



Lene Tørtzen Bager og Stine Due Hansen: Studieprocessamtaler

Arbejdsrapport fra Center for Undervisningsudvikling 2010-1

Center for Undervisningsudvikling  
Det Humanistiske og Det Teologiske Fakultet  
Aarhus Universitet  
Jens Chr. Skous Vej 3  
Bygning 1451  
8000 Århus C

ISBN: 978-87-91234-86-6



# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Studieprocessamtaler i et læringsperspektiv</b> .....	<b>6</b>
1. STUDIEPROCESSAMTALER .....	6
2. LÆRINGSPERSPEKTIVER I STUDIEPROCESSAMTALER.....	12
<b>Kompetencer, refleksion og personlig forandring</b> .....	<b>16</b>
1. UNDERSØGELSEN AF STUDIEPROCESSAMTALEN .....	16
1.1 Rammen om undersøgelsen: aktuelle uddannelsespolitiske udfordringer .....	18
1.2 Opsummering af undersøgelsen: Hvad virker studieprocessamtalen på? .....	21
2. FORTÆLLINGER I OG OM STUDIEPROCESSAMTALEN.....	25
2.1 Færdigheder, kompetencer og personlig forandring .....	25
2.2 Refleksionen og selvevalueringen.....	36
2.3 Usikkerheden, om at blive holdt øje med og at være koblet til nogen.....	43
2.4 Selvfortællinger i studieprocessamtalen .....	55
2.5 Om forskellen på selvfortællinger i studieprocessamtalen og selvfortællinger i interviewene .....	60
<b>Litteratur</b> .....	<b>64</b>
<b>Bilag</b> .....	<b>67</b>
Bilag 1: Refleksionsskema til studieprocessamtaler, KU .....	67
Bilag 2: Udsagnsøvelse, KU.....	69
Bilag 3: Forberedelse til studieprocessamtaler, AU .....	73

# FORORD

**Af Lene Tortzen Bager**

Dette arbejdspapir rummer to artikler om studieprocessamtaler samt en række ressourcer til brug ved samtalerne.

I den indledende artikel, "Studieprocessamtaler i et læringsperspektiv", fortæller Lene Tortzen Bager kort om baggrunden for studieprocessamtalerne, som hun som lærerstudievejleder introducerede på Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet (AU), i 2004. I artiklen ses studieprocessamtaler som et forum, hvor de studerende gives anledning til at reflektere over faglige processer, tilvalg og perspektiver for arbejdsliv på en systematisk måde og i kollektiv form. Disse refleksioner præsenteres som en indbygget del af det faglige arbejde i læringsorienterede uddannelser på universitetet.

Den centrale artikel er den egentlige anledning til dette arbejdspapir. Den er skrevet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse af studieprocessamtalers virkning set fra de studerendes synsvinkel, som Stine Due Hansen har lavet i forbindelse med sit kandidatspeciale i pædagogik ved Københavns Universitet (KU) 2009. Specialet bygger på empirisk materiale indsamlet på Aarhus Universitet, nærmere bestemt på Afdeling for Kunsthistorie ved Institut for Æstetiske Fag. Materialet giver et enestående indblik i, hvilket rum samtalerne repræsenterer for de studerende, og hvordan de bruger det. Artiklen indleder med at se studieprocessamtaler i et større uddannelsespolitisk perspektiv, hvor der er sket en forskydning fra kvalifikationer imod kompetencer og kompetencetænkning. Herefter sammenfatter Stine Due Hansen undersøgelsens resultater i forhold til et uddannelsespolitisk perspek-

tiv: Hvad er det, samtalerne giver rum for, og hvordan anvendes de? Derpå følger en mere uddybende formidlingen af den kvalitative undersøgelse.

Endelig stiller arbejdspapiret en række ressourcepapirer til rådighed for de, der måtte have lyst til at starte samtaler. Ressourcepapirerne kommer dels fra AU, dels fra KU, og de viser, hvordan der er mange måder at gå til samtaler på, og at der er al mulig grund til at gøre sig erfaringer og udvikle passende former.

Arbejdspapiret er blevet til i samarbejde mellem Stine Due Hansen, tidligere ansat i Studie- og Karrierevejledningen, Det Humanistiske Fakultet, KU, nu daglig leder af studievejledningen på IT-Universitetet, og Lene Tortzen Bager, Center for Undervisningsudvikling, Det Humanistiske og Det Teologiske Fakultet, AU.

# STUDIEPROCESSAMTALER I ET LÆRINGSPERSPEKTIV

Af Lene Tortzen Bager

## 1. STUDIEPROCESSAMTALER

Studieprocessamtaler blev taget i brug som et nyt element i studievejledningen på Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet (AU) i 2004. Det nye redskab var svar på sammensatte udfordringer i vejledningen, som vi vurderede kunne imødekommes af mere videndeling og refleksion mellem studerende (Bager 2005).

Studieprocessamtaler er en vejledningsform, der hverken er studievejledning eller faglig vejledning, men en form for helhedsvejledning, der forbinder den faglige refleksion med en personlig afklaring af faglige perspektiver og muligheder.

Siden redskabet blev taget i brug på AU, har studieprocessamtaler vundet udbredelse i uddannelsessystemet. Der er ingen samlet dokumentation af, hvor mange steder eller hvordan studieprocessamtaler anvendes. Til gengæld er samtalerne virkning nu blevet undersøgt gennem observation og kvalitative interviews i Stine Due Hansens kandidatspeciale indleveret på Københavns Universitet (KU) i 2009. Undersøgelsens resultater er anledningen til dette arbejdsblad.

---

Center for Undervisningsudvikling ønsker at præsentere undersøgelsen og dens resultater for at de kan bidrage til de vigtige diskussioner af, hvordan vi udvikler uddannelser og studiemiljøer på de videregående uddannelser. At styrke et lærende og myndiggørende studiemiljø sker ikke med snuptagsløsninger, men med gennemsigtighed, meningsfuldhed og rige muligheder for de studerende for at indgå i relationer med hinanden og deres undervisere om faglige mål og hensigter.

### ***De oprindelige intentioner med studieprocessamtaler***

Studievejledningen på Æstetik og Kultur under Institut for Æstetiske Fag, AU, beskrev studieprocessamtaler som et nyt tilbud i vejledningen af de studerende og som en ny form for helhedsvejledning, der var tiltænkt at skulle løse en række opgaver i studievejledningen:

- At styrke en studiekultur i uddannelserne, som anerkender den *personligt faglige* afklaring som et naturligt og selvstændiggørende element i de studerendes faglige processer.
- At bygge den personlige, faglige kompetencerefleksion ind i uddannelsens arbejdsformer: et indbygget refleksionsniveau i uddannelserne, som også undervisere forholder sig eksplicit til.
- At anerkende generelle studiekompetencer som specifikke og efterspurgte arbejdsmarkedskompetencer.

Set i bakspejlet beskriver kvalifikationsrammen nogle af de områder, vi forsøgte at tage højde for i udformningen af studieprocessamtalerne. Ifølge kvalifikationsrammen kan en færdig kandidat "styre arbejds- og udviklingssituationer, der er komplekse," "selvstændigt igangsætte og gennemføre fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar" og kandidaten "kan selvstændigt tage ansvar for egen faglige udvikling" (Styrelsen for International Uddannelse 2008). Disse almenkompetencer sætter kandidaten i stand til at udvikle sig sammen med andre og til at se udviklingsområder for egen videre læring.

---

Studieprocessamtalerne er et forum, hvori de studerende træner refleksioner over det lærte, herunder forholdet mellem prøveformer og arbejdsformer i øvrigt, og træner videndeling med andre studerende samt evnen til at forholde sig til og beskrive deres egen faglige udvikling.

### ***Hvad er en studieprocessamtale?***

Studieprocessamtaler bliver på Institut for Æstetiske Fag fra starten struktureret på en enkelt måde, så de udspinder sig over tre elementære spørgsmål:

- Hvordan befinder jeg mig?
- Hvad kan jeg?
- Hvad vil jeg?

De tre spørgsmål danner udgangspunkt for samtaler på forskellige uddannelsestrin og bliver tilpasset det enkelte trins studiemæssige udfordringer. Samtalerne er placeret på bacheloruddannelsens 2. og 3. semester, på suppleringsfagets 1. semester og på kandidatuddannelsens 2. semester. Placeringen af samtalerne bygger på studievejledningens indsigt i hvilke udfordringer, de studerende møder gennem uddannelsen i form af skift mellem praksis- eller teoribetonede discipliner, undervisnings-, arbejds- og prøveformer samt faglige tilvalg. De enkelte semestres forskellige kontekster har betydning for den aktuelle underbygning og uddybelse af de tre elementære spørgsmål. Det vil sige, hvis samtalen ligger på suppleringsfagets 1. semester, kan spørgsmålene for eksempel underbygges med spørgsmål vedrørende bachelorfagets faglige betydning i det nuværende fag: Hvordan oplever du det nye studiemiljø? (Hvordan befinder jeg mig?) Hvilke nye arbejdsformer er du introduceret for? (Hvad kan jeg?) Hvordan ser du de nye arbejdsformer i forlængelse af dine hidtidige erfaringer, og hvilke perspektiver giver det nye fag i forhold til dit valg af kandidatuddannelse? (Hvad vil jeg?)

Samtalerne foregår i grupper på seks-otte studerende med en studievejleder, som faciliterer samtalen. Studievejlederen indleder ved kort at beskrive rammen om samtalen og ved



at fastholde rammen for samtalen. Forud for samtalen har hver studerende fået udleveret et handout med spørgsmål og er blevet bedt om at diskutere sine svar med sin faste læsegruppe. I indledningen af samtalen kan facilitator vælge at anvende de studerendes forberedelse direkte, eller hun kan give ordet frit. Samtalen varer en time, og deltagerne tilhører samme hold, men er studerende, som i tilfældig rækkefølge har tilmeldt sig hos facilitator.

Det samlede hold deltager i samtaler hen over en uge. På den måde er holdet samlet set optaget af disse overvejelser og kan bruge pauser, læsegruppemøder og sociale anledninger til videre udveksling.

På Institut for Æstetiske Fag bliver samtalerne beskrevet som et "obligatorisk tilbud", som ikke udløser ECTS, og der kan ikke sanktioneres på andre måder end ved at påtale og anbefale at deltage i samtalerne. Med andre ord: Samtalernes virkning og relevans skal motivere tilbuddet og deltagelsen. Derfor er det vigtigt, at samtalerne opleves som betydningsfulde med fokus og reelt nærvær. Det fremmes ved, at samtalerne emne er afgrænset, og at samtalenes funktion er klar: Der er ikke tale om evaluering af undervisning, af undervisere eller af læsegrupper, og der er heller ikke tale om en time til small talk om løst og fast. Dialogen er en aftalt dialog, og samtalen bliver faciliteret, så den ikke mister nerve og nærvær.

Når samtaler tilbydes gennem et studieforløb med fastlagte intervaller, giver det mulighed for, at de studerende opnår øget fortrolighed med formen, og at de kan give hinanden konkret og afklarende støtte.

### ***Vigtige erfaringer med studieprocessamtaler***

Erfaringer fra de første år siger, at det er vigtigt, at der er tæt samarbejde mellem de, der faciliterer samtaler, og den ansvarlige studieleder, fagleder eller studienævnsformand. For samtalerne giver indblik i de studerendes oplevelser af sammenhæng og progression mellem de enkelte discipliner på et semester eller mellem semestres undervisnings- og ar-

---

bejdsformer. På den måde kan der opstå vigtig, ny viden fra samtalerne, som skal løftes af uddannelsesansvarlige. På Æstetik og Kultur fandt vi en form, hvor vejlederne lavede anonymiserede resumeer af hver enkelt samtale og i fællesskab drøftede temaer og dilemmaer fra samtalerne. Hvis temaerne gav anledning til ledelsesinitiativer, gav vejlederne mundtligt faglederen indblik heri. Denne overlevering er vigtigt, men det er samtidigt vigtigt, at de studerende kan forvente, at samtalerummet er fortroligt, og at de ikke bliver direkte citerede for deres udsagn.

Dernæst er det en vigtig erfaring, at samtalerne er kollektive og foregår i plenum i et tidsligt forløb hen over en uddannelse, så den enkelte studerende får indsigt i uddannelsens læreprocesser gennem den kollektive dialog og erfaringsudveksling.

Det er også vigtigt, at refleksionen foregår som mundtlige formuleringer af den enkeltes kompetencer, som studiekammerater lytter til og går i dialog med. Herigennem trænes evnen til at sprogliggøre, hvad den studerende kan, ønsker og vil. Og de studerende får erfaring med, at faglige perspektiver er noget meget forskelligt på den samme uddannelse for forskellige studerende. Dialogen mellem de studerende udvider deres forståelse af fagets jobmæssige horisonter og anvendelsesmuligheder.

Samtalerne foregår over en uge for det enkelte hold. Det betyder, at den enkelte studerende kan regne med, at studiekammeraterne går og tumler med samme spørgsmål, så der bliver skabt en kultur, hvor refleksion i fællesskab over studieprocesserne er legale og udvikles.

Endelig er det en vigtig erfaring, at det ser ud som om, denne type faciliteret dialog særligt på en uddannelses første semestre har en væsentlig betydning for frafaldet. På Æstetik og Kultur var frafaldet ikke-eksisterende efter de første to semestre.

### ***Nogle vigtige forudsætninger***

Studieprocessamtalerne er struktureret ud fra systemisk samtaleteknik, som vi i vejleder-teamet på Æstetik og Kultur i sin tid havde kendskab til fra studievejledernes kursus i samtaleteknik og fra forløb med kollegial supervision (Andersen & Søndergaard 2007) samt fra erfaringer med den anerkendende samtale. Den anerkendende tilgang tager afsæt i, at den enkelte har ressourcer, viden og færdigheder, som kan komme til udtryk gennem en anerkendende og undersøgende samtale.

Det er nødvendigt, at de der faciliterer studieprocessamtalerne, har basal indsigt i struktur og forløb i dialoger, i spørgsmålstyper og i tale-lyttefunktioner i dialoger. Emnet indgår i de gængse studievejlederkurser og er en del af underviserens praksiserfaring fra såvel undervisning som vejledning. Det vil sige, at kompetencerne er oftest til stede, men måske skal pudses af i forhold til denne opgave. Gevinsten er til gengæld for de undervisere og vejledere, der indgår i samtalerne, at de får styrkede kompetencer i forhold til at basere undervisning og vejledning på dialog og refleksion. Samtidig er studievejledere og undervisere fagpersoner, som har tæt kontakt til de studerende og derfor har forudsætninger for at udarbejde spørgsmål, rammesætte samtaler og sætte de studerendes udsagn ind i en større kontekst.

Ud over de specifikke kompetencer i forhold til dialog og kendskab til de studerendes oplevelser af faget er der nogle incitament, der skal være til stede, for at studieprocessamtaler kan få den tilsigtede virkning:

- Fakultet, institut, studieleder (og studienævn, vejledningscenter, fagleder, undervisere og tutorer) anerkender studiekompetencer som en integreret del af et universitetsstudium og tager initiativer til studieprocessamtaler.
- Studienævn (studieleder, fagleder og vejledningscentre) anerkender den viden, der fremkommer gennem samtalerne, og sikrer, at den anvendes fremadrettet i faglige og pædagogiske udviklingsinitiativer.

- Institutleder anerkender kompetenceopbygning og -vedligeholdelse af kompetencer hos de fagpersoner, der varetager studieprocessamtaler, samt anerkender indsatsen i opgaven i form af tid til samtaleøvelser, erfaringsudveksling og sparing.
- Vejledningscentre tilbyder vedligeholdelse af dialogredskaber og koordinering af samarbejde om de studerendes læreprocesser.

## 2. LÆRINGSPERSPEKTIVER I STUDIEPROCESSAMTALER

Det læringssyn, der ligger til grund for studieprocessamtalerne, kan ses i sammenhæng med en generel udvikling i uddannelsessystemet, som går fra undervisning centreret omkring underviser og stof imod læringsorienteret undervisning, som sætter den lærende og læreprocesser i centrum. I det sidste, konstruktivistiske læringssyn lægges vægten på videnskonsstruktionen: Den studerende lærer på baggrund af det, vedkommende allerede ved, og det, vedkommende får anledning til aktivt at arbejde med. Derfor forholder den læringsorienterede uddannelse og undervisning sig til den lærende og til processer i læring og forskyder opmærksomheden i den traditionelle universitetsundervisning fra stof til de studerendes læreprocesser i forbindelse med tilegnelsen af stoffet (Cornelius-White & Harbaugh 2010).

### *Vejledning eller undervisning?*

For at den enkelte studerendes fagprofil kan danne sig, er refleksioner hos de studerende, mellem studerende og med underviserne en integreret del af dialogen i det faglige arbejde. Den individuelle fagprofil tegner sig gennem flere komponenter: det faglige stofområde, arbejdsformer i undervisningen og relationer i og omkring uddannelsen. Denne dialog bør også være en del af den pædagogisk-strategiske diskussion mellem undervisere og pædagogiske ledere om udvikling af uddannelser i forhold til eksplicit at diskutere fag-elementer, undervisnings- og arbejdsformer samt kombinationsmuligheder i forhold til de fag, man rekrutterer fra og sender studerende videre til.

De studerende har i de aktuelle studieordninger rige muligheder for at vælge fag til og profilere deres uddannelse, mens konkrete og tilrettelagte anledninger til at tale om og reflektere over egen faglig udvikling og arbejdslivsperspektiver ikke nødvendigvis er fulgt med. De studerendes valg er sammensatte, og forståelsen af et tilvalgs faglige betydning kan være en kompleks problemstilling, hvorfor det bliver nødvendigt at udvikle de studerendes evne til at udtrykke sig om egen studieproces: om faglige valg, kompetencer og jobfunktioner.

### ***Motivering af samarbejdet om de studerendes læring***

Opgaven med at tilbyde systematiske muligheder for refleksion af læreprocesser forudsætter – og skaber – videndeling og samarbejde mellem studerende, mentorer, studievejledere og undervisere. I flere faglige miljøer er dette nødvendige samarbejde en udfordring. Ikke mindst for undervisere, der ser deres opgave som "faglig" og kan have vanskeligt ved at anerkende deres væsentlige bidrag til dialogen med de studerende. Nogle knytter behovet for mere dialog om læring, læreprocesser og jobperspektiver til et billede af de studerende som mindre selvstændige, motiverede og engagerede og ser, at behovet kan imødekommes med kurser i "studieteknik" (læseteknik, notatteknik). Men i et overordnet uddannelsesperspektiv, hvor studiestrukturerne lægger op til flerfaglige kombinationer, er "det faglige" knyttet til konkrete anvendelses- og kombinationsmuligheder. Det faglige er i højere grad karakteriseret ved praksisformer og metoder og i mindre grad af et veldefineret stofligt område. Fagets metoder og praksisformer er del af det, der skal læres – stoffet – og måderne, hvorpå de studerende arbejder, er en integreret del af undervisernes formidling, organisering af læringsaktiviteter og feedback.

Flere uddannelser tilbyder samtaler med mentorer, tutorer eller årgangssamtaler, men få fakulteter har lavet en egentlig strategi, som samler indsatsen fra de forskellige involverede: studerende, mentorer, tutorer, studievejledere, undervisere og ledelse. Det Humanistiske Fakultet ved KU har lavet en egentlig studiestartsstrategi, som bl.a. sikrer, at nye studerende gennem de første tre semestre får tilbud, som understøtter de studerendes indsigt i

egen studieproces og faglige tilegnelse med elementer som facilitering af studiegrupper, studieprocessamtaler og planlægning af studieaktiviteter (se <http://uddannelsesstrategi.hum.ku.dk/studiestart>).

Initiativet på KU viser, at samarbejdet om de studerendes læring og læreprocesser kan blive en synlig og betydningsfuld opgave i fagmiljøet, når fakultetsledelsen ønsker og understøtter samarbejdet med en strategi, der beskriver opgaver, ansætter projektansvarlige, prioriterer med tid og opbygger rutiner.

### ***Et lærende studiemiljø***

Individualiseringen i uddannelserne er uomgængelig, og studieprocessamtalerne kan ses som en vigtig modvægt til risikoen for, at de studerende føler manglende fagligt engagement med lav studieaktivitet og et svagt socialt tilhørsforhold til følge (Godt 2010). Altså som et initiativ, der trækker væk fra det individualiserede og hen mod et lærende miljø mellem studerende, der kan dele erfaringer og kvalificere studieprocesser gennem indbyrdes samtale.

Når en uddannelse tilbyder fællesfora til systematisk og fortløbende tematisering af studieprocesser og perspektiver ved studieforløbet, er det at adressere det, der opleves individuelt som et kollektivt perspektiv. Hermed har faget mulighed for at almengøre de fælles erfaringer, der knytter sig til fagets læreprocesser og arbejdsformer, og gøre dem til emner, man kan dele og håndtere og beskrive sin faglige identitet igennem.

Disse vigtige dimensioner kan vise sig at pege fremad i forhold til at styrke lærende studiemiljøer og sammenhængskraft i uddannelsernes og studie- og arbejdsmiljø på de videregående uddannelser. Studieprocessamtaler understøtter læringsorienteringen i universitetsuddannelserne, og som et element blandt flere kan de medvirke til at

- styrke og udvikle læringsunderbyggende arbejdsformer, som giver de studerende varierede muligheder for at bidrage, samarbejde og modtage feedback

- etablere konkrete samarbejdsfora om de studerendes læreprocesser
- skabe samarbejde mellem mentorer, alumner, undervisere og vejledere om faglige og personlige kompetenceafklaringer i forhold til arbejdslivsperspektiver i uddannelsen
- udvikle og beskrive gode praksisformer i forhold til studiemiljø, studiestart, gennemførelse og trivsel med udgangspunkt i de studerendes læring.

# KOMPETENCER, REFLEKSION OG PERSONLIG FORANDRING

Af Stine Due Hansen

## 1. UNDERSØGELSEN AF STUDIEPROCESSAMTALEN

Min undersøgelse har været styret af interessen for de studerendes oplevelser og erfaringer med studieprocessamtalen. Specialets omdrejningspunkt var at producere viden om hvordan de studerende oplever samtalen og at spørge til, hvordan de studerende bruger samtalen. Det var min interesse at undersøge, hvad der sker undervejs i samtalerne for at kunne nuancere og udvide forståelsen for de studerendes oplevelser og erkendelser. Dette gjorde jeg med henblik på at stille skarpt på, hvordan de studerende skaber sammenhæng i deres studieliv, hvilket blev interessant i forhold til at beskrive studieprocessamtalens betydning og relevans som pædagogisk aktivitet i studielivet. Datamaterialet siger dels noget om, hvordan de studerende oplever og bruger samtalerne, dels noget om, hvordan de studerende oplever at være studerende på Afdeling for Kunsthistorie, Aarhus Universitet (AU). Det er viden, som ikke kun knytter sig til studieprocessamtalen, men som i det hele taget er værdifuld for alle, der arbejder med uddannelsesplanlægning, undervisning eller møder de studerende i forskellige sammenhænge på universitetet.

---



Interessen for studieprocessamtalen som pædagogisk aktivitet udspringer dels af mine erfaringer som studievejleder på Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet (KU), dels af mine egne erfaringer som studerende på KU. Som studievejleder arbejder jeg dagligt med at vejlede universitetsstuderende i forhold til mange af de problematikker, som studieprocessamtalen forsøger at foregribe. Samtidig har jeg via mine egne erfaringer som studerende på KU oplevet, hvor meget man står alene med sine valg undervejs i studierne og udviklingen af en faglig identitet på et traditionelt universitetsstudium på grund af de få undervisningstimer og begrænset samvær med medstuderende. At få muligheden for dels at beskæftige sig med at eksplicite sine faglige interesser, dels at snakke med nogen om det store "hvad kan jeg blive"-spørgsmål var for mig meget interessant i forhold til mange af de problematikker, som jeg møder hos de studerende i vejledningsøjemed. Andre motiverende forhold har været manglen på forskning inden for vejledningsområdet, ikke mindst forskning i hvad der sker, når døren til vejledningen lukkes, og hvad de studerende egentlig tager med sig fra vejledningslokalet. Desuden forekom det mig meget væsentligt at undersøge et vejledningsinitiativ, der foruden de faglige og læringsmæssige dimensioner har som målsætning at fastholde de studerende, forkorte gennemførelsestiderne og gøre de studerende opmærksomme på arbejdsmarkedet undervejs i deres studier.

### ***Indsamling af datamaterialet***

I foråret 2009 fik jeg mulighed for at observere studieprocessamtaler med fjerdesemestersstuderende på Afdeling for Kunsthistorie, Institut for Æstetiske Fag, AU. Det var anden gang disse studerende skulle deltage i en studieprocessamtale, da studieprocessamtalerne på kunsthistorie er en integreret del af studievejledningens praksis, og de studerende havde derfor deltaget i en studieprocessamtale allerede på første år. Efter observationerne interviewede jeg syv af de studerende, der alle meldte sig frivilligt til et efterfølgende interview. Ud af ca. 39 aktive studerende på årgangen dukkede 26 studerende op, hvilket vil sige to

tredjedele af årgangen.<sup>1</sup> Disse var alle kvinder, hvilket dog skal ses i lyset af, at kønsfordelingen på faget er meget skæv.

Arbejdsrapporten er skrevet på baggrund af specialeundersøgelsen. Er man interesseret i at læse alle mellemregningerne og fordybe sig i det teoretiske og metodiske udgangspunkt for undersøgelsen, er det muligt at låne specialet på Det Kongelige Bibliotek. I arbejdsrapporten bruges der meget plads på at give et direkte indblik i de studerendes oplevelser med studieprocessamtalen samt udsnit af de studerendes dialog under studieprocessamtalerne. De studerendes navne er opdigtede for at sikre deres anonymitet.

### **1.1 Rammen om undersøgelsen: aktuelle uddannelsespolitiske udfordringer**

Studieprocessamtalen som vejlednings- og pædagogisk initiativ må anskues i forhold til de udfordringer, som universiteterne berøres af i det 21. århundrede, hvor uddannelsespolitiske strømninger stiller nye krav til universiteternes indhold, virke og selvforståelse.

#### ***Bologna-processen og kompetencebeskrivelser***

Bologna-deklarationen fra 1999 kan forstås som grundlaget for, at der i universitetsloven 2003 introduceres kompetencebeskrivelser på alle danske universiteter. Med det nye kompetencefokus får universiteterne nye udfordringer, og de stilles over for nye måder at tænke uddannelse på.

Stefan Hermann har beskæftiget sig med kompetencebegrebets indtog i uddannelsesverdenen og peger i forlængelse heraf på, hvordan kompetencebegrebet synes at have erstattet kvalifikationsbegrebet, der førhen var det begreb, der primært blev brugt om uddannelsesmæssige færdigheder (Hermann 2003:11). Hermann advokerer for, at kompetencebegrebet ofte er forbundet med og integreret i personlige faktorer og yderligere

---

<sup>1</sup> Da de studerende selv havde byttet 'tider' indbyrdes i forhold til, hvornår de skulle til samtale, og da nogle studerende valgte at udeblive, var konsekvensen, at der i nogle samtaler kun sad tre studerende, mens der i andre samlede sig helt op til otte studerende.

knytter sig til kontekster, som er handlingsorienterede. Kompetencer forstås i denne sammenhæng som noget, der er nært knyttet til den personlige udvikling og forudsætter en kunnen og en aktiv handlen. Udvikling knytter sig tæt til læring, og læring bliver hermed kompetenceudviklingens vigtigste faktor (ibid: 28-33). Kompetencer udvikles ikke gennem den klassiske undervisningsform; i stedet må undervisningen fokuseres omkring de studerendes læring, hvor kvalifikationer omformes til kompetencer. I forlængelse heraf er der stor forskel på et kvalifikations- eller et kompetencefokus i universitetsuddannelserne, hvilket også Hütters og Mogensen gør opmærksom på i en forundersøgelse af udfordringerne i forbindelse med kompetencebeskrivelsernes implementering på universiteterne. Her argumenterer de for, at kravet om kompetencebeskrivelser griber dybt ind i universiteternes uddannelsesforståelse og undervisningspraksis. Med kompetencebeskrivelser i alle studieordninger flyttes fokus fra lærer- og pensumstyret undervisning til de studerendes læringsudbytte (Hütters og Mogensen 2006:10-11).

### ***De økonomiske bevillingsstrukturer***

Økonomien er yderligere et faktum, som universiteterne nødvendigvis må forholde sig til. Som opfølgning på globaliseringsaftalerne og med henblik på at få de studerende hurtigere gennem studierne blev taxametertilskuddet omlagt i 2009. Siden 2009 har universiteterne kun fået bonus for de bachelorstuderende, som gennemfører en bacheloruddannelse på 3 + 1 år, og for de kandidatstuderende, der gennemfører på normeret tid. Denne bonusordning presser universiteterne til at tænke i aktiviteter, der kan understøtte de studerendes gennemførelse på kortere tid. De humanistiske uddannelser udfordres yderligere af en offentlig retorik, hvor de kritiseres for ikke at forberede de studerende på ansættelse i erhvervslivet. I en rapport om de humanistiske uddannelser og fremtidens arbejdsmarked bestilt af tidligere videnskabsminister Helge Sander er en af hovedkonklusionerne, at de humanistiske uddannelser skal blive langt bedre til at skabe nærkontakt med det omgivende samfund (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2005). I forlængelse heraf skal de humanistiske kandidater blive bedre til at kommunikere og formidle deres kunnen til arbejdsgiverne i erhvervslivet. Som Anita Lindquist, leder af Studie- og Karriere-

vejledningen Humaniora, KU, påpeger, har de studerende ikke altid fornemmelse for, hvilke kompetencer de udvikler sideløbende med den faglige viden (Lindquist 2003). Kompetencetænkningen bliver altså essentiel på de moderne universiteter, hvor kompetencemål er indskrevet i studieordningen, og hvor de studerende generelt skal opnå større forståelse for, hvilke kompetencer de udvikler, og hvordan disse kan formidles videre og sættes i spil i det virkelige arbejdsliv. I henhold til økonomiske bonusordninger er universiteterne også nødt til at forholde sig til, hvordan de studerendes gennemførelsestider kan forkortes.

### ***Studieprocessamtalens rødder i en engelsk kontekst***

Studieprocessamtalen er inspireret af den engelske uddannelsesaktivitet PDP – *personal development planning* – som er et udbredt fænomen på de engelske universiteter. *Personal development planning* defineres som:

A structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development. (Jackson 2001:1)

Begreber som læring, selvevaluering og udvikling er centrale i PDP-tankegangen og søges udviklet hos de studerende gennem en struktureret og understøttet refleksionsproces. PDP handler ikke kun om de studerendes studiemæssige udvikling, men er ligeledes rettet mod de studerende fremtid på arbejdsmarkedet. Her fremhæves "self-knowledge of skills, strengths and capabilities" (Baume & Ward 2004:6) som nogle af nøglekompetencerne i forhold til at styrke de studerendes formidling af deres viden og kunnen til deres fremtidige arbejdsgivere. Formålene med at indføre PDP er ifølge Gough:

- At gøre de studerende til mere effektive, selvstændige og selvstyrede lærende.
- At styrke deres forståelse af læring og kunne overføre den til andre kontekster (kompetencebevidsthed).
- At styrke deres evner til at studere og planlægge karriere.
- At kunne artikulere personlige mål og evaluere disse i henhold til præstation
- At udvikle en positiv attitude til læring og livslang læring. (Gough 2003:8,9)

I denne optik beskrives PDP-aktiviteter som værende i stand til at imødekomme de studerendes, institutionens og de uddannelsespolitiske krav i én og samme bevægelse. De stu-

derende bliver mere effektive lærende, idet de opnår indsigt i egen læreproces. Ved at forholde sig reflektivt til deres studieaktiviteter får de nemmere ved at italesætte deres kunnen og planlægge deres studier i henhold til interesser og fremtidige karriereplaner. Jackson argumenterer yderligere for, at PDP-aktiviteter vil være værdifulde for uddannelsesinstitutioner, fordi de studerendes gennemførelsesprocenter med stor sandsynlighed vil være opadgående, mens gennemførelsestiden bliver nedadgående (Jackson 2001:9).

Læring er det centrale begreb i PDP-tankegangen. Heraf kan man argumentere for, at den primære læringsantagelse bag PDP er refleksionen, som ses som nøglen til at skabe sammenhæng, progression og dermed læring i den enkeltes studerendes studieforløb (Hutters & Mogensen 2006:28). På baggrund af Jackson gør Hutters og Mogensen endvidere opmærksom på, at hvis man integrerer PDP-aktiviteter i uddannelsestænkningen på et universitet, vil man formalisere en læringsform, der i forvejen er eksisterende på universitetet. At beskrive, analysere og evaluere rangerer højt på Blooms taksonomi, og man kan derfor argumentere for, at PDP kan være med til at understøtte og systematisere udviklingen af akademiske kompetencer og understøtte den akademiske læring (Hutters & Mogensen 2006: 28).

## **1.2 Opsummering af undersøgelsen: Hvad virker studieprocessamtalen på?**

I det følgende konkluderer jeg på min undersøgelse af studerendes oplevelser af studieprocessamtaler på Afdeling for Kunsthistorie, AU. Undersøgelsen formidles mere indgående i afsnit 2 og frem.

Min undersøgelse viser, at studieprocessamtalerne ser ud til at være en betydningsfuld aktivitet i forhold til de studerendes tilhørsforhold til deres uddannelsessted. De studerende oplever studieprocessamtalen som et sted, hvor de både kan hente hjælp og blive bekræftet i, at de ikke er helt overladt til sig selv, men at der er et universitet/institut, som bekymrer sig om dem, og som spørger til, hvordan de har det som studerende. Det opleves som trygt og beroligende, at der er nogle, der holder øje med dem. Yderligere giver samta-

len anledning til, at de studerende beskriver sig selv som mere afslappede og ubekymrede efter at have deltaget i en studieprocessamtale. At blive opmærksom på, at andre studerende også oplever besværligheder i studielivet, beskrives af mine interviewpersoner som en beroligende og afstressende følelse. Under samtalen identificerer de studerende sig med hinanden, hvilket kan være med til at styrke fællesskabsfølelsen blandt de studerende og dermed øge tilknytningen til studiet. Desuden kan man pege på, at samtalerne er med til at styrke relationerne mellem de studerende, da de med samtalerne får en fælleserfaring, som de efterfølgende kan referere til og tale med hinanden om.

Studieprocessamtalen bliver et sted, hvor de studerende skaber mening omkring de ting, de oplever som særligt frustrerende i studielivet. De studerende bruger studieprocessamtalen til spejle sig i hinanden og dermed bekræfte hinanden i, at det er en naturlig del af studielivet at være frustreret og ikke umiddelbart kunne forstå abstrakte og teoretiske fag. Af de studerendes fortællinger fremgår det også, hvordan de ved at snakke om de frustrationer, som de oplever på studiet, får skabt en fornemmelse for sammenhæng og progression i studielivet. Her placeres oplevelserne af frustrationer over ikke at kunne forstå svære og teoretiske fag som et naturligt element i læringsprocessen og studieprogressionen. Dette skaber grobund for, at frustrationen ikke bliver altoverskyggende i studielivet, men snarere et element, som man må lære at leve med, fordi det går forud for læring og udvikling.

Studieprocessamtalen er samtidig med til at understøtte de studerendes opbygning af en faglig identitetsfortælling. Igennem refleksionen og den deraf følgende selvevaluering opstår fortællinger, hvor igennem den enkelte studerende forsøger at sætte ord på, hvad der kendetegner hende som studerende. Her reflekteres der over, hvilke kompetencer den enkelte studerende har udviklet, og hvad han/hun har af faglige interesser på studiet. De studerende oplever det som meningsfuldt at få øje på, hvad det er, de lærer, og hvilke kompetencer de opøver. At have en faglig fornemmelse af, hvem man er, og hvad man kan som studerende, er med til at skabe sammenhæng og mening i studielivet.

Overordnet kan man argumentere for, at de studerende bruger studieprocessamtalen til at skabe en mere sammenhængende forståelse af sig selv og af deres handlinger i relation til studielivet. Igennem de reflekterede fortællinger placerer de studerende deres oplevelser og erfaringer i et forløb af forudgående og efterfølgende oplevelser i studielivet, hvilket er med til at ordne og skabe sammenhæng i deres studieliv. Igennem deres fortællinger undervejs i studieprocessamtalen øger de studerende samtidig deres selvforståelse. I samtalerne er der fokus på de studerendes fortællinger i relation til læring og faglig udvikling, og man kan heraf argumentere for, at de studerende "tvinges" til at forsøge at skabe sammenhæng og en mere overordnet forståelse for deres uddannelsesprojekt og sigtet hermed.

Et af studieprocessamtalens erklærede mål er at styrke den studerendes oplevelse af læringsmæssig og faglig progression igennem uddannelsen (Bager 2005). Det er kommet til udtryk ved, at de studerende gennem samtalerne får en fornemmelse for en studiemæssig progression og udvikler en stærkere faglig identitet. Det kommer dog samtidig frem, at øvelsen med at sætte ord på sine kompetencer er noget uklar for de studerende.<sup>2</sup> Til trods for de faglige og læringsorienterede mål med studieprocessamtalen synes den i høj grad at have stor psykologisk betydning for de studerendes velbefindende og trivsel på studiet, hvor de især fremhæver de beroligende elementer i studieprocessamtalen. De studerendes oplevelser og fortællinger om studieprocessamtalen som et sted, hvor der ydes omsorg, er interessante perspektiver i henhold til frafaldsundersøgelser, hvor studerende netop efterlyser manglen på samme. At blive i stand til at holde en faglig identitetsfortælling i gang samt at holde frustrationerne på afstand er forhold, som synes at virke befordrende på de studerendes trivsel og deres tilknytning til studiet og dermed for studieaktivitet, gennemførelse og reducere af frafald.

---

<sup>2</sup> Her kan man argumentere for, at større forståelse for forskellen på kompetencer, færdigheder og kvalifikationer, som de bruges i universitetsverdenen, samt klarhed omkring hvad og hvordan man skal præstere som studerende på kunsthistorie, måske kan gøre denne praksis endnu tydeligere og vedkommende for de studerende.

---

### *Hvad er afgørende for virkningen?*

For at afholde studieprocessamtaler som bliver menings- og betydningsfulde for de studerende, er der flere ting, som synes særligt væsentlige at forholde sig til og forberede sig på. Først og fremmest handler det om, at vejlederen er i stand til at skabe et tillidsfuldt rum, hvor de studerende føler sig trygge og dermed ikke kun bliver fokuserede på at fremstille positive selvbilleder, men hvor det også er legitimt at tale om de besværligheder og frustrationer, som man oplever som studerende. Herigennem opnår de studerende fornemmelsen af, at alle studerende er i samme båd, og der nedbrydes nogle forestillinger og illusioner om "den gode og dygtige studerende", som dermed ikke længere behøver at fylde så meget i forhold til den enkelte studerendes billede af sig selv.

Yderligere synes gruppesamtalen at være en vigtig forudsætning for mange af de ting, der skurrer undervejs i studieprocessamtalerne. Det er netop interaktionen og dialogen med de andre studerende, som fungerer som udgangspunkt for at opbygge egen faglig identitetsfortælling og som udgangspunkt for bekræftelsen af, at man er god nok som studerende. Når den enkelte studerende oplever, at andre studerende oplever samme problematikker og besværligheder, anskuer hun sig selv som en helt almindelig studerende, der ikke er dummere end de andre. Samtidig er det i samspil med de andre studerende, at der skabes fælles mening om de udfordringer, der er forbundet med at være studerende. At afholde studieprocessamtaler i grupper er vigtigt både i forhold til de mere psykologiske behov, men også i forhold til at få øje på egne kompetencer og faglige interesser i spejlingen af de andre studerende.

Et andet vigtigt element er studievejlederens erfaring som vejleder og hans eller hendes brug af en metodisk tilgang. Det kræver en hel del at facilitere, styre og fokusere processen i en gruppevejledning. Vejlederen skal have fokus på studieprocessen og på at lade de studerende udfolde deres fortællinger. Det er vigtigt, at vejlederen også er fokuseret på eventuelle dominerende fortællinger, som kommer til at influere og sætte dagordenen for de andre studerendes fortællinger. Det kræver et vist overblik at fungere som facilitator og samtidig skulle bevæge sig på et metaplan i forhold til, hvad der sker mellem de stude-

---



rende i samtalen, hvem der er dominerende, hvem der ikke kommer til orde etc. Yderligere synes det væsentligt, at samtalerne fokuserer på lige netop de problemstillinger, som de studerende oplever som virkelighedsnære på det givne tidspunkt.

## 2. FORTÆLLINGER I OG OM STUDIEPROCESSAMTALEN

I de næste afsnit gives et indblik i de studerendes oplevelser med studieprocessamtalen, hvad der sker under en studieprocessamtale, og måden, hvorpå de studerende skaber mening og sammenhæng i studielivet.

### 2.1 Færdigheder, kompetencer og personlig forandring

#### *At sætte ord på, hvad man har lært*

Det er en generel oplevelse af de studerendes fortællinger i studieprocessamtalen, at det er svært at sætte ord på, hvad de konkret lærer på universitetet og hermed hvilke kompetencer, de har udviklet. Følgende uddrag fra en samtale giver et lille indblik i, hvordan de studerende i fællesskab forsøger at finde ud af, hvad de har lært, og dermed prøver at skabe mening i det specifikke fag, der tales om. Forud for denne samtaletråd har vejlederen spurgt de studerende, hvad de har lært af det specifikke fag:

Christina: Hm... jeg ved ik' hvad jeg lærte af det.

Signe: Jeg synes det der praktiske var virkelig virkelig nederen, men jeg synes her til sidst, hvor man skulle hæfte noget teori på, der var det ... et godt samspil.

Kimmie: Så det er vel det, vi har fået ud af det, at vi bedre kan finde ud af at hæfte noget teori på et praktisk projekt, det er ikke sådan, at vi er blevet bedre til at tegne eller.

Kimmie fortæller i dette samtaleuddrag, at de har lært noget med at: "hæfte teori på et praktisk projekt," men hun understreger samtidig at "det er ikke sådan, at vi er blevet bedre

til at tegne." Med sidstnævnte sætning henviser hun til, hvad man kunne kalde en konkret færdighed, nemlig det at blive bedre til at tegne. Udviklingen af en konkret færdighed kommer i Kimmies bevidsthed til at stå i modsætning til det, de har lært i dette fag, som umiddelbart fremstår som noget mere abstrakt, nemlig *noget med* at hæfte teori på et praktisk projekt. Oplevelsen af, at der er forskel på konkrete færdigheder og det, man lærer på studiet, beskrives ligeledes af Anina under et interview:

Øhm [...] Jeg synes det blev svært at sige, hvad man havde lært. Ikke fordi, man vidste godt, hvad man havde lært, men det var meget mere, du kan ikke bare sige, at jeg har lært, at jeg kan analysere nogle ting. [...] Det var meget med at sige, at man kan pludselig se ting i en større ramme og begreber, at man alligevel følte at man havde fået noget mere viden. Måske ikke fordi man følte, man havde fået nogle færdigheder som sådan, men man havde måske lidt mere udvidet sin horisont, så det er måske forkert at sige, hvad har du lært. (Anina)

Her reflekterer Anina over, hvorfor det er svært at sætte ord på, hvad det er man lærer, hvilket hun forbinder med den måde, man skal tale om dette på. Hun beskriver, at uvisheden måske hænger sammen med, at hun ikke føler, at hun har fået nogle færdigheder. Derfor konkluderer hun, at det måske er forkert at snakke om, hvad hun har lært, da det for hende mere opleves som om, hun har "fået noget mere viden" og fået "udvidet sin horisont." I Aninas fortælling er der forskel på viden og færdigheder, hvor færdigheder ser ud til at tænkes i relation til det "at lære noget." Man kan pege på, at læring for disse studerende i høj grad forbindes med det at lære en konkret færdighed, hvilket står i kontrast til deres oplevelser med læring på universitetet, hvor man snarere tilegner sig viden og teori.

Denne opfattelse afspejles yderligere under interviewet med Kimmie, idet hun siger:

Det er jo slet ikke så konkret, når vi taler [...] at vi redegør for, hvad vi har lært på den måde, eller det er mere sådan jeg tænker det anderledes, når jeg ser et tv-program og sådan noget. (Kimmie)

Kimmie oplever, at de studerende under studieprocessamtalerne taler om, hvordan de forholder sig anderledes og tænker anderledes om ting, man for eksempel ser i fjernsynet, hvilket i hendes bevidsthed ikke handler om, hvad man konkret lærer. Opfattelsen af no-

get konkret kontra noget mere abstrakt, nemlig det "at tænke anderledes," går yderligere igen hos Kimmie, da hun under studieprocessamtalen fortæller om en succesfuld studieoplevelse, hvor de studerende skulle lave en kasse:

Jeg synes det var vildt fedt, at vi skulle lave noget, der blev færdigt [...] Så skulle man bare bruge en hel uge på bare at hamre og banke, og da man kom hjem, så stod der bare en hvid kasse med dør, og det var den største succesfølelse jeg har haft i lang tid. Så jeg har virkelig sådan fundet ud af, at når man har de der stakke og stakke af bøger, og ja, man får mere og mere viden, og man ser på film og tv på andre måder end man gjorde før, men det er bare meget mere tilfredsstillende, for mig i hvert fald, at lave noget, så man bliver færdig, for man bliver aldrig færdig med de bøger alligevel. Så der har jeg fundet ud af, at jeg bliver nødt til at kombinere de mange stakke af bøger, med et eller andet som bliver et resultat. (Kimmie)

Kassen fremstår for Kimmie som et færdigt produkt, hvor bøgerne i modsætning hertil bliver noget, man "aldrig bliver færdige med." Det konkrete arbejde med at skabe en kasse opleves som en stor succes, og som noget, der bliver mere tilfredsstillende end arbejdet med bøgerne. Samtidig bliver hendes fortælling om kassen også identitetsskabende, fordi hun fortæller sig selv frem som en studerende, der har brug for konkrete resultater i kombinationen med de mange teoretiske bøger.

Det at have noget konkret at forholde sig til belyses yderligere under en af studieprocessamtalerne, hvor de studerende taler om, hvor dejligt det kunne være, hvis der var et facit at orientere sig i henhold til:

Kimmie: Ja, fordi det er sådan lidt [...] når man så snakker med folk, der læser statistik, så er det lidt mere ligetil eller sådan.

Studievejleder: Ja det er da meget mere konkret, hvor det her studium generale det er et abstrakt fag, det er derfor det er skide svært at have at gøre med nogle gange.

Signe: Det er også fordi, der aldrig er et facit jo, Det kan også godt være lidt frustrerende nogen gange.

Kimmie: Ja helt vildt!

Simone: Jamen jeg ville gerne have et facit, det kunne jeg da godt tænke mig nogle gange.

Studievejleder: Men der findes ingen facits på humaniora.

Signe: Nej det er jo det, og det ved jeg jo også godt, det kommer jo ikke som noget chok, men derfor kan jeg godt nogen gange, og præcis savne sådan nogle kassesystemer. Jeg tænker sådan grammatisk eller et eller andet, sådan noget jeg kan putte et eller andet ind i, og så kommer der noget ud, så er det det.

Kimmie: Ja fordi så bliver man sådan lidt sikrere.

Signe: Ja ja, og så ved jeg, at så kan det ikke gå galt på samme måde jo.

Vejleder: Altså, man har jo kun et facit, når man argumenterer godt for en sag, og så kommer der en der argumenterer bedre end en, og så har man mistet sit grundlag for det.

Christina: Det lagde jeg godt mærke til i studium generale-eksamen, der var jo det der med "ah det er essentialister og det er konstruktivister", det siger læreren, og det har jeg stående her i nogle kasser, og så kommer jeg ind og læser, og så er der bare folk, der er totalt uenige om, hvad de er, altså de kan bare være begge dele [...] ah så er det sådan lidt øv, nu troede jeg lige at jeg havde facit, men nej [griner].

Det er tydeligt i de studerendes og studievejlednings udsagn, at netop det videnskabsteoretiske fag, hvor der aldrig er nogle rigtige svar, opleves som frustrerende af de studerende. Kimmie refererer til, at statistikstuderende har det mere "ligetil", hvilket fortæller noget om, at hun oplever kompleksitetsgraden som væsentlig højere på hendes eget studium. Simone nævner i forlængelse heraf, at "et facit" ville gøre det langt nemmere at forholde sig til, hvad det var, man skulle. Hertil tilføjer Kimmie og Signe, at det med et facit ville føles mere sikkert, da man som studerende så ikke ville være bange for, hvor galt det kunne gå. Signe ønsker sig kassesystemer og grammatisk tænkning, hvor der kan "komme noget ind" og herefter "komme noget ud" igen. Altså nogle regelrette systemer, man kan stole på som studerende. Denne oplevelse går også igen hos Christina, som refererer til en undervisningsgang, hvor hun har forsøgt at beskrive forskellen på essentialister og konstruktivister. I sine noter har hun klassificeret denne karakteristik af teoretikere i hver deres kasser,

hvilket opleves som tilfredsstillende. Anderledes frustrerende bliver det for hende, da hun finder ud af, at denne kategorisering ikke holder alligevel. Christinas fortælling siger altså noget om, hvordan hun har forsøgt at skabe mening omkring sin nye viden ved at konkretisere og fastsætte nogle rammer, som hun kan forstå de teoretiske tilgange ud fra. Netop oplevelsen af, at dette ikke lader sig gøre, bliver en frustrerende oplevelse for hende. I forlængelse heraf fortæller Kimmie et andet sted i samtalen om det at kunne ønske sig nogle "retningslinjer" i forhold til den akademiske metode, som man kan bruge i sine opgaver:

Selvfølgelig har vi fået nogle analyseredskaber, som vi ikke havde før, og dem der har fulgt virkelig godt med, har dem godt siddende, og så er der os andre [lidt grin] [...] Men så havde jeg en veninde som læste et eller andet samfundsvidenskabeligt, og hun kunne lige hakke de her metoder igennem, som to plus to er lig med fire, altså bare lige en ligning hun kan, og det har jeg måske savnet, at vi sådan har metoder som, eller det lyder sådan lidt forkert, men altså jeg har tit manglet sådan en retningslinje for, sådan her gør du, sådan her er din akademiske metode inden for det her fag, hvor jeg synes det har været mere, sådan, vi har lært noget om det, men vi har ikke lært, om der er en vi skal bruge, men det er måske også en del af det, men det synes jeg har været sådan lidt frustrerende. Også sådan noget med at skulle skrive opgaver [...] alle dem der går på handelshøjskolen, de får en eller anden blok udleveret, og så står der hvordan de skal bygge deres opgaver op, så man ikke behøver at tænke på, om man rammer rigtigt. (Kimmie)

Som det også kom til udtryk i Kimmies forrige fortællinger, er det for hende ikke nok at fornemme, at hun har nogle analytiske kompetencer. Hun referer i denne fortælling til "dem" og "os", hvilket indikerer forskellen på de studerende, som har fulgt godt med i undervisningen, og dem, som ikke har. Kimmie identificerer sig med den sidste gruppe, som hun kalder "os andre"; altså dem, som ikke er stærke i analytiske kompetencer. Til trods for at hun indleder med at sige, at de alle "selvfølgelig har nogle analyseredskaber," så tyder det på, at hun ikke i særlig høj grad oplever og tilskriver sig selv denne kunnen. Til gengæld efterlyser Kimmie nogle konkrete metoder som "to plus to er lig med fire." Hun taler om "retningslinjer" for, hvordan man skriver en opgave, så hun ikke behøver at skulle tænke over, hvorvidt hun nu også "rammer rigtigt" med det, hun afleverer. Her henviser hun til den akademiske metode, som hun har nogle særlige forventninger til kan give hende disse retningslinjer, men som hun ikke føler, hun har lært. Kimmies fortælling bliver en fortælling om

at være usikker på egne evner, hvilket hun tilskriver de manglende retningslinjer. Usikkerheden bunder i, at hun ikke har mulighed for at gennemskue, hvorvidt hun gør det godt nok.

Fortællingerne om de manglende kassesystemer, retningslinjer og konkrete facits kan være en måde, hvorpå de studerende forsøger at skabe mening omkring, hvad deres fag handler om, og hvad de studerende skal lære. Frustrationsfortællingerne bliver på den måde meningsgivende, fordi de er med til at definere, hvad kunsthistorie ikke er, og fordi frustrationerne igennem de studerendes dialog bliver en naturlig del af studieprogressionen og dermed kommer til at indgå i deres oplevelse af sammenhæng i studielivet.

I forlængelse heraf kan næste samtaleudsnit ses som et eksempel på, hvordan Christina mere specifikt skaber mening omkring et fag. Fortællingen opstår, da Kimmie udtrykker, at hun ikke har forstået, hvad det videnskabsteoretiske fag studium generale går ud på:

Kimie: Ej jeg fik altså heller aldrig den der åbenbaring [der grines].

Christina: Det kan være du gør det senere.

Kimie: Men jeg er meget glad for mit temastudie.

Christina: Der er altså mange, der siger, at man kan bruge det der studium generale senere.

Kimie: Det er dét, det er lige om et par år, og så kommer jeg tilbage.

Christina: Sådan tror jeg også det er generelt med sådan nogle ting, altså ting vi lærte på første semester, hvor det ikke rigtig gav mening, når man så har haft det senere, nå ja, det var også det de sagde den gang, nu giver det mere mening ... det kommer nok.

Kimie: Ja og det glæder jeg mig til [der grines], jeg venter spændt.

Pointen i Christinas fortælling er, at den undervisning, man modtager, og det man læser, ikke behøver at give mening på tidspunktet, da åbenbaringen kommer senere hen. Hun trækker på sine tidligere erfaringer og oplevelser, hvor fagene først har givet mening på et

senere tidspunkt. Meningen bliver hermed, at det skal være en frustrerende oplevelse at lære. Dette er altså en fortælling om en naturlig udvikling og progression, som denne studerende har oplevet, og som dermed er med til at ordne og forme hendes oplevelser på studiet. Fortællingen indeholder også identitetskabende elementer, idet Christina igennem sin fortælling fremstår som en kompetent studerende, der udvikler sig og forstår nogle sammenhænge, som ikke umiddelbart er gennemskuelige for andre studerende. I forhold til Kimmie fremstår hun som en studerende med mere overskud, der har knækket koden og dermed kan hjælpe andre, der ikke har samme oplevelse. I modsætning hertil bliver Kimmies identitetsfortælling mere usikker, og man kan argumentere for, at det netop er derfor, at Kimmie med sin anden sætning indskyder, hvor glad hun har været for sine temastudier, hvilket indikerer, at det altså kun er det videnskabsteoretiske fag, hun umiddelbart har problemer med.

### ***At få hjælp til at sætte ord på kompetencerne***

Den grundlæggende tvivl og usikkerhed omkring, hvad man lærer, og hvilke kompetencer man tilegner sig, kan anskues som grundlaget for, at flere studerende oplever, at det er rart, at studievejlederen hjælper dem med at konkretisere og sætte ord på, hvad de har lært undervejs i samtalerne. Annemette siger:

Altså, det er jo en meget god ide, synes jeg. Det der med, at hun så skrev det ned, vi sad og sagde, og så bagefter kan pege på, at I har jo faktisk sagt de her ting, fordi det er ikke altid, man selv får det med i snakken [...] At der så sidder en og siger, I har faktisk sagt nogle kompetencer, for det er måske også lige en af de ting, der sådan misser. [...] Når vi står og snakker sammen, så kan vi godt sige, nu skal vi det og det og det, men så at få omsat det til noget man har lært, deeeet. Så der synes jeg, det er meget godt, at der lige blev sagt: I har faktisk snakket om det her, så I kan faktisk noget. (Annemette)

Annemette beskriver her, at selvom man til samtalen snakker om, hvad man har lært, så er det stadigvæk svært at konkretisere. Derfor oplever hun det som væsentligt, at studievejlederen på baggrund af det, de studerende snakker om, samler op og fortæller dem, at hun ud fra deres snak kan høre, at de har lært en masse. Studievejlederen understøtter de studerendes fortællinger ved at tilbyde dem nogle ord, som de kan forstå deres oplevelser

igennem, og altså nogle eksempler på, hvad det er for kompetencer, de udvikler på universitetet. Dette giver Annemette følelsen af, at hun rent faktisk kan noget, selvom hun ikke helt kan sætte ord på, hvad dette noget præcist er og ikke konkret kan udlede kompetencerne af deres snak. Dette fortælles også frem af Anina, som beskriver opdagelsen af "at man havde kompetencer man ikke anede at man havde." I forlængelse heraf siger hun:

Det er måske også over for den der farmor, når man ligesom skal hævde sig, når hun hele tiden spørger til, hvad man kan blive, om man ikke hellere skal være bankmand eller noget, men at man så kan sige jeg kan faktisk godt noget, nu skal du lade være med [griner]. Altså, det er jo fedt nok ik, at man kan tage de der ting med ik. (Anina)

Denne viden er altså ikke kun vigtig i forhold til den studerendes egen oplevelse af at have lært noget, men bliver også central i forhold til at kunne "hævde sig" og formidle sin kunnen til omverdenen og her mere specifikt familien. Ved at blive støttet i, hvad det er, man lærer, og blive tilbudt nogle ord, som beskriver dette, bliver Anina i stand til at forklare, hvad hun lærer på sit studium, og hvad hendes studier kan føre til. Hermed fjernes noget af den usikkerhed, som Anina oplever, når hun ikke er i stand til at fortælle farmoderen, hvad det er, hun laver, og hvad hun kan bruge det til. Igennem hendes fortælling til omverden manifesterer hun, hvad man kan kalde en stærkere faglig identitet<sup>3</sup>, altså en fortælling om, hvad hun kan, og hvorfor hun læser kunsthistorie og ikke er i lære i en bank. Fortællingen bliver hermed både en fortælling til omverdenen og til hende selv, hvor Anina får mulighed for at fremstille sig selv som en kompetent studerende samtidig med, at man kan pege på, at hun opnår større forståelse for sig selv og sit uddannelsesprojekt.

### ***Den personlige forandring***

Selvom de studerende som udgangspunkt har svært ved at beskrive, hvilke kompetencer de tilegner sig, og hvad det er, de lærer af de forskellige fag, så indeholder de studerendes

---

<sup>3</sup> Ved brug af begrebet *faglig identitet* er intentionen at beskrive en særlig faglig identitetsfortælling, som indeholder fortællinger om, hvad man kan som studerende, hvilke faglige interesser, man har. Dette antages at have afgørende betydning for de tanker, de studerende gør sig om fremtiden, og altså hvor de er på vej hen med deres studier.

---



fortællinger en beskrivelse af, hvordan deres verden har forandret sig i mødet med universitetet. I et uddrag af en studieprocessamtale siger de studerende:

Annetette: Jeg synes vi piller alt fra hinanden, altså alt det bliver virkelig sådan, "jamen i virkeligheden så er det jo bare konstrueret". Jeg kan ikke sætte mig ned og se fjernsyn mere uden at "nå men han siger det her fordi".

Anina: Ja.

Annetette: Så jeg synes bare jeg er nået der til, hvor alt bliver fuldstændig dekonstrueret.

Anina: Ja efterhånden så ser man et eller andet, og så kommer min kæreste og jeg op at diskutere om øh hun er en skide feminist, og det kan man ikke bare stille sådan op vel. Og så ender det bare med, at det bliver et kæmpe skænderi ik, altså hvor man også begynder at sige, det kan man jo ikke sige.

Der er sket en forandring i måden at *være-i-verden på*, når fjernsynsprogrammer bliver set på en helt ny måde, og det nye blik påvirker også relationerne til andre, som Anina beskriver det ved at fortælle om skænderierne med kæresten, som ikke har undergået samme forandring og dermed ikke ser verden gennem disse øjne. Dette er en forandring, som knytter sig an til personligheden og identiteten, og som man ikke kan lægge fra sig igen, hvilket beskrives af Malou under en anden studieprocessamtale:

Jeg føler, jeg er gået fra at være den der glade gris, til den der kritiske. Jamen jeg synes nogen gange, at den der verden, der åbner sig for os, og alt bliver analyseret. Jeg synes, det har været en stor omvæltning, at man bliver så bevidst om så mange ting. Det er også rigtig fedt men øhm bare det, at man ikke kan gå til kunsten naivt [griner], det savner jeg virkelig. (Malou)

Malou beskriver netop det forhold, at studierne har givet hende et helt andet blik på verden, hvorfor det opleves som en ny og overvældende verden at bevæge sig i, hvilket dog også beskrives som en "fed" oplevelse. Hun føler ikke længere, at hun kan "gå naivt til kunsten" og se verden (kunsten) gennem sine *gamle* øjne. Retrospektivt ser det ud til, at Malou lægger nogle særlige kvaliteter i at kunne "gå naivt til kunsten." Dette udtrykkes yderligere i hendes fortælling af at gå fra at være den "glade gris" til den "kritiske" beskuer. Det vil sige,

at man med en "naiv" og mere umiddelbar indstilling til verden kan være den "glade" og ubekymrede "gris", som blot nyder kunsten.

Hvor det i Malous fortælling kommer til udtryk, at der i det retrospektive lys er visse kvaliteter ved at være den, man var før, så beskriver Mia, hvordan forandringen også kan give anledning til, at man anskuer den, man var før med sine nye, kritiske øjne:

Mig og Hanne sad og snakkede om, at nu har hun valgt hendes fotoer fra hendes eksamen, fra hun var ude at rejse. Og det er ligesom om, at alle de billeder er ødelagt, fordi man kan ikke lade være med at kigge på dem, og synes at hold kæft hvor er jeg kikset. (Mia)

Gennem en fortælling om en studievenindes oplevelser beskriver Mia, hvordan det nye blik og de nye perspektiver på verden kan "ødelægge" og ændre oplevelser, der fandt sted "i den gamle verden". I lighed med de ovenstående fortællinger beskriver den en udvikling fra fortid til nutid. De kritiske og analytiske tilgange har været med til at ændre de studerendes blik på verden, hvilket griber ind i deres personlighed og i alle forhold af deres livsverden. Måden at anskue verden på opleves stadig som ny og overvældende, og de studerende er meget bevidste om det kritiske blik, hvilket kan ses i lyset af, at de studerende stadig er nye studerende på deres fag, og kun lige har påbegyndt fjerde semester. De føler, at det kritiske blik griber ind i alle forhold, men kan stadig godt huske, hvordan det var at *være-i-verden*, inden de startede på universitetet. Derfor kan man pege på, at den kritiske analytiske kompetence endnu ikke har internaliseret sig som et naturligt blik på verden.

Anina beskriver i følgende uddrag, hvordan hun også føler sig enormt klog med det nye analytiske blik på verden. Det opleves som "fedt" at kunne gennemskue verden på en måde, som ikke alle andre kan:

Ja men altså, så er man på kunstmuseum ik. Min mor ik, hun elsker kunst selv, og hun er begyndt at gå på kurser. Og så vil hun gerne have min fagrelevante bedømmelse af om det her godt nok. Så siger hun "jamen så sagde hende der damen på det der kursus, at det var kubistisk" og så står man der, og "ha ha ha det er

jo ikke kubistisk det der". Så er man rigtig sådan Bezzewizzer-agtig næsten, og ja øh og står sådan og siger, at det er konstrueret og sådan, det bliver sådan dramatiseret nærmest. Det er jo også fedt, fordi man kan gennemskue verden, som alle andre ikke kan, og alt sådan noget, man føler sig superindviet i en loge eller et eller andet. (Anina)

Den personlige forandring og det nye blik på verden er altså ikke kun belastende, men også med til at give Anina en følelse af at være noget særligt.

Opsamlende kan man argumentere for, at de studerende bruger studieprocessamtalen til at forsøge at sætte ord på, hvad det er, de har lært, og til at fortælle om de frustrationer, de oplever i forbindelse med de abstrakte og teoretiske fag. Gennem disse fortællinger skaber de mening og sammenhæng ved at få en fornemmelse for, hvad de har lært og ligeledes ved at placere frustrationsoplevelserne som et naturligt element på vejen mod målet.

Generelt kæmper humanister med at kunne sætte ord på deres kompetencer og altså formulere over for sig selv og udenforstående, hvad det er, de lærer, og hvilke kompetencer de får (Kjær et al. 2007). I de studerendes tilfælde ser oplevelsen ud til at hænge sammen med, at de dels har svært ved at få øje på deres læring i de abstrakte og teoretiske fag, dels at de forbinder læring med udviklingen af konkrete færdigheder. Når de studerende fortæller om forandringen, kan man dog argumentere for, at de får talt nogle kompetencer frem, som man kunne karakterisere som generelle humanistiske analytiske og kritiske kompetencer.

I henhold til kvalifikations- og kompetencediskussionen, som blev berørt tidligere, kan man altså på den ene side pege på, at de studerende får talt nogle analytiske og kritiske kompetencer frem, der på sin vis forankres i personligheden – hvilket Hermann påpeger, netop er kendetegnede ved udviklingen af kompetencer (Hermann 2003:29). På den anden side står det ikke klart for de studerende, at denne forandring har noget med kompetencer og læring at gøre, da de studerende til en vis grad forbinder læring med udviklingen af konkrete færdigheder, hvilket lægger sig mere op af kvalifikationsbegrebet. Som Hermann

beskriver det, har begreberne *læring* og *kompetence* udviklet sig fra at være konkrete begreber med en forholdsvis gennemskuelig betydning til at blive meget abstrakte begreber, hvor det ikke står klart, hvordan man lærer, og hvordan man bliver kompetent.

## 2.2 Refleksionen og selvevalueringen

### *At reflektere over og vurdere sig selv*

Anina fortæller her om refleksionen og det at "træde et skridt tilbage" som et vigtigt element i studieprocessamtalen og studielivet i øvrigt:

Altså, det er bare godt et eller andet sted, at du ligesom skal tænke, hvordan er du selv. For jeg tror i sidste ende ikke, at man når at reflektere så meget over, hvordan man fungerer som student, for du skal bare fungere på en eller anden måde. Så det er sådan lidt åndehulsagtig, at du bare kan sætte dig ned, og tage en kop kaffe og sige det går egentlig af helvede til, eller det går skide godt eller midt mellem [...] Altså normalt så tror jeg ikke, man tænker så langt, andet end at det her det forstår jeg ikke eller at du skal læse den her tekst eller whatever. Så der er det virkelig sådan at træde det der skridt tilbage og tænke okay, måske er jeg bare ikke typen, der er god til teori, eller måske er jeg bare ikke den praktiske, eller jeg synes bare ikke det emne er særlig interessant. Så man ser det sådan lidt udefra, og så højere oppe eller et eller andet. Det er knap så tæt på livet, sådan nu skal du læse det her til i morgen. Altså, det ligger også et godt sted, for man er super stresset over eksamen, og den er lige overstået, så man står sådan lidt, det er et overstået kapitel lad os komme videre til det næste. (Anina)

For Anina er det at reflektere over sig selv og hvordan, hun er som studerende, knyttet til noget værdifuldt, som man bør gøre, men som hun ikke får tid til i hverdagen. Metaforisk beskriver hun studieprocessamtalen som et "åndehul", et sted, hvor man kan trække vejret mellem de hæsblæsende semestre med mange eksamener og et sted, hvor man kan anskue det hele "udefra" eller "lidt højere oppefra." I Aninas fortælling er refleksionen altså forbundet med at det "fjerne sig" fra det pulserende studieliv og anskue det hele fra et mere metaorienteret perspektiv. Det ser ud som om refleksionen giver anledning til en form for selvevaluering, som både bliver en fortælling om, hvem man er som studerende, og samtidig bliver afsættet for det kommende semester. Afsættet beskrives i forbindelse med, hvor-

dan hun senere i interviewet fortæller, hvordan refleksionen giver anledning til "at komme til status med sig selv":

Altså, man kommer lidt til status med sig selv, det er jo sådan lidt status, okay det her år det gik måske ikke lige helt optimalt [...]. Jeg synes i hvert fald, at det giver mig noget, for så kan man ligesom sige okay, hvis du sådan ligesom trækker et facit der, så kan du godt lige give den en skalle mere næste år [griner]. (Anina)

Yderligere siger hun:

Det jeg synes jeg får mest ud af, det er det der med, at hvordan er jeg som studerende. Det synes jeg er vigtigt, for det er jo også sådan kvalitetsangivende for, hvor god er jeg egentlig, kunne jeg gøre det bedre. Det synes jeg er godt, at jeg ligesom kan gøre status på mig selv, det giver mig mest, det er også derfor, at jeg er så glad for at komme. Da jeg gik i gymnasiet, der havde man sådan karakterer i løbet af året. Så det er meget fedt, at man ligesom mellem to semestre får mulighed for at kigge på det udefra, det rart bare at kunne sige, nu skal du forbedre det. (Anina)

Det er vigtigt for Anina at gøre status i henhold til at forbedre sig i det efterfølgende semester. Igennem refleksionen og selvevalueringen kommer hun "til status med sig selv" og kan på baggrund heraf motivere sig selv til at "give den en skalle mere" i det kommende semester.

Anina oplever yderligere refleksionen i studieprocessamtalen som noget, der er anderledes fra det, der sker i undervisningen:

Altså, man havde en eller anden refleksion, som man ikke normalt havde i undervisningen, for der lærer du bare, der snakker du med andre folk om det stof [...] Så det er jo egentlig dejligt, at man vidste at en gang om året, så kommer det her, så kan du koncentrere dig om det, og ikke før der [...] Så kan man bare køre på om at forstå undervisningen, og så der kan man tænke, hvad er det jeg gerne vil egentlig. (Anina)

Som Anina beskriver det her, er det at reflektere over, hvad man har lært, og hvad man skal med sine studier, noget, der er meget anderledes end det, hun normalt foretager sig i undervisningen og i dagligdagen som studerende. Faktisk bliver samtalerne et sted, hvor

hun bliver holdt op på nogle vigtige ting, hvorfor hun ikke behøver at bekymre sig om disse ting i hverdagen, hvor hun så bare kan fokusere på at forstå undervisningen.

Refleksionen og selvevalueringen beskrives også af Annemette som noget, der er anderledes i forhold til det daglige studieliv:

Men det jeg synes er meget fint ved det, det er det der med, at normalt når man står og snakker sammen, så kommer det til at dreje sig meget om, årgh vi har også så meget at læse og underviserne og... I stedet for egentlig at tænke så meget over, hvad det er man selv egentlig gør. Og der er det jo sådan egentlig meget fint, at blive tvunget til at nu skal du lige tænke lidt over din egen situation i det og hvordan. Fordi det er jo klart, når man står og skal læse så meget og sådan, så er det der, det kører over [...] Og sådan de ydre rammer i stedet for at når man så her skal tænke over, hvordan håndterer jeg det selv. (Annemette)

Her sætter hun refleksionen og selvevalueringen i relation til måden, hvorpå hun normalt taler med sine medstuderende, hvor det mere handler om læsebyrde og underviserne. Hun beskriver, hvordan hun normalt i dagligdagen er mere optaget af de "ydre" rammer, hvorimod blikket kastes tilbage på én selv i samtalerne, hvor der i højere grad bliver fokus på det "indre".

Hun beskriver yderligere refleksionen i forhold til oplevelsen af, at man i samtalen ligesom "stopper op":

Så det synes jeg egentlig er meget godt, også at man egentlig sådan stopper op, fordi man kører jo bare derud af med 180. Og vi får hele tiden ting at vide, at vi skal tænke over, men fra at få det at vide, og til så at gøre det, det er så en ting. Men når man så direkte skal op og snakke om det, så synes jeg man laver lidt det der stop, okay men øh og lige kigger bagud og hvordan har jeg egentlig håndteret det fordi det ellers bare går så hurtigt [...] Så det er bare lige den der refleksion over det. (Annemette)

Umiddelbart ser det ud til, at de studerendes oplevelser med refleksionen forbindes med en handling, hvor de får mulighed for at forholde sig mere overordnet til deres oplevelser og erfaringer igennem semestret. Denne aktivitet giver anledning til en form for selvevaluering, hvor de bedømmer deres måder at handle og præstere på i studielivet. Mere specifikt ser det ud til, at refleksionen og selvevalueringen er knyttet til tanker, der vedrører,

hvem man er som studerende, hvad man interesserer sig for, og hvordan man adskiller sig fra de andre studerende:

Altså nu her hvor vi er så langt fremme i uddannelsen, så kan vi også sige, at jeg har fx fundet ud af, at jeg er, ikke typen der kan sidde og fnidre helt vildt længe med noget teori. Altså, jeg kan godt læse den, og komme ind i den, men jeg gider bare ikke at køre hvert ord igennem, og tænke gad vide om han egentlig mener noget andet med det her. Og det er der andre, der godt kan lide. Og det finder man lidt ud af, når hun spørger, hvad man synes, er det mest spændende i undervisningen [...] Du kommer til at vide noget om dig selv i forhold til studiet, hvad du kan, og hvad du ikke kan, og hvad du synes er spændende og alt sådan noget. (Anina)

Her fortæller Anina mig, hvad det er, der sker i samtalerne, og om hvordan hun nu kan sætte nogle ord på, hvad der kendetegner hende som studerende. Hun forklarer, at man via studievejlederens spørgsmål får øjnene op for disse specifikke sider af sig selv, og hun slutter af med at sige, at hun grundlæggende finder ud af noget om sig selv som studerende i en faglig sammenhæng.

Refleksionen og selvevalueringen bliver altså først og fremmest sat i gang af studievejlederens spørgsmål og kan i forlængelse heraf anskues som værende et uddannelsesmæssigt krav<sup>4</sup> til de studerende. De andre studerendes fortællinger bidrager dog også til refleksionen over, hvem man er som studerende, idet det her bliver muligt at spejle sig selv i forhold til de andre.

Især efter de her eksamener synes jeg, ja, jeg har fået sådan et realitetstjek i forhold til, hvad jeg kan og ikke kan, og hvad er jeg god til og ikke god til. Så det synes jeg er rigtig godt, ligesom at få formuleret og reflekteret over. Sådan hvad er det egentlig, jeg kan eller jeg vil [...]. Og så igen at man hører fra andre, hvad er det, de er gode til, når man ligesom finder ud af, men det at du studerer det samme fag, det betyder jo ikke, at det er det samme, man kan eller vil. Men det tror jeg er fordi, man kommer sådan lige til at standse op og tænke nå men okay [...] Den får sat nogle ting i gang, som man så kan snakke videre om. (Sara)

---

<sup>4</sup> Det uddannelsesmæssige krav skal ses i forlængelse af, hvordan refleksionen over egen udvikling efterhånden er et uomgængeligt krav til elever og studerende på alle uddannelsesniveauer.

---

Ved at høre de andre studerendes fortællinger, som adskiller sig fra hendes egen, får Sara mulighed for at betragte sin egen måde at være studerende på, hvilket åbner for overvejelser over, hvad der definerer hende som studerende. I forlængelse af Aninas tidligere fortælling kommer det også til udtryk i Saras fortælling, at hun bruger studieprocessamtalen som en refleksion over sine karakterer og eksamensoplevelser i det netop afsluttede semester. Hun føler, samtalen har givet hende et billede af, hvad hun kan og ikke kan, hvilket hun betegner som et "realitetstjek". Studieprocessamtalen bliver altså et sted, hvor hun forsøger at samle nogle tråde og videre overveje, hvad det så er, hun kan og vil med sine studier. Afslutningsvis gør hun opmærksom på, at dette er nogle ting, som hun måske ikke umiddelbart finder ud af under studieprocessamtalen, men i stedet er det noget, man kan "snakke videre om," hvilket peger på, at refleksionsprocessen nok starter under studieprocessamtalen, men langt fra afsluttes og efterlades der.

### ***Ubehagelige elementer i studieprocessamtalen***

Som ovenstående fortællinger viser, er refleksionen, selvevalueringer samt det at lytte til de andre studerendes fortællinger på mange måder en positiv og meningsgivende oplevelse for de studerende. Indimellem dukker der dog også fortællinger op, som peger i retning af, at det kan opleves som ubehageligt at skulle sidde over for sine medstuderende og sætte ord på, hvad man har lært, og hvem man er som studerende. Under interviewet med Signe fortæller hun mig, hvad hun umiddelbart tænkte, da hun så, at de andre studerende i studieprocessamtalen var nogle, hun ikke kendte særlig godt:

Jamen, jeg tror først jeg tænkte aj det har jeg ikke lyst til, fordi de ved ikke så meget om mig i forvejen, så hvis jeg sidder og siger et eller andet, så kan det være de får et indtryk af mig, som jeg ikke vil have. Men når man så først kommer i gang med samtalen, altså vores gruppe synes jeg var sådan rigtig åbne, og folk var bare sådan hudærlige. Så lægger det bare mere op til det, fordi du har, ikke noget ansvar over for de her mennesker, det er ikke sådan nogen du skal have noget med bagefter. Det er ikke sådan, dem jeg snakker vildt meget med, men det giver jo også anledning til, at snakke noget mere med dem, altså, sådan "kan du huske vi snakkede om det der". (Signe)



Der er to fortællinger i dette udsagn. Først og fremmest handler den indledende bekymring hos Signe om, at de andre studerende ikke kender hende og derfor måske kan få et forkert indtryk af hende under studieprocessamtalen, hvis hun "siger et eller andet". Dette peger i retning af, at det ikke er helt ligegyldigt, hvad man siger i disse samtaler og altså hvilket bilde, man gennem sine fortællinger fremstiller af sig selv. Det man siger, vil nemlig blive knyttet til de andres oplevelse af en som person. På den anden side fortæller hun, at denne bekymring langsomt forsvandt undervejs i samtalen, fordi alle var "hudærlige". At være "hudærlig" sættes i Signes fortælling i forbindelse med at være "sådan rigtig åben", hvilket altså er en stemning, der præger den samtale, Signe har deltaget i. Stemningen i samtalen får hendes bekymring til at dale, da hun oplever, at de andre taler meget åbent om sig selv. Modsætningen i fortællingen er dog, at mens hun lægger ud med at fortælle, at det bekymrer hende, at de andre ikke kender hende, så fortæller hun efterfølgende, at netop det ikke at kende de andre gør, at hun ikke efterfølgende behøver at forholde sig til dem. Studieprocessamtalen ser dog også ud til at kunne etablere nogle nye relationer mellem de studerende, idet de studerende her har en fællesoplevelse, som de kan referere tilbage til. Fortællingen siger yderligere noget om forholdet mellem de studerende, hvilket Signe fortæller mere om senere i interviewet, hvor vi snakker om, at hun på et tidspunkt fik et 4-tal i eksamen. Hun fortæller, at hun aldrig ville fortælle om en sådan karakter til en studieprocessamtale, men siger dog samtidig, at det ville være meget værre, hvis der var lærere til stede.

Annemette beskriver et andet forhold i studieprocessamtalen, som kan være ubehageligt. Under interviewet taler vi om, hvordan hun oplever at blive spurgt til, hvordan det går med at være studerende. Her siger Annemette:

Det er jo sådan lidt pudsigt at blive spurgt om det egentlig, fordi når man nu pludselig skal forholde sig til en selv i stedet for bare at forholde sig til noget stof, så der er det jo lidt væk fra gymnasie/folkeskole. Man skal faktisk ikke kun bare læse sine lektier, man skal også overveje sin egen rolle i det, det er da på en eller anden måde også sådan lidt, det er da et af de der spørgsmål, som kan være sådan lidt ubehagelige. For man skal virkelig sådan vende den indad, og man kan ikke bare sige, det er fordi at underviseren er dum altså. Men det er jo også godt, at man så-

dan efterfølgende, at man går og tænker over, at hvad er det så egentlig for nogle kompetencer jeg har [...]. At man sådan begynder at tænke over hvor er det egentlig jeg ligger, og hvad er det egentlig jeg gør, og hvad er det så måske egentlig jeg kan, og hvordan adskiller det sig. (Annemette)

Det ubehagelige element knyttes i Annemettes fortælling til det at skulle forholde "sig til sig selv" frem for bare "at forholde sig til noget stof." "Man skal virkelig sådan vende den indad," som hun beskriver det, hvormed hun ikke bare kan skyde skylden på underviserne. Hvad hun taler frem her kan altså anskues i forhold til, hvad John Krejsler med udgangspunkt i en foucaultsk optik taler om, når han argumenterer for, at de nye uddannelsesaktiviteter i højere grad placerer ansvaret for læring hos den studerende (Krejsler 2004: 9).

Annemette refererer til, hvordan netop det at vurdere sig selv og sin egen rolle er anderledes fra kravene i folkeskolen og på gymnasiet, hvor det "bare" handlede om "at læse sine lektier." For Annemette synes der at være forskellige "roller", man kan indtage, når man vurderer sig selv. "At overveje sin egen rolle" ser altså ud til at hænge sammen med, at man som studerende ikke kan placere ansvaret for sine oplevelser og erfaringer hos omgivelserne, men derimod må tage ansvaret på sig selv og forholde sig til, hvordan man som studerende "har spillet sin rolle."

Igennem sin fortælling konkluderer Annemette dog, at studieprocessamtalen til trods for det lidt ubehagelige element er en god ting, fordi det får hende til at overveje og reflektere over en masse ting, som siger noget om, hvem hun er som studerende. Hun accepterer altså hermed studieprocessamtalens nærgående og lidt ubehagelige spørgsmål, da dette i hendes bevidsthed er en nødvendig forudsætning for den efterfølgende refleksion. Gennem refleksionen stiller hun sig selv nogle spørgsmål, som man kan pege på, bliver et fundament for efterfølgende fortællinger om, hvem hun er som studerende.

Opsamlende er det muligt at pege på, at de studerende generelt tilskriver stor værdi til det at reflektere over sig selv i forhold til, hvad de har lært, hvordan de agerer som studerende, hvilke faglige interesser de har, og hvor de er på vej hen med deres studium. Refleksionen for-

tælles altså frem som et væsentligt element i studieprogressionen, hvor man får mulighed for at kigge på sig selv og finde ud af noget om sig selv. Disse fortællinger lægger sig i tæt forlængelse af de store kulturelle fortællinger, hvor man kan argumentere for, at refleksionen, selvudviklingen og det at forholde sig til sig selv er en naturlig del af det moderne menneskes tilværelse.

Som Giddens, Ziehe og Stubenrauch argumenterer for, er individer i det senmoderne samfund og under den kulturelle frisættelse vant til at forholde sig til sig selv og reflektere over alle livets forhold. Som Giddens påpeger, har "vi ikke andet valg end at vælge" (Giddens 1991: 100). Ziehe argumenterer for, at det at tematisere sine egne følelser er blevet en del af normalkompetencen (Ziehe 1998: 76), hvorfor refleksiviteten og det at tematisere sig selv er hverdag og et krav for alle individer under den kulturelle frisættelse.

Kravet om refleksionen og selvrefleksionen ligger i tiden og i vores kultur, og det afspejles i de studerendes fortællinger. At reflektere over sig selv er knyttet til lærings- og udviklingsbegrebet, og det er derfor et naturligt element i kompetenceudvikling. Som Hermann argumenterer for det, er begreberne læring og udvikling nært forbundne med kompetencebegrebet, som kan spores tilbage til den humanistiske psykologi, der især har været bundet til realiseringen af et menneskeligt potentiale (Hermann 2003: 32, 52).

Med kompetencebegrebets og selvrefleksionens indtog i uddannelsessystemet stilles der krav til studerendes eget ansvar for læring og kompetenceudvikling. Det kan være med til at påvirke de studerendes opfattelse og forståelse for, hvordan man bør forholde sig til sine studier og agere som kompetent studerende..

### **2.3 Usikkerheden, om at blive holdt øje med og at være koblet til nogen**

I dette afsnit kommer det til udtryk, hvordan de studerende oplever en generel usikkerhed omkring egne evner, og hvad der skal til for at præstere godt som studerende. Disse fortællinger relateres til fortællinger om det individuelle og til tider ensomme studieliv, hvor

man ikke er koblet til nogen, og til fortællinger om, hvordan studieprocessamtalen opleves som et trykt sted, hvor "man kan blive holdt øje med".

### ***At være usikker på, hvad der skal til***

I en samtale, hvor de studerende snakker om det at holde mundtlige oplæg for hinanden, fortæller Lotte, hvad der gør hende nervøs, når hun skal holde oplæg:

Men for mig tror jeg bunder det sådan i, at når man skal op med oplæg, man har jo ikke fået det godkendt på forhånd, og det værste er, at man er så bange for, at han bare lige pludselig skal råbe neeeeej [der grines] og så står man bare der og er blevet ydmyget for hårdt. Men det synes jeg er det værste, at man er bange for at det er forkert. (Lotte)

I denne fortælling beskriver Lotte, hvordan hun er bange for at "blive ydmyget for hårdt", når hun holder oplæg. Hun fortæller om, hvordan hun forestiller sig, at underviseren højlydt skal give udtryk for, at det hun siger, er forkert. Dette er en fortælling om usikkerheden ved at skulle fremlægge sin kunnen over for underviseren og de andre studerende. Dermed bliver det også en fortælling om, hvordan Lotte helst vil fremstå som kompetent studerende, hvor der ikke er plads til at sige noget forkert. Denne eventuelle ydmygelse vil i Lottes bevidsthed identificere hende som en studerende, der ikke er særlig dygtig, hvilket gør hende bange og nervøs, når hun skal holde oplæg.

I en anden samtale handler det for Annemette om at "være skræmt fra vid og sans" af et fag:

Men så tror jeg også i studium generale, det har bare det der rygte. Altså, man var jo skræmt fra vid og sans [de andre griner] i starten der, for vi vidste jo, at vi alle sammen dumpede, og det var jo helt galt ik [de andre griner]. Og så kommer man ind der, og så er det jo professoren, der står der og starter med at snakke om eksamen første dag. Så jeg synes da også bare der har ligget sådan en årh årh, i det fag [...]. Men tror bare at det også har været lidt hæmmende, at man var så bange for det fag [de andre bekræfter]. (Annemette)

I sin fortælling forsøger Annemette at forklare og skabe mening omkring, hvorfor de studerende har været så skræmte og bange for det pågældende fag. I hendes verden har fagets "rygte" betydet en hel del, hvilket kan være en slags overlevering fra ældre studeren-

de og dermed en fortælling, der knytter sig til selve faget. Yderligere har underviseren dog også spillet en rolle her, fordi han den første undervisningsdag startede med at tale om eksamen. Eksamen er forbundet med noget yderst ubehageligt, som hun ikke har lyst til at blive mindet om på sin første undervisningsdag. Hun lægger altså disse forhold til grund for, at hun har følt sig "hæmmet" og ikke har kunnet udfolde sig, som det ellers havde været muligt, hvis hun ikke havde været så bange for faget. Til trods for de meget stærke udtryk, der bruges om dette fag, er fortællingen tydeligvis også humoristisk og en måde, hvorpå Annemette gør grin med sin og de andre studerendes tilgang og oplevelse af faget. Udsagnet får da også hendes medstuderende til at grine højt. Usikkerheden og uvissheden ser ud til at være fordampet, og i det retrospektive lys kan hun nu skabe mening omkring sine oplevelser gennem ironi og ved at grine af sine følelser.

I næste fortælling beskriver Kimmie, hvordan det "gør ondt" at blive bedømt til eksamenerne:

Det sværeste det synes jeg næsten sådan er, at man ikke sådan bliver løbende bedømt, man kommer bare op, og man har slet ikke nogen ide om, hvor man ligger i forhold til niveauet, og det skal så sættes der, og det synes jeg er det, der gør mest ondt egentlig. For sådan at komme til periodestudier der vidste vi jo godt, at det er bare pest eller kolera, også kan man være heldig. Så med den her VK3, der vidste vi jo godt, hvad man skulle tale om, fordi vi netop planlagde det selv, og det var jo vildt fedt, men samtidig havde man ikke nogen ide om, om man havde planlagt det rigtige, eller om det var tungt nok, eller om det var for kedeligt. (Kimmie)

Bedømmelsen er for Kimmie det, der "gør mest ondt." Her fortæller hun, at det at blive placeret i forhold "til niveauet" er noget af "det sværeste" ved studielivet. Karaktererne er vigtige for Kimmie i forhold til at få skabt sig en identitet som kompetent studerende. Kimmie bruger ordet "ondt" til at beskrive en smerte, som ikke er relateret til noget fysisk, men måske mere skal forstås som en indre smerte og en måde at beskrive noget, hun oplever som meget ubehageligt. Karakteren bliver i hendes bevidsthed et symbol på, hvor hun placerer sig i forhold "til niveauet." "Niveauet" er en beskrivelse af, hvordan hun klarer sig i forhold til de andre studerende eller i forhold til fagets niveau – hvilke af de to muligheder der er tale om, fremgår ikke klart af hendes fortælling.

Disse tre forskellige fortællinger har det til fælles, at de studerende bruger meget stærke og følelsesladede ord i forbindelse med beskrivelsen af deres oplevelser. Det er forskellige fortællinger om studielivet i sin helhed, som indikerer en generel usikkerhed på egne evner. Disse studieoplevelser fylder meget og fremstår centrale og intensive i de studerendes bevidsthed på nuværende tidspunkt.

### ***Trygheden ved at blive holdt øje med***

Flere af de studerende oplever studieprocessamtalen som et udtryk for en interesse for dem som studerende, som en følelse af, at der er nogen, der holder øje med dem, hvilket beskrives som rart og trygt:

Jeg føler i hvert fald, at de passer meget på os, når de laver det, og det synes jeg er vildt rart. De spørger ind til, hvordan det går, og om vi får læst, om det fungerer.  
(Kimmie)

Som det skildres i dette interviewuddrag, oplever Kimmie studieprocessamtalen som et udtryk for, at der er nogen, der "passer på" de studerende. Der er et tydeligt "vi" og et "de" i denne fortælling. Et "vi", som symboliserer de studerende, som Kimmie identificerer sig med, og et "de", som i modsætning hertil må ansues som enten instituttet, universitetet eller måske studievejledningen. Kimmie opfatter og tilskriver mening til studieprocessamtalerne som en interesse fra "deres" side, hun oplever det som udtryk for en interesse at blive spurgt til, hvordan hun har det, om hun får læst, og om studielivet fungerer for hende. Kimmie siger yderligere:

Jeg føler mig meget sådan taget i hånden på et niveau, som er behageligt, som jeg fx ikke oplevede på Statskundskab [...]. Jamen jeg tror meget det er en tryghed, at jeg egentlig ja føler, at hvis jeg havde noget, så kunne jeg sige det her [...]. Jeg tror jeg kommer derfra med sådan en ren egoistisk følelse af, at nu er der nogen, der ved hvordan jeg har det, og nu er der sådan nogen, der holder lidt øje med mig. (Kimmie)

I lyset af hendes tidligere erfaringer som statskundskabsstuderende beskriver hun det, der sker i studieprocessamtalen som at blive "taget i hånden på et niveau som er behageligt."

Man kan altså også blive taget for meget i hånden. I Kimmies bevidsthed er det positivt "at blive holdt øje med", og det virker som om, hun oplever det som en slags sikring af, at hun nu gør det godt nok som studerende. Denne oplevelse giver yderligere mening i forhold til de tidligere omtalte fortællinger om usikkerhed omkring egne evner og formåen.

I forlængelse af Kimmies fortælling beskriver Anina det at blive spurgt til sine overvejelser om sit tilvalgsfag som en "positiv kontrol fra deres side":

Det er ligesom en kontrol eller sådan noget, men det er jo en god kontrol fra deres side af, de skal jo sørge for, at folk kommer med, og jeg tror måske, at der er nogle studerende, der et eller andet sted føler sig lidt lost, og så er det måske godt, at de spørger, ved du hvad du vil have lige nu, og de så siger men det ved de ikke og de så siger prøv at hør her, skal vi ikke snakke om det senere. Så det er jo kun positivt, så er man sikker på, at de kommer frem til noget. (Anina)

I denne fortælling er der også et implicit vi og flere de'er. I begyndelsen refererer "de" umiddelbart til instituttet eller studevejledningen, som i Aninas optik har ansvaret for, at alle studerende får valgt et tilvalgsfag. Længere nede i fortællingen bliver "de" til de studerende, som ikke ved, hvad de gerne vil læse på tilvalg, og som måske er lidt "lost". Denne gruppe af studerende er ikke en gruppe, som Anina identificerer sig med. Det implicite vi i denne fortælling er de studerende, som ikke har problemer med at vælge tilvalg, og som Anina indirekte identificerer sig med. I hendes bevidsthed er tilvalgsspørgsmålene i studieprocessamtalen en sikring af, at alle får valgt et tilvalgsfag, og at der bliver taget hånd om alle.

Man kan pege på, at til trods for at disse studerende bruger ord som "kontrol" og "at blive holdt øje med," så bruges begreberne til at fremstille et positivt billede af studieprocessamtalen. Begreberne skildrer i de studerendes fortællinger en praksis, som opleves som vedkommende og meningsfuld, og som indgyder tryghed i de studerendes livsverden.

En tredje studerende, Christina, beskriver endvidere den tryghedsfølelse, hun oplever ved at have et forum, hvor man kan komme af med nogle frustrationer og få noget hjælp, hvis man har brug for det:

Jeg synes egentlig igen, at man får den her tryghedsfølelse af, at hvis man havde noget, nu havde jeg ikke rigtig noget konkret, men det var stadigvæk sådan at vide, at man har et bagland, at der er et forum, hvor man kan komme af med nogle ting og snakke med nogen. Så man ikke bare er sådan en studerende, hvor man selv skal finde ud af eksamener osv. Det var man ikke lige vant til fra gymnasiet, eller hvad man ellers har lavet, der er jo altid nogen, der lige har taget en i hånden, så det er måske sådan lidt første studium, hvor man lige bliver kastet ud i det, men hvor man så alligevel ved der er nogen der lige interesserer sig for, hvordan det går, for ellers er man ikke lige koblet til nogen [...] Jamen sidste gang var det nok bare sådan rent vi kan ikke finde ud af det og nu er der sket noget. Nu ved vi lige lidt mere om det, nu virker det også lidt mere trygt, sådan som om vores studievejleder lige ville høre om vi havde nogle frustrationer over studiet. Det er rart, at der lige er en, der vil høre, hvordan det går. Ja så for mig er det mere sådan en, at det er rart, at der er nogen der tænker på en. (Christina)

Centralt i Christinas fortælling er historien om et "bagland", som man som studerende kan regne med. Hvis undervisningen, eksamenerne og den daglige læsning udspiller sig i, hvad man kunne kalde fronten, så bliver "baglandet" noget, man kan falde tilbage på, hvis man oplever frustrationer eller har problemer. Når der er "nogen", der spørger, hvordan det går med at være studerende, og om man har nogle frustrationer, så er det for Christina et udtryk for deres interesse i hende som studerende og et udtryk for, "at der er nogen, der tænker på" hende. Hendes fortælling siger yderligere noget om den forskel, der er på overgangen mellem gymnasiet og universitetet. Hun fortæller om at være vant til, at der altid var nogen, der "tog en i hånden" i gymnasiet og fortalte, hvad man skulle. Dette er ikke tilfældet på universitetet, hvor hun beskriver, at man som studerende "ikke er koblet til nogen." Dette fremstår som et stærkt metaforisk udtryk for det individuelle universitetsstudium, hvor Christina oplever, at man som studerende står meget på egne ben og selv må finde ud af alting. Når man "ikke er koblet til nogen," er man altså i høj grad overladt til sig selv som studerende. Studieprocessamtalerne bliver udtryk for et sted, hvor man måske kan "blive koblet til nogen." Christinas fortælling indeholder også en selvfortælling, idet hun beskriver, hvordan det opleves som rart og trygt at kunne komme af med sine frustrationer, selvom hun faktisk ikke har nogle. Christina får identificeret sig som en studerende, der ikke har nogen konkrete problemer. Hun skaber en sammenhængende og udviklingspræget



fortælling om, hvilke problemer, de studerende havde til den første studieprocessamtale på andet semester, og hvordan tingene er forandrede nu, hvor der er faldet mere ro over det. Ved dette retrospektive perspektiv kan man argumentere for, at forandringen og studieprogressionen bliver tydelig for Christina, hvormed hun opnår en mere sammenhængende forståelse for studielivet og sin egen udvikling og progression.

***Om ikke at være koblet til nogen og samtalen som en beroligende faktor i studielivet***

Fortællinger om at "føle sig tænkt på" og at "føle sig holdt øje med" relaterer sig til fortællingerne om "ikke at være koblet til nogen" og at være meget overladt til sig selv som studerende, som Christina beskrev det ovenstående. Anina beskriver i forlængelse heraf, hvordan studielivet godt kan være lidt ensomt:

Det er måske også bare det der med, at man ikke bare hænger i den der boble man selv er i, at man ikke bare skal forholde sig til sig selv men også andre, [...] hvordan opfattelserne er på tværs. Det gør jo, at man ikke føler sig så ensom, at det er ikke kun mig, som ikke fatter det, og det er ikke kun mig, der er i den dårlige gruppe. (Anina)

I lighed med Christinas fortælling siger Aninas fortælling noget om, hvordan studielivet på universitetet kan opleves som et sted, hvor man mest forholder sig til sig selv og ikke er klar over, at de andre studerende føler sig dumme indimellem.

Signe beskriver yderligere savnet af en læsegruppe, som man kan støtte sig til:

Nu har vi ikke rigtig læsegrupper mere, og det savner jeg rigtig meget at have den der faste tilknytning. Men den får man så lige tilbage i en times tid med nogle tilfældige personer. Så får man de der samtaler, som jeg føler, at man meget havde i læsegruppen, hvor man støttede sig op af hinanden på sådan lidt samme måde det der med, sådan har jeg det også. (Signe)

Her taler Signe om at savne den "faste tilknytning", som man har i en læsegruppe, hvilket kan sættes i forhold til Christinas tidligere beskrivelse af studielivet, hvor man ikke rigtig "er koblet til nogen." At have en "fast tilknytning" til andre er altså betydningsfuldt på et studium, hvor man ellers ikke er knyttet til nogen. For Signe betyder den faste tilknytning til de

andre studerende, at man støtter sig til hinanden ved at spejle sig selv i hinanden og finde genkendelighed, hvilket også er elementer i Aninas fortælling.

Samme oplevelse har Sara, der beskriver, hvad hun synes, er det væsentligste i disse samtaler:

Jeg tror nok det væsentligste er at få den der oplevelse af, at man ikke er alene som studerende med det, man har svært ved, og måske især at jeg fx kan have snakket med Betina (studieveninde) om rigtig mange af de her ting, så har hun måske ikke samme problem, men det kan der være, at en anden i samtalen har, så man lige pludselig får den der oplevelse af, ej hvor dejligt, det er ikke bare mig [...] Og måske at man egentlig får en kontakt til en anden person, som man kan bruge på en anden måde, fordi, altså man er bare meget overladt til sig selv som studerende [...]. Min oplevelse af dansk, synes jeg, det var meget mere, der var ikke så stor tvivl om, hvad det var man skulle, og hvad faget krævede, og hvad det var man skulle være god til. (Sara)

Her beskriver Sara, at det for hende er dejligt, hvis man finder frem til andre studerende, som oplever de specifikt samme udfordringer, som hun så kan snakke mere indgående med om disse vanskeligheder. Hendes fortælling knytter yderligere en dimension til oplevelsen af at være meget overladt til sig selv, hvilket hun beskriver i lyset af sine tidligere studier på faget dansk. På kunsthistorie oplever hun, at det i modsætning til på dansk er meget svært at finde ud af, hvad der skal til for at være en god studerende. Usikkerheden omkring, hvad det er man skal kunne, og hvordan man skal præstere på studiet, knytter yderligere til oplevelsen af at være meget overladt til sig selv. Her kan man pege på, at Saras oplevelser med at være overladt til sig selv også refererer til måden, hvorpå man selv skal finde ud af, hvad der kræves af en, hvilket ikke opleves som særlig nemt. Annemette beskriver i forlængelse heraf sin oplevelse af studieprocessamtalen som en kontrast i forhold til de øvrige studiemæssige oplevelser, hvor man altid selv skal finde ud af det hele:

Det er meget rart på en eller anden måde [...]. Normalt er det sådan meget, altså det afhænger meget af, hvad du selv finder ud af hele vejen igennem. Find selv ud af hvordan du skriver den her opgave, eller find selv ud af hvem du skal kontakte, og jeg tror egentlig det er meget godt, at man bliver tvunget til at gå over at snakke med studievejledere. Også for mig selv fordi jeg ikke er sådan en, der ren-

der derovre i tide og utide, så det er egentlig meget godt sådan at få at vide at det her, det skal du bare, du skal over og snakke med en studievejleder og overveje dit studium. Så det synes jeg faktisk er rigtig rigtig fint. (Annemette)

Da vi i forlængelse heraf snakker om, at studievejlederen under samtalen giver de studerende gode råd, siger Annemette yderligere:

Ja [...] og det er meget rart, igen fordi man skal tage stilling til det hele selv. Nu skal du skrive en opgave, jeg kan ikke sige noget, det må du selv finde ud af [...] det er da rart nok, at der er noget konkret, og nogen der selv har prøvet at træffe de her valg. Hun har selv skulle træffe de her valg. (Annemette)

Her kommer det til udtryk, hvordan Annemette føler, at man som studerende er meget overladt til selv at regne den ud bl.a. i forbindelse med opgaveskrivning. I henhold til disse erfaringer bliver det en god oplevelse, at studievejlederen rent faktisk kan give dem nogle konkrete råd. Det, at studievejlederen selv er studerende, kvalificerer hende i Annemettes bevidsthed til at rådgive de studerende. Endvidere beskriver hun det som positivt at blive tvunget "derover", da hun ellers ikke kommer hos studievejlederen. Her får hun karakteriseret sig selv som en, der ikke bruger studievejledningen "i tide og utide", og hun får dermed distanceret sig fra de studerende, som netop opsøger studievejlederen tit. At komme meget hos studievejlederen ser ikke ud til at være noget, som Annemette tilskriver positiv værdi.

Flere studerende beskriver under interviewene, hvordan de efter studieprocessamtalerne har en følelse af at være mere rolige og mindre frustrerede end før samtalen. Under interviewet med Signe spørger jeg hende, om hun har gjort sig nogle tanker i kølvandet på studieprocessamtalen, hvortil hun siger:

Det var måske mere sådan en, "det skal nok gå" beroligende ting [...]. Vi er jo stadigvæk nye på studiet, og jeg tror lidt, at når man går og tænker på det i hverdagen, så føler man sig måske ikke så ny mere, fordi vi snart har været her i to år, men at det ligesom er okay stadig at have den der følelse af at være lidt frustreret. Selvfølgelig ved vi mere, end dem der lige er startet i sommers [...]. Jeg tror generelt, at vi er øhm meget bange for sådan kunsthistorikere, altså vi vil gerne vise, at vi ved det hele [...], men det kan vi ikke. Og det tror jeg også, at det var godt at få

det på plads, når man sidder til de der familiefester, [...] hvordan skal man lige få svaret. (Signe)

Som Signe her beskriver det, er det, hun tager med sig fra studieprocessamtalen en fornemmelse af "at det nok skal gå." Hun fortæller, at hun igennem samtalen bliver opmærksom på, at det er "okay at være lidt frustreret." Signe fortæller om, hvordan hun oplever, at der i de relationelle forhold til andre kan ligge nogle forventninger til, at man skal være i stand til at svare på alle spørgsmål om kunst. Under samtalen ser det dog ud til, at det går op for hende, at det er urealistiske forventninger at have til sig selv. Hun får i samtalen en bekræftelse af, at hun ikke er en dårlig kunsthistoriestuderende, selvom hun ikke kan svare på alt. Hun karakteriserer sig selv og sine medstuderende som "stadigvæk nye på studiet," hvorfor det også er okay at være frustreret, selvom "vi ved mere end dem, der lige er startet." Her skaber Signe orden og sammenhæng i forhold til, hvor langt man er i sin uddannelse..

Senere i interviewet fortæller Signe, hvordan hun reagerede, da hun så indkaldelsen til studieprocessamtalen i sin e-mail-indbakke:

Men jeg glædede mig faktisk lidt [griner]. Jeg synes det er vildt hyggeligt. Jeg synes altid jeg får noget ud af det, øh også når jeg tænker på den vi havde tidligere, hvilke ting vi snakkede om der. Det var mere sådan, hvordan er det at være på universitet, og det er bare ovre nu. Jeg ved godt, hvordan det er at være på universitetet, og det er vildt fedt og sådan kunne se tilbage på de ting vi snakkede om sidste gang og sådan se på de problemstillinger vi havde oppe [...] ikke rigtig var problemstillinger mere. Og så håber jeg lidt det bliver på samme måde næste gang, at jeg ligesom kan se okay, det fik jeg ligesom styr på, det ordnede sig. (Signe)

I retrospektivt lys kan Signe se, at de problemstillinger de studerende diskuterede i den første studieprocessamtale, ikke længere er problemer, hvorfor hun konkluderer, at hun på et tidspunkt vil få det på samme måde med de ting, hun synes er svære lige nu. Hun forholder sig dermed ikke kun reflektivt til, hvad hendes oplevelser og erfaringer har været i det forgangne semester, hun forholder sig også reflektivt til forskellen på studieprocessamtalerne. Med disse perspektiver oplever hun, hvordan hun har forandret sig, og hun får samti-

dig fortalt en historie om sin egen udviklingsproces. Hermed er det muligt at argumentere for, at denne fortælling virker beroligende på Signe, idet hun får skabt en følelse af sammenhæng, udvikling og en tro på, at frustrationerne nok skal løse sig, hvilket også var indholdet i Christinas fortælling tidligere i dette afsnit.

Christina beskriver i nedenstående fortælling om det beroligende i at vide, at man er på rette vej som studerende. Hun fortæller mig, at hun føler sig bekræftet i dette, når studievejlederen fortæller dem, hvilke kompetencer de opøver, og fortæller om sine egne erfaringer som studerende. Jeg spørger Christina, om hun kan sætte nogle flere ord på, hvad det er studievejlederen siger, der får hende til at føle sig beroliget:

Jamen fx hvad det er for nogle kompetencer man får, og hvordan det er at være studerende og hvor man selv har gået og tænkt, at man har sine egne erfaringer. Men så at få at vide, at det er sådan [...] det foregår, man bliver sådan lidt bekræftet [...]. Også med erhvervsliv det virker sådan lidt beroligende at få at vide, at man er på rette vej, og at man ikke er en dårlig studerende [...]. Men jeg tror også, at inden man går ind til den her samtale, så har man sådan lidt en fornemmelse af, hvordan det er at være studerende, man er nok ikke alene om det liv, man har skabt sig, og den forestilling man har om studiet. Så det er meget rart lige at få sat nogle ord på, og at andre også ser det sådan. (Christina)

Samlet set beskriver Christina det som beroligende at få bekræftet "at vide man er på rette vej og at man ikke er en dårlig studerende." Hun får hermed mulighed for at nedtone følelsen af indimellem at føle sig som en "dårlig studerende", idet hun bliver bekræftet i, at den måde, hun er studerende på, er helt i overensstemmelse med de forventninger, der er til hende og med den måde, de andre gør det på. Det giver hende en tro på fremtiden og på, at hun er på rette vej.

I dette afsnit er det kommet til udtryk, at en gennemgående fortælling hos de studerende er fortællingen om en usikkerhed i forhold til egne evner og formåen og mere overordnet en mangel på forståelse for, hvad der kræves af de studerende i de forskellige fag, og hermed hvad der skal til for at præstere godt som studerende. I lyset af disse fortællinger giver det yderligere mening at anskue de studerendes fortællinger om, hvordan det opleves som beroligende at deltage i studieprocessamtalerne. Her finder de studerende ud af,

at det er helt normalt at være usikker og frustreret, og de får samtidig konkrete og gode råd, som de kan forholde sig til i studielivet. Dette står i de studerendes fortællinger i kontrast til deres øvrige studieoplevelser, hvor de føler sig meget overladt til sig selv og til at regne alt ud selv.

### ***Usikkerheden perspektiveret***

I en ophørsundersøgelse fra KU konkluderes blandt andet, at de frafaldne studerende efterspørger mere omsorg undervejs i deres studier (Mølgaard et al. 2003). Med rapportens ord er det muligt at argumentere for, at det de studerende oplever med tilbuddet om en studieprocessamtale, er en form for omsorg og interesse fra universitetets og instituttets side. Som Jakob Lange, tidligere studiechef for Københavns Universitet, udtaler i forbindelse med en artikel i Politikken om frafald på universitetet, har der ikke været tradition for på universiteterne at blande sig i de studerendes studieliv. Når de studerende for eksempel ikke dukkede op til undervisning og til eksamener, var det deres egen sag, hvilket han karakteriserer som universiteternes håndskyhed, som han argumenterer for, at man er nødt til at ændre. I artiklen fortæller en frafalden studerende fra datalogi om det meget teoretiske og individuelle studium, hvor han aldrig modtog tilbagemeldinger på sit arbejde. Da to af hans studiekammerater forlader studiet efter et par år, gør han det samme, og han afslutter sin fortælling med ordene "[...] og jeg hørte aldrig noget fra universitetet" (Flensburg 2009: 10). I lighed med de studerendes fortællinger er studielivet på de mere traditionelle universiteter præget af individualitet og selvstændighed, hvor universitetet traditionen tro ikke forholder sig til og blander sig i de studerendes studieliv. Som det er kommet til udtryk i de studerendes fortællinger, opleves det som positivt, når universitetet forholder sig til de studerendes studieliv.

Som det yderligere er blevet skildret igennem fortællingerne, skaber de studerende mening ved at spejle sig selv i deres medstuderende. I spejlingen oplever den enkelte studerende, at de andre studerende i høj grad har samme problemer og oplevelser som vedkommende selv. Det kan være med til at styrke samhørighedsfølelsen, at de studerende føler sig som en del af et fællesskab, hvor alle er i samme båd. Hvis man vender sig mod

---

den socialpsykologiske teori *social comparison theory* (Hogg and Vaughan 2002), kan man netop forstå de studerendes spejlinger i hinanden som en metode til selvindsigt. Ved at kigge på de andre søger de studerende genkendelighed i forhold til at få valideret deres oplevelser og perceptioner som naturlige og almindeligt forekommende. Dette understøtter dem i, at deres måder at agere på i studielivet er helt i overensstemmelse med flertallets inden for den gruppe, som de identificerer sig med og er en del af (Suls and Wheeler 2000: 36; Festinger 1954 i: Sulz and Wheeler 2000: 39). Grundlæggeren af *social comparison theory*, Festinger, lancerede den idé, at mennesker sammenligner sig med andre mennesker, fordi de er usikre på deres eget ståsted og derfor har brug for at vide, at andre mennesker er ligesom dem (Suls and Wheeler 2000: 39). I forlængelse heraf kan man argumentere for, at netop denne følelse giver de studerende anledning til ikke at føle sig forkerte på studiet, hvormed de får mulighed for at definere sig selv "som rigtige studerende". Dette kan ses som en af grundene til, at de studerende beskriver sig selv som mere beroligede og mindre frustrerede efter studieprocessamtalen.

## 2.4 Selvfortællinger i studieprocessamtalen

I dette afsnit fremstilles en analyse af de selvfortællinger, som kommer til udtryk undervejs i studieprocessamtalen og i de efterfølgende interviews. Det er tydeligt, at de studerendes selvfortællinger er influeret af de kontekstuelle sociale betingelser, der danner ramme om dem.

### *Selvfortællingen*

I det efterfølgende samtaleuddrag fortæller Signe om en succesoplevelse med en eksamensopgave i et fag, som hun egentlig troede, hun ville hade. Signes fortælling kommer i forlængelse af andre studerendes snak om frustrationer over netop samme fag:

Da vi skulle skrive vores eksamensopgave, så sad jeg faktisk også og tog mig selv i at tænke, at det her er faktisk tusind gange mere spændende end mine temastudier, som jeg havde regnet med, at jeg ville synes var fedest, fordi det var mit valgfag og jeg brænder megameget for det. Men det der med studium generale det

var bare så fedt, synes jeg, fordi jeg fandt ud af, jeg havde hadet faget, men så fandt jeg ud af, da jeg sad og skrev, at jeg faktisk kunne bruge det. Og der kom en god opgave ud af det, og det synes jeg bare var vildt, at det kunne det, altså [...] Jeg kunne godt tænke mig at have mere på et tidspunkt [der grines]. (Signe)

Dette er en fortælling, der placerer sig i forlængelse af to andre studerendes fortælling om deres noget komplicerede og frustrerede forhold til samme fag. Efterfølgende i interviewet fortæller Signe om den opløftende oplevelse, det var for hende at få øje på sin særlige kunnen, da hendes selvfortælling skilte sig ud fra de andres:

Så finder man mere sådan ud af, hvor står man selv. Jeg tror jeg [...] fandt ud af, at jeg er mere nørdet, end jeg egentlig vil være ved, og det er måske okay. Jeg sidder sådan og nørdet over nogle fag, som de andre bare tænker hold kæft hvor er det bare og jeg elsker det bare [...]. Så det er okay, at [...] finde det der felt hvor, [...] det skal være mit felt. Det der som alle lærerne de har [...] Det er det her, jeg er vildt godt til. [...] Jeg fandt ud af, at jeg var god til noget, som de andre måske ikke var så gode til, og så fandt jeg ud af, hvad jeg var knap så god til, som måske er vores mere sådan visuel kultur-side. (Signe)

I denne fortælling beskriver Signe, hvordan hun gennem samtalen fik øje på, hvor "nørdet" hun egentlig er. At være "nørdet" bliver i Signes fortælling til noget positivt, fordi man så har noget særligt, man interesserer sig for og er god til. Hun beskriver, at hun under samtalen finder ud af, at hun elsker det fag, som de andre har svært ved og finder frustrerende. I sin fortælling får hun en oplevelse af, at hun har fundet sit "felt", det hun er god til, og som underviserne også har. Hendes selvfortælling i studieprocessamtalen bliver i lyset af de andre studerendes anderledes fortællinger til en speciel identitet, som giver Signe fornemmelsen af at være "vildt god" til noget, som de andre ikke er. Hun føler her, at hun får mulighed for at skille sig ud fra mængden. Man kan altså i forlængelse af forrige afsnits konklusioner om de studerendes behov for at identificere sig med og søge genkendelighed blandt hinanden yderligere tilføje, at det også er vigtigt at kunne adskille sig fra mængden igen i forhold til at have en særlig kunnen.

Nedenstående fortællinger er et eksempel på, hvordan de studerende på forskellig vis fortæller sig selv frem i studieprocessamtalen, og hvordan de i deres fortællinger påvirkes af



de andre studerendes fortællinger. Disse fortællinger opstår i kølvandet på studievejleders spørgsmål om, hvorvidt de studerende er blevet mere klar over, hvad der interesserer dem frem for andet:

Sara: Jeg er meget bevidst om, hvad det er jeg gerne vil [...] og det synes jeg også er kommet tydeligere frem i de her tre semestre, altså både i forhold til dem man har arbejdet sammen med, og de emner man har haft og forskellige måder at arbejde på. Og det skaber en meget klar selvbevidsthed om min [...] arbejdsproces, min faglige præferencer [...]. Jeg synes jeg har faglig kompetence og selvtillid nok til, at jeg bare kan gå efter det, jeg virkelig gerne vil øhm så det er positivt.

Lise: Øhm, jeg synes måske det sådan er lidt sværere, men jeg har også altså, jeg har altid haft enormt svært ved at træffe beslutninger og bestemme mig sådan [...] så jeg synes stadigvæk, at jeg prøver at afsøge sådan mange forskellige kroge altså.

Der er først og fremmest stor forskel på disse studerendes selvfortællinger. Sara lægger ud med at fortælle, at hun er meget bevidst om, hvad hun gerne vil, og hvad hun interesserer sig for. Hun beskriver sig selv som en studerende med "faglig kompetence og selvtillid nok til at gå efter det" hun gerne vil. Hun slutter af med at sige, at det er positivt, at hun har det sådan, hvilket tyder på, at det for Sara er vigtigt at vide, hvad man interesserer sig for, da dette skaber retning i forhold til, hvor man er på vej hen med sit studium. I forlængelse af Saras fortælling skal Lise beskrive sine interesser på studiet. Hun synes, "det er sådan lidt sværere," og hun siger herefter, at det også er fordi, hun altid har "haft enorm svært ved at træffe beslutninger". Her er det muligt at argumentere for, at Saras selvfortælling sætter dagsordenen for Lises efterfølgende fortælling, hvor det ser ud som om, at Lise føler sig nødsaget til at forklare, hvorfor hun synes, hun har det sværere end Sara i forhold til at definere, hvad det er hun mere specifikt interesserer sig for. I forklaringen fremstiller Lise sig altså som en person, som altid har svært ved at beslutte sig for noget. Herved får Sara fortalt sig selv frem som en kompetent og beslutningsdygtig studerende, som ved hvad hun vil, hvorimod Lises selvfortælling bliver noget mere usikker, og i høj grad bliver en fortælling om ubeslutsomhed og problemer ved at vælge. At fortælle sig selv frem som en studerende og person, som altid har problemer med at tage beslutninger og derfor afsøger studiets

forskellige kroge, kan altså være en måde, hvorpå Lise forsøger at fremstille sig som en anden slags kompetent studerende end Sara.

Mønstret mellem Saras og Lises fortællinger går igen senere i samtalen, hvor de studerende taler om faget studium generale (SG):

Sara: Jeg elsker SG [alle griner]. Jamen jeg synes bare, jeg var bare så glad for det. For jeg synes det faldt mig så nemt og fordi det sådan var meget mere abstrakt og så lidt filosofisk. Meget mere tankeorienteret i forhold til praktisk [...] altså jeg kan meget mere altså tænke mig frem til det.

V: Jeg tror, der er mange der har det lige modsat af dig [griner].

Lise: Ja det tror jeg også [...] Øh, jeg ved ikke, jeg synes det var i starten ufatteligt uhåndgribeligt, men alligevel så øhm. Så tror jeg egentlig først, at det inden for den sidste uge, at tingene begyndt at gå op i en højere enhed for mig, og især for mig da jeg sad med eksamensopgaven at det sådan. Men der tror jeg, det var lidt modsat for dig [henvendt til Tanja, den tredje studerende] det gik jo ret godt dig undervejs i SG, så det var da.

Tanja: Nå, ja men ja, det ved jeg så ik, måske var det for folk det så det udefra, men jeg kunne jo også godt lide SG.

I dette uddrag er det Sara, der indleder efter studievejlederens spørgsmål, hvor hun fortæller, hvor nemt hun har haft det med dette fag. Det er med til at manifestere hende som en særlig kompetent studerende, der har nemt ved det abstrakte og filosofiske, og som er mere tankeorienteret. Studievejlederen siger herefter, at der nok er mange, der har det modsat af Sara, hvilket Lise støtter op om i sin fortælling. Lise fortæller i modsætning til Sara om, hvor uhåndgribeligt hun oplevede studium generale, men at hun alligevel til sidst, i arbejdet med sin eksamensopgave, oplevede at tingene gik op i en højere enhed. Lise fortæller om et mere kompliceret forløb, som dog alligevel ender positivt, da hun beskriver, hvordan hun til sidst forstod sammenhængene. Derefter kaster hun bolden videre til Tanja, den tredje studerende i samtalen, og siger, at hun nok havde en anderledes oplevelse, da det jo gik rigtig godt for hende undervejs i faget.

Fortællingerne demonstrerer, hvordan de studerendes fortællinger påvirkes af hinanden og virker ind på den fortsatte dialog. De ydre forhold har også indflydelse på de studerendes fortællinger, hvor de studerendes kendskab til hinandens præstationer og ageren i studielivet bliver en del af den kontekst, som fortællingerne fortælles inden for og i forhold til.

Som det er kommet til udtryk i ovenstående samtaleuddrag, er der stor forskel på, hvordan de studerende fortæller sig frem. Pasupathi beskriver, at selvfortællinger er påvirket af individernes indre billeder af sig selv (Pasupathi 2001: 652). Heraf bliver det muligt at pege på, hvordan især Sara har nemt ved at skabe positive selvfortællinger, hvilket tyder på, at hun har et indre billede af sig selv som kompetent og dygtig studerende. Dette argument understøttes af hendes fortælling om en eksamensoplevelse, hvor "hun fik et rap over fingrene," hvilket man kan argumentere for ikke umiddelbart er en positiv eksamensoplevelse. Alligevel får Sara i det den reflekterede fortælling vendt oplevelsen til en positiv selvfortælling om læring og udvikling:

Den mundtlige eksamen der tror jeg, at jeg havde lavet en analyse af en bog, hvor jeg egentlig havde draget meget på mine erfaringer fra mit tidligere studium, hvor det viste sig ikke at være en særlig god ide fordi, altså fordi på mit tidligere studium gjaldt det meget om, at udtrykke sine egne holdninger [...] og det er det åbenbart IKKE på kunsthistorie. Der er det mere teoretisk orienteret [griner], det fik jeg lige et rap over fingrene for, det var sådan set øhm [...] altså jeg var inde og snakke med vores eksaminator bagefter, og det var egentlig meget interessant at lære [...] hvordan, altså hvad det er man vægter på de forskellige studier og fag, og hvordan man kan arbejde forskelligt med det samme materiale så det har i al fald været lærerigt [alle griner]. (Sara)

Sara beskriver det som en "interessant" oplevelse, at hun har haft mulighed for at lære noget om, hvordan man arbejder akademisk på kunsthistorie, som er anderledes fra det fag, hun før har læst. I Saras reflekterede fortælling bliver eksamensoplevelsen til en fortælling om læring og udvikling, da hun nu ved mere om, hvad der skal til for at præstere godt som kunsthistoriestuderende. Hun får gennem en fortælling om læring og udvikling skabt mening omkring eksamensoplevelsen og samtidig placeret denne som en naturlig del af sin sammenhængende fortælling om studieprogression.

## 2.5 Om forskellen på selvfortællinger i studieprocessamtalen og selvfortællinger i interviewene

Under studieprocessamtalen fremstår Sara igennem sine selvfortællinger som en selvsikker og kompetent studerende, der ved, hvad hun kan og vil med sine studier. Hendes selvfortællinger er under interviewet dog anderledes præget af usikkerhed omkring egne evner. Under interviewet snakker Sara og jeg om, hvordan de studerende i samtalen taler meget om, hvad det er, underviserne egentlig forventer af de studerende:

Ja og lige specifikt med det her fag har det været et stort problem ikke kun for mig men for hele holdet. Ja, men der har jeg faktisk meldt mig til et enkelt fag i Faglig formidling fra Akademisk skriftlig og mundtlig kommunikation, og det tror jeg egentlig er meget sådan i kølvandet på den her studieprocessamtale, hvor [...] det egentlig gik op for mig, at jeg synes faktisk, at jeg er god til det, og jeg er dygtig. Men jeg kan bare ikke få formidlet det, og jeg har ikke sådan en forståelse for det endnu, hvad det er der skal til. Så på den måde synes jeg, det var rigtig givtigt, for sådan, nu har jeg fundet ud af det, så kan jeg gå ud og gøre noget. (Sara)

Saras fortælling er altså her mindre positiv og selvsikker end hendes selvfortællinger under studieprocessamtalen. Hun fortæller at netop det ene fag har været et stort problem, ikke kun for hende, men for hele holdet. Hun beskriver, at hun har meldt sig til et fag, hvor hun skal blive bedre til at forstå, hvad der egentlig skal til. I kølvandet på studieprocessamtalen fortæller hun, at det er gået op for hende, at hun jo egentlig føler sig som en dygtig studerende, men at hun bare ikke kan formidle det og ikke har den overordnede "forståelse for det endnu." Her kan man argumentere for, at Saras positive selvfortællinger i studieprocessamtalen har understøttet Saras oplevelse af, at hun *er* en dygtig studerende, der bare mangler noget forståelse for, hvad der skal til, og hvordan hun skal formidle sin viden. Lidt senere siger hun, at noget af det, hun har tænkt over efter samtalen, er:

Jeg tror meget, at det har været den her frustration, jeg har haft omkring med, at jeg har haft min egen opfattelse af, hvordan jeg er som studerende, som også grunder meget i dansk, som jeg læste før og de sådan regler og normer, og hvad der nu var omkring det, som åbenbart ikke passede særlig godt her. Så jeg har fået sådan en, okay-oplevelse efter de her eksamener, øhm [...] hvor jeg tror jeg så-

dan har fået sat ord på det, altså hvad er det egentlig, der er i vejen, og måske vigtigst af alt, at finde ud af, at det er altså ikke mig som studerende, der er noget i vejen med. Jeg skulle bare lige have tilpasset mig. (Sara)

Hun fortæller yderligere at:

Jeg synes måske ikke jeg har fundet min rette hylde som studerende endnu, altså det at være studerende, øhm [...] det, at det går godt som studerende og især i forhold til de her eksamener. (Sara)

Her fremgår det, at Saras selv sikre fortællinger i høj grad stammer fra positive studieoplevelser på hendes tidligere studium, hvor der var helt andre krav og forventninger til, hvordan man skulle præstere. Hun beskriver, at hun ved de netop overståede eksamener har fået en "okay-oplevelse". Okay-oplevelsen ser altså ud til at være en oplevelse, som ikke stemmer overens med det indre billede, Sara har af sig selv som studerende. I studieprocessamtalen føler hun dog, at hun har fået sat ord på, hvad der er i vejen, og samtidig fortæller hun, "at det altså ikke er mig som studerende der er noget i vejen med, jeg skulle bare lige have tilpasset mig." Med denne forklaring pointerer hun, at usikkerheden blot handler om, at hun skal finde ud af, hvordan hun får tilpasset sig dette studium.

Der er forskel på Saras selvfortællinger i studieprocessamtalen og under interviewet. En mulig forklaring på denne forskel kan være de kontekstuelle betingelser som disse forskellige selvfortællinger udspiller sig i. I studieprocessamtalen sidder de studerende overfor hinanden og overfor en studievejleder, som læser på kandidatniveau og er ved at være færdig med sit studium. I tråd med tidligere konklusioner undervejs har det vist sig, at de studerende, både over for hinanden og over for sig selv, er opsatte på at fremstille et selv-billede og tilskrive sig en identitet som kompetente studerende. I forlængelse heraf kan man argumentere for, at Sara er tilbøjelig til at genkalde sig specifikke oplevelser og erfaringer i henhold til at fremstå som en kompetent og dygtig studerende over for de studerende, som er til stede under studieprocessamtalerne. I modsætning hertil føler hun sig måske mere fri under interviewene, fordi jeg som udefrakommende ikke hører til i hendes livsverden og dermed ikke er en del af det daglige studieliv. En anden tolkning kan dog

også være, at studieprocessamtalen har sat nogle refleksioner i gang hos Sara, som får hende til at forholde sig anderledes til sine studieoplevelser under interviewet.

At selvfortællingerne også kan ændre sig den anden vej, kan iagttages i Kimmies anderledes selvfortælling i studieprocessamtalen. Nedenfor fortæller Kimmie om, hvordan hun faktisk har fået gode karakterer, men dog stadig er i tvivl om, hvorvidt dette siger noget om hendes kunnen, eller om hun blot var heldig:

Nu har vi lige fået de sidste karakterer og det var jo gået okay, og så ... okay så er jeg jo vildt god til det her fag, men inderst inde har jeg det sådan lidt, at jeg er faktisk ikke sikker på, om jeg er rigtig god til det her fag eller jeg bare var lidt heldig ... Men altså klart jeg ved noget mere end jeg gjorde før, men sådan når man taler om akademisk metode og sådan noget, så føler jeg mig meget lost. Men det er måske også fordi, at jeg ikke helt har fanget, hvad det er, men det er måske også fordi, det er sådan en der sniger sig ind på mig og sådan sætter sig som et eller andet refleksivt system oppe i hovedet. (Kimmie)

I Kimmies fortælling indgår en positiv historie om at have overstået eksamener, som gik godt, hvorfor hun burde have en oplevelse af, at hun er vildt "god til det her fag." Hun beskriver dog samtidig, at hun ikke er sikker på, om de gode karakterer bare er et udtryk for, hvor heldig hun har været. Dette understøtter argumentet om, at de studerendes selvfortællinger i høj grad er præget af de indre billeder, de har af sig selv. Her er det muligt at argumentere for, at der er stor forskel på Saras og Kimmies selvbilleder, hvorfor Sara kan producere positive selvfortællinger om negative eksamensoplevelser, hvorimod Kimmies selvfortællinger er mere usikre til trods for oplevelsen af at få gode karakterer.

At de studerende påvirkes af hinandens fortællinger undervejs i samtalen, fremgår også af, at Kimmie efterfølgende i interviewet ændrer sin fortælling. Under studieprocessamtalen fortæller hun de andre studerende, at hun ikke rigtig har forstået, hvad den akademiske metode går ud på. De andre studerende støtter dog ikke umiddelbart op om hendes fortælling, men prøver i stedet at opmuntre hende ved at sige, at hun nok skal få åbenbaringen på et tidspunkt, hvilket Kimmie forholder sig til under interviewet:

Der snakkede vi om det der med metode, hvor jeg sagde, at jeg ikke havde fanget den, og alle de andre havde åbenbart bare fået åbenbaringen for lang tid siden. Den har jeg faktisk gået og tænkt lidt over, hvor jeg sådan synes, at den også sidder mere fast end jeg sådan umiddelbart ville tro. (Kimmie)

Senere i interviewet siger hun:

Men jeg har gået rundt og tænkt på, at de andre ligesom havde det anderledes, at det der fag vi snakkede om studium generale, det ligesom havde sat nogle ting på plads for dem, hvor jeg var dybt jaloux, da jeg gik derfra. Men jeg kan godt mærke, at det gør det sgu egentlig, at udover det kan jeg snakke med på et niveau med andre jeg kender, der læser noget andet, altså fordi der er kommet mere ind. (Kimmie)

Kimmie er tydeligvis influeret af de andre studerendes fortællinger i samtalen. Hun fortæller, at de andre havde det anderledes end hende til samtalen, og at hun nu, i overensstemmelse med de andre studerendes fortællinger, godt kan mærke, at faget trods alt har sat nogle ting på plads. De andre studerendes fortællinger får Kimmie til at revurdere sin egen selvfortælling og fremstille et lidt mere positivt billede af sine evner og sin kunnen.

Hun konkluderer, at hun har lært noget til trods for de lidt mere negative prægede selvfortællinger undervejs i studieprocessamtalen. I forlængelse af de analytiske konklusioner fra forudgående afsnit, hvor de studerende spejler sig i hinanden og finder ro i genkendeligheden, er det tydeligt, at Kimmie ikke ønsker at føle sig anderledes end de andre studerende. Denne følelse har forårsaget, at hun nu har fået øje på nogle af de ting, som de andre studerende også fortalte frem. De andre studerendes fortællinger får hermed Kimmie til at fortælle nye selvfortællinger om, hvad hun kan.

# LITTERATUR

- Andersen, Hanne Leth og Søndergaard, Louise (2007): *Kollegial supervision på universitetet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Bager, Lene Tortzen (2005): "Studieprocessamtale som led i udvikling af universitetsuddannelse" i: Andersen og Bager (2005): "Uddannelsestænkning og fagdidaktik på universitetet." Arbejdsrapporter fra Center for Undervisningsudvikling, 2005-3. Århus: Aarhus Universitet
- Baume, D, Ward, R. (2004): "Personal development planning: beyond the basics". York: The Higher Education Academy
- Cornelius-White, Jeffrey H.D. & Harbaugh, Adam P. (2010): *Learner-centred instruction – building relationships for student success*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Flensburg, T. (2009): "Hver tredje må give op på universitetet" i: Politiken, 31.5.2009
- Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvidentitet*, København: Hans Reitzels Forlag
- Godt, Louise (2010): *Frafald, fravalg og omvalg. En undersøgelse af frafaldsårsager og – processer på de humanistiske uddannelser*. Århus: Det Humanistiske Fakultetssekretariat, Aarhus Universitet  
[http://humaniora.au.dk/fileadmin/www.humaniora.au.dk/uddannelse/undervisningsudvikling/frafald\\_og\\_studieforl\\_b/frafaldsunders\\_gelser/Frafaldsrapport\\_HUMFAK\\_april\\_2010.pdf](http://humaniora.au.dk/fileadmin/www.humaniora.au.dk/uddannelse/undervisningsudvikling/frafald_og_studieforl_b/frafaldsunders_gelser/Frafaldsrapport_HUMFAK_april_2010.pdf)
- Gough, D. et al. (2003): "A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning". London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London
- Hansen, Stine Due (2009): *Fortællinger i og om studieprocessamtalen: En narrativ undersøgelse..* Speciale i pædagogik. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet
- Hermann, Stefan (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Learning Lab Denmark
- Horsdal, Marianne (2002 [1999]): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Valby: Borgens Forlag
-



- Hütters, C. og Mogensen, M. (2006): *Fra pensumtænkning til kompetencetænkning – en forundersøgelse af erfaringer og udfordringer i forbindelse med kompetencebeskrivelser på universiteterne*. Roskilde: UNIPÆD – Enhed for universitetspædagogisk udvikling og efteruddannelse Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter
- Hogg, M. & Vaughan, G.M (2002): *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall
- Jackson, Norman (2001): "Personal development planning. What does it mean?". York: Learning and Teaching Support Network (LTSN), Generic Centre, The Higher Education Academy
- Jensen, Torben K. et al. (2008): *Studiemiljø 2007*. Århus: Studieudvalget, Aarhus Universitet <http://www.au.dk/uddannelse/uddkvalitet/analyse/studiemiljoe2007/>
- Kjær, Arne et al. (2007): *Humanistundersøgelsen 2007 – humanisternes veje fra uddannelse til job*. København, Århus, Odense, Aalborg og Roskilde: Københavns Universitet, Aarhus Universitet, Handelshøjskolen ved Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Copenhagen Business School, Aalborg Universitet, Roskilde Universitetscenter <http://www.ac.dk/files/pdf/Humanistundersoegelsen-2007.pdf>
- Kreisler, J. (2004): "Når uddannelse rammes af individualisering" i: Kreisler, J. (red): *Pædagogikken og kampen om individet*, København: Hans Reitzels Forlag
- Lindquist, Anita (2003): "Humaniora stiller skarpt på kompetencerne". I: *Humanist*, 2003
- Styrelsen for International Uddannelse (2008): *Kvalifikationsramme for de videregående uddannelser*. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling [http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/Kvalifikationsramme\\_DK\\_videregaaende\\_uddannelse\\_20080609.pdf](http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/Kvalifikationsramme_DK_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf)
- Mølgaard, Per Krabbe et al (2003): *Ophørsundersøgelse årgang 2000 – en register- og spørgeskemaundersøgelse*. København: Studieadministrationen, Københavns Universitet. <http://www.ku.dk/sa/Undersoegelser/frafaldsanalyse/undersogelse%20af%20studieophor.pdf>
- Pasupathi, M. (2001): "The Social Construction of the Personal Past and Its Implications for Adult Development" i: *Psychological Bulletin*, 2001, vol.127, No. 5, 651-672
- Suls, J., & Wheeler, L. (2000): *Handbook of social comparison: Theory and research*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Videnskabsministeriet (2005): *Humanistiske kandidater og arbejdsmarked*. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling

Ziehe, T. & Stubenrauch, H (1983): "Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet" i: *Politisk Revy*, nr. 92

Ziehe, T. (1998): "Adieu til halvfjerdserne" i: Berg, J. (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel Forlag

# BILAG

## **BILAG 1: REFLEKSIONSSKEMA TIL STUDIEPROCESSAMTALER, KU**

*Skemaet er brugt som forberedelse til studieprocessamtalen på første år på Institut for Kunst og Kulturvidenskab, KU, og er udarbejdet af studie- og karrierevejledningen samme sted.*

*De studerende blev bedt om at forberede sig skriftligt på spørgsmålene og uploade forberedelsesskemaet på universitetets fælles e-læringsplatform, Absalon. Her kunne de studerende læse hinandens skriftlige tilbagemeldinger.*

*Skemaet blev ikke eksplicit brugt under samtalen, men det ligger i et grupperum, som de studerende også vil bruge til deres studieprocessamtale på andet år. Hermed vil de studerende blive konfronteret med deres refleksioner fra sidste års samtaler, hvilket er tænkt som en måde at anskueliggøre deres egen udvikling på. Intentionen er, at de helt konkret får øje på, hvor meget de har udviklet sig, og at de problemer og frustrationer, de måske havde som førsteårsstuderende, ikke længere gør sig gældende.*

## REFLEKSIONSSKEMA TIL STUDIEPROCESSAMTALER

Dette skema er et værktøj til at give dig mulighed for at reflektere over din egen studieproces. Husk, at drejer sig om dine oplevelser og tanker omkring dit studium, og derfor findes der ikke nogen rigtige eller forkerte svar.

Sådan gør du:

1. Skriv dine svar og tanker ind i dette dokument
2. Gem dokumentet på din computer
3. Up-load det herefter i Absalon **senest d. 1. december 2009**.

(Gå ind i Absalon via punkt.ku. Under 'Fag' skal du vælge dit "studieprocessamtale-fag". Under 'opslag' midt på fagets side kan du se, hvordan du up-loader dit dokument.)

*Fortid – spørgsmål til dit første semester:*

1. Hvilke forventninger havde du til din uddannelse, da du begyndte på universitetet?
2. Hvordan har dine virkelige studieoplevelser været i forhold til disse forventninger?
3. Hvad har overrasket dig mest dette semester?
4. Hvad har du oplevet som det allersværeste i dette semester?
5. Hvordan har det været svært?

*Nutid – spørgsmål til der, hvor du er lige nu:*

6. Hvad, mener du selv, er det vigtigste, du har lært dette semester?
7. Hvad har været det mest interessante for dig i dette semester?
8. Hvad har du lavet ved siden af studiet, som særligt har interesseret dig?
9. Hvad har du brugt din vågne tid på i dette semester?

*Fremtid – spørgsmål til dit andet semester:*

10. Hvilke forventninger har du til dit næste semester?
11. Hvilke forventninger har du til din uddannelse?

## **BILAG 2: UDSAGNSØVELSE, KU**

*Øvelsen er brugt i studieprocessamtalen på 1. år på Institut for Kunst og Kulturvidenskab, KU, og er udarbejdet af studie- og karrierevejledningen samme sted.*

*I studieprocessamtalen skiftes de studerende til at vende et kort fra bunken. Den, der vender kortet, forholder sig først til det udsagn, der står på kortet. Herefter får de andre studerende i gruppen mulighed for at kommentere på samme udsagn og på hinandens udtalelser.*

*Øvelsen er udviklet med henblik på at få de studerende til at tale med hinanden og undgå, at vejlederen bliver for dominerende og styrende under samtalen. Yderligere har intentionen været at gøre det nemmere og mere trygt for de studerende at sætte ord på deres oplevelser og erfaringer med studiet, idet antagelsen er, at det er langt sværere at skulle svare direkte på et spørgsmål (her kan være 'rigtige' og 'forkerte' svar), end det er at skulle forholde sig til et udsagn.*

**UDSAGNSØVELSE****1. Hvad kan du?**

---

Jeg synes ikke, jeg har lært noget dette semester

Jeg er helt tryk ved at stille spørgsmål i undervisningen

---

Jeg kan godt lide at fordybe mig

Det er vigtigt for mig, at jeg får læst alt til hver undervisningsgang

---

Måske er jeg den eneste, der synes, at teorierne er svære at forstå

Jeg befinder mig bedst i gruppearbejde

---

Jeg føler ikke, jeg ved, hvad det er, jeg skal lære i alle fagene

Jeg føler mig ikke tryk ved alle arbejdsformer på studiet

---

Måske er jeg den eneste, der ikke kan se, hvad jeg er god til

Når venner og familie spørger, hvad mit fag er, kan jeg ikke altid give et klart svar

---

Jeg tror, jeg vil forstå alting meget bedre næste semester

---

---

## 2. Hvad vil du?

---

Måske er jeg den eneste, der ikke ved, hvad jeg vil bruge min uddannelse til

Jeg befinder mig bedst ved at have planlagt alle mine studieår

---

Det er vigtigt for mig, at jeg ved præcist, hvad jeg skal lære næste semester

Jeg er blevet positivt overrasket over et fag, som jeg på forhånd ikke troede, jeg ville kunne lide

---

Jeg føler ikke, at studiet lever op til alle mine forventninger

Måske er jeg den eneste, der ikke ved, hvad der interesserer mig ved mit studium

---

Jeg kan lide alt ved mit studium

Jeg gider kun læse, hvis jeg synes, det er sjovt

---

### 3. Hvordan befinder du dig på dit studium?

---

Jeg synes, at jeg er rigtig god til at strukturere min hverdag

Nogle gang føler jeg mig meget alene på mit studium

---

Det er vigtigt for mig, at min familie og venner forstår, hvad jeg læser

Jeg føler mig tryk ved at tale med underviserne

---

Nogle gange har jeg svært ved at finde motivationen til at læse, når jeg sidder derhjemme

Nogle gange synes jeg, at studiet fylder så meget, at jeg ikke har tid til mine andre interesser

---

Det er vigtigt for mig, at mine studiekammerater også er mine venner

Hvis jeg ikke når at læse, hvad jeg har sat mig for, bliver jeg ked af det

---



**BILAG 3: FORBEREDELSE TIL STUDIEPROCESSAMTALER, AU**

En studieprocessamtale er en mulighed for:

- begyndende faglig afklaring
- at få fokus på egne kvalifikationer og kompetencer
- at træffe mere kvalificerede valg
- at reflektere over egen studieproces
- at etablere en karrierebevidsthed på et tidligt stadium

Studieprocessamtalen varer max. 1 time og foregår i grupper af ca. 5-6 personer. Grupperne sammensættes tilfældigt, men din forberedelse til samtalen skal foregå i samarbejde med din læsegruppe. Her skal I i fællesskab diskutere spørgsmålene på de følgende sider. Afsæt minimum ½ time til formålet og sørg for at holde en rimelig stram form på diskussionen, så I får tid til at komme omkring alle emnerne. Alle skal reflektere individuelt over spørgsmålene – det er altså ikke meningen, at I skal nå frem til de samme svar. Det betyder, at alle skal tage personlige notater undervejs i diskussionen. Desuden er der lavet plads på forberedelsesarket til, at den enkelte kan foreslå øvrige emner eller spørgsmål, som man gerne vil diskutere eller have svar på i løbet af samtalen.

**Forberedelsesark til studieprocessamtaler, BA-uddannelsen**

## 1) Hvordan befinder du dig på studiet?

Overvej f.eks. spørgsmål som:

- I hvor høj grad er dine forventninger til og ambitioner for dit studium blevet indfriet? / Hvordan svarer din oplevelse af det at læse [indsæt navn på fag] til dine forventninger til studiet?
- Hvordan oplever du relationen mellem studiet og dine øvrige interesser?
- Hvordan strukturerer du din arbejdsuge?
- Hvordan er omgangstonen på holdet?
- Hvordan er forholdet mellem undervisere og studerende?

## 2) Hvad kan du?

Overvej hvilke færdigheder/kompetencer du synes, en bacheloruddannelse i [indsæt navn på fag] giver dig:

- Hvor ser du dine faglige svagheder og styrker?
- Hvilke arbejdsformer arbejder du bedst med?
- Hvordan ser du din egen rolle i gruppearbejde?
- Hvordan har du oplevet eksamensformerne – hvilke eksamensformer passer bedst til dig?

## 3) Hvad vil du?

Overvej, hvilken retning du gerne vil give dit studium fremover – og hvorfor?

Overvej fx:

- Hvilke aspekter af fagligheden på [fag] har din primære interesse?
- Hvordan kan du understøtte dine interesser i dit videre studieforløb? (fx ved valg af supplerings- og kandidatuddannelse)
- Hvilke tanker gør du dig om dit videre studieforløb og evt. om din fremtidige karriere?

Andre emner, som du ønsker at berøre i samtalen?

---

### Forberedelsesark til studieprocessamtaler, kandidatuddannelsen

#### 1) Hvad kan du?

Overvej, hvilke kompetencer du har oparbejdet i løbet af dit studium:

- Hvilke arbejdsformer arbejder du bedst med?
- Hvordan har du oplevet eksamensformerne – hvilke eksamensformer passer bedst til dig?
- I hvilke situationer bliver du bevidst om dine faglige kompetencer?

#### 2) Hvad vil du?

Overvej, hvilken retning du har givet dit studium og hvorfor:

- Hvilke aspekter af din oparbejdede faglighed har din primære interesse?
- Hvordan kan du understøtte dine interesser i resten af dit studieforløb? (fx valg af linjefag, specialeemne osv.)
- Hvilke tanker har du gjort dig om din fremtidige karriere? (Hvilke parametre tager du med i disse overvejelser; fx arbejdsformer, samarbejdsrelationer osv.)

#### 3) Hvordan befinder du dig på studiet?

Overvej fx spørgsmål som:

- Hvordan oplever du relationen til dine medstuderende og til underviserne?
- Hvordan oplever du relationen mellem studiet og dine øvrige interesser og forpligtelser?

Andre emner, som du ønsker at berøre i samtalen?

---



# TIDLIGERE ARBEJDSPAPRER

Hanne Leth Andersen (red.). 2009. *Informationskompetence i udvikling*

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager. 2009. *Kollegial supervision i gymnasieskolen*

Hanne Leth Andersen (red.). 2008. *Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship*

Hanne Leth Andersen og Kirsten Floris. 2006. *Gruppe- og mentorvejledning: praksis og perspektiver*

Hanne Leth Andersen og Tine Wirenfeldt Jensen (red.). 2005. *Faglig vejledning på universitetet*

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager. 2005. *Uddannelsestænkning og fagdidaktik på universitetet*

Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager. 2005. *Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse*

Hanne Leth Andersen. 2005. *Eksamensformer: Valg med konsekvenser*