt. Vores repertoire er med andre ord genkendeligt for os, fordi det udspringer af en historie om gensidigt engagement og samtidig giver denne historie os ressourcer til at producere nye meninger (Wenger 2006:101f).

### **Læring i et praksisfællesskab**

Et grundlæggende aspekt ved praksis og dermed også ved det at indgå i et praksisfællesskab, er læring. Wenger ser læring som en social proces, og definerer læring som det han vil kalde en interaktion mellem kompetence og personlige oplevelser (Illeris 2007:69). Medlemmerne i et praksisfællesskab udvikler med tiden nogle bestemte kompetenceformer, der anses som værende vigtige i det pågældende fællesskab. Der er således tale om nogle socialt definerede kompetencer. (Illeris

2007:69). Omvendt er der også tale om læring, når individet tilføjer sine personlige oplevelser til et praksisfællesskabs kompetencesystem. Man kan altså med sine oplevelser bidrage til en udvikling af kompetencerne i fællesskabet, hvis man som medlem har legitimitet nok til, at det kan lykkes. Forstået således, at de andre medlemmer af fællesskabet anerkender én som en legitim deltager, hvis oplevelser kan bibringe fællesskabet nye kompetencer (Wenger 2006:163).

For at læring kan finde sted, er det nødvendigt med en vis balance mellem kompetencesystemet og den personlige oplevelse. Hvis afstanden mellem kompetencen og oplevelsen er for stor, finder der ikke ret meget læring sted. Det betyder, at hvis individet ikke formår at indordne sine oplevelser under kompetencesystemet, eller hvis denne ikke på nogen måde kan genkende sine oplevelser i de socialt definerede kompetencer, vil det være svært at lære noget af betydning. Hvis afstanden mellem kompetencesystemet og den personlige oplevelse derimod er for lille, bliver det ligeledes problematisk at lære noget nyt. Hvis vi forestiller os, at de studerende mødes med jævne mellemrum og hver gang diskuterer de samme begreber og beskriver dem med de samme ord, så sker der blot en reproduktion af den samme kompetence, hvilket ikke fører til ny læring. Der er altså nødt til at være en vis spænding mellem oplevelsen og kompetencen, før læring finder sted (Illeris 2007:70).

Da læring i henhold til ovenstående drejer sig om at tilegne sig og finde mening med de socialt definerede kompetencer i et praksisfællesskab, og samtidig selv via personlige oplevelser at påvirke praksisfællesskabets kompetencesystem, er det relevant at se på de kompetencedimensioner, der som beskrevet i det ovenstående, karakteriserer et praksisfællesskab. Nemlig gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Således omfatter læring i praksis for det første udviklingen af forskellige former for gensidigt engagement. Det vil sige at blive i stand til finde ud af, hvordan man engagerer sig, hvad der fremmer eller hæmmer det gensidige engagement, udvikle indbyrdes relationer og definere identiteter, herunder hvem der er hvem, hvem der kan hvad, og hvem der er let, henholdsvis vanskelig at omgås. For det andet omfatter læring i praksis en forståelse og afstemning af den fælles virksomhed. Altså at man lærer at indordne sit engagement under den fælles virksomhed, at lære sig selv og hinanden at stå til ansvar samt at gøre en indsats i forhold til at definere virksomheden (Wenger 2006:115). For det tredje omfatter læring i praksis udviklingen af et fælles repertoire, hvilket indbefatter evnen til at genforhandle meningen med forskellige elementer. Eksempelvis at indføre og producere redskaber til at fortælle og genfortælle historier,

opfinde nye udtryk og omdefinere eller kassere gamle, samt at skabe eller bryde rutiner. Disse former for læring i praksis er alle tre former for kompetencer, der karakteriserer det at være medlem af et eller flere praksisfællesskaber, og derfor handler læring om at tilegne sig disse kompetencer og finde mening med dem. Læring ses i dette perspektiv som noget, der sker alene ved at deltage i et praksisfællesskab og kan derfor betragtes på den måde, at alt hvad vi foretager os i virkeligheden kan betegnes som læring. Det gør dog ikke læringsbegrebet mere trivielt ifølge Wenger. *"Læringen forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelsen af, hvorfor vi engagerer os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det" .... "Der er ikke kun tale om erhvervelse af erindringer, vaner og færdigheder, men dannelse af en identitet"* (Wenger 2006:116).

Læring og uddannelse er derfor ifølge Wenger ikke blot et spørgsmål om tilegnelse af færdigheder eller information, men et spørgsmål om udviklingen af en identitet. Det er en tilblivelsesproces, der forandrer hvem vi er, og hvad vi kan gøre. Netop det, at læring handler om dannelse af en identitet, er samtidig det, der gør læring til en kilde til meningsfuldhed. *"At understøtte læring vil derfor ikke blot sige at støtte videnstilegnelsesprocessen, men også at tilbyde et sted, hvor nye erkendelsesmåder kan virkeliggøres i form af en sådan identitet"* (Wenger 2006:246). Wengers pointe er dog, at selvom læring ikke kan designes, kan vi designe for læringen – det vil sige fremme eller modarbejde den.

## Opsummering

Ved brugen af Dreiers teori om social praksis vil vi prøve at forstå den studerendes handling i en kompleks, unik og ustabil social praksis, som bevæger sig udover et traditionelt syn på, at det at være studerende er lig med deltagelse i én kontekst, nemlig universitetet eller skolen. Vi vil vise, hvordan man kan forstå den studerende som deltagende i flere kontekster. Vores grundantagelse er, at mennesket altid deltager i sociale praksisser, og at den menneskelige aktivitet er bindeleddet mellem subjektet og den sociale verden. Menneskelig aktivitet er altid kropsliggjort og altid situeret i specifikke lokaliteter med sociale strukturer, som har betydning for den måde, der kan deltages på i den sociale praksis. Dette åbner op for at se på, hvordan den studerende får handlemuligheder i social praksis, hvordan den studerende kan positionere sig ud fra de muligheder, de sociale strukturer åbner op for, og hvordan social praksis bliver

reproduceret eller forandret. Det åbner også op for, at vi kan fremanalysere og beskrive de studerendes personlige evner og handlemuligheder givet af den sociale praksis' strukturer og den måde, den studerende selv deltager på i den sociale praksis. Men de personlige evner, måden den studerende deltager på, og de muligheder de sociale strukturer giver for handlen og positionering, vil kræve et *for* deterministisk syn på mennesket, hvorfor begrebet om den personlige stillingtagen er ligeså vigtigt for at forstå den studerende som et selvstændigt individ.

Med Wengers begreb praksisfællesskab, som er mere specifikt end Dreiers begreb om social praksis, kan vi analysere os frem til, hvordan den studerende engagerer sig og er medproducent af meninger. Læringen opstår som følge af den studerendes rettethed efter det meningsfulde for ham/hende.

Derudover har Wenger en mere præcis pointe om, at mennesket er nødt til at være engageret i sine handlinger og dermed i hvad der skaber mening for ham/hende, før der er tale om praksis. Praksis eksisterer ikke i sig selv, og før vi kan tale om et praksisfællesskab, kræves der et gensidigt engagement blandt de studerende. I vores analyse lægger vi vægt på at se, hvordan de studerende engagerer sig, og hvordan et engagement af og til kan vise sig som problemfyldt, samt hvordan det bliver vanskeligt for den studerende at skabe sig en meningsfuldhed om sin deltagelse og sit studie.

## **Teorisammenspil**

Vi bruger og anser Dreiers teori om social praksis som værende den overordnede teoriramme for projektet. Wengers teori om praksisfællesskaber anses at eksistere i en bestemt form for social kontekst, som har nogle bestemte træk og bestemte formål. I begrebet praksisfællesskab ligger der, at man arbejder sammen om bestemte mål, hvorimod begrebet social kontekst, ifølge Dreier, er allesteds-eksisterende.

Derudover er Wengers praksisfællesskab noget, der opstår over tid gennem deltagernes praksis og meningsforhandlinger, mens en social kontekst vil være tilstede fra starten af. I Wengers teori foregår der en meningsforhandling mellem deltagerne, men han går ikke i detaljer med hvordan deltagerne står i forhandlingsspillet. Vi mener, at vi med Dreiers forståelse af handlingspotentialer, bedre kan forstå forhandlingsspillet og strukturernes rammer for handling.



## Empirisk fremstilling og analyse

I det følgende afsnit vil vi fremlægge vores empiri ud fra de emner og dilemmaer, vores informanter har berettet om i deres interview. Da vi selv er en del af feltet som studerende på RUC, vil vores bearbejdning af empirien bære præg af, at vi som forfattere vil belyse både de sammenfatninger vores fokus har betinget, men også inkludere de punkter, hvor vores forforståelse har rykket sig ud fra informanternes beretninger. Vi har valgt at centrere empirien omkring tre centrale temaer.

Indledningsvis vil vi belyse, hvordan informanterne de har oplevet studieskift, som RUCs struktur fordrer.

### Præsentation af de fire informanter

I det følgende afsnit vil vi kort beskrive de fire informanter. Dette gør vi dels med henblik på at give læseren mulighed for at kunne adskille informanterne fra hinanden og dels for at give et overblik over deres studieforløb. Da vores informanter stadig er RUC-studerende, har vi anonymiseret deres navne.

- Den første informant: Joannas studieforløb begyndte på den humanistiske basisuddannelse, hvor hun læste to år. Derefter læste hun sammenhængende på pædagogik ét år, hvilket vil sige at hun læste 1. og 2. modul i træk, hvorefter hun efterfølgende påbegyndte sit andet overbygningsfag - Socialvidenskab. Joanna er i indeværende semester igang med sit 2. modul på Socialvidenskab. Hun har dog valgt ikke at skrive projekt i dette semester, hvorfor hun udelukkende følger de udbudte kurser. Joanna har kæreste, en datter på 2 år og et studiejob.
- Den anden informant: Mette påbegyndte sit studie på RUC på den internationale humanistiske basisuddannelse, hvor hun læste i to år. Derefter har hun studeret dansk i 1 år i træk, og har således også taget modul 1 og 2 i træk. Efter et semesters orlov påbegyndte Mette sit andet overbygningsfag - Kultur og sprogødestudier. Her læser Mette nu på 1. modul, men har valgt kun at følge kurserne og således ikke skrive projekt, da Mette til september har valgt at påbegynde et studie i Moderne litteraturforståelse på Københavns Universitet, og derfor stopper sit studie på RUC.
- Den tredje informant: Lars studerede fra begyndelsen på den

samfundsvidenskabelige basisuddannelse i to år. Han holdt derefter orlov i et år, og er nu studerende på Psykologi, hvor han har taget 1. og 2. modul i træk. Til september skal Lars påbegynde sit andet overbygningsfag: Arbejdslivsstudier.

- Den fjerde informant: Anette begyndte sine studier på den humanistiske basisuddannelse, og skiftede derefter til hendes første overbygningsfag Psykologi, hvor hun læste modul 1 og 2 i træk. Hun læser nu 2. modul på sit andet overbygningsfag, Kommunikation, hvor hun altså også har været to semestre i træk. Anette har en kæreste, der er bosat i Århus, og hun har desuden et job ved siden af studiet.

### **Informanternes oplevelse af studieskiftene**

I det følgende afsnit vil vi belyse, hvordan RUCs struktur og herunder studieskift opleves af den studerende. For det første fordi dette punkt indledningsvis har været et af dem, vi som forskere har været interesseret i at undersøge nærmere, men samtidig fordi dette punkt er et, som informanterne har adskillige interessante iagttagelser omkring.

Vores informant Joanna har især oplevet skiftet fra pædagogik til socialvidenskab som hårdt og demotiverende, primært på grund af det studiemiljø og de studiemæssige rammer, som hun oplever som værende meget anderledes på socialvidenskab end på pædagogik. På pædagogik havde hun en *tryk* base, der i høj grad skyldes, at studiemiljøet på pædagogik, ud fra Joannas oplevelse, indbyder til fællesskab og dannelse af sociale relationer:

*Joanna: 'Jeg var på barsel et år direkte efter mine basisår og så på pædagogik, og det var rigtig fedt. Vi havde en rigtig fed rustur, der gjorde, at vi blev samlet som et hold, og der havde jeg et super efterår... jeg havde en rigtig god klynge, så det var meget specielt. Og vi havde et rigtig godt forhold til vores vejleder også. Der blev også sådan skabt ... også på grund af... på pædagogik, der er køkken, og man bliver taget godt imod./.../ Så et fint forår faktisk, men på en anden måde, hvor der ligesom startede mange af de andre på andre fag, så der skete lidt et opbrud, så der var jeg ligesom meget knyttet til min gruppe... vi havde en rigtig god gruppe dér.'*

Det fremgår i ovenstående citat, at Joanna har knyttet sig til hendes projektgruppe som

et resultat af, at der skete et opbrud i de sociale relationer. Meget tyder på, at hun har brug for en fast base med nogle kendte ansigter, da mange af hendes medstuderende forlader pædagogik for at læse andre fag. I det følgende fortæller Joanna om selve skiftet fra pædagogik til socialvidenskab:

*Joanna: 'Nå, men så endte jeg på socialvidenskab, og det var en underlig oplevelse at møde den første dag i auditoriet, ovre i det fine nye auditorium, og så sidder man dér med en enkelt underviser, der fortæller lidt og en studievejleder, der fortæller lidt, og man snakker ikke rigtig med nogle, og det hele er bare sådan... det virker ikke sådan specielt socialt og ikke specielt hyggeligt eller... det var virkelig en speciel start at få derovre.'*

Videre fortæller Joanna om hendes oplevelser omkring studieopbygningen på RUC. Joanna har, som det fremgår i det følgende citat, overvejet at studere 'ren' pædagogik på KUA – hun søgte ind og blev optaget, men har alligevel valgt at blive på RUC:

*Joanna: 'Det er enormt rart at være i et miljø, hvor man føler sig hjemme, og man føler, at man har et tilhørsforhold ik', og det er også derfor, jeg valgte at droppe KUA, fordi jeg har været på pædagogik, men det er jo ligesom ikke dér, jeg er nu. Jeg er på socialvidenskab, og der er altså ikke nogen, der ... der er nogle enkelte (.....), men altså der er INGEN tilhørsforhold, man sidder nede i et koldt køkken og ... nej, det er simpelthen... det er SÅ trist. Men det kan godt være, det ikke har så meget med studieopbygningen at gøre, det er bare sådan, jeg har oplevet det ik'. Man kan sige, hvis jeg var kommet på et studie, hvor der måske havde været et godt studiemiljø... altså, jeg vil sige det sådan... den måde RUCs uddannelsesstruktur er på, hvor man har så mange skift, så kræver det altså, at man er engageret i at opbygge sociale relationer igen og igen for det første, og det kræver altså også, at der er nogle sociale studiemiljøer, eller at man får skabt nogle rammer, så man kan finde de dér sociale relationer.'*

Det helt centrale i Joannas fortælling om hendes skift fra pædagogik til socialvidenskab er betydningen af studiemiljøet på de forskellige fag, hvor hun således har oplevet at der på pædagogik blev gjort en indsats for, at de studerende skulle lære hinanden at kende og dermed få et tilhørsforhold til faget og studiekammeraterne. Joanna har derimod

oplevet rammerne på socialvidenskab som radikalt anderledes og ikke særlig indbydende i forhold til at skabe sociale relationer:

*Joanna: 'Men jeg oplever i det hele taget mit studie på socialvidenskab som... altså jeg har et tilhørsforhold til de piger i min gruppe, men snakker ikke med nogen til kurserne, man snakker egentlig ikke sammen. Der er ligesom lagt fra starten sådan en basis af at 'nå men'... man sidder bare på de dér rækker ik' i auditoriet... altså, det indbyder jo ikke til: 'Hey, hvordan går det' eller det var en svær tekst' eller hvad som helst.'/.../ På socialvidenskab, der var i hvert fald ikke nogle rammer, der fik mig til at føle mig tryk og havde lyst til at bidrage specielt meget ... heller ikke sådan med klyngen... eller jeg prøvede faktisk, men det var også noget med underviserne ... hvor meget de lige er interesserede i, at folk skal sige noget og hvad for en slags undervisning, de lægger op til. Eller i klyngen... der gav det ikke rigtig mening med ham vejlederen, jeg havde i hvert fald.'*

I det ovenstående fremgår det, at Joanna oplever, at der på socialvidenskab hersker en bestemt 'kultur', der ikke inviterer til dannelse af sociale relationer blandt de studerende, og som heller ikke indbyder synderligt til, at de studerende skal deltage aktivt i undervisningen. Derimod oplever hun en manglende lyst til at bidrage, blandt andet fordi der ikke er den samme tryghed, som hun oplevede på pædagogik og basis.

Da vi spurgte informanten Mette til hendes oplevelser omkring det at skulle skifte studieretning, svarede hun:

*Mette: 'På en måde så er det forstyrrende, fordi man bruger enormt meget energi på at skulle vise sit ansigt eller skabe sig selv på ny/.../Det kan godt være utrolig krævende selve gruppedannelsesprocessen, det at man ikke kender nogen som helst, og man ikke har noget at bygge på, på overbygningen. Det havde man trods alt på basis. Eksempelvis så synes jeg ikke, at man på dansk efter et enkelt semester har samme base og folk at læne sig opad.'*

Mette beskriver i det ovenstående, at skiftet fra basis til dansk har været både forstyrrende og krævende. Hun lægger vægt på det energikrævende i at skulle genskabe sig selv ved hvert studieskift. Noget tyder således på, at det er centralt for Mette at

præsentere sig selv på en bestemt måde, når hun skifter fag eller modul. Et forhold, vi senere skal se, går igen i flere af informanternes fortællinger. Samtidig er det centralt, at Mette oplever gruppedannelsesprocessen som særligt krævende i forbindelse med skift i studiet. I den forbindelse lægger M især vægt på det forhold, at det er hårdt ikke at kende nogle mennesker i forvejen og have noget at bygge videre på, som hun udtrykker det. Selvom Mette oplever skiftene som forstyrrende og energikrævende, finder hun samtidig skiftet fra basis til dansk motiverende, da hun nu skal være sammen med mennesker med samme interesser som hende selv. Dette beskriver hun, da vi spørger nærmere ind til hendes frustrationer omkring studieskiftende:

*Mette: 'Øh ja, det er i hvert fald energikrævende, så det kan godt være frustrerende.. eller det kan i hvert fald gøre, at man synes skiftene er rigtige hårde. Den periode i starten er rigtig hård, men samtidig synes jeg også, at det gør, at man fokuserer mere på det faglige.. og man får skrevet om det man gerne vil, fordi man ikke har dannet grupper, som man har kendt gennem hele sit studieforløb. Så man kommer til at vælge ud fra egne interesser. /.../. Et eller andet sted synes jeg også, det var ret motiverende at starte på dansk fra basis, specielt det med at man havde samme interesser, man kunne samle sig om.'*

For Mette har skiftet altså ikke blot været hårdt, men i høj grad også motiverende. Det står centralt for hende at vælge projektgruppe ud fra hendes faglige interesser og dels at indgå i et fællesskab med andre studerende, der har samme interesser.

Informanten Anette har primært oplevet skiftet fra basis til psykologi som hårdt på grund af de mange nye mennesker, hun nu skulle forholde sig til:

*Anette: 'Sådan rent menneskeligt og det at samarbejde med andre mennesker på basis og så skifte til psykologi og møde helt nye mennesker, har jeg opfattet som meget hårdt. Om end jeg ikke har været den mest sociale. Jeg har også følt, at der har været mere konkurrence på psykologi. På basis var man måske i højere grad en samlet masse, hvilket man ikke var på psykologi./.../.jeg tror at specielt ved skiftende har det været vigtigt at finde nogle, man har kunnet holde sammen med.'*

Anette beskriver i det ovenstående citat sig selv som værende mindre social end så

mange andre. Alligevel træder det frem, at hun ved studieskiftene har fundet det vigtigt, at have nogle at holde sammen med i mødet med de mange nye mennesker. Som vi så det hos informant Joanna, fremhæver også Anette de forskellige studiemiljøers betydning. På basis har Anette således oplevet at være del af en samlet masse, mens hun på psykologi har oplevet et mere individuelt miljø med mere konkurrence mellem de studerende. På et spørgsmål om, hvorvidt Anette oplever at studieskiftene har påvirket hendes motivation for at lære og deltage i undervisningen, svarer hun:

*Anette: 'Der har klart været hårdere, at man skal møde nye mennesker, det er hårdere, at det ikke er folk der kender én, som man lige kan sige 'hej' og' vi går ud og ryger en cigaret', eller hvad man nu gør. I stedet for nu, hvor man skal starte forfra, de skal lære dig at kende på helt nye præmisser, og du skal også helst lige være lidt klog, for du er jo på RUC, der er en masse aspekter i det, når man skifter.'*

Vi spurgte hende derefter, om hun følte, at man blev målt og vejjet i begyndelsen, hertil svarede hun:

*Anette: 'Ja, det tror jeg altid, man gør, når man starter nye steder. Og specielt derude fordi det handler om din faglighed./.../ folk ser hinanden an og kigger på, hvordan man opfører sig, og så hvis det er rigtig slemt, som det nogen gange var på psykologi og kommunikation, så ved man lidt om, hvad de andre har lavet, eller hvad de har fået, eller at de ikke var særlig gode i grupper.'*

Anette taler i ovenstående ikke direkte om, hvorvidt hendes læringsmæssige motivation er blevet påvirket af studieskiftene. I stedet lægger hun igen vægt på, at det er hårdt ikke at kende nogen. Samtidig finder vi det særligt interessant, at Anette i forbindelse med et spørgsmål om motivation begynder at tale om det at blive målt og vejjet af sine medstuderende. Som vi så det hos informant Mette, talte også hun om at skulle 'vise sit ansigt' eller 'genskabe sig selv' ved studieskift. Det samme gør sig gældende for Anette. Hun oplever at skulle fremstå som særlig klog, og at der ved studiestarten bliver talt meget i 'krogene' om folks faglige formåen. Selvom Anette ikke direkte formulerer det, er der altså noget, der tyder på, at hun (ligesom Mette) finder det energikrævende og måske ligefrem demotiverende at skulle præsentere sig selv på bedst mulig måde ved studieskiftene. Også Joanna oplever at skulle skabe sig selv på ny ved studieskiftene, og

hun finder det vanskeligt at vide, hvordan hun skal agere i en sådan situation:

Joanna: *'...altså det er en af faktorerne, når man skifter, så står man i en ny situation, hvor man ligesom skaber sig selv på ny ik', eller du står, og der er ikke nogen, der ved noget om dig, og hvordan agerer man lige dér ik.'*

Videre fortæller Anette om et andet interessant aspekt ved det at skifte fag. Nemlig det forhold, at der eksisterer forskellige rammer og 'kulturer' på de forskellige fag, hvilket kræver omstillingsparathed hos den studerende. Vi har set tidligere hos både Anette og Joanna at de forskellige studiemiljøer på fagene, kan skabe problematikker ved skiftene, men også de forskellige arbejds måder har betydning for Anette ved skiftet:

Anette: *'... det er nogle helt nye ting, du skal til at lære. Du kommer ind i en bestemt ramme eksempelvis på psykologi, hvordan arbejder vi der?? Og så kommer du over på kommunikation, hvor det er noget helt andet./... / Det er jo vidt forskellige måder at arbejde på, og det skal man lige vænne sig til.'*

Lars lægger, ligesom Anette, vægt på de nye fagkrav- og rammer i hans oplevelser omkring studieskiftene. Også han finder denne omstilling belastende, men samtidig oplever han, at belastningen opvejes af, at hans studie nu bliver mere vedkommende:

Lars: *'Skiftet fra basis til psykologi var for mit vedkommende præget af, at man skulle tage afsked med nogle mennesker, som jo egentlig ikke betød så meget for mig. Men også at jeg syntes mere belastningen lå i, at der var nye krav man skulle forholde sig til, nye rammer og selvfølgelig også nye mennesker. Men jeg synes, at den belastning blev... den ligesom blev modvirket af, at der lå noget spændende i det, og at mit studie nu skulle blive mere vedkommende for mig, så derfor syntes jeg, det var fedt, ubetinget. Og fra modul 1 til modul 2, jo altså... der synes jeg at, der var selvfølgelig nogle mennesker, der faldt fra, og der var også nogle, jeg kunne genkende, og det var da fint. Jeg kunne da mærke, at mit engagement i klyngesammenhænge og til forelæsninger blev styrket i løbet af modul 1 og modul 2... og det har da helt klart også noget at gøre med, at man føler sig tryk med de mennesker, man snakker med, og altså diskuterer med... at komme på banen, altså for mig... det kræver en vis tryghed.'*

Selvom Lars skal forholde sig til nye krav, rammer og mennesker, ser han skiftet som en åbning til at opbygge et mere vedkommende studieforb. Samtidig bærer hans fortælling præg af, at han ikke på basis har knyttet nogle videre dybe sociale relationer. I hvert fald giver han udtryk for, at de mennesker han ved skiftet skal tage afsked med ikke har betydet specielt meget for ham. Lars fremhæver samtidig, at de sociale relationer på psykologi har haft en væsentlig betydning for hans faglige engagement og for hans evne til at deltage aktivt i undervisningen. I denne forbindelse påpeger Lars, som vi også så det hos Joanna, at det essentielle for det faglige engagement er det, at man føler sig tryk. En tryk Lars opnår ved at kende nogle mennesker i forvejen. I modsætning til informant Joanna, Mette, og Anette har Lars ikke oplevet basis som en tryk base. Tværtimod oplever han det som en befrielse ikke længere at skulle manøvrere i en så stor gruppe, som han var en del af på basis. Også dette forhold kan være medvirkende til, at Lars oplever skiftet som overvejende positivt:

*Lars: 'Jeg tror bare, at det var svært for mig at manøvrere i så stor en gruppe, altså at forholde mig til så mange mennesker. Og jeg tror også, at der (.....) ved RUCs koncept en del, altså at vi er så mange mennesker på basis i husene.... Det betyder noget for individet i de grupper, for jeg tror ikke, vi er skabt til at håndtere så mange andre mennesker'.*

### **Opsamling og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelse af studieskiftene**

Når den studerende starter på sit nye fag ved semesterstart, må han/hun lægge sin deltagelse i en tidligere social praksis bag sig. Den studerende må rette sin optagethed og indsats mod den nye sociale praksis, hvilket alle fire informanter oplever som hårdt og belastende. Dog på hver sin måde. Både i Joanna og Anettes interviews fremgår det, at deres skift har været særdeles præget af forskellen mellem studiemiljøerne på deres overbygningsfag. Begge har de oplevet at komme fra studiemiljøer, hvor de følte sig trykke og oplevede at komme til studiemiljøer, der for dem at se, var langt mere 'kolde' og upersonlige.

Med Wengers og Dreiers begreber kan vi altså tale om, at Joanna og Anette har bevæget sig fra et fungerende praksisfællesskab til en ny kontekst, hvor praksisfællesskabet endnu ikke er dannet. Når Joanna og Anette oplever deres studieskift som svære, kan dette forklares med, at de fra henholdsvis pædagogik/psykologi og basis har været vant



til at være en del af et praksisfællesskab med socialt definerede kompetencer og gensidigt engagement og dermed ved skiftet skal indgå i en ny social kontekst, hvor de skal være med til at danne nye praksisfællesskaber. Joanna og Anette oplever altså begge, at der på basis er blevet skabt nogle studiemæssige rammer, der inviterede til fællesskab og til dannelsen af sociale relationer. Hvorvidt de nye praksisfællesskaber eller sociale kontekster, er mere upersonlige, 'kolde' eller konkurrencemindede, skal vi lade stå usagt hen. Det essentielle er, at begge piger oplever, at der på deres nye fag hersker nogle andre værdier, end dem de kender fra deres tidligere fag – med Wengers ord nogle andre socialt definerede kompetencer – som Joanna og Anette har sværere ved at få til at harmonere med deres personlige interesser og behov. I begges tilfælde kan dette yderligere forklares med det forhold, at deltagelse i nye sociale kontekster altid har baggrund i en deltagelse i tidligere sociale kontekster, og at vi altså bringer erfaringer fra tidligere kontekster ind i de nye (jf. Dreier). Anette og Joanna har erfaringer med, at være en del af et samlet praksisfællesskab, hvilket igen kan forstås som et resultat af, at de på deres tidligere fag oplevede at være gensidigt engagerede med deres medstuderende i en fælles virksomhed og med et fælles repertoire. Disse tidligere erfaringer kan siges at have været medvirkende til at skabe en bestemt mening hos Joanna og Anette, der går på, at det at være studerende på RUC indebærer fællesskab, tilhørsforhold og gode sociale relationer til sine medstuderende. Ved skiftet bliver det nødvendigt for dem at genforhandle denne mening, idet der eksisterer andre tingsliggørelser, deltagelsesformer og handlemuligheder på det nye fag. Når Joanna eksempelvis fortæller, at der på pædagogik var et køkken, man kunne samles i, og at der blev arrangeret en rustur, der ligeledes bidrog til en følelse af fællesskab blandt de studerende, kan dette i henhold til Wenger karakteriseres som tingsliggjorte foranstaltninger, der bidrager til meningsforhandlingen. Tingsliggørelsen og Joannas deltagelse omkring denne skaber således tilsammen en mening. På socialvidenskab kan auditoriet siges at være en tingsliggjort form, hvori undervisningen foregår, og Joannas deltagelse omkring denne tingsliggørelse skaber en ny mening for hende om, at studiemiljøet er koldt, utrygt og uindbydende i forhold til den faglige deltagelse. Sætter vi ovenstående i forhold til Dreiers teori, kan Joanna og Anettes vægtning af studiemiljøet anses som afgørende for, at de har fundet deres skift mindre behagelige, og forstås som et resultat af de forskelligartede handlemuligheder, de har haft i hver kontekst. Vi vil igen tage fat i Joanna, da hun er den, der beskriver sine oplevelser mest detaljeret. Joanna oplever at hendes deltagelse i undervisningen er blevet forringet på

socialvidenskab, idet hun ikke mener, at de studiemæssige rammer og miljø indbyder til, at man som studerende bidrager til de faglige diskussioner. Den sociale kontekst skaber altså med andre ord en ramme for Joannas mulige deltagelse i undervisningen. Ikke forstået sådan, at Joanna slet ingen muligheder har for at bidrage, men at hun oplever rammen som restriktiv i forhold til hendes deltagelse.

Som vi har set det, oplever både Anette, Mette og Joanna, at de skal genskabe sig selv eller fremstå på en bestemt måde ved fagskiftene – noget de finder frustrerende. I denne forbindelse finder vi det relevant at inddrage Dreiers positioneringsbegreb. Ved et fagskifte vil den studerendes position i den tidligere sociale praksis ikke længere eksistere, idet den tidligere sociale praksis brydes op, og en ny social praksis skal opbygges. Derved skal den studerende igen positionere sig og rette sin optagethed, sine behov og sine indsatser til den nye sociale kontekst, hvilket kræver viden om den nye sociale praksis, de muligheder den giver, og de positioner der allerede er indtaget. At det således kan være svært at genskabe eller re-positionere sig selv ved skiftet, kan ses som et resultat af, at den studerende endnu ikke har den fornødne viden om det nye fags muligheder for ham eller hende eller om de mulige positioner, der eksisterer i den givne kontekst. Når Joanna således finder det svært at agere i forhold til nye mennesker, eller Anette oplever at blive målt og vejret, handler det om den usikkerhed, der ligger i ikke at kende de andres positioner og i det hele taget hvilke positioner, der er mulige i den sociale kontekst, samt hvordan de andre studerende stiller sig i forhold til én og hele usikkerheden om dannelsen af det nye praksisfællesskab.

Dreiers positioneringsbegreb kan også give os en forklaring på, hvorfor det for alle fire informanter er vigtigt at have nogle sociale relationer at kunne støtte sig til ved skiftene. Både Joanna, Mette og Anette påpeger vigtigheden af, at have nogle mennesker at læne sig opad eller følges med ved skiftene. Noget de ikke oplever at have haft. Mens Lars betoner vigtigheden af at føle sig tryk i forbindelse med studieskiftene. Han fremhæver den betydning, det for ham har haft, at kende nogle mennesker i forvejen ved modulskift – at han har følt sig langt tryggere og dermed har haft lettere ved at 'komme på banen'. En forklaring på informanternes behov for velkendte ansigter ved skiftet fra tidligere sociale kontekster til nye, kan være, at skiftet ganske enkelt bliver lettere, hvis man kender nogle af de andres "positioner" fra start af. Følges man med nogle fra et fag til et andet, kender man naturligvis ikke de nye positioner, men man kender de tidligere og har én ved sin side med hvem, man kan forhandle en fælles mening, et fælles repertoire og en fælles viden om den nye sociale praksis. Når først der er én, man kan

tale og meningsudveksle med, opstår der også mulighed for, at andre kan blande sig i meningsudvekslingen, og man er dermed engageret i reproduktionen og forandringen af den sociale praksis, hvilket medvirker til at give deltagelsen på det nye fag mening. I nogle tilfælde som eksempelvis Lars' er der sket en direkte overførsel af det gamle praksisfællesskab omkring gruppearbejdet ved skiftet. Derved slipper han helt for at skulle genforhandle praksisfællesskabets indhold i det tilfælde, hvor han og studiekammeraten skriver alene. I tilfælde af optagelse af nye medlemmer, er det deres praksisfællesskab som de andre indgår i.

Som vi tidligere har belyst, har tre af informanterne følt et stærkt tilhørsforhold til deres basisstudie. Der har de følt sig som en del af en samlet gruppe, og det at de har været i det samme hus med de samme mennesker gennem to år, har betydet, at de har haft en base af sociale relationer at støtte sig til. De tre informanter peger alle på, at de ved skiftet fra basis til overbygning savner denne sociale base. Vi kan her påpege to væsentlige pointer. Nemlig at ovenstående er et udtryk for at se vores informanters udsagn som en refleksion af den nuværende sociale praksis, som de er en del af i forhold til en tidligere social praksis (deres to-årige basisstudie), som de i refleksion af den nuværende sociale praksis, fandt mere tryk.

Den anden pointe er, at de praksisfællesskaber, som de har været en del af på basis, har haft mere tid til at udvikle sig. Informanterne har måske derfor i højere grad haft tid til og mulighed for at være med til at forme fællesskabets praksis. Når både Anette og Joanna beskriver de studerende på basis som en mere samlet enhed, er der noget, der tyder på, at der er blevet skabt en fælles praksis og virksomhed, som de studerende har været gensidigt engagerede i. Som beskrevet i teoriafsnittet er det at være med til at forme et fællesskabs praksis kilden til at skabe sig en deltagelsesidentitet. Netop det forhold, at deltagelsesidentiteten afhænger af, i hvor høj grad vi har været med til at forme det praksisfællesskab, vi er en del af, kan forklare, hvorfor vore informanter oplever de jævnlige studieskift som hårde eller frustrerende. Ved hvert skifte skal den studerende således 'vinke farvel' til den deltagelsesidentitet, vedkommende (muligvis) har haft på det tidligere fag og står samtidig overfor at skulle indgå i et nyt praksisfællesskab, som andre har formet før ham/hende, og som vedkommende først nu skal til at lære at kende og være medskabere af.

Vender vi blikket mod Lars og Mette har disse også fundet deres studieskift hårde eller

belastende. Det centrale i deres fortællinger er dog, at de samtidig har fundet deres skift fra basisstudiet til overbygningen yderst motiverende. De peger således på, at de ved skiftet følte en mulighed for at gøre deres studier mere vedkommende og være sammen med mennesker med de samme interesser som dem selv. Lars' motivation for dette skift, kan ses som andet og mere end et udtryk for, at hans faglige interesser nu i højere grad vil blive imødekommet. Således har Lars i modsætning til de tre andre informanter oplevet sin tid på basis som uvedkommende og har, som han selv udtrykker det, haft svært ved at manøvrere blandt så mange mennesker. Lars' handlemuligheder og deltagelse har derfor været påvirket af de studiemæssige rammer, og han kan dermed have haft vanskeligheder ved at skabe sig en deltagelsesidentitet. Han finder altså, at de positioner, som overbygningsfagets sociale kontekst har lagt op til, går bedre i spænd med de ønsker, han har til indholdet af den faglige praksis, og kan derfor nemmere skabe sig en deltagelsesidentitet.

Mette har været glad for at gå på basis, men med skiftet til dansk kommer hun til et studie, der ligger bedre i tråd med hendes rettethed, altså hendes interesser og behov. Dermed kan hun indgå i et praksisfællesskab, hvor hendes kompetencer bliver set som havende større værdi, og praksisfællesskabet bliver derved meningsfuldt.

### **Sociale relationers betydning for den studerende**

I det følgende afsnit ønsker vi at gå dybere ind i, hvad de sociale relationer på RUC betyder for vore fire informanter. Igennem vores indledende pilotinterview fremgik det tydeligt, at de sociale relationer havde stor betydning for os som studerende på RUC, og vi har alle fire oplevet opbrud i disse relationer i forbindelse med vore studieskift. Disse opbrud oplevede vi, på hver vores måde, som problematiske. Nogle af os oplevede, at vi mistede en tryghed, når de sociale relationer, vi havde opbygget pludselig 'forsvandt', fordi vores medstuderende skulle læse andre fag end os, mens andre oplevede disse opbrud som en form for 'brug og smid væk' kultur, som RUCs uddannelsesopbygning muligvis er med til at underbygge i kraft af de jævnlige studieskift og deraf følgende skiftende sociale relationer. Herforuden gav vi alle fire udtryk for, at vi har haft brug for nogle kendte ansigter i forbindelse med vores studieskift – eller at vi i hvert fald har haft glæde af at kende nogle i forvejen. På baggrund af vores forforståelse var det derfor i vores interesse helt overordnet at undersøge, hvilke betydninger det har for informanterne at have sociale relationer på RUC. Dernæst ønskede vi at undersøge om

de jævnlige studieskift, betød at informanterne oplevede brud i deres relationer, eller om de på trods af skiftene kunne bibeholde disse. Og for det tredje har vi ønsket at undersøge, om de sociale brud (i så fald om informanterne har oplevet sådanne) har haft nogen betydning for den studerende, samt hvordan de har håndteret disse. Det er disse spørgsmål, vi vil belyse i det følgende afsnit.

Til spørgsmålet om, hvorvidt det har været muligt for de fire informanter at bibeholde deres sociale relationer på RUC gennem deres studietid (på trods af de jævnlige fag- og modulsift), fik vi flere både sammenfaldende og modsatrettede svar. Både Anette og Lars lægger stor vægt på, at de gennem deres studietid primært har haft nok i deres sociale relationer uden for RUC. Hertil fortæller Anette:

*Anette: 'Jeg havde det lidt sådan, at jeg kom til lidt til festerne, men min indstilling var, at jeg havde mine venner i København./.../ Det sociale var ikke det primære for mig, det var klart det faglige.'*

Anette fortæller videre, at hun ikke har oplevet nogen sociale brud i sin studietid på RUC:

*Anette: 'Nej, som sagt, så har jeg været meget bevidst om, hvad jeg ville, og jeg syntes, jeg havde min base her i København, og RUC det var faglige, selvom det skulle fungere socialt, når man var i en gruppe. Men dem som jeg har haft det godt med socialt, hvor vi indbyrdes har kunnet give hinanden noget, dem holder jeg stadig kontakt til./.../ Jeg har kun kontakt til nogen, jeg har været i gruppe med.'*

Vi spurgte efterfølgende Anette om dem hun stadig havde kontakt til havde samme studieforbånd, som hende selv:

*Anette: 'Nej, det har de ikke. Og her spiller det måske også ind, at jeg ikke har kunnet fastholde noget socialt. Det er helt op til mig selv at fastholde disse kontakter.'*

I de ovenstående udtalelser er det lidt uklart, hvorvidt Anette oplever brud i de sociale relationer. Hun gør det således klart, at hun stadig har kontakt til tidligere gruppemedlemmer, men siger samtidig, at hun ikke har kunnet fastholde noget socialt,

idet tidligere relationer har andre studieforløb end A. Hun understreger dog, at hendes relationelle base har været uden for RUC, og at det vigtigste på RUC har været det faglige.

Da vi spørger Lars, om han har oplevet opbrud i sine sociale relationer på RUC, fortæller også han om sin første tid på RUC:

Lars: *'Ja, der er min situation sådan lidt speciel, fordi jeg ret hurtigt fandt ud af, at jeg skulle læse sammen med en anden... en medstuderende og fulgtes med ham i alle projekter og vi holdt sabbatår samtidig... så på den måde har der ikke været nogle opbrud for mig, fordi jeg egentlig er dækket meget godt ind med sociale relationer udenfor skolen, og på skolen er det fint at have en tryghed i at læse sammen med én fast. Så det største brud har været at starte på basis og det slet ikke at kende nogen... det synes jeg var svært... altså det var ikke... det var skræmmende./.../. Altså, det er klart, at jeg har jo snakket med nogle undervejs i studiet, som jeg ikke snakker med mere, så selvfølgelig er der brud, men et eller andet sted, så tror jeg, at jeg har indstillet mig på, at de brud skulle komme ret hurtigt altså ...øh jeg har måske tænkt sådan lidt i det store perspektiv, når jeg sådan ...med mine tidligere grupper på basis har jeg tænkt... jamen jeg behøver ikke at indgå i nogle nære relationer med de her mennesker, fordi jeg har jo venner nok, og jeg har J, som jeg fortsætter med fagligt, så der er ikke nogen grund til at beholde og holde liv i de der relationer.'*

Lars understreger, ligesom Anette, at han har følt sig dækket ind rent socialt med de venner, han har haft uden for RUC. Dog har han hurtigt efter studiestart mødt en studiekammerat, som han har fulgtes gennem studiet med. Heller ikke Lars har altså oplevet brud i hans sociale relationer på RUC. Han har haft sine venner udenfor RUC og hans faglige følgesvend på RUC. Selvom både Anette og Lars påpeger, at de har følt sig dækket socialt ind udenfor RUC, er der dog noget, der tyder på, at disse relationer alligevel ikke har været tilstrækkelige. Begge lægger således stor vægt på at have det godt socialt og føle sig tryk i deres projektgrupper. Eksempelvis pointerer Anette, at hun bevidst har søgt grupper, der fungerer godt socialt:

Anette: *'Ja, jeg tror at skiftet til psykologi, som var det første, der var jeg nok meget interesseret i at komme i en god gruppe, og der valgte jeg så at være i en*

*tomandsgruppe med én, som jeg kunne mærke havde lidt flere år på bagen, og som kom med en baggrund som indsluser. På det tidspunkt syntes jeg, at det mere var det sociale, der skulle hænge sammen, altså det at man kunne hygge sig og arbejde godt sammen, og ikke så meget det faglige. ’*

Vi fandt denne udtalelse interessant, da Anette indledningsvis havde givet udtryk for at hun i starten af sit studie prioriterede det faglige højt. Vi spurgte derfor ind til, hvorfor hun nu prioriterede det sociale højere, og dertil svarede hun:

*Anette: ’Ja, altså jeg tror altid, at jeg har tænkt på, det var det faglige der fungerede, men jeg har også oplevet, at selvom det faglige ikke fungerede - så fungerede det sociale. Og det tror jeg betyder mere for mig, har jeg fundet ud af nu, hvis du ikke har det hyggeligt, så kommer der ikke noget godt fagligt ud af det. Man har brug for nogle pauser, hvor man kan sidde og hygge sig og have det sjovt. Og det er der bare ikke, hvis det ikke fungerer socialt./.../. Jeg har netop været i en gruppe, hvor vi havde det enormt godt socialt, produktet blev måske ikke det bedste, vi havde det måske for godt med hinanden. Men jeg vil næsten sige, at jeg vægter det mere, at man har det sjovt med hinanden, frem for at det kun er faglighed, for det går jeg død i. Det kan jeg ikke magte på længere sigt.’*

Som det fremgår af ovenstående citat, har Anette foretaget en omprioritering i løbet af sin studietid. Fra at have betragtet det faglige, som det vigtigste i relation til det at være studerende på RUC, har Anette løbende opdaget, at det i virkeligheden er vigtigere for hende, at det sociale fungerer. Hun har med andre ord ikke ønsket udelukkende at investere sit engagement på RUC i det rent faglige, som ellers var hendes umiddelbare intention, da hun startede sit studie. Dette hænger, ifølge A, også sammen med, at hun løbende har fundet ud af, at kvaliteten af det faglige ’produkt’ i høj grad afhænger af det sociale – at det sociale samspil i gruppen fungerer godt, og at man kan hygge sig sammen. Samtidig med at Anette er begyndt at prioritere det sociale på RUC højere end tidligere, beslutter hun sig alligevel for at prøve at komme i en tomandsgruppe, hvilket gennem hårdt arbejde også lykkedes for hende. Dette gruppearbejde giver hende en faglig selvtillid, der har fået hende til at skrive alene i dette semester. Da Anette tog beslutningen om at indgå i en tomandsgruppe var det med baggrund i hendes dårlige erfaringer fra tidligere grupper:

Anette: *'Ja, nu når jeg ser tilbage, så faktisk arbejdede jeg hårdt helt fra starten på at lave den tomandsgruppe, fordi jeg vidste, at det ville blive nemmere, at vi kun var to. Og det blev rigtig rigtig godt, og derfor har jeg også valgt at skrive alene for første gang./.../For det kræver bare enormt meget, at 5 mennesker skal kunne planlægge at mødes på samme tid. Der er altid nogen, der skal arbejde, og der er altid nogen, der bliver sure, hvis man selv skal arbejde. Jeg ved eksempelvis ikke, hvornår jeg skal arbejde, fordi jeg har ikke faste tider, som alle andre har.'*

Anettes arbejde og hendes kæreste, der bor i Århus spiller, som vi kan se i nedenstående citat, ligeledes ind på hendes beslutning om kun at være to i projektgruppen og skrive projekt alene:

Anette: *'Det andet jeg tog med mig var så fra det andet projekt, var at jeg igen fandt ud af, at det dér gruppearbejde hænger mig bare hurtig ud af halsen. Fordi jeg har også noget andet arbejde ud over studiet, og jeg har en kæreste, der bor i Århus. Så nu vil jeg bare gerne klare det selv.'*

Det centrale er hér, at det ikke blot er Anettes dårlige erfaringer med tidligere gruppearbejde, der har fået hende til at skrive i tomandsgruppe og alene, men i høj grad også det, at hun har fundet det svært at kombinere projektarbejdet med hendes liv udenfor RUC. En måde at få hverdagen med studie, kæreste og job til at hænge sammen, har altså, for Anette, været at skrive alene. Interessant er det dog, at Anette på trods af valget om at skrive alene, i høj grad benytter sig af tidligere gruppemedlemmer som faglig sparring. Anette benytter sig med andre ord af to sideløbende strategier, hvor det at skrive alene faktisk kombineres med det at have nogle sociale relationer, der kan hjælpe hende fagligt:

Anette: *'Men dem, som jeg har haft det godt med socialt, hvor vi indbyrdes har kunnet give hinanden noget, dem holder jeg stadig kontakt til./.../ Jeg har kun kontakt til nogen, jeg har været i gruppe med.'/.../ Jeg trækker faktisk meget fagligt på dem, eksempelvis har jeg aftalt, at flere skal give sparring på mit projekt. Men jeg trækker også på dem som gode venner.'*



Samtidig med, at Anette håndterer sit studie på RUC, ved først at skrive i tomandsgrupper og derefter skrive alene, påpeger Anette, at hun har håndteret de jævnlige studieskift, ved at finde sammen med andre medstuderende. Vi spørger dertil Anette, om hun har *søgt* sociale relationer for at 'klare' sig igennem sit studie:

Anette: *'Ja, det tror jeg nok jeg har, fordi jeg tror, at specielt ved skiftende har det været vigtigt at finde nogle, man har kunnet holde sammen med./.../ altså som sagt før, så finder man hurtigt nogen, som man holder fast i, man kan gå med, og man kan gå over at spise frokost med./.../ Det er jo folk, man kommer til at snakke med enten i toget eller til introdagen. Det er som regel folk, der har det fælles referencepunkt, at man ikke kender nogen.'*

Anette har altså, på trods af sine udtalelser om ikke at være særlig social og have nok i sine venner udenfor RUC, alligevel haft brug for at finde nogle at støtte sig opad ved studieskiftene.

Det har ligeledes, ved modulsiftene, været vigtigt for Anette at kende nogle medstuderende i forvejen, hvorfor hun bevidst har valgt at tage 1. og 2. modul i træk på begge sine overbygningsfag:

Anette: *'Det har jeg faktisk gjort (taget modulerne i træk på overbygningen), og hvis jeg skal være helt ærlig, så har jeg gjort det, fordi at så var der nogen, jeg kendte, hvis jeg startede andet semester af mine overbygningsfag.'*

Lars beskriver, i lighed med Anette, at også han har haft brug for at have nogle gode sociale relationer på RUC på trods af, at han umiddelbart følte sig 'dækket ind' med venner udenfor RUC. Særligt centralt i Lars' fortælling er det, at han for at lære på bedst mulig vis, er nødt til at føle sig tryk. Og denne tryk er for Lars kædet tæt sammen med de sociale relationer på RUC:

Lars: *'Ja, altså jeg synes der var en fin sammenhæng med at lave nogle trykgrupper og nogle øvelser i det hold, man nu kom ind i, altså jeg synes det var et fint indføringsforløb og nogle ...og altså jeg havde det også fint nok med folk, men det ved jeg sgu ikke, altså det var nok i kraft af de relationer, der betød noget for mig på basis ...også før jeg fik en tættere relation med J, der var det vigtigt... altså*

*projektgrupper og tryghedsgrupper betød noget. Også for at ... ja egentlig for at kunne lære og for at kunne yde noget, betød det meget, at jeg kunne sammen med de mennesker... eller det kunne jeg måske så ikke så godt, men det betyder noget, altså at have nogle at følges med.../.../Altså, jeg kan prøve at forestille mig, hvis jeg ikke bryder mig om de mennesker, som var her og ikke følte, at jeg blev hørt eller et eller andet eller taget alvorligt i de sammenhænge, jeg indgik i. Så ville jeg helt klart trække mig fra diskussionerne, og det ville gøre, at jeg ikke ville blive holdt op på de ting, som jeg læste. Og så tror jeg, at min vilje til at læse ville blive svækket.'*

I lighed med Anette, er det faglige engagement i høj grad afhængig af det sociale samspil for Lars. At have et godt forhold til sine medstuderende og føle sig tryk blandt disse har således stor indvirkning på Lars' læring og engagement:

*Lars: 'Ja, ja så fandt jeg... øh så fandt jeg sammen med J dér, og så har vi fulgtes ad og var ret enige om tidligt at ...at vi havde de samme interesser, og vi ville uddanne os indenfor det samme område... vi var så lidt uenige om, hvilke fag vi skulle læse i forbindelse med psykologi, og der var det egentlig tanken, at jeg skulle læse virksomhedsstudier, og han ville læse socialvidenskab, tror jeg, men så dukkede den her... den her arbejdslivsstudier op, som vi begge to, altså det var ligesom det missing link, så det var rart... altså det betyder rigtig meget for mig, at det er en, som har de samme (...) og de samme værdier og mål på studiet, som jeg kan følges med.'*

Det er interessant i det ovenstående citat at se, hvor stor betydning det egentlig har for Lars at have denne sociale relation til sin studiekammerat. Det har haft så stor betydning for dem begge at følges ad, så de ligefrem har været ude i forhandlinger om, hvilke(t) fag, de skulle læse som andet overbygningsfag. 'Heldigvis' fandt de det 'missing link', som Lars kalder det, der gjorde, at de fortsat kunne følges ad. Lars lægger altså ikke skjul på, at det har været et bevidst valg fra hans side at knytte sig så stærkt til studiekammeraten. At følges med denne gennem hele sit studie har betydet at han er blevet 'sparet' for at skulle danne nye sociale relationer ved studieskiftene. Han pointerer dog, at han gør meget for ikke at gå i stå i hans sociale udvikling:

*Lars: 'Ja, jo men det vil jeg ikke lægge skjul på, at det er da bevidst tryghedssøgende adfærd at gøre det... det er der ingen tvivl om. Det er rart at vide allerede tidligt, at jeg*

*kan skide på det hele ik', socialt. Men omvendt så gør jeg meget for, at det ikke skal blive trygt, og at jeg ikke skal... at jeg skal stoppe min udvikling socialt og så videre. I og med, at vi vil, altså... at jeg vil ud at arbejde med organisationer og forstå sociale relationer, så er det sgu vigtigt selv at kunne indgå i sociale relationer, så altså drivkraften for mig og målet for mit studie, det er at indgå i nye relationer, så øh.. det vil vi jo gøre aktivt./.../. Så på den måde... øhm, jo det er tryghedsøgende adfærd. Det giver mig en tryghed, at jeg ved, hvad der kommer til at foregå, men jeg er bevidst om det og prøver at modvirke de ting. Jeg ved ikke, om det lykkes, men det tror jeg.'*

Lars kommer selv ind på det paradoksale i, at han finder det vigtigt for hans udvikling at indgå i nye sociale relationer og alligevel har skrevet alle sine projekter sammen med den samme studiekammerat:

*Lars: 'Det er egentlig meget paradoksalt, at jeg har fundet sammen med J, fordi jeg tror egentlig, eller jeg synes, der er meget at hente ved at indgå i nye sammenhænge ik'./.../ det er det, jeg prøver at ville frem til. At det er komisk, at jeg ser det som en vigtig ting at indgå i nye relationer, men samtidig at jeg hænger fast i J ik'. Og der tror jeg forklaringen dels kan findes i, at jeg måske ikke har fundet andre relationer på RUC, og derfor holder jeg fast i J ik'. Men det kan også være fordi, at de sidste fire foregående projekter, vi har skrevet sammen, der har vi jo indgået i andre relationer, og jeg har også lært at samarbejde med andre. Altså, at blive bedre til det. Så jeg tror egentlig, at J og jeg har fundet frem til, at nu behøver vi altså ikke at lære at arbejde sammen med andre... altså, det har vi lært. Nu vil vi gerne se, hvad vi kan /.../vi er enige om, at vi skal blive ved med at læse sammen, og nu har vi lært det der fis med at samarbejde med andre, så nu kører vi ... nu prøver vi selv at se, om ...også fordi det gruppedynamisk er spændende at se, om vores engagement har været båret af nogle andre i de grupper, vi har indgået i, eller om vi kan gøre det sammen, os to.'*

Det fremgår tydeligt, at Lars' studietid er blevet betydeligt lettere på grund af hans følgeskab med kammeraten, også i og med, at han ikke behøver at danne andre sociale relationer. Lars betegner dette som en bevidst strategi, der muligvis bunder i, at han netop ikke har dannet tætte relationer til andre. Omvendt kan den tætte tilknytning til studiekammeraten, for os at se, være en forklaring på, hvorfor det har været 'unødvendigt' for Lars at danne kontakter til andre medstuderende. Der ligger

endvidere, for os at se, en modsætning i, at Lars på det kraftigste pointerer, at han meget aktivt prøver at modvirke den tryghed, han oplever ved at være sammen med studiekammeraten og ligefrem udtaler, at det at indgå i nye sociale relationer er hele drivkraften bag og målet med hans studie, samtidig med at han betegner det at samarbejde med andre som noget 'fis'. Han er således enig med kammeraten om, at det er de to, der skal fortsætte sammen, han oplever, at han har lært at arbejde sammen med andre, og det vigtige er nu at se, hvad de to studiekammerater kan opnå sammen.

Som vi har set det tidligere i empirifremstillingen, finder Mette det ligeledes vigtigt at have nogle gode sociale relationer at følges med gennem studiet, især i forbindelse med fag- og modulsift. Hun har ligesom Lars haft bestemte sociale relationer, som hun har holdt sammen med gennem sit studie, som hun også har skrevet projekt sammen med flere gange:

*Mette: 'det er selvfølgelig ikke alle, der holder ved, men jeg synes, at der generelt fra alle de projekter, jeg har været en del af har været nogle, jeg har holdt ved (på nær fra basis). Det vil altså sige, at ofte så har der været personer, man har holdt ved og skrevet projekt sammen igen i det efterfølgende semester.'*

Mette giver ikke udtryk for at have oplevet nogle brud i sine sociale relationer i forbindelse med studieskiftende, i hvert fald ikke nogle, der har betydet noget særligt for hende. Og hun mener, at hun har bibeholdt de relationer, hun har haft lyst til at bibeholde. På et spørgsmål om, hvorvidt det betyder noget for Mette at kende nogle mennesker i forvejen, når hun skifter fag, svarer hun:

*Mette: 'Ja, nu har jeg så ikke rigtig prøvet noget andet. /.../ Men, det tror jeg da, det gør.... Men jeg har så også bare været heldig, at vi har haft samme interesser, så vi har kunnet følges. Vi har også skrevet projekt sammen før./.../ Men det gør garanteret en forskel.'*

Mette giver i det ovenstående udtryk for, at det har været behageligt for hende at følges med nogle 'gengangere' med de samme interesser som hende selv – noget vi har set også har haft stor betydning for både Anette, Lars og Joanna. Selvom Mette i det ovenstående påpeger, at hun ikke har prøvet at starte et fag eller modul op uden at kende

nogen i forvejen, kommer det senere i interviewet frem, at hun, da hun startede på sit andet overbygningsfag, ikke kendte nogen fra tidligere. Ved starten på dette fag, havde hun allerede besluttet sig for at stoppe på RUC og læse videre på KUA, hvorfor hun udelukkende valgte at følge kurserne på faget og undlade at skrive projekt. Dette betød selvsagt, at Mette ikke skulle indgå i en projektgruppe:

Mette: *'... Men denne omgang på Kultur & Sprogødestudier har jeg kunne mærke en forandring, da de andre havde dannet grupper, da jeg ikke var i en gruppe. Så jeg tror så, at så er man i den dér gruppe, så er der bare en eller anden form for tryghed igen, selvom man ikke kender hinanden, så er der bare et eller andet at holde fast til.'*.../ Jeg synes, det er hyggeligere at have øh.. altså det sociale træk er også i pauserne, og det er hyggeligt at have nogen at følges med frem og tilbage. Så det har været anderledes ikke at have nogen, man kendte, men samtidig har det jo også bare været et nyt fag, jeg har studeret, og jeg har stået i en anden situation, fordi jeg har vidst at jeg skulle skifte skole.'

Mette fortæller, at det *har* været anderledes for hende ikke at kende nogle ved studieskiftet, især fordi hun ikke har været med i en projektgruppe, som ellers tidligere har fungeret som en tryghedsskabende base og givet hende noget at holde fast i. Samtidig har det også været mindre hyggeligt i pauserne og på vejen frem og tilbage til studiet ikke at kende nogle i forvejen. Mette understreger dog, at hun også har stået i en anden situation end tidligere, idet hun inden længe skal skifte universitet, hvilket også kan have indflydelse på hendes tilgang til det at skabe nye sociale relationer. Centralt er det dog i Mettes fortælling, at hun ret tydeligt sætter lighedstegn mellem det at skabe sociale relationer og det at være en del af en projektgruppe:

Mette: *'Ja, hvor jeg ikke har skrevet projekt, der har jeg bare været **helt alene**./../, men sådan går det bare, hvis man ikke er i en projektgruppe, og man ikke er.. det kommer selvfølgelig an på, hvilket fag man læser på. Men nu er kultur & sprogødestudier ikke sådan, at man får opgaver til kurserne sammen, man bruger altså ikke særlig meget tid sammen med de andre studerende. Det er sådan, at man sumrer lidt omkring nogle spørgsmål, men det er ikke noget, der skaber noget socialt. Så jeg tror bare, at det handler om, at jeg ikke har skrevet projekt i dette semester.'*

Vi ser i det ovenstående, at Mette oplever, at det er vanskeligt at skabe sociale relationer på RUC, når hun ikke er en del af en projektgruppe. Denne oplevelse er Mette ikke alene om. Joanna har ligesom Mette valgt ikke at skrive projekt i indeværende semester, mens Anette netop nu skriver projekt alene og således heller ikke er med i en projektgruppe. På et spørgsmål om, hvorvidt det påvirker en projektgruppe, at man er mere eller mindre bundet til hinanden, svarer Joanna:

*Joanna: 'Jamen, jeg tror egentlig, jeg har været rimelig social... alle de grupper jeg har været i, har vi opbygget et socialt forhold... så det har ikke påvirket det. Og det er lidt specielt ved, at jeg ikke er i en gruppe lige nu... og der har jeg et minimalt forhold til socialvidenskab... jeg kommer derud og har et metodekursus og så...'*

Vi spørger videre Joanna, om det er nødvendigt at være en del af en projektgruppe for at føle et socialt tilhørsforhold på RUC, hvortil hun svarer:

*Joanna: 'Ja, det skal man... mine erfaringer siger mig, at det ville jeg skulle. Man føler sig næsten helt tom og alene ik'... man er ikke rigtig en del af det./... /Jeg kan også mærke det nu med min – med dem jeg var sammen med i efteråret... det begynder også allerede at smuldre ik'... jeg kan sådan se, ja altså vi hyggede os, og det var fint, men vi havde noget sammen, og nu har vi ikke noget sammen mere, altså, vi skal videre ikke med hver vores lille vej på RUC eller orlov eller.../.../ fordi jeg har jo i virkeligheden nogle mennesker, som kører det samme, har de samme tanker og som danner de samme (...), men jeg er bare ikke sammen med dem på studiet vel, fordi vi er spredt rundt over det hele, og sådan er det, men det får bare nogle konsekvenser i forhold til, at jeg søger... jeg søger også ud nogle andre veje ik'.*

Som et forsøg på at håndtere det ubehag, Joanna føler ved ikke at kunne følges med de mennesker, hun har knyttet sig til, søger Joanna ind på pædagogik på KUA. Både de faglige og de sociale opbrud på RUC har betydet, at Joanna er kommet meget i tvivl om, hvad hun vil, og ansøgningen til KUA har for hende været et forsøg på at skabe sig et mere sammenhængende studieforløb. Vi spørger i det følgende Joanna, hvordan hun oplever de jævnlige studieskift på RUC:

*Joanna: 'Ja, men jeg kan i hvert fald sige det sådan, at jeg er glad for, at jeg ikke skulle*

*skifte hvert halve år, som man skal nu ik'. Jamen øhm... I kan jo også høre på min historie, at jeg har været glad for at gå på pædagogik og gerne i virkeligheden også ville det faglige... ikke kun det sociale, men også det faglige ik'. Altså, jeg søgte på KUA og har ikke sådan rigtig... åhh... været sikker på, hvad jeg lige skulle på RUC og har heller ikke... jeg ved ikke... bruddet, det sætter nogle tanker i gang også ik'... det at man ikke kan følge et helt forløb eller... og hvad skal jeg så overhovedet og har virkelig grublet MEGET, meget over om jeg skulle gå på DPU eller om jeg skulle på Københavns Universitet... det har sat mange tanker i gang.'*

Da Joanna både har kæreste, barn og studiejob ved siden af RUC, har hun, som påpeget tidligere, taget en beslutning om kun at følge kurser i dette semester og altså undlade at skrive projekt. Dette er ligeledes en måde, hvorpå Joanna strategisk håndterer en travl hverdag. Dog har denne beslutning en utilsigtet indflydelse på Joannas studie i og med, at hun ikke længere føler sig som en integreret del af socialvidenskab og ligefrem føler sig tom og alene.

Anette har, som nævnt, også håndteret RUCs strukturer ved, at hun har valgt at skrive projekt alene i indeværende semester. Vi spørger også Anette, om hun mener, at det er nødvendigt at være med i en projektgruppe for at føle et socialt tilhørsforhold på RUC:

*Anette: 'Ja bestemt. - Bestemt Bestemt – Det er måske også derfor, jeg ikke har det sociale lige nu, fordi jeg skriver alene, og det har været helt anderledes, som jeg har snakket med en studerende om, der er i gang med at skrive speciale, at man mister lidt sin RUC identitet, når det er, at man er alene. For første gang skal jeg gå alene til forelæsninger, og det hele foregår alene. Det har også været helt enormt fedt at prøve at mærke, at jeg kan klare mig selv, og jeg ikke er afhængig af andre mennesker.'*

Det centrale i både Mette, Joanna og Anettes fortællinger er altså, at de oplever at miste en stor del af deres sociale tilhørsforhold til RUC, når de ikke er en del af en projektgruppe. Ligeledes peger de alle tre på, at det samtidig er langt vanskeligere at danne nye sociale relationer Mette karakteriserer ligefrem det at være i en projektgruppe som en afhængighed:

*Mette: 'Jeg tror, at gruppearbejdet lægger op til at man skal være social, så man bliver lidt afhængig af det, at man er social.'*

Denne udtalelse kan, for os at se, være med til at forklare, hvorfor det af de tre informanter oplever det som svært ikke at være del af det sociale fællesskab i en projektgruppe. Det at være med i en projektgruppe opleves således som en integreret del af det at være studerende på RUC, hvilket kan være årsagen til følelsen af ikke at være en del af sit studie, at føle sig alene og at miste sin RUC identitet.

I modsætning til de tre andre informanter, oplever Joanna i høj grad at have mistet en del sociale relationer gennem sin studietid, på grund af de jævnlige fag- og modulsift på RUC. Hun har dog stadig kontakt til en tidligere projektgruppe på pædagogik, som hun har følt sig meget knyttet til. Men også denne relation oplever hun er ved at gå i opløsning, fordi samtlige gruppemedlemmer har forskellige studieforløb. Vi spurgte Joanna, om hun oplevede, at de jævnlige skift har haft betydning for hendes sociale relationer på RUC:

*Joanna: 'Øhm, jamen det betyder, at... det betyder egentlig ret meget, at... det har betydet flere ting. Altså socialt, så betyder det, at der er nogle, jeg mister kontakten med... også nogle man faktisk opbygger noget rigtig godt med./.../. Altså, den dér gruppe jeg var sammen med, den har jeg sådan set holdt lidt fast i ... det er det stærkeste tilhørsforhold, det var den gruppe, jeg var sammen med dér ik' på pædagogik. Og man kan sige... ja dem skulle jeg så ikke være sammen med mere, efter jeg skiftede, men... så det handler jo også om at skabe nye hele tiden ik'. Altså, sådan er det hver gang ik'./.../. Jeg kan også mærke det nu med min – med dem jeg var sammen med i efteråret... det begynder også allerede at smuldre ik'... jeg kan sådan se, ja altså vi hyggede os, og det var fint, men vi havde noget sammen, og nu har vi ikke noget sammen mere, altså, vi skal videre ikke med hver vores lille vej på RUC eller orlov eller...*

Joanna oplever således, at de jævnlige studieskift har betydet, at hun har svært ved at bibeholde de sociale relationer. Det ærgrer hende, at hun igen skal ud og danne nye relationer, hvis hun skal gøre sig en forhåbning om at finde en specialepartner, og hun mener, at det ville give hende en større grad af trykthed og tillid, hvis hun havde haft nogle kendte ansigter at følges med gennem studietiden:

*Joanna: 'Det som jeg savner, kan jeg i hvert fald sige, det er ... jeg savner simpelthen at*



*have nogle studiekammerater, hvor man kan spørge – 'skal vi skrive speciale sammen', fordi de er rundt omkring over det hele, og hvornår ender man tilbage ik'. Altså, jeg savner simpelthen nogle, som at jeg kunne arbejde sammen med, som jeg ved at, nå men, vi plejer at arbejde rigtig godt sammen./.../... du er måske den eneste, der tager den fagkombination eller i hvert fald på det tidspunkt eller... det synes jeg er frustrerende eller det er jeg rigtig ærgerlig over, at jeg ikke har nogle, jeg sådan... 'okay det kunne være fedt, at vi kunne skrive speciale'. Og øv nu møder jeg op til specialeseminar IGEN... og er der nogen her, jeg kan skrive speciale med. Også i forhold til projekter... altså jeg har en veninde, som studerer på pædagogik (på KUA) og hun har skrevet rigtig mange projekter med den samme, og det virker bare så rart... wow en luksus ik' at kunne det, hvor jeg... jeg har faktisk prøvet det på basis, og det virker godt på den måde, at man lærer hinanden at kende... altså man når jo et andet sted hen... det giver en styrke og en ro og en tryghed og en tillid til hinanden, og den savner jeg.'*

### **Opsamling og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelser af de sociale relationers betydning:**

En central pointe fra interviewene er, at Lars og Anne begge mener, at de har haft 'nok' i deres sociale relationer udenfor RUC, og at de derfor ikke har følt det nødvendigt at danne nye relationer på studiet. Anette påpeger endda, at det primære for hende i begyndelsen, var behovet for opfyldelse af et fagligt formål. Deltagelse i en social praksis vil dog, ifølge Dreier, altid indebære, at der udvikles sociale relationer til andre deltagere, og vi må derfor forstå Anette og Lars' oplevelser på en anden måde – at de ikke fra begyndelsen af deres studietid har betragtet de sociale relationer, som er til stede i deres deltagelse på studiet som nødvendige eller brugbare for dem. Anettes og Lars' forklaring kan således ses i sammenhæng med, at de oplever, at kontekster udenfor studiet dækker deres behov for sociale relationer. Deres oplevelser understøtter en flerkontekstuel forståelse, i og med at de bruger forskellige kontekster til at få forskellige behov opfyldt. Deltagelsen på RUC er således præget af deres engagement i andre kontekster udenfor RUC, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor de i første omgang prioriterer det sociale mindre end det faglige, idet dette behov allerede opleves som dækket. Bemærkelsesværdigt nok viser Anette og Lars' svar dog som interviewene skrider frem, at det i høj grad har været vigtigt for dem at have gode sociale relationer

på RUC. Lars refererer således adskillige gange til den store betydning, det har haft for ham at følges med hans studiekammerat. Han beskriver, at dette følgeskab har givet ham den tryghed, han føler, der skal til, for at han kan lære optimalt, og samtidig har det betydet, at han ikke har følt det nødvendigt at skabe dybere relationer til andre medstuderende på RUC.

Anette beskriver, hvordan hun er nået frem til, at det at være i en socialt velfungerende projektgruppe er langt vigtigere for hende end det faglige alene. Hun er således kommet til den erkendelse, at hendes faglige engagement daler, hvis hun ikke har nogle gode sociale relationer til hendes gruppemedlemmer, hvilket vil blive nærmere uddybet i det efterfølgende kapitel.

Når vi ser på Lars og Anettes fortællinger viser der sig et dilemma, nemlig dilemmaet mellem på den ene side at føle sig 'dækket ind' socialt udenfor RUC med en intention om, at det er det faglige, der er vigtigst og på den anden side oplevelsen af, at det er 'nødvendigt' at danne gode sociale relationer på RUC for at føle den tryghed, der skal til for, at de kan deltage optimalt i det faglige. At Anette og Lars oplever dannelsen af sociale relationer på RUC som en 'nødvendighed' kan med udgangspunkt i Wenger, forklares som et resultat af en meningsforhandling, hvor Anette og Lars gennem deres deltagelse omkring de tingsliggørelser, der ligger i RUCs struktur, opnår en ny mening. Netop tingsliggørelses-begrebet er her centralt. Det at RUCs studieopbygning baserer sig på deltagelse i grupper, hvilket indebærer dannelse af sociale relationer til sine medstuderende, er for os at se, en afgørende faktor for Anette og Lars' nye meningsdannelse. Det kan således være vanskeligt ikke at være social på RUC, hvilket yderligere understøttes af den tingsliggørelse, der består i, at man som studerende får langt færre vejledningstimer, hvis man vælger at skrive alene. Anette og Lars må derfor forhandle sig frem til ny mening i de praksisfællesskaber, de indgår i. Derved bliver de sociale relationer på RUC en del af deres oplevelser af studiet. Anette beskriver dette meget præcist og er sig bevidst om, at hun gennem sin deltagelse på RUC har ændret sin opfattelse omkring nødvendigheden af, at have gode sociale relationer, mens Lars måske ikke i samme grad oplever, at hans deltagelse på RUC har ændret hans prioriteringer i forhold til det sociale. Vi mener dog, at der alligevel kan tales om en ny meningsdannelse i det paradoks mellem hans vægtning af det sociale og den tætte relation, som han indgår i med studiekammeraten.

Denne nye meningsdannelse kan siges at være fremkommet gennem det, Wenger kalder kollektiv læring. Den tryghed Lars således oplever ved at følges med en medstuderende,

kan således forstås som et resultat af en afstemning med studiekammeraten af deres indbyrdes relationer og engagement. Eksempelvis har Lars og hans studiekammerat afstemt deres indbyrdes relation og engagement ved at lave en fælles studieplan, der sikrer, at de kan følges gennem hele deres studietid. Lars og studiekammeraten kan således siges at have dannet deres eget praksisfællesskab, der fungerer som et mindre praksisfællesskab i et større.

Hvis vi vender tilbage til spørgsmålet af den betydning, det har for informanterne at have gode sociale relationer på RUC, er det centralt for alle fire informanter, at de finder stor tryghed i at følges gennem deres studier med mennesker, de kender i forvejen.

Efter således at have konstateret, at gode sociale relationer har stor betydning for vore informanternes velbefindende og læring – sidstnævnte vil blive yderligere belyst i næste kapitel, har det som nævnt indledningsvis været i vores interesse at undersøge, hvorvidt de jævnlige studieskift på RUC har haft betydning for disse relationer, med andre ord om vore informanter har kunnet bibeholde deres relationer, eller om disse er gået i opløsning som en følge af de jævnlige skift. Som vi har set gennem det ovenstående kapitel oplever to af informanterne (Mette og Lars) ikke, at deres studieskift har betydet opbrud i deres sociale relationer. Lars har således fulgtes med studiekammeraten gennem hele hans studietid, mens Mette har haft flere medstuderende fra basis, som hun har fulgtes med. Begge nævner de, at de naturligvis hen ad vejen har mistet kontakt med tidligere relationer ved skiftene, men at disse relationer ikke har betydet noget videre for dem, og de mener derfor at have bibeholdt de sociale relationer, de har haft lyst til. I forbindelse hermed er det interessant, at det netop er Lars og Mette der beskriver deres skift som mindst belastende – de påpeger frustrerende aspekter ved skiftene, men finder samtidig disse motiverende. Prøver vi at forstå denne sammenhæng med udgangspunkt i Dreier og Wenger, er det centralt, at begge teoretikere påpeger, at man som individ står bedre i meningsforhandlingen og samtidig er mere sikker på at få sine behov opfyldt, når individer i den sociale kontekst er velkendte. Dette kan således være med til forklare, hvorfor Lars og Mette, der begge har gennemgående sociale relationer i deres studieforløb, finder deres studieskift motiverende og måske mindre krævende end de to andre informanter. Ved således at have én eller flere at følges med, vil dele af den sociale kontekst man træder ind i være kendt, i og med at dem man følges med nu bliver en del af den nye kontekst. Dette vil således styrke Lars og Mettes handlingspotentiale i

forhold til, hvad denne sociale kontekst skal indeholde og hvilke meninger, der skal skabes i de nye praksisfællesskaber.

Anette siger i første omgang, at hun, i lighed med Lars og Mette, har bibeholdt de relationer, hun har haft lyst til. Men samtidig siger hun senere i interviewet, at hun har haft svært ved at opretholde noget socialt med tidligere kontakter, idet de alle har forskellige studieforløb, og i samme forbindelse påpeger hun, at det som følge af skiftene er helt op til hende selv at bibeholde relationerne. Joanna adskiller sig fra de tre andre informanter, idet hun meget klart giver udtryk for, at de mange skift har betydet, at hun har mistet kontakten til en del af hendes tidligere sociale relationer.

I en analyse af de brud og skift i sociale relationer, som informanterne kendetegner som betydningsfulde, må vi forstå, hvorledes de sociale relationer er dannet, og hvordan de brydes op.

At være studerende på RUC indebærer, at man skifter fag hvert semester og dermed skifter social praksis. I løbet af et semester dannes relationerne mellem de studerende på faget, og relationer til ens medstuderende kan bringes ud af den ene kontekst og over i en anden, f.eks. ved at man engagerer sig med studerende i sin projektgruppe og senere skaber en social praksis med disse et andet sted end på RUC. Når faget afsluttes, afsluttes den sociale praksis også mellem de deltagende, men den nyligt dannede sociale praksis udenfor RUC kan bestå, og derved bibeholdes relationerne mellem disse studerende, selvom faget (og dermed den sociale praksis på faget) afsluttes. Dermed kan det forklares, hvorfor nogle studerende oplever brud i deres sociale relationer, mens andre formår at bibeholde deres. Det handler altså om man formår, og har tid til at skabe en social praksis, hvori de sociale relationer kan bevares og udvikles, noget som ikke kun er op til den enkelte, da denne sociale praksis skal genforhandles.

Da Mette og Lars på grund af sammenfaldende studieforløb har kunnet følges med de samme mennesker gennem deres studietid, har det således været langt lettere for dem at bibeholde en social praksis og et fællesskab med disse relationer, end det har for Anette og Joanna, hvis tidligere sociale relationer har andre studieforløb end dem. For dem har det således krævet en langt større indsats at bibeholde relationerne, hvilket de også begge beskriver som vanskeligt.

En interessant opdagelse for os var, at informanterne i høj grad refererer til deres projektgrupper, når de blev spurgt til studieskiftene og de deraf følgende eventuelle

sociale bruds betydning. Dette fremhæver projektgruppens betydning, som en vigtig social praksis for dannelsen af sociale relationer. Dette forhold ser vi i høj grad gør sig gældende i forbindelse med at tre af informanterne i indeværende semester enten har valgt ikke at skrive projekt eller at skrive alene. De beskriver således alle tre, hvordan de føler sig socialt isolerede på deres studier, eller mister deres identitet. Noget tyder således på, at det er en 'nødvendighed' at være en del af en projektgruppe for at føle et socialt tilhørsforhold til sit studie og sine medstuderende på RUC. Samtidig er der også noget, der indikerer, at vore informanter oplever det at være med i en projektgruppe som en integreret del af at være studerende på RUC.

Her bliver Wengers begreber om fuldgyldig deltagelse og deltagelsesidentitet relevante. Som Wenger pointerer, er det at deltage i sociale fællesskaber med til at forme vores oplevelse samtidig med, at vores oplevelse former fællesskabet tilbage.

Når Anette, Mette og Joanna således beskriver dem selv som stående udenfor fællesskabet, kan dette tolkes som et resultat af, at de ikke oplever at være med til at forme dette fællesskab og dermed, at de ikke oplever at have en deltagelsesidentitet i samme grad, som når de er med i projektgruppe.

Anette beskriver dette meget præcist, når hun siger, at man mister sin 'RUC-identitet'. Wenger fremhæver videre, at følelsen af at være en fuldgyldig deltager i et praksisfællesskab afhænger af, om man føler, man er en del af det, der har betydning. Det fremgår tydeligt, at Anette, Mette og Joanna ikke oplever dem selv som fuldgyldige deltagere på RUC, og de føler således ikke, at de er en del af det, der har betydning. Dette kan forklares med det forhold, at det på RUC er blevet en del af det fælles repertoire at indgå i grupper, eller at der gennem en meningsforhandling er blevet skabt en mening blandt de studerende om, at det at være en 'rigtig' RUC-studerende indebærer, at man indgår i en projektgruppe. En anden forklaring på de tre informanternes oplevelse kan bestå i, at de ikke har et mindre praksisfællesskab (en gruppe) at trække på og meningsudveksle med i det større praksisfællesskab på studierne. De tre informanter har således ikke på samme måde som når de er i en gruppe mulighed for at føle samme grad af gensidigt engagement og fælles virksomhed.

### **Studieskiftenes betydning for informanternes læring:**

Da vi indledningsvis i vores dataindsamlingsproces foretog pilotinterview og udarbejdede spørgeskemaer lå vores hovedfokus primært på selve studieskiftenes

betydning for den studerende samt de eventuelle opbrud i sociale relationer, som de studerende qua skiftene muligvis ville opleve. Efterhånden som dataindsamlingen skred frem, blev vi dog opmærksomme på et andet interessant aspekt i forhold til det at skifte fag og moduler – nemlig hvordan de jævnlige skift har betydning for de studerendes læring. Vi ønskede således at undersøge, hvorvidt og i hvilket omfang informanterne oplever, at deres læring berøres af skiftene, og hvordan de eventuelt håndterer dette. Vi inddrog derfor læringsaspektet i vores kvalitative interviews med de fire informanter, hvor vi spurgte direkte ind til deres oplevelser omkring læring i forhold til de jævnlige studieskift. Det viste sig at være yderst relevant at inddrage læringsperspektivet i vores interviews, da vore informanter havde mange interessante tanker omkring deres læreprocesser i forbindelse med at være studerende på RUC. I det følgende afsnit vil vi uddybe informanternes betragtninger omkring sammenhængen mellem studieskift og læring.

Joanna beskriver de mange skift som direkte demotiverende i forhold til hendes læring. På et spørgsmål om, hvordan hun har oplevet RUCs studieopbygning svarer hun:

*Joanna: 'Ja, hvis jeg skal tale ud fra mig selv, jamen så synes jeg, det har fungeret rigtig godt på basis og været rigtig rart at være i der hus med 100 mennesker, hvor det fungerede rigtig fint ik', og så har jeg mistet lidt gejsten undervejs og mistet ... og jo, jeg føler mig lidt som en solorytter ik', altså på min tur gennem RUC og det er også fint nok, sådan er det måske bare at være studerende./.../. Man tager mange ting for givet, når man er på et studie. Men de sociale konsekvenser, synes jeg, har været hårde. Det synes jeg. Og for at vende tilbage til læring... og fagligt også, altså, fordi at man bliver et brudt hold... det er også sådan, ej nu blander jeg det helt sammen, men det der med et individuelt forløb, fordi jeg har jo i virkeligheden nogle mennesker, som kører det samme, har de samme tanker og som danner de samme (...), men jeg er bare ikke sammen med dem på studiet vel, fordi vi er spredt rundt over det hele, og sådan er det, men det får bare nogle konsekvenser i forhold til, at jeg søger... jeg søger også ud nogle andre veje ik'.*

Som det fremgår af ovenstående citat, har Joanna i lighed med Mette og Anette oplevet basis som et rart sted at være. Hun beskriver flere gange i løbet af interviewet, at hun følte sig hjemme og havde et tilhørsforhold til sit basishus, både fordi hun var sammen

med de samme mennesker i to år og samtidig, fordi hun oplevede at have en fast base i kraft af at være i et bestemt hus med et bestemt navn. Dette tilhørsforhold har, ifølge M, haft stor betydning for hendes faglige engagement:

*Joanna: 'Altså, der var sådan nogle ting, som samlede ik'. Også projekter og kurser og husmøder og sådan nogle forskellige ting i huset, der bandt os sammen. Plus at vi hed 5.2 ik'... altså der var sådan, så var der et navn også ik' man var et hold./.../ Man havde sådan et forhold til huset, og hvor jeg måske også spillede...eller jeg havde i hvert fald en rolle at spille i forhold til, at jeg var i studienævnet og fagudvalg og sådan nogle ting ik', så jeg følte ligesom, at jeg engagerede mig i mit studie og gjorde noget, og det giver jo også noget den anden vej at man får et tillidsforhold og har lyst til at mødes med mennesker.'*

Joannas faglige engagement styrkes yderligere af, at hun er studiemæssigt aktiv og deltager i studienævnet og forskellige fagudvalg. Hun oplever dog efter de to basisår, at hendes engagement daler, og som hun selv udtrykker det – at hun mister gejsten undervejs i sin studietid. Dette er noget, Joanna i høj grad tilskriver de mange studieskift og de deraf følgende opbrud i hendes sociale relationer. Det helt centrale i Ms fortælling er, at hun i høj grad har brug for at have en fast base igennem sit studie – både i forhold til en bestemt fysisk lokalitet, et hus, men i høj grad også i forhold til en fast base af sociale relationer. Hun savner sine studiekammerater fra pædagogik med hvem, hun oplevede at have samme værdier, menneskesyn og studietilgang, og hun er træt af at starte på ny med nye mennesker og nye grupper. Ms læring påvirkes således i høj grad af, at hun ikke længere oplever at have en fast base – noget der har en betydelig indvirkning på hendes motivation og studieengagement:

*Joanna: 'Jamen det er jo svært, fordi jeg tror, jeg vil sige det sådan, at det også har betydning for mit studieengagement... altså, at jeg i virkeligheden måske glæder mig lidt til at blive færdig... af flere grunde, men også blandt andet for at få et eller andet fast sted, hvor man ér. Altså, hvor man kan udvikle noget og man kan være... at man ikke hele tiden starter på ny ik'. Det vil jeg sige er én af de ting, som jeg synes, at man bliver træt af... og man bliver rigtig træt af i længden at være i nye grupper og ny gruppedannelse ik'. Og nye mennesker... at skulle igennem – nå, du har så det, og jeg har så det. Det handler jo ikke kun om sociale ting, det handler også om fagligheder,*

*der skal mødes. Der var det rart at komme sammen med nogle fra pædagogik, som også havde en idé om at man ikke skulle starte i hvert sit hjørne ik' og finde sammen, med nogen der havde nogenlunde samme idé om, hvordan vi ser på mennesket og sådan nogle ting. Øhm... Det er svært, fordi det er noget, der påvirker /.../. Det har påvirket min motivation for at studere i det hele taget ik'... altså, lad os snart få det overstået ik'. Og det tror jeg altså hænger meget sammen med det sociale for mig... at jeg ikke har noget sted at være, som er mit derude ik'.*

Som vi så i de foregående kapitler lægger Anette vægt på, at det ved skiftene har stor betydning at kende nogle andre studerende i forvejen, og hun beskriver skiftene som hårde, netop fordi hun skal lære mange nye mennesker at kende. Da vi spørger, hvordan hun oplever, at skiftene har påvirket hendes læringsmæssige motivation (hvis den har det), kommer Anette ind på det krævende i, at skulle præsentere sig selv på den bedst mulige måde. Centralt for Anettes fortælling er videre, at hun, når det kommer til læring, motivation og studieengagement stort set kun refererer til hendes oplevelser omkring gruppearbejdet. Det er altså ikke selve studieskiftet som sådan, der præger A, men derimod de mange forskellige projektgrupper, hun har indgået i. Det er således de gruppedynamiske processer, der har betydning for hendes motivation og læring mere end skiftet i sig selv. Anette fortæller, at hun, på nær en enkelt projektgruppe, har følt, at alle hendes grupper har fungeret dårligt, og dette har hun fundet yderst demotiverende for hendes læring:

*Anette: '...gruppearbejdet synes jeg stadig ikke fungerer. Jeg har næsten kun været i dårlige grupper på nær én/.../ Jeg har vendt blikket enormt meget indad, fordi jeg har tænkt: Er det noget med mig at gøre – er det mig, der ikke kan finde ud af fungere i en gruppe..? Men jeg tror, jeg har oplevet her inden for det seneste års tid, at jo mere en gruppe tager tid fra mig, der er mange diskussioner, jo mere trækker jeg mig ud af selve det faglige. Det synes jeg er enormt ærgerligt, og jeg gider simpelthen ikke at bruge tid på diskussioner og blive 'overruled' (blive overtruffet) af folk, der har behov for at have deres på det tørre. Så trækker jeg mig, og det går nok ud over min faglige præstation i sidste ende.'...de første gange i gruppeprocessen, der var jeg enormt på toppen. Der var ikke nogen, der skulle komme og sige noget, man var med til at tage de diskussioner, der nu engang var. Men jo mere dårligt, det bliver i en gruppe rent socialt, jo mere læner jeg mig tilbage og lader andre folk skrive det, de nu vil. Så gider*



*jeg simpelthen ikke – jeg har lært at vælge mine kampe med omhu. Så har jeg haft nogle projekter, hvor vi også har snakket privat, så ved man, hvordan det går derhjemme, og derved er det også legalt at være trist en dag, og der er en grund til, at man ikke har lavet det, man skulle lave.'*

Vi spørger videre, om Anette oplever sin egen position når hun er i en 'dårlig' gruppe:

*Anette: 'Ja, jeg føler, at jeg er mig selv, men jeg føler, at min faglige indsats er dalende. Jeg gider simpelthen ikke. Jeg gider ikke præstere, og jeg gider ikke tage diskussioner, til sidst læner jeg mig tilbage og siger: 'Som sagt så gør du, hvad du vil'.*

De gentagne oplevelser med dårligt fungerende projektgrupper har betydet, at hun løbende er blevet mere og mere demotiveret, at hendes faglige indsats er dalende, og at hun har trukket sig mere og mere ud af diskussionerne i grupperne. Samtidig er det centralt i Anettes fortælling, at det er vigtigt for hende også at have en eller anden form for social relation til hendes gruppemedlemmer, der går ud over det rent faglige. Således påpeger hun, at det er rart, at man lige ved lidt om hinandens private forhold, så det også er lettere at fortælle, hvorfor man ikke lige har nået at lave det aftalte arbejde.

Det centrale i både Lars og Mettes beretninger er dog, at de i modsætning til Anette, har fundet deres studieskift fra basis til overbygningsfag meget motiverende, da de ved skiftet oplevede en mulighed for at gøre deres studier mere vedkommende i forhold til deres særlige interesser (jf. forrige kapitel). Videre oplever de begge, at de har lært meget af de jævnlige studieskift og skift i sociale relationer. På et spørgsmål om, hvorvidt hun har lært noget af skiftene, svarer Mette følgende:

*Mette: 'Ja, det lærer man stensikkert en masse af. Og det kan man også bruge i sit fremtidige job, altså at man er god til at.. eller bliver god til at kommunikere med mennesker./.../... i forbindelse med projektskrivning, der synes jeg, at man har lært at holde overblik og navigere i rod. Og samtidig så også det med at få overblik over, hvordan mennesker er forskellige i en gruppe. Og samtidig så synes jeg, det er en god kvalitet det, at man kan finde ud af at tale med andre mennesker, og det at man bliver presset til at tale med andre mennesker. Fordi eks. på KUA tror jeg, at man danner læsegrupper, og så kan man gå gennem studietiden uden at danne sig mange relationer*

*derudover. Så jeg synes, det er en rigtig god måde på RUC, at der bliver lagt op til kommunikation og relationer med nye mennesker.'*

Vi spørger hende om hun mener at RUCs struktur skaber et miljø, hvor man bliver nødt til at interagere:

*Mette: 'Ja, strukturen gør, at man bliver presset til det. Kommunikationen er bare en stor del af at være på RUC/.../ Man bliver i hvert fald tvunget til at se ud over dig selv.'*

Mette lægger i det ovenstående stor vægt på, at hun, via de jævnlige studieskift på RUC og de deraf følgende skift i sociale relationer og projektgrupper, er blevet dygtigere til at kommunikere med andre mennesker – noget hun samtidig mener, er en styrke i et fremtidigt job. Ligeledes oplever M at have lært at navigere i rod i forbindelse med projektskrivning. Det vi finder særligt interessant er Mettes påpegning af, at selve RUCs uddannelsesstruktur 'presser' de studerende til at interagere og kommunikere, med andre ord at være sociale. Ligeledes bruger M udtrykket: At de studerende bliver 'tvunget' til at se ud over sig selv. Det virker i hendes fortælling som om, hun finder dette ganske positivt..

Lars oplever i lighed med Mette at være blevet bedre til at navigere i kaos, og samtidig oplever han at være blevet bedre til at samarbejde:

*Lars: 'Ja, altså det er jo det, som vi kan på RUC. Det er i hvert fald det, vi skal sælge vores uddannelse på, når vi er færdige, fordi vi får ikke nogen formel titel, som vil gøre gehør, og det er jo, at vi er gode til at indgå i forskellige sociale sammenhænge... og det synes jeg da også, at jeg er blevet bedre til... bedre og bedre. Og der sagde jeg før, at det var sådan en kaospilot tilgang til det, men det har jo også en, altså, det at man selv skal gøre noget for at oppe sig i de forskellige sammenhænge, man indgår i... det har selvfølgelig også en pædagogisk betydning./.../. Jeg synes RUC giver nogle rammer for, at man indgår i en masse relationer og indgår i nogle nye sammenhænge og ryster posen en gang imellem socialt, og det tror jeg er pisse hårdt og pisse stressende for mange og ... men det tvinger os til at fatte interesse for, at det er vigtigt, at gruppedynamikkerne fungerer, og at det er vigtigt, at det er i fokus, og det lærer os helt konkret at kunne arbejde sammen med andre mennesker ik'. Og tolerere og kritisere og*

*alting... alle de aspekter, der er.'*

Lars fokuserer, i lighed med Mette, på de rammer RUC skaber i forhold til det at indgå i sociale relationer med mange forskellige mennesker. Interessant er det, at også Lars bruger udtrykket *'tvinger'* i forbindelse med den læring, han oplever at have fået gennem sit studie på RUC. Han anser dog, som Mette, dette som et positivt aspekt ved studieopbygningen. Hvor Mette og Lars således har en positiv opfattelse af RUCs studieopbygning og oplever, at de via denne opbygning opnår en række sociale kompetencer såsom at samarbejde, kommunikere og navigere, har Joanna og Anette overvejende haft negative oplevelser omkring de mange skift i fag og sociale relationer. På trods af disse negative oplevelser, mener Joanna og Anette dog også at have lært noget af skiftene:

*Joanna: 'Skiftene gør jo, at man kommer til at arbejde sammen med en masse mennesker ik', og det synes jeg helt klart, at jeg har fået en stor viden om... sådan at arbejde med mange forskelligt, og hvordan man kan arbejde sammen meget forskelligt, og hvad der er vigtigt. Og det handler meget om studieformen... altså ikke bare studieskiftene, men at arbejde i grupper jo.'*

*Anette: 'Ja, jeg har lært enormt meget af det gruppearbejde, selvom jeg til tider har været ved at brække mig over det. Jeg har virkelig lært at samarbejde, og samarbejde med mennesker jeg slet ikke kunne med, jeg har også været med til at smide folk ud af grupper, hvilket har været enormt hårdt./.../. Selvom det lyder lidt paradoksalt, når jeg har været hård ved gruppearbejdet, så har jeg lært rigtig meget af det. Og det har været godt, at jeg har været i det. Det har været hårdt, men jeg har lært noget. Selvom det ikke kun er menneskeligt, så tror jeg, at når jeg kommer ud på en arbejdsplads, så kommer jeg i kontakt med en masse mennesker, som jeg ikke kan arbejde sammen med, men jeg har lært en masse ting omkring, hvordan man klarer den.'*

Joanna og Anette oplever altså at have lært at samarbejde på RUC og i høj grad at samarbejde med mange forskellige mennesker. Denne læring oplever de i høj grad at have erhvervet gennem deres forskellige projektgrupper, hvor de har indgået i mange forskellige sociale relationer. Det er altså RUCs uddannelsesstruktur, der via studieskiftene og de deraf følgende projektgrupper, som skaber en særlig form for

læring hos informanterne.

### **Opsamling, og teoretisk bearbejdning af informanternes oplevelse af Studieskiftenes betydning for læringsmuligheder:**

Engagement i læringspraksisser afhænger af, om den studerende kan finde mening i praksisfællesskabet, en mening som kontinuerligt forandres i den meningsforhandling, der forgår i praksisfællesskabet. I forbindelse med informanternes oplevelse af studieskiftenes betydning for deres læring, er det kun Joanna, der oplever, at skiftene har haft en direkte negativ indvirkning på hendes motivation, engagement og læring. Hun påpeger, at de mange skift og dermed også brud i hendes sociale relationer, har betydet, at hun har mistet gejsten undervejs og føler sig som en 'solorytter'. Hun savner at være sammen med sine tidligere studiekammerater og savner miljøet på pædagogik, hvor hun oplevede, at der var skabt rum for mere aktiv deltagelse. Joannas beskrivelse bærer præg af, at hun var mere tilfreds på pædagogik, idet hun oplevede at have større forståelse af de medstuderendes egenskaber, værdier og interesser. Ud fra Wenger, kan Joannas udtalelser fortolkes som, at hun på pædagogik i højere grad kunne afstemme hendes personlige oplevelse med kompetencefællesskabet, hvilket er en vigtig forudsætning for læring. Hun siger tilmed, at hun savner længerevarende sociale relationer, og at hun ønsker, at der på faget socialvidenskab skabtes mere rum og tid til, at de sociale relationer kunne udvikle sig. Det kan fortolkes på den måde, at Joanna er træt af, at hun ikke har føler, at der er mulighed inden for den givne periode til at udvikle et kompetencefællesskab, hvori de socialt definerede kompetencer er klare for alle medlemmerne - herunder hende selv. Starten på det nye fag – socialvidenskab - medfører deltagelse i en ny struktur, hvori der ikke er indlejret de samme handlemuligheder og hvori de præ-definerede positioner ikke er de samme som på hendes tidligere fag. Joanna udtrykker et ønske om at positionere sig på en anden måde, end den givne på det nye fag, da hun prøver at meningsforhandle en anden mening på klyngegangene på socialvidenskab. Joanna forsøger altså at bidrage med hendes personlige oplevelse til de andre på klyngegangen, men fordi fællesskabet ikke anerkender hendes evner, og hun dermed ikke bliver en fyldgyldig deltager, demotiveres Joanna i forhold til at deltage i undervisningen. Denne handling kan forstås ud fra Wenger, der mener, at en for stor adskillelse mellem kompetencesystemet og den personlige oplevelse indebærer, at der ikke finder megen læring sted, hvilket kan ses, da Joanna ytrer, at hendes indstilling til RUC udvikles fra positiv til et ønske om at 'bare at

blive færdig med studiet og få det overstået’.

Dreier mener, at ens personlige evner udvikles både gennem forhandling i en ny kontekst, men samtidig er den udviklet via ens tidligere deltagelse. Joannas personlige evner er dermed delvist konstitueret gennem hendes deltagelse på basis og pædagogik, hvor der er blevet lagt vægt på sociale relationer og udvikling af tillidsforhold mellem de studerende. Da hun deltager i socialvidenskab bliver disse evner og kompetencer ikke anerkendt, hvilket resulterer i, at Joanna overvejer, om hun overhovedet hører hjemme på RUC, eller om hun skal starte på KUA

Anette taler ikke direkte om selve skiftenes betydning, men mere om de mange skiftende grupper indflydelse på hendes engagement. Anettes fortælling bærer tydeligt præg af, at hun har deltaget i mange ikke-velfungerende grupper, som har været fyldt med endeløse diskussioner, og hun har haft en følelse af at blive overtruffet. Det har haft stor indflydelse på hendes faglige engagement, og hun har således ofte ’trukket sig’ og er blevet demotiveret og uengageret i gruppearbejdet. Her handler det tilsyneladende om en demotivering, der er opstået på grund af dårlige erfaringer med de praksisfællesskaber, som Anette har indgået i. Hendes beskrivelse bærer også præg af, at hun i meningsdannelsen har haft mindre at sige i forhold til andre i gruppen og derved haft et perifert medlemskab i gruppen. Derfor har hun dannet en række negative positioner (holdninger) vedrørende gruppearbejdet, som er blevet reproduceret i de nye faglige konstellationer, hvilket har resulteret i, at Anette har valgt at skrive alene dette semester. Hun formår ikke at bidrage med hendes personlige oplevelse til kompetencefællesskabet, fordi hun ikke føler, at hun er blevet anerkendt som et legitimt medlem eller en fuldgyldig deltager af fællesskabet. Ud fra Wenger er der altså et vist spændingsfelt mellem den studerende i gruppen og den samlede kompetencefællesskab, som skal være i balance, hvis den enkeltes læring skal være optimal.

På trods af Joannas og Anettes negative oplevelser, føler de samtidig, at de har lært noget brugbart af de jævnlige studieskift, og de nævner begge gruppearbejdet, som en central faktor i deres læreproces på RUC. I modsætning til Anette og Joanna, siger Lars og Mette stort set kun, at de har haft positive erfaringer med at skifte fag i forhold til deres læring og motivation. De oplevede således begge deres skift som stærkt motiverende (omend der også ses flere problematikker omkring skiftene jf. forrige kapitel), hvilket tyder på, at de i skiftet fra det ene fag til det andet har formået at

deltage aktivt i meningsdannelsen i denne praksis. Lars siger, at RUCs styrke er, at man tvinges til at indgå i forskellige sociale sammenhænge, og at man derigennem lærer, hvor vigtigt det er, at gruppedynamikker fungerer. Mette ser det som positivt, at man presses til at interagere med mange forskellige mennesker og være social, hvilket gør, at man lærer meget om kommunikation og det at 'navigere i rod'.

Alle vores informanter oplever således, at RUC med dets særlige studieopbygning fremmer nogle bestemte sociale kompetencer. Det er dog paradoksalt at de mener de har opnået disse kompetencer, når de samtidig giver udtryk for de store problemer de har med skifte i praksisfællesskaber, i og med Anette har valgt at skrive alene og at to af vores informanter har valgt at skrive sammen med nogle, de allerede har opbygget et praksisfællesskab med.

Læring handler om at indgå i identitetsforandrende sociale praksisser. Vores informanter indgår på forskellige måder, afhængigt af deres erfaringer med at indgå i sociale praksisser. Anette har haft dårlige oplevelser med gruppearbejdet og vælger at skrive alene. Mens Lars og Mette vælger eller har valgt at finde en studiekammerat, som de kan arbejde tæt sammen med gennem flere semestre. Joanna oplever det som slidsomt at indgå i nye relationer og har derfor valgt at tage et projektfrit semester. Der ses altså forskellige måder at håndtere sit studie på, som kan ses som en læring, de studerende har tilegnet sig gennem deltagelse i tidligere sociale praksisser. Der er her tale om en måde at håndtere sit studie på, som resultatet af en specifik form for læring. Nemlig læring i at indgå i sociale praksisser.

## Konklusion

I vores konklusion skal vi belyse følgende problemformulering:

*Hvordan oplever og håndterer den studerende de jævnlige studieskift på RUC?*

Herunder:

- Har de jævnlige studieskift indflydelse på den studerendes læringsbetingelser?
- Sker der sociale opbrud som et resultat af de jævnlige skift, og i så fald hvordan håndterer den studerende det?

Vi har i analysen vist, at der skabes en specifik social praksis på hvert semester, og at den studerende indgår i nogle specifikke praksisfællesskaber, herunder en projektgruppe. Når den studerende efter et semesters afslutning skal starte på andet semester eller et nyt fag, kan de sociale relationer blive brudt, de gamle praksisfællesskaber kan forsvinde, og ofte skal der etableres nye praksisfællesskaber. Denne proces beskriver vores studerende som hård, især når studiemiljøet på det nye fag ikke skaber rammer for dannelsen af nye sociale relationer.

Strukturerne på fagene er forskellige, og derfor er de sociale kompetencer, som anerkendes på fagene også forskellige, da kompetencerne er socialt definerede indenfor det givne praksisfællesskab. Den studerende vil derfor også opleve sine handle- og positioneringsmuligheder som varierende fra fag til fag. Ved skiftet oplever den studerende det som et problem at skulle repositionere (genskabe) sig selv i den nye sociale kontekst. I den forbindelse er det slående, at denne repositionering er lettere for de af vores informanter, der har startet sammen med personer, de tidligere har indgået i praksisfællesskaber med, og som de i forvejen har en relation til.

Disse problematikker bliver yderligere belyst af, at tre af vores informanter beskriver deres basistid som tryk og mere overskuelig. De beskriver således fordelene ved at føle sig som en samlet flok og trygheden ved i stort omfang at følges med de samme mennesker gennem to år. Dette tyder på, at der er en værdi i, at praksisfællesskaber får tid til at konstituere sig, og at den studerende dermed ikke oplever at skulle skifte fag og miste kontakt til de sociale relationer, de har opbygget.

Skiftet fra basis til overbygning beskrives dog også som noget positivt af to af vores informanter, da det giver mulighed for en ny deltagelsesidentitet, der ligger mere i tråd med deres faglige ønsker og rettethed.

To af vores informanter lægger ikke den store vægt på de sociale omkostninger ved skiftene, da de giver udtryk for, at de har tilstrækkelige sociale relationer udenfor RUC. Dette står dog i modsætning til det forhold, at de begge viser sig at være meget afhængige af at have gode sociale relationer på deres studie. Denne 'afhængighed' kan forstås som et resultat af den tingsliggørelse, der ligger i RUCs studieopbygning, hvor det at arbejde i grupper er en af grundværdierne. Det bliver således vanskeligt at undgå at danne sociale relationer og dermed ikke se disse som en forudsætning for det at være en fuldgyldig deltager på studiet. Der viser sig således et dilemma mellem de studerendes umiddelbare tilgang til studiet og den 'nødvendige' deltagelse i den sociale praksis – gruppearbejdet. Denne problematik viser sig også hos nogle af informanterne i forbindelse med deres deltagelse i andre kontekster udenfor RUC, idet den tætte deltagelse i praksisfællesskabet omkring gruppearbejdet, kan medføre konflikter mellem deltagerens modsatrettede livsbaner.

Derved er det svært at undgå problemstillinger, som skiftene danner ramme for, selvom man ikke giver udtryk for noget behov for sociale relationer på RUC.

Det står yderst centralt hos alle fire informanter, at de sociale relationer primært dannes i projektgrupperne, hvilket indebærer, at de af vore informanter, der har valgt ikke at skrive projekt eller skriver alene oplever at stå uden for det sociale fællesskab. De oplever ikke at være en del af det, der har betydning og mister derved en del af deres deltagelsesidentitet. Denne problematik understøttes yderligere af, at studiemiljøerne på nogle af informanternes overbygningsfag ikke formår at skabe rammer for dannelsen af nye sociale relationer ved siden af projektgrupperne.

Derved kan den studerende opleve at 'miste gejsten' ved skiftet og have svært ved afstemme behov og personlige oplevelser med kompetencefællesskabet.

De fire informanter påpeger alle vigtigheden af at have gode sociale relationer. Nogle oplever på trods af de jævnlige skift at være i stand til at bibeholde deres relationer, mens andre finder dette langt sværere, og de pointerer i den forbindelse, at det er helt op til dem selv at bibeholde deres relationer, uden for de institutionaliserede sociale praksisser, som de har haft til fælles. De er selv ansvarlige for at videreføre den sociale



praksis et andet sted.

Da læring ud fra Wengers forståelse er lig med identitetsforandrende deltagelse i social praksis, og da den sociale praksis ophører hver gang den studerende skifter fag, ophører den studerendes deltagelse og engagement i praksissen også, hvilket igen berører den studerendes deltagelsesidentitet. Nogle karakteriserer det som hårdt, andre anser det som et grundvilkår og nogle mener, at det har givet dem en bestemt kompetence til at håndtere dette.

I mødet med skiftene har vores informanter brugt forskellige metoder til at håndtere disse, strategier som har baggrund i den studerendes erfaring og stillingtagen til deltagelsen i lignende sociale praksisser. Strategierne kan eksempelvis være at skrive alene i stedet for i en projektgruppe eller at knytte sig stærkere til en eller flere medstuderende, som har samme fagkombination.

## **Dilemmaer ved RUC strukturen**

Der er et dilemma omkring studieskiftet, hvor man på den ene side som RUC-studerende føler at man tilegner sig en speciel og brugbar viden, men som på den anden side opfattes som *så* udfordrende, at nogle studerende enten går med overvejelser om at skifte til andre universiteter, eller håndterer studiet ved at forsøge at undgå at deltage i projektgrupperne. Dermed kan det blive uoverskueligt konstant at 'skulle' skifte og dermed deltage i nye fagammer, grupper og møde nye medstuderende. Derfor kunne det være interessant at reflektere over, om man på en anden måde bedre kunne danne ramme for at RUC-studerende kunne få gennemgående sociale relationer i løbet af deres studier, idet vores analyse tyder på, at det har betydning for, om man oplever RUCs struktur som positiv.

Deltagelsen i det gruppe- og projektorienterede arbejde tyder på at være nødvendig for, at man føler sig som værende en *del* af RUC. Som belyst i vores interview og analyse, beskrives det ligefrem som at miste sin RUC-identitet, hvis man ikke er aktiv i en projektgruppe. Dette er et overraskende og meget interessant dilemma i og med, at nogle af vores informanter vælger at fravælge eller udskyde projektskrivningen, fordi de tidligere har gennemgået 'dårlige' gruppeprocesser. Konsekvensen kan dermed være, at man føler, at man står alene på sit studie, hvilket i høj grad må danne baggrund for videre refleksion. For det første, fordi det kan anskues som problematisk for RUC, hvis de 'taber' nogle studerende på gulvet som resultat af, at disse ikke føler sig som en del af RUC og dermed overvejer at skifte til et andet universitet. For det andet fordi RUC ikke formår at favne de studerende, der har svært ved at indgå i strukturen, hvilket kan have konsekvenser for kvaliteten af den studerendes læring. Analysen viser, hvordan motivationen daler, når den studerende ikke føler sig inkluderet i studiets gruppeorienterede projektarbejde.

Afslutningsvis ser vi et dilemma ved RUCs vægtning af gruppearbejdet, da det er med til at sætte rammer for, hvordan de studerende bliver nødt til at prioritere deres deltagelse i de forskellige sociale kontekster. Dette bygger vi på iagttagelser fra analysen, hvor to af vores informanter direkte siger, at de som et resultat af deres ønske om også at være til stede i andre sociale kontekster, såsom i deres arbejds- og familieliv, nedprioriterer deres deltagelse på RUC. Dette kan give anledning til en overvejelse om,

at RUC eventuelt kunne strukturere det projektorienterede gruppearbejde på en anden måde, så de studerende ikke er nødsaget til at nedprioritere deres deltagelse på enten studiet eller i arbejdslivet.

## Metodiske efterrefleksioner

Som beskrevet, har vi arbejdet ud fra en hermeneutisk analyse- og fortolkningsmetode. I det følgende ønsker vi derfor at reflektere over og kommentere på, hvorvidt det er lykkedes os at leve op til de forskrifter, hermeneutikken stiller. Da vi allerede har kommenteret på nogle af forskrifterne under analysemetode, vil vi i dette afsnit primært koncentrere os om de resterende forskrifter. Som nævnt, indebærer en hermeneutisk analyse en vekselvirkning mellem dele og helhed i teksten. Vi har gennem vores analyse behandlet de fire informanter særskilt og dermed set på, hvad de hver især har haft af oplevelser omkring deres studieskift. Efterfølgende har vi sammenstillet de fire informanternes oplevelser med henblik på at påvise sammenfald eller afvigelser i deres svar. På denne måde har vi således taget de enkelte dele – i vores tilfælde de enkelte informanter – og søgt at skabe en helhedsforståelse af deres samlede oplevelser i relation til vores overordnede problemstilling. Ligeledes har vi søgt at skabe en helhedsforståelse ud fra de enkelte temaer i analysen og således belyst, at disse temaer ikke skal forstås som afgrænsede størrelser, men at de i høj grad hænger sammen og influerer hinanden.

I relation til ovenstående afsluttes en hermeneutisk fortolkning, når forskeren mener at være nået frem til en indre enhed i 'teksten' uden modsigelser. Det kan umiddelbart være svært at afgøre, hvornår en sådan enhed er opnået. Vi mener dog gennem vores empiribearbejdning og analyse at være noget frem til en dybere forståelse af vores problemstilling. Vi har belyst de dilemmaer og problematikker, der ses i informanternes svar og bearbejdet disse med udgangspunkt i vores teoretiske grundlag. Selvom der i informanternes svar viser sig adskillige modsætningsforhold, som vi har søgt at trække frem, mener vi selv at være nået frem til en indre enhed i konklusionen uden modsigelser. Vi mener ligeledes at have levet op til princippet om at sætte de enkelte delfortolkninger i forhold til interviewets overordnede mening, idet vi har relateret resultaterne fra hvert analysetema til vores overordnede problemformulering.

Hermeneutikken foreskriver, at man i første omgang lader empirien tale for sig selv uden brug af teoretisk baggrundsforståelse. Efter gennemførelsen af vores fire interviews søgte vi i første omgang i vores empiribearbejdning at forholde os så teorifrit som muligt til det, de fire informanter siger. Vi mener dog aldrig, at man kan sige sig fuldstændig fri for at medbringe sin teoretiske baggrundsviden i en analyse. Ligeledes har vi haft en problemformulering i baghovedet, som vi søgte at få besvaret. Dette har

uden tvivl haft en betydning for, hvilke temaer, vi har fremdraget af interviewene. Vi har dog bevidst forsøgt at præsentere empirien så loyalt som muligt og dermed forsøgt at fremlægge det, der siges i interviewene uden at 'presse' teoretiske eller mindre teoretiske forståelser ned over interviewene.

Vi har i dette projekt gjort meget ud af, at gøre os vores forforståelser bevidste og samtidig gøre disse eksplicite for læseren. Dette har, som nævnt, bidraget til at skærpe vores problemformulering og vores interviewguides. Dog mener vi samtidig, at der kan ligge nogle problematikker i, at vi selv er studerende på RUC og netop derfor har adskillige forforståelser og antagelser om feltet. En af disse problematikker kan være, at vi muligvis tager ting for givet, som ikke nødvendigvis er givne og derfor overser dilemmaer og problemstillinger eller 'glemmer' at sætte spørgsmålstejn ved forhold, som en udenforstående måske lettere ville få øje på. I selve interviewene kan vores indforståethed med informanterne også have haft betydning. Der kan således være en fare for, at vi 'glemmer' at lytte til det, der egentlig bliver sagt, idet vi allerede har en implicit forståelse af, hvordan det er at være studerende på RUC. Indimellem fornemmede vi også, at vores indforståethed mellem os og informanterne betød, at disse endte deres fortællinger, inden de i virkeligheden var færdige, muligvis fordi vi gennem anerkendende nik og bemærkninger bekræftede, at vi selv havde erfaringer med de oplevelser, informanterne fortalte om. Dette kan have haft den betydning, at vi har 'mistet' væsentlige pointer i fortællingerne. Omvendt fornemmede vi samtidig, at den gensidige indforståethed gav informanterne en vis tryghed, og at vores anerkendelse af deres oplevelser betød, at de talte mere 'frit fra leveren'.

Vi har naturligvis undervejs forsøgt at være opmærksomme på problematikken i at være så tæt på genstandsfeltet og søgt at imødekomme denne. Trods dette, mener vi dog, at det har haft en vis indflydelse på projektet som helhed.

Det har været interessant for os gennem arbejdet med dette projekt at holde informanternes svar op imod vores oprindelige antagelser og forforståelser. Vi er blevet overraskede over, hvor mange af disse, der har vist sig at være gennemgående hos informanterne. Det centrale er dog, at flere af de antagelser, vi har haft, er blevet nuanceret betragteligt gennem vores kvalitative interviews.

Vi mener således at være blevet betydeligt klogere, og at vi gennem projektet har fået belyst nogle nye og interessante perspektiver i forhold til vores problemstilling. Et af de steder, hvor vores forforståelse blev betragteligt mere nuanceret var i forhold til informanternes oplevelse af skiftene. Vores oprindelige antagelse var således, at

skiftene oplevedes som hårde, fordi de medførte brud i de studerendes sociale relationer. Dette viste sig også at være tilfældet, men samtidig gav informanterne os langt flere perspektiver på, hvorfor skiftene kunne være frustrerende. Eksempelvis fandt vi det overraskende og yderst interessant, at tre af informanterne fandt det energikrævende og ubehageligt at skulle 'genskabe' sig eller 'vise ansigt' ved skiftene. Endvidere blev vi opmærksomme på, at studieskiftene ikke opleves som lige så betydningsfulde for de af vore informanter, der *har* haft gennemgående relationer at følges med, og at de måske derfor heller ikke sætter ligeså stort spørgsmålstegn ved RUCs studieopbygning som dem, der har 'mistet' sociale relationer som følge af skiftene.

En anden interessant nuancering af vores forforståelser fremkom i relation til informanternes håndtering af problematikker omkring studieskift og gruppearbejde. Vi har gennem projektet belyst informanternes forskellige måder at håndtere deres studie på. Det nye, der fremkom var dog, at håndteringen viste sig at have flere utilsigtede konsekvenser. Eksempelvis det at skrive alene eller holde projektfrit semester indebærer, at de studerende føler sig 'udenfor' eller mister deres RUC-identitet.

I forbindelse med informanternes oplevelse af at have lært at samarbejde og indgå i grupper med mange forskellige mennesker, var det ligeledes interessant, for os, at opdage, at flere af informanterne samtidig giver udtryk for, at de har 'lært', at de ikke altid har *lyst* til at arbejde sammen med andre. Dette viser således, at den RUCske gruppearbejdsform medfører en form for tosidet eller modsætningsfuld læring.

På trods af de problematikker, vi har fremhævet i det ovenstående, mener vi, at den indledende opstilling af vores forforståelser har bidraget til at nuancere vores problemfelt både før, under og her ved afslutningen af projektet. Forforståelserne har således bidraget til at tydeliggøre, hvor nye og overraskende perspektiver på feltet ligger.

## Teorikritik

Gennem arbejdet med projektet og diskussioner med hinanden er der fremkommet flere kritikpunkter af begreberne i Dreiers og Wengers teori og i brugen og forståelsen af kritisk psykologi. Den første kritik handler om, hvorvidt Dreier implicit har en forståelse af, at mennesket altid handler fornuftsmæssigt. Den næste kritik handler om Wengers forståelse og definition af praksisfællesskab. Sidste kritik handler om brugen af praksisteorier som analyseredskab.

Dreier forstår mennesket, som altid indlejret i en social praksis og handlende i flere kontekster samtidigt og over tid. Menneskets erfaring udspringer af deltagelsen i en social praksis og denne medbringes i nye sociale praksisser. På baggrund af erfaringerne fra tidligere praksisser har mennesket en rettethed i den nuværende sociale praksis, hvilket hænger sammen med de mulige positioner, strukturerne i konteksten giver. Menneskets handlinger, tanker og følelser må forstås ud fra hvordan mennesket deltager i den sociale praksis og ud fra et sådant subjektbegreb, må mennesket forstås som handlende ud fra sin fornuft. Fornuft må her forstås som de handlinger mennesket foretager på baggrund af en vurdering af om handlingerne understøtter menneskets erfaringsgrundlag for sin rettethed. Det indre kobles med det ydre og menneskets følelser og tanker afspejles i dets handlinger. I gruppen har vi diskuteret, hvorvidt mennesket altid handler ud fra sin fornuft. Vi mener, at Dreier dermed anser mennesket for at være kalkulerende og målrationalt, og at han ikke anser mennesket for at have et iboende potentiale, iboende bestemte instinkter eller naturlige behov. Vi mener, at denne forståelse af menneskets handlinger ikke er tilfredsstillende. Kan vi virkelig deducere vores informanternes udtrykte følelser i forhold til RUC, som en afspejling af deres position i konteksten, eller er det et udtryk for noget mere grundlæggende i mennesket, noget som ikke bare omhandler tidligere erfaringer og rettethed?

Vores næste kritik er af Wengers forståelse og definition af begreberne praksisfællesskab. Det er meget utydeligt, hvad et praksisfællesskab er, og hvornår en given praksis kan defineres som et praksisfællesskab. Hvor meget engagement skal deltagerne udvise? Hvor fælles skal deltagerne være om den fælles virksomhed? Og hvor fælles skal deltagerne være om at udvikle et fælles repertoire? Grænserne mellem et praksisfællesskab og ikke-praksisfællesskab flyder ud, og det bliver op til den enkelte

at definere, hvorvidt der er tale om et praksisfællesskab eller ej. Dermed vanskeliggøres det at lave en analytisk indfangning af generelle træk ved praksisfællesskaber, da praksisfællesskabet opstår i sin egen komplekse og lokale kontekst.

Sidst men ikke mindst ønsker vi at give en kort kritik af anvendeligheden af de to praksisteorier. Når vi anvender disse praksisteorier, er det fordi, vi mener, de netop indfanger komplekse og lokale fænomener, og fordi de giver os en mulighed for at forstå menneskelige handlinger udfra den enkeltes perspektiv i den enkeltes specifikke praksis. Praksisteoriene indfanger disse lokale fænomener og giver os mulighed for at dykke ned i kompleksiteterne. På den anden side giver teorierne ikke mulighed for at generalisere bredt om menneskelige handlinger, da disse kun forstås i deres kompleksitet, og da hvert enkelt menneske eksisterer i sin lokale, historiske og kulturelle praksis.

Det vanskelige ved at bruge så kontekst-følsomme teorier er at undgå, at analysen udelukkende baseres på de lokale og specifikke fænomener, men at disse sættes i forhold til overordnede strukturer for praksissens eksistens. Derved kan vi nå udover førstepersons-perspektivet og se den enkeltes handlinger udfra de givne samfundsmæssige og mere specifikke strukturer, som praksissen er indlejret i. Det har været vigtigt for os at finde frem til nye forståelser af, hvordan den studerende kan ses som aktivt handlende individ inden for en given social praksis, og hvor den enkeltes historicitet inddrages for at forstå den studerendes rettethed og interesse i den nuværende praksis, ligesom det har været vigtigt at forstå de strukturelle vilkår for den studerendes handlinger.



## Perspektivering

Vi vil her i perspektiveringen prøve at komme med en række løsningsforslag, fremført i kapitlet ”Dilemmaer ved RUC strukturen”.

### **Hvordan praksisfællesskaber og sociale relationer kan bibeholdes**

Vi fremfører at der tilsyneladende er en sammenhæng mellem at skifte fag sammen med studerende fra sit sociale netværk og en mere positiv tilgang til det at skifte til et nyt fag. For at lette dette skift kunne man overveje, om det var muligt at sammensætte klynger af studerende med samme fagkombination på de institutter, hvor klyngeundervisning finder sted (eksempelvis klyngeundervisning på psykologi). Eksempelvis vil de studerende, som har fagkombinationen psykologi og pædagogik, og som har dannet sociale relationer på pædagogik, lettere få mulighed for at bibeholde disse sociale relationer på psykologi. Derved ville man kunne mildne overgangene mellem fagene, skabe mulighed for at praksisfællesskaber til dels ville kunne overføres henover institutgrænserne, og give den studerende mulighed for at opretholde sociale relationer. Denne løsning ville selvfølgelig ikke have samme betydning for de mere usædvanlige fagkombinationer, men selv i disse tilfælde, ville det kunne være givtigt at sætte disse studerende i samme klynge for at afhjælpe den beskrevne problemstilling. Dette vil måske medføre, at de studerende udelukkende holder sig til deres to fagområder og ikke indgår sociale relationer med studerende på andre fagområder.

### **Hvordan et bedre studiemiljø kan skabes**

Det er især i mødet med overbygningsfag, hvor der ikke bliver taget hånd om introduktionen på en ordentlig måde, at studerende udtrykker frustrationer ved at skifte fag og problemer med at danne nye sociale relationer og praksisfællesskaber. Da vi tror, at den nuværende form for fagkombination også i fremtiden vil være en del af strukturen på RUC, og at opbrudene i den sociale kontekst og praksisfællesskaber derved ikke kan undgås, må der lægges yderligere vægt på at sørge for et introduktionsforløb, der kan ryste de studerende bedre sammen. På den måde får den studerende bedre mulighed for at skabe sociale relationer, meningsforhandle og deltage i dannelsen af en ny praksis.

---

## Litteraturliste

### Bøger

- Dreier, Ole: *Psychoterapy in Everyday Life*. 1. udgave. Cambridge University Press 2008.
- Else Hansen: *Koral i tidens strøm*. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag. 1997.
- Henriette Højbjerg Kapitel 9. *Videnskabsteori – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag. 2005.
- Hyldgaard, Kirsten: *Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag*. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg 2006.
- Illeris, Knud: *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag 2007.
- Kvale, Steinar: *Interview. Enintroduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 1. udgave 13. oplag. Hans Reitzels Forlag 1997.
- Lave, Jean og Wenger, Etienne: *Situeret læring*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag. København 2005.
- Red. Andersen, Ib: *Valg af organisations sociologiske metoder. Et kombinationsperspektiv*. 1. udgave. Samfundslitteratur 1990.
- Red. Fuglsang, Lars & Olsen, Poul Bitsch: *Videnskabsteori – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag. 2005.
- Red.: Jensen, Henrik Toft & Jakobsen, Karen Sonne & Ebbe, Erik mfl.: *Ruc i 25 år*. 1. udgave. 1997.
- Thagaard, Tove: *Systematik og Indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk forlag 2004.
- Wenger, Etienne: *Praksisfællesskaber*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag. København 2004.

### Artikler

- Dreier, Ole: *Personal Locations and Perspectives in Subjectivity and Social Practice*. Health, Humanity and Culture. Århus 2003.

### Referater, bilag og bestemmelser

- Akademisk råd referat fra mødet 21 november 2005

<http://www.ruc.dk/ruc/internesider/Referater/akademiskraad/referater/2005/AR72005/>

Besøgt d. 2 maj 15.30.

- Bilag til mødet i akademisk råd 21 november 2005 punkt 8; drøftelse af UDDU's indstilling vedr. uddannelsesreform, bilag 7/05/153 og 153 A-E.

- RUC's fællesregler

<http://www.ruc.dk/ruc/internesider/Referater/bestyrelse/Bilag/2005/092005/punkt505/076B/> Besøgt d. 29 april 19.30.

### **Sekundær litteratur**

- Lave, Jean: *Teaching, as Learning, in Practice i Mind, Culture, and Activity 3:3, 149 - 164*. Routledge 1996 ([www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)).
- Red. Jens Bjerg. *Gads Psykologileksikon*. 1. udgave. 2.oplag. Gads Forlag. København 2005.
- Red. Bjerg Jens mfl. *Gads psykologileksikon*. 2.udgave 2007.

---

## Bilag 1

### Spørgeskema

1. **Hvornår startede du på RUC?**
2. **Hvilken baggrund har du (HUM, SAM, NAT el. indslusningsstuderende)?**
3. **Har du skiftet fag siden d. 1. januar 2007?**
4. **Hvad er dit første og andet overbygningsfag (forklar venligst kort din studierækkefølge)?**
5. **Har du oplevet et opbrud i dine sociale relationer (venskaber og lign), i skiftet fra det ene fag (eller fra basis) til det andet fag?**
6. **Har du stadig kontakt med nogen af disse, og hvordan ses i?**
7. **Er det svært at bibeholde kontakten med disse (hvis du har bibeholdt kontakt)?**  
**-Hvordan svært?**
8. **Hvor mange af disse sociale relationer, som du har bibeholdt, kan karakteriseres som:**
9. **Faglige relationer (relationer kun på RUC): (Sæt kryds, hvis muligt)**

<b>0-25%</b>	<b>25-50%</b>	<b>50-75%</b>	<b>75-100%</b>
( )	( )	( )	( )
10. **Hvor mange af disse sociale relationer, som du har bibeholdt, kan karakteriseres som Personlige relationer (venskaber og IKKE direkte faglige relationer)? (Sæt kryds, hvis muligt)**

<b>0-25%</b>	<b>25-50%</b>	<b>50-75%</b>	<b>75-100%</b>
--------------	---------------	---------------	----------------

( )                      ( )                      ( )                      ( )

**11. Mener du at sociale relationer på RUC har en betydning for din mulighed for at gennemføre dit studie?**

**12. Hvis ja, hvilken betydning mener du, at de sociale relationer har for gennemførelsen af dit studie? (Beskriv):**

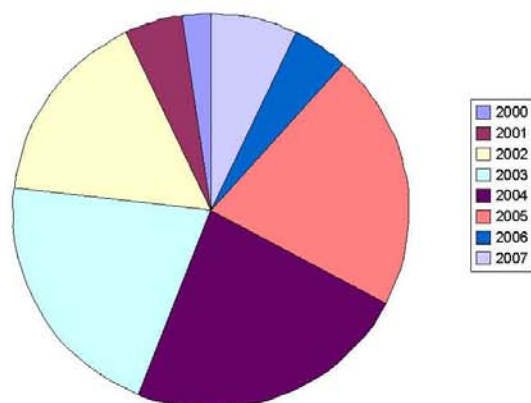
**13. Hvordan påvirker de sociale opbrud din faglige og/eller sociale trivsel på studiet?**

**14. Finder du de skiftende studiemiljøer stressende?**

**15. Hvordan stressende?**

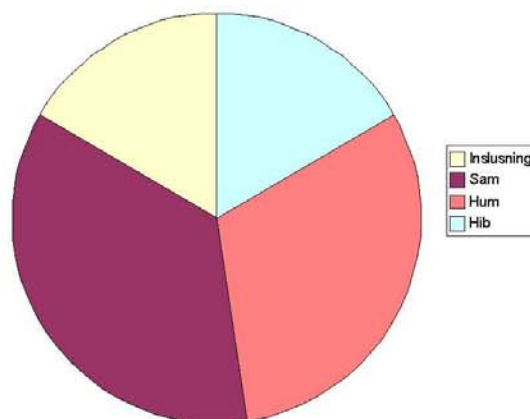
## Bilag 2

Sp 1 Start år



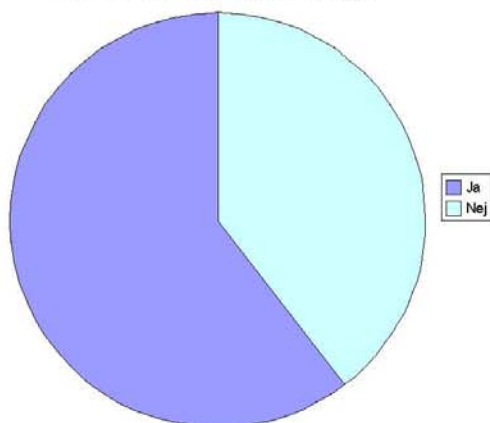
Sp 1:2000: 1 2001:2  
2002: 7 2003: 9 2004  
10 2005: 9 2006:: 2  
2007: 3

Sp.2 Baggrund



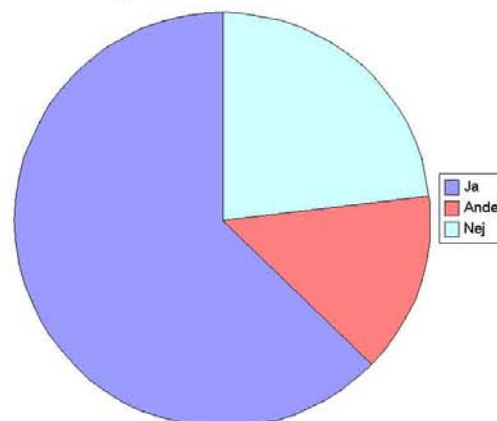
Sp 2: Indslusning: 7  
Sam: 15 Hum: 13  
Hib: 7 + en  
fejlbesvarelse

Sp 3 Har du skiftet fag?



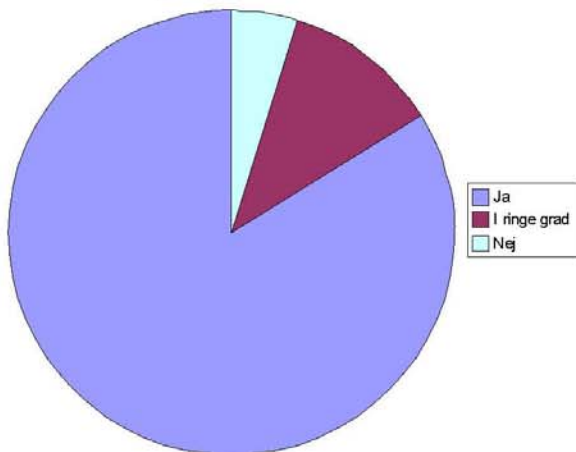
Sp 3: Nej: 17 (40%) Ja: 26 (60%)

Sp 5 Sociale brud



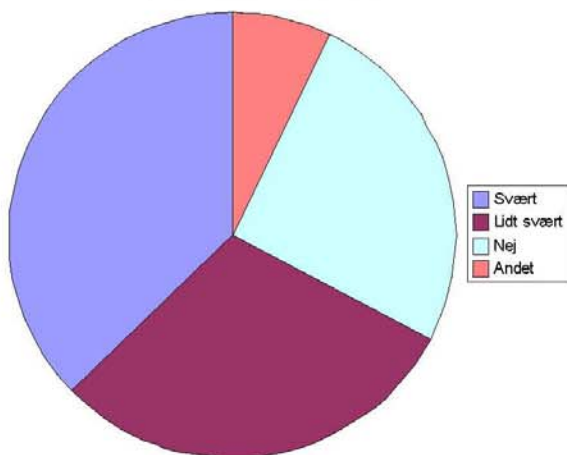
Sp 5: Ja 27 (63%), nej: 10 (23%),  
Blandet/andet: 6 (14%)

Sp 6 Social kontakt



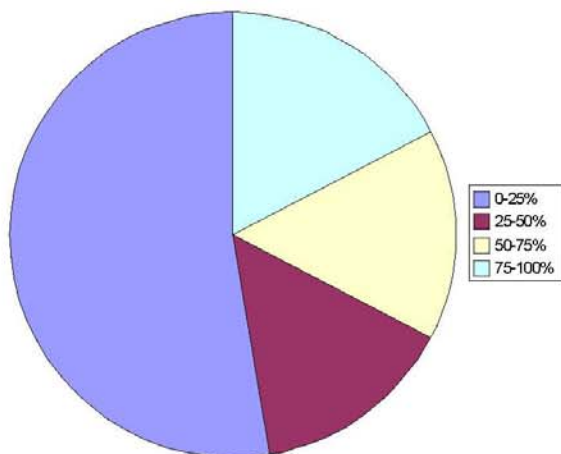
Sp 6: Ja: 36 (84%) Kun i ringe grad:5 (12%) Nej: 2 (5%)

Sp 7 Sociale brud



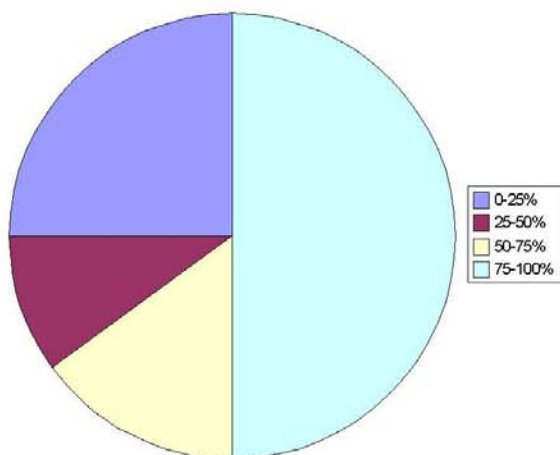
Sp 7: Svært: 16 (37%)  
Lidt svært: 13 (30%), Nej  
11 (26%), Andet: 3 (7%)

## Sp 8 Hvor mange er fagligereationer?



Sp 8: 0-25% 21 (53%) , 25-50% 6 (15%), 50-75% 6 (15%), 75-100% 7 (17%) Alle har ikke svaret

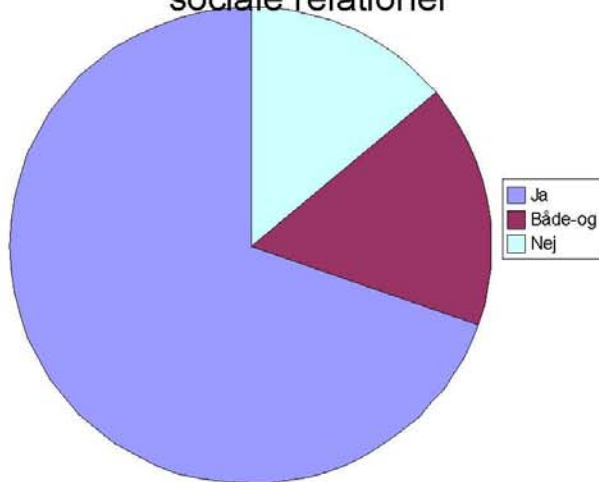
## Sp 9 Hvor mange er venskaber?



Sp 9:: 0-25% 10 (24%), 25-50% 4 (10%), 50-75% 7 (17%), 75-100% 20 (49%) Alle har ikke svaret

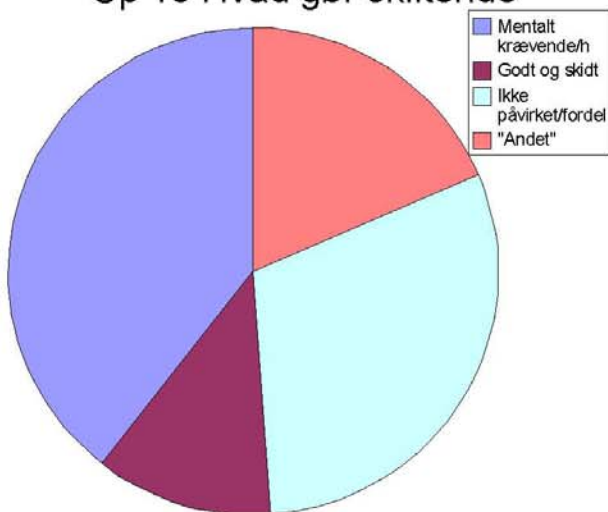


Sp11 Vigtigheden af de sociale relationer



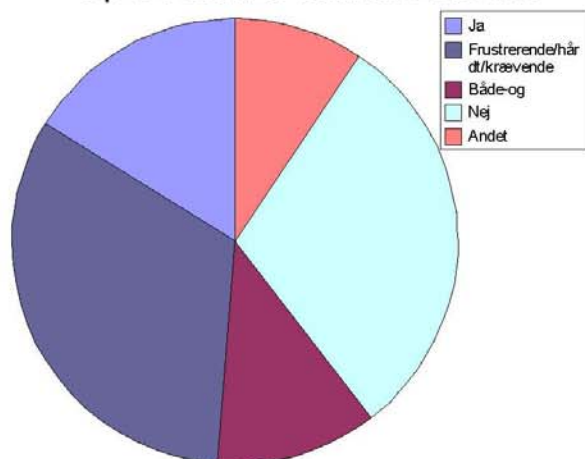
Sp. 11 Ja 30 (70%), Både-og 7 (16%), nej 6 (14%)

Sp 13 Hvad gør skiftende



Sp: 13: Mentalt hårdt/mentalt krævende 17 (40%) , Ikke påvirket 13 (30%), Godt og Skidt 5 (12%), Andet 8 (19%)

## Sp 14 Skaber skiftene stress?



Sp 14: Ja, 7 (16%) Både-og 5 (12%) , Frustrerende/energikrævende, men ikke stress 14 (33%), Nej 13 (30%), Andet 4 (9%),

## Bilag 3

### Interviewguide:

Goddag og velkommen... tak for at du gider deltage. I dette interview vil jeg fungere som hovedinterviewer, mens XXX vil fungere som min sekundant, og vil spørge ind til de ting som jeg glemmer.

#### Indledning:

- Hvorfor valgte du at studere på RUC?
- Kan du fortælle lidt om hvordan din studietid på RUC har været?
- Kan du fortælle lidt om hvilke skift du har haft undervejs i dit studie – fra basis til overbygning og fra fag til fag?
- Hvordan har du oplevet disse skift?
- Hvordan har skiftene påvirket dine sociale relationer til medstuderende? Spørg ind.

#### Struktur:

- Hvordan har du opfattet RUCs studieopbygning, hvis du skal tage udgangspunkt i dit eget forløb?
- Hvordan har du oplevet det at skabe et sammenhængende studieforløb, når der skiftes fag og sociale relationer jævnligt? Spørg ind. Er der mulighed for at skabe sig et sammenhængende forløb?

#### Håndtering:

- Kan du fortælle lidt om det sidste fagskifte du har haft?- Hvad betød det skifte ift. dine sociale relationer?
- Kan du fortælle lidt om hvordan skiftene i dine sociale relationer har påvirket din studietid på RUC – både ift. din læring og ift. dit psykiske velbefindende?
- Har du oplevet sociale brud (altså brud med venner/bekendtskaber/grupper)
- Hvordan har du oplevet disse brud?
- Kan du fortælle om hhv. det mest og det mindst problematiske skift, du har haft – både ift. læring og sociale relationer?

- Spørg specifikt ind til de 4 informanternes svar – især i forhold til spørgsmål 13 og 14

Læring:

- Hvordan påvirker skiftene din motivation for at lære (hvis de gør det)
- Oplever du, at de mange skift på RUC har lært dig noget? Noget du måske kan bruge i fremtiden?
- Hvordan tror du, det ville have været hvis du gik på et studie, hvor du fulgtes mere med de samme mennesker og måske kun skulle læse ét fag?
- Ser du en sammenhæng mellem et godt socialt miljø og dit faglige engagement på studiet? Kom gerne med eksempler.
- Hvad er det vigtigste, du har lært ved at studere på RUC?
- Hvad synes du om, at skulle kombinere to fag – hvilke styrker og svagheder ser du ved det?