

Burde jeg være her?

En kritisk diskursanalyse af førstegenerations-
akademikeres studieliv



**Speciale –
10. semester**

**Læring og
forandringsprocesser
Aalborg Universitet**

**Af:
Karina Veng &
Mette Søs Høgh**

**Vejleder:
Elisabeth Lauridsen Lolle**

Titelblad

Burde jeg være her?

En kritisk diskursanalyse af førstegenerationsakademikeres studieliv

Læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet

Speciale - ikke fortroligt

Afleveringsdato: 3. juni 2019

Vejleder: Elisabeth Lauridsen Lolle

Anslag: 220.808

Normalsider: 92

Udarbejdet af

Karina Veng
studienummer: 20171108

Mette Søs Høgh
studienummer: 20171268

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Forord	6
Læsevejledning	7
Del 1	9
1. Diskurs omkring mønsterbrydere	9
1.1. En glidende definition	10
1.2. Unges trivsel på universiteterne	12
2. Problemfeltsanalyse	15
3. Kontekstbeskrivelse	17
4. Videnskabsteori	17
4.1. Socialkonstruktivisme	18
4.2. Socialkonstruktionisme	19
5. Metode	22
5.1. Litteratursøgning	22
5.2. Videnskabelig tilgang	23
5.3. Interview som metode	25
5.3.1. Narrativ interviewform	26
5.3.2. Interviewguide	27
5.3.3. Et diskursivt fokus	28
5.3.4. Ethiske refleksioner i forhold til interview	28
5.3.5. Efterrefleksioner omkring interviews	31
5.4. Observation som metode	32
5.4.1. Observationsguide	33
5.4.2. Positioner og roller	33
5.4.3. Notetagning	34
5.4.4. Efterrefleksioner omkring observation	34
5.5. Databearbejdning - den praktiske kobling mellem empiri og analyse	35
5.5.1. Interviews	35
5.5.2. Deltagerobservation	36
5.5.3. Samlet empiri	37
6. Teoretiske refleksioner	38
6.1. Fra diskursteori til kritisk diskursteori	38

6.2. Den tredimensionelle diskursmodel	40
6.2.1. Det tekstnære analyseapparat - tekst og diskursiv praksis	41
6.2.2. Diskurs som social praksis	44
6.2.3. Refleksioner omkring anvendelsen af Faircloughs tredimensionelle model	45
Del 2	47
7. Analysestrategi	47
7.1. Præsentation af informanter	50
8. Første analysedel	55
8.1. Anerkendelse	55
8.1.1. Manglende dialog	55
8.1.2. Manglende forståelse	59
8.1.3. Opsummering	62
8.2. Faglighed	63
8.2.1. Et fagligt skel	63
8.2.2. Tavs viden	66
8.2.3. Opsummering	68
8.3. Fællesskab	68
8.3.1. At adskille det sociale og det faglige	68
8.3.2. Ikke en del af gruppen	71
8.3.3. Opsummering	73
8.4. Udgangspunkt for Anden analysedel	73
9. Teoretisk introduktion til Etienne Wenger	74
9.1. Wengers begrebsapparat i anvendelse	75
10. Anden analysedel - Social praksis	78
10.1. Anerkendelse	78
10.2. Fællesskab	80
10.3. Faglighed	83
10.4. Ideologi og hegemoni i førstegenerationsakademikernes praksis	86
10.5. Besvarelse af problemformuleringens første del	87
Del 3	89
11. Diskussion	89
11.1. Det sociale	89
11.2. Det fag-sociale	91
11.3. Identitet og kompetenceudvikling	92
11.4. Kontekstualisering af lærings- og forandringsdesign	97

12. Lærings- og forandringsdesign	99
12.1. Portfolio og refleksion	99
12.2. Mentorordning - Projekt Mønsterbryder IVK	101
12.3. Besvarelse af problemformuleringens anden del	103
13. Samlet besvarelse af problemformuleringen	105
Referenceliste	108
ARTIKEL	114

Abstract

This master's thesis was written in the spring of 2019 at Aalborg University. The focus is to investigate the articulations of First-Generation Academic Students in Denmark with the background in social mobility in connection with education. The thesis attempts at finding a learning design that might reduce drop outs of this groups of students and furthermore give them a better experience of their time at the university.

The problem at hand

The context of social mobility is a highly relevant issue that the governments since the Sixties have given a particular focus. Education is a way of climbing up social classes, and there seems to be a correlation between the social background and the probability of graduating from a higher education. In Denmark there has not been a discourse at affirmative actions, although students from families unfamiliar to education have a higher dropout rate than the students from families with academic background.

Some students from the University of Copenhagen have formed a social network for students from families unfamiliar with higher education. The network called Netværk for FGA'ere has the purpose of giving these students the possibility to meet with peers and discuss the issues, which can occur when a student, without knowledge about the university and the culture attached to this kind of institution, begins studying at the university.

This leads to the following problem statement:

How is the meaning concerning the time of study at the university articulated by first-generation academic students, and how can the Netværk for FGA'ere contribute to learning, supporting the time of study at the university for the group of first-generation academic students.

Scientific approach

The thesis is based on analysis of empirical data, which primary includes sechs qualitative research interviews. Observation data is being used in connection to designing a learning design.

The empirical data has been analyzed in accordance with Norman Fairclough's three-dimensional model, which revolves around a critical discourse analysis. Herein we divided the findings into three main discourses: *recognition*, *professional competency* and *community*.

The first part of our analysis contains the text- and discursive practice dimensions, wherein we explore language and the discourses of the language. The third dimension includes an analysis of the social practice dimension, where we found inspiration from the social theories of Etienne Wenger.

The findings and the learning design

Through analysis, we found that the strategies of the first-generations academic students - to divide the time of study at the university into two different parts – seems to put up barriers that will keep these students from learning from the peers within the community at the university. By selecting communities outside the university they furthermore cut off the possibilities of building crucial personal network with the fellow students within their own faculty. With our findings from the analysis and our knowledge from other activities with the target group, we compose a design consisting of a mentor-mentee community and portfolio as frameset of reflection, which take the articulations of the needs of the target group into account.

With a match of a newly arrived first-generation academic student and a more experienced student, we see possibilities of creating communities for the first-generation academic student within the university with other peers supported by reflections in portfolio.

Forord

Nærværende speciale er udarbejdet i foråret 2019 på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Specialet tager udgangspunkt i en nyetableret forening for førstegenerationsakademikere ved navn Netværk for FGA'ere.

Interessen for Netværk for FGA'ere er opstået på baggrund af et gruppemedlems deltagelse i Netværkets bestyrelse og hendes overvejelser omkring, hvad gruppen som netværk kan bidrage til i en uddannelsesmæssig kontekst. Gennem samtaler og research sammen med specialegruppens andet medlem omkring diskurser i forhold til at være mønsterbryder og herunder førstegenerationsakademikere, blev det klart, at denne målgruppe står med anderledes udfordringer i deres møde med universitetet end deres medstuderende, som kommer fra en akademisk uddannet familie. Men hvordan taler førstegenerationsakademikerne om betydningen af at være førstegenerationsakademikere i forhold til studielivet på universitetet, og hvordan kan Netværket for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv?

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale ønsker vi at rette en stor tak til såvel bestyrelse som medlemmer af Netværk for FGA'ere. En særlig tak skal lyde til vores seks informanter, som har taget godt imod os, stillet tillidsfuldt op til interviews og spurgt nysgerrigt ind til specialets emne.

En stor tak skal også lyde til seniorforsker Jens-Peter Thomsen og centerleder for Studievalg Østjylland Sidsel Daubjerg Overgaard for at have bidraget med deres viden omkring og interesse for førstegenerationsakademikere som målgruppe. Der sendes desuden en stor tak til art director Janne Madsen, som gennem specialet har udarbejdet flere figurer og illustrationer - herunder vores forside - med henblik på at skabe overblik og struktur.

Slutteligt vil vi udvise stor taknemmelighed og anerkendelse til vores vejleder Elisabeth Lauridsen Lolle, som under udarbejdelsen af dette speciale har bidraget med kompetent vejledning og støtte. Tak, fordi du har taget dig god tid til at dele dine refleksioner, overvejelser og råd, når vi har mødt udfordringer undervejs i udviklingen af dette speciale.

God læselyst

Læsevejledning

Indeværende afsnit søger at give et overblik over specialets struktur gennem et kort oprids af, hvad de enkelte dele består af, og hvorledes denne struktur søger mod at fungere som en rød tråd for læseren.

Del 1 omfatter et indledende afsnit, hvor selve problemstillingen, konteksten, problemfelt samt problemformulering ridses op. Denne del rammesætter specialet. I det efterfølgende afsnit omkring videnskabsteori kobles de forrige afsnit sammen med projektets videnskabsteoretiske standpunkt, som placerer sig inden for det socialkonstruktivistiske forskningsfelt. Herefter præsenteres kvalitetsmæssige overvejelser om den metodiske fremgangsmåde, som behandles gennem refleksion over interview- og observationsmetode og forskningsmæssige overvejelser generelt. Slutteligt gennemgås de teoretiske refleksioner omkring valg af teorien kritisk diskursteori.



Del 2 omfatter analysestrategi, første analysedel, teoretisk introduktion til Etienne Wenger samt anden analysedel. Afsnittet omkring analysestrategi vil fungere som en læsevejledning for analysen og samtidig vil dette afsnit beskrive de valg og begrundelser, som er gået forud for selve analysen. I *Første analysedel* anvendes Norman Faircloughs teoretiske begreber omhandlende hans tredimensionelle model til at analysere udvalgte citater fra specialets empiri. Mellem første og anden analysedel introduceres Etienne Wengers begreber, som vil blive anvendt til at analysere empirien yderligere i specialets anden analysedel. I specialets anden analysedel kobles Wengers

teoretiske begreber på italesættelserne fra informanterne, hvormed dette bliver den teoretiske ramme for fortolkning af empirien.

Del 3 omfatter diskussion, specialets lærings- og forandringsdesign samt en samlet besvarelse af problemformuleringen. Efter diskussion af specialets analysefund introduceres specialets lærings- og forandringsdesign. Slutteligt følger en samlet besvarelse af såvel første del som anden del af projektets problemformulering.

I forhold til læsevenligheden følger vi i nærværende speciale, referencesystemet APA. Valget af APA har primært betydning for, hvordan referencer fremstår i teksten samt udformning af litteraturlisten. APA foreskriver, at direkte citater, der indeholder mindre end 40 ord, inkorporeres direkte i teksten (Thostrup, 2009, s. 7). Her afviger vi dog fra APA, idet vi gennem analysen centrerer citaterne for sig uanset længde. Dette gør vi for at øge læsevenligheden og overskueligheden. Vi vælger desuden ved disse citater at indramme citatet i anførselstegn.

Del 1

1. Diskurs omkring mønsterbrydere

Ifølge Jørgensen & Phillips (2011) konstituerer sproget den sociale virkelighed, hvilket betyder, at sproget også er medbestemmende for konstitueringen af sociale identiteter og relationer (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 18). Når der berettes om mønsterbrydere i medierne, er det som oftest den positive fortælling om den sociale arv¹, der bliver brudt – en beskrivelse af den opadgående sociale mobilitet², hvor mønsterbryderen bryder et tilsyneladende usynligt jerngreb i den sociale arv, der fastholder individerne i et klassebestemt socialt mønster (Hansen, 2013, s. 33).

Når en historie om mønsterbrydere fortælles, er det samtidig en fortælling om lige rettigheder, der er på spil. Ulighed i uddannelsesmuligheder er et højt prioriteret anliggende for velfærdsstater, og siden 1960'erne er der blevet anvendt betydelige summer af BNP for at øge økonomisk vækst og uddannelsesmuligheder (Andrade & Thomsen, 2018, s. 93). Årsagen til dette er, at der er tendenser, der peger i retning af en sammenhæng mellem social baggrund og sandsynligheden for at gennemføre en lang videregående uddannelse (Triventi, 2013, s. 489). Forældrenes uddannelsesniveau kan være en måde at vurdere, hvorvidt den sociale baggrund har indflydelse. Ifølge Triventi (2013) har forældrenes uddannelse signifikant indflydelse på, hvorvidt man dimitterer fra en videregående uddannelse. I Triventis undersøgelse anvendes data fra en tværsnitsundersøgelse fra 2005/2006 omhandlende individer fra adskillige europæiske lande, som dimitterede fra højere uddannelsesinstitutioner i året 2000 (Triventi, 2013, s. 489). Undersøgelsen viser, at der i de fleste af de indbefattede europæiske lande er statistisk signifikant sammenhæng

¹ Social arv skal i denne sammenhæng forstås som en bastant social mekanisme, der fastlåser individet, hvor det kræver anstrengelser for at bryde dens "lænker" (Hansen, 2015, s. 92)

² Specialets definition af social mobilitet tager udgangspunkt i Munk & Bonke (2002), der refererer social mobilitet, som mobiliteten mellem forældre og børn. Mobilitet studeres eksempelvis mellem forældrenes forskellige uddannelsesstrin og eget uddannelsesstrin, samt hvorvidt de opadgående mobile personer formår at oppebære samme indkomstniveau som andre personer, der ikke har bevæget sig uddannelsesmæssigt.

mellem forældrenes uddannelsesniveau og sandsynligheden for at dimittere fra en lang videregående uddannelse (Triventi, 2013, s. 495).

Ifølge seniorforsker ved VIVE³ Jens-Peter Thomsen har mønsterbryderbegrebet fyldt i debatten de sidste mange år (Bilag 5, s. 1), hvor der dog har været et fokus på restgruppen, som er de unge, som ingen uddannelse får. Gennem en uformel samtale den 5. marts 2019 beskriver han:

“Der har ikke været megen fokus på de unge af kortuddannede eller ufaglærte, der kommer på universitetet. Vi har en velfærdsstat med universelle ydelser, så... det her med positiv særbehandling - det har ikke været en dansk diskurs” (Bilag 5, s. 1).

Diskursen⁴ har altså haft fokus på resultatet af en længere proces, som disse unge gennemgår, når de ved begyndelsen af deres uddannelse, som den første i familien, bevæger sig fra én socialklasse mod en ny og ukendt. Dette betyder, at man som mønsterbryder formår at træde ud af den sociale uretfærdighed, som det kan synes at være, når unges uddannelsesmuligheder fastlåses af deres forældres uddannelsesbaggrund. Måske af samme årsag sættes mønsterbrydere også ofte i forbindelse med politiske tiltag på uddannelsesområdet, som for eksempel nedskæringer, der især rammer mønsterbryderne (Gymnasieskolen, 2015) eller erhvervsskolerne, for hvem det lykkes for at udklække endnu flere mønsterbrydere (Pihl, 2018). Diskursen i samfundet omkring selve mønsterbryderbegrebet bliver dermed et symbol på lige muligheder, hvis blot viljen er til stede – uden at der synes at være enighed om, hvordan en mønsterbryder skal karakteriseres.

1.1. En glidende definition

Definitionen på selve mønsterbryderbegrebet har gennem årene været upræcis og ofte har selv forskere valgt ikke at definere begrebet (Ejrnæs, 2010, s. 85). Mønsterbryderbegrebet blev lanceret af en gruppe forskere fra Danmarks Pædagogiske Institut i 1990'erne, hvor forståelsen af denne gruppe dengang var personer, der brød med et stærkt belastet opvækstmiljø og i stedet for

³ VIVE - Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd

⁴ Diskurs defineres i denne forbindelse som *en måde at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv* (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 79). Diskurs vil blive nærmere uddybet i afsnit 4.1.

fik et livsforløb, der var anderledes end deres forældre (Hansen, 2015, s. 92). Elsborg m.fl. (1999) definerer mønsterbryderbegrebet som:

“... mennesker, som har brudt med en et opvækstmiljø, der socialt set er karakteriseret af faktorer som manglende uddannelse, dårlig økonomi, ringe boligforhold, misbrug og vold og psykologisk set af klientgørelse, støtteforanstaltninger og offerrolle. Mønsterbruddet har medført en tilværelse, der socialt er karakteriseret af uddannelse, arbejde, god økonomi og uafhængighed, og psykologiske faktorer som det at være aktør, mestring af eget liv, subjektivitet og selvbestemmelse” (fra: Ejrnæs, 2010, s. 85-86).

Der tales hermed yderst positivt om det, der synes at være en mindre restgruppe, som mod alle odds bryder med belastede forhold og bevæger sig op ad samfundsstigen (Ejrnæs, 2010, s. 86). Problematikken omkring begrebsforståelsen kan være, at billedet af at bryde den sociale arv ikke er reelt, fordi det er mere almindeligt ikke at gå i forældrenes spor (Hansen, 2015, s. 91). Der synes dermed at forelægge nogle fastlåste diskurser i samfundet omkring social arv og mønsterbrydere, der dermed giver billedet af, at det er en ganske særlig præstation for de få.

Siden 1993, hvor “Uddannelse til alle” blev politisk indført og sidenhen blev til den såkaldte “95-procent-målsætning”, har der været et politisk og fagligt fokus på vigtigheden af uddannelse (Ekspertgruppen om bedre veje til ungdomsuddannelse, 2017, s. 4). Ambitionen for den seneste uddannelsespolitiske målsætning fra 2017 lyder således, at de unge skal uddanne sig, mens de er unge og at 90% af alle 25-årige i 2030 skal have gennemført en ungdomsuddannelse, være i uddannelse eller være i beskæftigelse (Undervisningsministeriet - styrelsen for IT og læring, 2016, s. 1)⁵. Som følge af de 25 års fokus på uddannelse, har Danmark oplevet uddannelsesinflation, og det er dermed blevet mere eller mindre almindeligt, at børn på en eller anden vis krydser en social klasse gennem uddannelse eller er den første i familien til at få en videregående uddannelse

⁵ Mere specifikt lyder målsætningen, at mindst 90% af de 25-årige skal have gennemført en ungdomsuddannelse; andelen af unge op til 25 år, der ikke har tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet skal være halveret samt, at alle unge under 25 år, der hverken er i gang med eller har fuldført mindst en ungdomsuddannelse, har ret til at få en uddannelsesplan og skal gennem en opsøgende og opfølgende indsats tilbydes vejledning om mulighederne for at øge deres formelle kompetencer på kort og på længere sigt (Undervisningsministeriet - styrelsen for IT og læring, 2016, s. 1)

(Hansen, 2013, s. 36). Anvendelsen af mønsterbryderbegrebet er fulgt med udviklingen og anvendes nu også om andre personer end Ejrnæs' definition med mønsterbryderen defineret som socialt udsat. Spændvidden er dermed blevet større, hvor den nutidige definition af mønsterbryderbegrebet nu også indbefatter *alle dem, der med en ganske uproblematisk opvækst oplever opadgående social mobilitet* - eksempelvis arbejderbørn, som bliver akademikere (Hansen, 2015, s. 93). Indeværende speciale vil derfor tage udgangspunkt i følgende definition, hvor mønsterbrud ifølge Jæger (2003) defineres som;

"...alle de tilfælde, hvor en person, på en række relevante kriterier, i voksenlivet har opnået en anden relativ placering end sine forældre" (fra: Ejrnæs, 2010, s. 87)

I indeværende speciale afgrænses ovenstående kriterier⁶ til at indbefatte udelukkende *uddannelse*, fordi unges muligheder for uddannelse er afgørende for det enkelte individ og for samfundet generelt (Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse, 2017, s. 4). Det er derfor et betydningsfuldt indsatsområde, hvorigennem den enkelte mønsterbryder selv har mulighed for aktivt at højne kvaliteten inden for dette område og dermed eget liv.

Men er det overhovedet interessant at tale om mønsterbrydere i uddannelsessystemet, når der efterhånden er så mange af dem? I 2014 var 85% af de studerende på Esbjerg Universitet mønsterbrydere, på Aalborg Universitet var der tale om 80% og på Københavns Universitet 64% (Silkjær, 2014). Med den størrelsesorden kan man næppe tale om en exceptionel performance, og på trods af det stigende antal er diskursen omhandlende mønsterbrydere stadigvæk, at det er en en bedrift at bryde mønsteret. Men hvorfor det stadig interessant at kigge på denne målgruppe?

1.2. Unges trivsel på universiteterne

"At være mønsterbryder er en livsvarig kamp for at finde et personligt ståsted og tilegne sig et nyt sprog, der ligger langt fra det, man er vokset op med. Måske skal man betragte mønsterbrydere som sociale emigranter, der resten af deres liv vil føle, at de taler med for tydelig accent og bliver ved med at kludre i de indfødtes omgangsformer" (Mygind, 2009, s. 16).

⁶ Kriterierne kan eksempelvis vedrøre forskellige forhold som økonomi, uddannelse og alvorlige sociale og personlige problemer (Ejrnæs, 2010, s. 87)

Ovenstående citat giver indblik i de tanker, en mønsterbryder kan have ved uddannelsesstart på universitet, hvor de bevæger sig fra én oprindelige social klasse til en ny og anderledes kontekst. Empirisk er de største forskelle i social ulighed da også særligt udtalt i toppen af uddannelsessystemet (Mattson & Munk, 2008, s. 8). I Danmark eksisterer ulighed stadig på de videregående uddannelser, og for eksempel har en studerende af forældre med akademisk baggrund 22 gange så store chancer for at gennemføre en statskundskabsuddannelse på Københavns Universitet som en studerende fra et hjem med ikke-bogligt⁷ uddannede forældre (Siegumfeldt & Meyer, 2018). I sammenhæng med dette er der i Danmark en klar tendens til, at børn af de lavest uddannede forældre har den største sandsynlighed for at afbryde deres påbegyndte uddannelse (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2008). Indeværende speciale sigter altså ikke mod at belyse spørgsmålet om, hvorvidt mønstret brydes ved at påbegynde en universitetsuddannelse, men nærmere, hvordan det kan lykkes at fastholde og gennemføre uddannelsen.

En undersøgelse fra Epinion, gennemført for Uddannelses- og Forskningsministeriet på tværs af videregående uddannelser, viser, at det sociale studiemiljø på uddannelsen har stor betydning for årsagen til at afbryde en uddannelse og dermed baggrunden for ikke at gennemføre sit studie. I undersøgelsen fra 2017 blev 3.965 studerende, der havde afbrudt deres uddannelse i perioden 1. oktober 2015 til 30. september 2016, bedt om at forholde sig til frafaldsårsager, der var medvirkende til beslutningen om at afbryde deres uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Undersøgelsen viser markante forskelle mellem frafaldne og aktive studerende. Ensomhed angives eksempelvis af de frafaldne studerende til at være den fjerde hyppigst årsag til frafald og er dermed den højest rangerede frafaldsårsag relateret til det sociale studiemiljø (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, s. 6). Årsager relateret til det sociale studiemiljø⁸ ses af tabellen nedenfor fordelt på institutionstyper.

⁷ Ikke-bogligt uddannet forstås i denne sammenhæng som uddannelse ikke højere end erhvervsuddannelse (Bilag 4 - statistik fra seniorforsker Jens-Peter Thomsen).

⁸ Der var i alt 27 mulige årsager til frafald - de 3 hyppigste årsager før *"Jeg følte mig ensom på studiet"*, var *"uddannelsens faglige niveau"* (45%), *"De jobs, uddannelsen førte til, var ikke noget for mig"* (44%), *Uddannelsen var alt for teoretisk og for lidt fokuseret på det praktiske* (42%) (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, s. 6).

	Erhvervsakademi	Professionshøjskole	Universitet	I alt (Chi2)
Det sociale miljø på uddannelsen var for dårligt	40 (296)	36 (341)	38 (659)	38 (1296)
Jeg havde ikke et fagligt samarbejde med mine medstuderende	35 (261)	34 (325)	36 (635)	35 (1221)
Kontakten med underviserne	41 (304)	30 (289)	33 (572)	34 (1165) ***
Jeg følte mig ensom på studiet	37 (276)	39 (375)	43 (762)	41 (1413) **
Jeg følte mig ikke velkommen på studiet	29 (218)	27 (264)	30 (514)	29 (996)

Tabel 1 - Studiemiljøet på uddannelsen og betydningen for frafald. Svarprocenten indeholder respondenter, der har svaret *“i nogen grad”* eller *“i høj grad”*. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, s. 30).

Ved fire af de fem ovenstående aspekter relateret til studiemiljøet, er det relationelle perspektiv i forhold til medstuderende centralt, og svarprocenterne indikerer, at der kan være studerende, der kan have behov for indsatser omkring styrkelse af det sociale studiemiljø for at forebygge sådanne årsager til frafald.

Undersøges de mulige årsager til dette, er én af disse årsager, at studerende af forældre med akademisk baggrund gøres fortrolige med uddannelsessystemet gennem socialisering i hjemmet, og de forberedes derfor til den praktiske mestring af den kulturelle praksis på studierne (Thomsen, 2010, s. 62). Der opstår altså en ulighed i opvæksten, idet denne socialisering ikke finder sted i de ikke-boglige hjem. En rapport udarbejdet af FBE - Forum for Business Education fra 2009, bekræfter tillige, at mønsterbrydere gennem deres studie ofte skal lægge et større arbejde end deres medstuderende og gang på gang finde modet til at bryde usynlige grænser (Gaard et al., 2009, s. 7). Spørgeskemaundersøgelsen, der ligger til grund for rapporten viser desuden, at 31,7% af de adspurgte unge med ufaglærte forældre havde haft kulturelle eller politiske diskussioner med deres forældre. Tilsvarende havde 69,5% af unge med forældre med akademisk baggrund haft kulturelle eller politiske diskussioner i hjemmet (Gaard et al, 2009, s. 28). Undersøgelsen henviser til muligheden for, at en mindre eksponering af kulturelle og politiske diskussioner, og en heraf naturlig opbygning af kulturelle og sociale kompetencer deraf, kan forårsage en højere grad af frafald for denne gruppe af unge (Gaard et al, 2009, s. 27).

På trods af succesen med et mønsterbrud ved uddannelsesstart, synes processen på universitetet derfor at volde disse unge fra ikke-boglige hjem vanskeligheder. Det kan således indikere, at der er et behov for en aktiv indsats til understøttelse af studiemiljøet og forebygge frafald fra denne målgruppe af studerende.

2. Problemfeltanalyse

I februar 2018 blev der taget initiativ til et debatmøde omkring det at være studerende fra et ikke-bogligt hjem. Nogle studerende fra Københavns Universitet ville være med til at knække uddannelseskurven for børn af ikke-akademikere (Khalid, 2018). Netværket blev stiftet under navnet Netværk for FGA'ere, hvor forkortelsen står for Førstegenerationsakademikere, med et ønske om at skabe et fællesskab og dialog omkring de udfordringer, man kan have som førstegenerationsakademiker i Danmark (Fjeldberg, 2019). Refererende til tidligere begrebsafklaring omkring mønsterbrydere, er begrebet Førstegenerationsakademiker ifølge Jens-Peter Thomsen mere specifikt, fordi det er afgrænset og klart defineret (Bilag 5, s. 5) og kan derfor omfatte alle individer, der er første generation på universitetet. I indeværende speciale vælger vi derfor at anvende begrebet *førstegenerationsakademikere* fremadrettet. Med udgangspunkt i netop førstegenerationsakademikere giver det tillige mening at afgrænse undersøgelsesfeltet yderligere til at omhandle LVU'ere - studerende på længerevarende uddannelser, idet dette implicit ligger i begrebet førstegenerationsakademiker.

Netværk for FGA'ere ønsker i fællesskab med ligesindede at skabe muligheder for førstegenerationsakademikerne, så de kan mødes, dele erfaringer og sparre omkring problematikker, som disse studerende måtte opleve på studiet (Fjeldberg, 2018). På den måde håber Netværk for FGA'ere på at kunne kompensere for de studerendes manglende erfaringer og ressourcer⁹ fra hjemmet, og dermed give mulighed for et mere lige udgangspunkt (Fjeldberg, 2018).

⁹ Ressourcer i forhold til uddannelse er karakteriseret ved netværk, alliancer, færdigheder og adgang til uddannelsessystemet og er ulige fordelt hen over sociale grupper samtidig med, at uligheden gentages over generationer (Munk, 2014, s. 187).

Med et fokus på sprog og læring, har vi mulighed for at undersøge gruppen af førstegenerationsakademikere og de diskurser, der hersker blandt denne gruppe. Vi søger ikke forklaringer og årsagssammenhænge, men ønsker i stedet at nuancere billedet af denne gruppe af studerende, deres sociale baggrund samt deres potentiale gennem deres studietid.

Vi er derfor kommet frem til følgende problemformulering:

Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet, og hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikeres studieliv?

For at strukturere besvarelsen gennem specialet har vi inddelt ovenstående problemformulering i to arbejdsspørgsmål, som vil agere rettesnor i forhold til at styre specialet hen mod en samlet besvarelse af problemformuleringen;

- i. *Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet?*
- ii. *Hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikeres studieliv?*

Første del af problemformuleringen vil blive belyst gennem analysen, hvor anden del af problemformuleringen besvares ved gennemgang af specialets lærings- og forandringsdesign.

I indeværende speciale defineres *studieliv* som værende såvel sociale som faglige dele af det at være studerende på universitetet, hvor eksempelvis studieteknikker og studiestartsarrangementer kan bidrage til at rammesætte studielivet for de studerende med henblik på at opnå bedst mulig trivsel (EVA, 2019).

I det følgende afsnit vil vi give et nærmere indblik i Netværk for FGA'ere gennem en kontekstbeskrivelse med henblik på at rammesætte undersøgelsesfeltet.

3. Kontekstbeskrivelse

Netværk for FGA'ere blev stiftet i 2018 af en gruppe studerende fra Københavns Universitet, der ville gøre op med, at der i Danmark ikke tales om de udfordringer, som man kan have som førstegenerationsakademiker (Fjellberg, 2018). Netværket er i skrivende stund ved en stiftende generalforsamling blevet omdannet til en forening, hvilket giver muligheder i forhold til at få økonomisk støtte fra forskellige organisationer, herunder Dansk Magisterforening. Desuden forsøger netværket at påvirke debat og politik gennem forskellige medier, blandt andet i forbindelse med debatten omkring sænkning af SU'en, hvor der blev skrevet en artikel i samarbejde med Dansk Magisterforenings studerende omkring den sociale slagside samt den negative effekt af den sociale uddannelsesmobilitet, som SU-sænkningen ville medføre (Ahmad & Ravnskov, 2018).

Netværk for FGA'ere er i en opstartsproces, hvor de endnu er i gang med at definere sig selv som gruppe. Netværk for FGA'ere har således ikke italesat mål, vision og mission for netværkets medlemmer, og det eneste netværket samles omkring i skrivende stund er dermed det, der ligger i begrebet førstegenerationsakademiker. Stifterne af netværket har et ønske om, at førstegenerationsakademikere skal have et sted at mødes for at sparre med hinanden, fordi denne gruppe ofte mangler de naturlige samtalepartnere, som studerende af akademikere har i deres forældre (Fjellberg, 2018). Ifølge Jens-Peter Thomsen fra VIVE, som vi har haft en uformel samtale med, er det først med organisering af denne forening, at det ikke kun er restgruppen, men også børn af kortuddannede eller ufaglærte, det handler om (Bilag 5, s. 1).

I det følgende afsnit vil vi præsentere specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt.

4. Videnskabsteori

I indeværende afsnit vil vi redegøre for de valg, vi har truffet i forhold til vores videnskabsteoretiske overvejelser, og de implikationer dette i øvrigt har for vores speciale. Præsentationen tager afsæt i den socialkonstruktivistiske position, som ligger til grund for

indeværende speciale, hvortil vi vil redegøre for inddragelsen af Kenneth Gergens socialkonstruktionistiske paradigme.

4.1. Socialkonstruktivisme

Et centralt forhold indenfor socialkonstruktivisme er, at samfundsmæssige fænomener ikke er evige og uforanderlige, men de skabes derimod gennem historiske og sociale processer (Rasborg, 2005, s. 349). Indenfor socialkonstruktivisme er det derfor essentielt, at der er et subjekt, der erkender, og et objekt, som erkendes, og viden skabes således i den sociale relation (Rasborg, 2005, s.350). Erkendelsesrelationen kan altså beskrives som en relation mellem sproget og det, sproget er om, og den sproglige handling er derfor fundamental for den menneskelige erkendelse (Rasborg, 2005, s.350). I dette speciale ønsker vi at belyse, hvordan betydningen i forhold til at være førstegenerationsakademiker på universitetet italesættes. Det er altså den sproglige handling, der er i fokus, og vi finder det derfor relevant at forholde os til det diskursive aspekt af socialkonstruktivismen, eftersom diskurs er *en måde at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv* (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 79). Denne definition må for indeværende speciale betyde, at der kan formodes at ske et skift i sproget for førstegenerationsakademikere under deres studie. Deres bevægelse fra deres oprindelige sociale klasse til deres studieliv på universitetet kan netop betragtes som et perspektivskift, der kan få betydning for deres italesættelser og dermed betydningsskabelse. Ifølge Norman Fairclough (2008) har diskurs tillige konstruktive effekter på tre områder; sociale identiteter, sociale relationer mellem mennesker og konstruktion af videns- og betydningsdimensioner (Fairclough, 2008, s. 18).

Specialets anvendelse af diskursteori giver os mulighed for videnskæssigt at distancere os fra et felt, som vi er en del af, eftersom vi begge er førstegenerationsakademikere, og et gruppemedlem er desuden en del af bestyrelsen i Netværk for FGA'ere. De etiske overvejelser omkring vores forhold til felten vil blive ekspliciteret i afsnit 5.3.4 samt 5.4.2. Én af nøglepremisserne ved diskursteori er netop, at man kan indtage en kritisk indstilling til selvfølgelig viden, fordi viden og verdensbilleder bliver et produkt af den enkeltes måde at kategorisere verden på (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 13). Diskurser kan forandres over tid, og de repræsenterer konstruktioner af den

sociale verden og opretholdelse af sociale mønstre (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 13). På trods af et anti-essentialistisk syn, opretholdes det sociale felt dog forholdsvis regelbundet og regulerende, og viden og identiteter skal derfor ikke ses flydende, men relativt fastlåste (Jørgensen & Phillips, 2011, s. 14).

Som beskrevet, ønsker vi at distancere os fra felten, hvorved vi fokuserer på sproget og de underliggende diskurser, der hersker indenfor den sproglige konstruktion. Vi ønsker altså at undersøge en social praksis, hvor mening skabes gennem sproglig interaktion, og vi finder derfor det socialkonstruktionistiske paradigme relevant at inddrage (Gergen, 2000, s. 254). Mens socialkonstruktivisme udspringer fra en samfundsvidenskabelig kontekst, hvor fokus er på, hvordan verden konstrueres, har socialkonstruktionisme sine rødder i en socialpsykologisk humanistisk baggrund, hvor sproget og spørgsmålet om, hvordan sprog skaber virkelighed og selvet er centralt (Andreasen et al., 2017, s. 109). Socialkonstruktionisme repræsenteres ofte ved den amerikanske psykolog Kenneth Gergen (Illeris, 2006, s. 127), som et opgør med andre positioner indenfor den psykologiske og filosofiske tradition (Gergen, 2000, s. 19-20). Følgende afsnit vil således tage afsæt i Gergens præsentation af socialkonstruktionisme, som er specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt i forhold til den kritiske diskursanalyse.

4.2. Socialkonstruktionisme

Ifølge Gergen (2000) er der i de senere årtier sket en gennemgribende revolutionering af den psykologiske opfattelse af individuel viden, hvor tanker om det enkelte individ har dannet grundlag for flere betydningsfulde samfundsinstitutioner – herunder uddannelsesinstitutioner, hvor man uddanner den enkelte og udvider den enkeltes tankeverden (Gergen, 2000, s. 15). Gergen mener, at der i trit med udviklingen er brug for et paradigmeskift, hvor fokus rettes mod sociale konstruktioner og diskursive processer, og sproget tillægges således stor værdi på tværs af kulturer og ind i fremtiden (Gergen, 2000, s. 19-20) (Gergen 2000, s. 42). Dette paradigmeskift kaldes socialkonstruktionisme.

Gergen retter skarp kritik mod andre videnskabelige retninger, eftersom han tillægger sociale konstruktioner en skabende evne. Netop grundet denne overbevisning om det sociales skabende

evner og dertil manglen på afgrænsning af disse, finder vi det relevant at inddrage en kritisk vinkel på Gergens socialkonstruktionistiske verdensanskuelse. Knud Illeris (2006) anlægger eksempelvis et kritisk perspektiv på socialkonstruktionismen for dennes undervurdering af betydningen af indre psykiske processer i det enkelte individ (Illeris, 2006, s. 128). Illeris (2006) kritiserer således socialkonstruktionismen for dens afstandstagen til for eksempel sproget som værende naturligt fremkommende, hvor der i stedet rettes fokus på, at ordenes betydning udelukkende skabes gennem menneskets brug af sproget. Samtidig fremsætter Illeris socialkonstruktionismens princip om, at læring og andre psykiske processer udelukkende er socialt producerede, som værende uacceptabelt, hvortil han mener, at det er forkert at opfatte omverdenen som enten/eller, men burde betragtes som et både/og (Illeris, 2006, s. 128). Illeris (2006) pointerer, at der forekommer flere grader af socialkonstruktionisme, som kan være mere eller mindre radikale (Illeris, 2006, s. 128). Gergens socialkonstruktionisme kan synes at have en mere radikal ontologisk position indenfor det socialkonstruktionistiske spektrum, eftersom diskurser og sociale konstruktioner er omdrejningspunkt for hans verdensanskuelse. Vi søger ikke at indtage en position som mere eller mindre radikale, men vi erkender, at vores specifikke fokus på sprog og italesættelser automatisk får implikationer for dette speciale, eftersom det diskursive paradigme fokuserer på de konsekvenser for de sociale handlinger, som sproget og viden i social interaktion skaber. Indeværende speciale giver således mulighed for at studere sprogets betydning i den bevægelse, som førstegenerationsakademikerne har lavet fra deres sociale baggrund til den position, de befinder sig i på universitetet.

Ifølge Gergen (2000) fremstilles viden gennem sproget, og sproget er ikke alene tilknyttet en social praksis, men indlejret i en sfære af social forbundethed (Gergen, 2000, s. 41). Med dette menes, at et fænomen eller en forståelse kan fremstå som et faktum i én kontekst, men absurd i en anden kontekst. Viden kan således anses for at være et relativt begreb, som ikke blot er socialt afhængigt, men dertil afhængig af den sproglige anskueliggørelse og forståelse på tværs af kontekster. For at arbejde videre med Gergens vidensbegreb, betragter han fem centrale antagelser inden for en socialkonstruktionistisk beskrivelse af viden. Første antagelse beror på sprogets udformning, som formes af sociale processer og ikke af objektet selv (Gergen, 2000, s. 59). Det vil sige, at lyden og ordsammensætningen for et substantiv som eksempelvis

mønsterbryder bestemmes ud fra den sociale kontekst. Anden antagelse omhandler udformningen af ordet, som foruden den sociale kontekst også bestemmes ud fra, hvad der historisk og kulturelt er blevet accepteret gennem udvekslinger mennesker imellem (Gergen, 2000, s. 59). Substantivet *mønsterbryder* er altså udformet på baggrund af en kollektiv godkendelse gennem diskurs. Tredje antagelse berører dernæst, hvorvidt mennesket fortsætter med at betegne *mønsterbryder* som nu. Dette bestemmes af fremtidens sociale processer, hvorved forandring muliggøres (Gergen, 2000, s. 60). Fjerde antagelse vedrører sprogets betydning, som afgøres af, hvordan det fungerer inden for bestemte kontekster (Gergen, 2000, s. 62). *Mønsterbryder* kan således betyde ét i en kontekst og noget andet i en anden kontekst. Femte antagelse omhandler kritisk vurdering af en forståelse, hvor dennes kulturelle mønstre bearbejdes, og som forsker får man således indblik i denne forståelse – eksempelvis af hvad *mønsterbryder* betyder i en anden social kontekst.

Med udgangspunkt i ovenstående fem antagelser om viden, er det nødvendigt at reflektere over vores interaktion med felten, hvor vi kommer med viden og opfattelser, som ikke nødvendigvis stemmer overens med vores informanter. Dertil kan vores interaktion med informanterne have indvirkning på deres selvopfattelse, hvor det at være førstegenerationsakademiker kan få en ny betydning og dermed ændre og konstruere måden, hvorpå informanterne opfatter de sociale kontekster, som han/hun bevæger sig i. Det er således en etisk betragtning, som vi skal være opmærksomme på, når vi bevæger os i felten. Jævnfør femte antagelse er det tillige nødvendigt, at vi forholder os til den sociale kontekst, som førstegenerationsakademikerne bevæger sig indenfor, og laver kritisk vurdering med henblik på at få et udgangspunkt for vores undersøgelse. I undersøgelsesprocessen vil vi med den kritiske diskursanalyse dertil dekonstruere fastlagte sociale praksisser, hvortil der laves en kritisk vurdering af disse. Denne kritiske vurdering kan lede til forandringer, hvilket fordrer etiske refleksioner i forhold til at være velovervejede i vores beslutningstagen eksempelvis i dekonstruktionsøjemed, men også i forhold til at forholde os forpligtede til at foretage en rekonstruktion af det eksisterende og formidle de forandringsforslag, som undersøgelsen måtte medføre. Dekonstruktionen giver således mulighed for at nå ind til kernen af førstegenerationsakademikernes italesættelser, hvortil rekonstruktionen muliggør en ny forståelse og dermed viden.

Med en definition af specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, giver følgende metodeafsnit indblik i de metodiske overvejelser og valg, der ligger til grund for undersøgelsen af felten.

5. Metode

I følgende afsnit vil der blive argumenteret for de metodiske valg, som er truffet gennem projektprocessen, samt hvilke betydninger disse kan have for den viden, der bliver skabt. Afsnittet vil starte med en beskrivelse af den grundlæggende videnskabelige tilgang, som for indeværende speciale er i form af casestudie. En egentlig præsentation af de enkelte informanter vil blive beskrevet i afsnit 7.1. Herefter gennemgås interview og observation som metode, herunder de forudgående overvejelser for såvel interview som observationer samt etiske overvejelser.

Nedenstående tidslinje skitserer datoerne for indsamling af empiri og supplerende samtaler med aktører i felten illustrativt. Som supplement hertil er gruppens specialekalender vedlagt som bilag 13.



Figur 1 - tidslinje over specialeprocessen

5.1. Litteratursøgning

Vi har forestået to typer af litteratursøgning gennem specialeprocessen. Gennem litteratursøgningen har vi afdækket problemfeltet omkring problematikker omhandlende mønsterbrydere. Litteratursøgningen var i første omgang systematisk, idet vi noterede os nøgleord for problemstillingen og søgte litteraturen inden for udvalgte søgedatabaser. Nøgleord, databaser samt antal hits ved hver af denne generelle søgning er listet i bilag 15.

Den anden type litteratursøgning, vi foretog, var en søgning på *Infomedia*. Gennem denne søgning ønskede vi at opnå et billede af, hvorledes der tales og fortælles om mønsterbrydere i samfundet. Vi søgte på søgeord i første omgang uden at have en afgrænsning på årstal. Herefter ændrede vi søgningerne ved at afgrænse med årstal. Resultatet forblev det samme. Søgningerne viste de positive fortællinger om enkeltmandspræstationer inden for uddannelse - om den *lille* borger, der klatrer op af samfundsstigen ved hjælp af uddannelse. Diskursen i den generelle samfundsdebat er altså centreret omkring de, der har fået det bedre ved at klatre op af uddannelsesstigen.

Vi har suppleret søgningen på infomedia med samtaler med Jens-Peter Thomsen samt Centerleder for Studievalg Østjylland, Sidsel Daubjerg Overgaard, hvor vi havde en forestilling om, at deres arbejde i feltet kunne bidrage til et mere centreret billede af diskurserne omkring mønsterbrydere/førstegenerationsakademikere. Samtalerne samt foruddefinerede spørgsmål er vedlagt som bilag 2, 5 og 17. Vi har dog fastholdt, at denne litteratursøgning kun skulle have et begrænset omfang, da vores valg omkring diskursteori har været på et individuelt plan, og det har derfor været italesættelser fra vores informanter, der har haft hovedfokus gennem specialet og ikke diskurserne i samfundet.

5.2. Videnskabelig tilgang

Den primære undersøgelsesmetode har været seks individuelle interviews, alle strukturerede som narrativer, med henblik på så vidt muligt at give den interviewede mulighed for at tale frit omkring det at være førstegenerationsakademiker uden at blive influeret af en stram struktureret interviewguide. Interviewguide er vedlagt som bilag 1. Interview som metode vil blive nærmere gennemgået i afsnit 5.3. Supplerende empiri har været observation af bestyrelsesarbejdet i Netværk for FGA'ere, som består af en dags observation af strategisk arbejde på en planlagt sommerhustur den 29. - 30. marts 2019. Observation som metode vil blive nærmere gennemgået i afsnit 5.4. Derudover har vi som tidligere nævnt afholdt uformelle og afklarende samtaler med Jens-Peter Thomsen og Sidsel Daubjerg Overgaard, som dog ikke vil fungere som en del af vores empiri. Samtalerne har i stedet fungeret som det, Kvale og Brinkmann (2009) kalder *rådføring med det eksisterende praksisfællesskab* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 97) omkring feltet ulighed i

uddannelse. Vi har haft mulighed for at spørge ind til nuværende diskurser inden for området til sammenligning med internationale diskurser og dermed få en forskers indblik i felten.

Vi ønsker med indeværende speciale at forstå og komme i dybden med fænomenet førstegenerationsakademiker og dermed skabe nuancerigdom og vise diversitet. For at komme i dybden med fænomenet og dermed få en grundigere indsigt i de problematikker, der er behæftet med det at være førstegenerationsakademiker, har vi valgt casestudiet som forskningsmetode. Ved at anvende casestudiet som forskningsmetode får vi mulighed for at starte den læreproces, som ifølge Flyvbjerg (2015) netop muliggøres gennem studeren af cases, fordi man her, via erfaring med enkelttilfælde, får mulighed for at bevæge sig fra begynder- til ekspertstadiet (Flyvbjerg, 2015, s. 499-500). Som tidligere nævnt vil præsentationen af de enkelte cases, der vil blive benævnt som informanter frem til *Anden analysedel*, blive gennemgået i afsnit 7.1. Denne præsentation giver netop mulighed for at få indsigt i konteksten omkring hver enkelt informant, førend analysen, hvor der går i dybden med informanterne som en samlet enhed.

Udgangspunktet for udvælgelse af informanter består i ønsket om mest muligt diversitet i empirien. Vi har dermed en strategi om at opnå diversitet og få flest mulige nuancer med ud fra de udvalgte informanter. Flyvbjerg (2015) beskriver denne form for strategi som en maksimering af nytteværdien gennem en forventning om informationsindhold, selv ved små eller enkeltstående stikprøver (Flyvbjerg, 2015, s. 508). Vi postede et opslag på Facebook, hvor Netværk for FGA'ere har en gruppe. Vi annoncerede undersøgelsens formål samt tidspunkt for gennemførelse af interviews og fik på den måde seks henvendelser. Facebook-opslag er indsat som Figur 2.



Figur 2 - Facebook opslag til udvælgelse af informanter

Efterfølgende kontaktede vi de potentielle informanter enten via mailadressen eller en privatbesked på Facebook og meddelte, at vi tog til København den 4. samt 5. marts. Informanterne havde herefter mulighed for at vælge et tidspunkt for et individuelt interview, der kunne passe ind i deres studieliv. Fire af de seks henvendelser kunne lade sig gøre inden for det planlagte tidsrum, og vi aftalte med resten, at vi ville kunne tage henvendelse senere og eventuelt tage et interview over skype. Udover de seks henvendelser kontaktede vi to af bestyrelsesmedlemmerne fra Netværk for FGA'ere - Kalle og Rita. Vi ville gerne have deres narrativer med i undersøgelsen, fordi vi havde en forventning om, at de kunne bidrage til nuancering af empirien, idet de var forskellige fra de andre informanter i forhold til baggrund og status. Rita har kendskab til den amerikanske pendant til fænomenet førstegenerationsakademiker - First Generation College Student. Kalle er udover stiftende medlem af netværket også interessant, fordi han er dimitteret og har fået arbejde. Han vil derfor kunne nuancere undersøgelsen yderligere, fordi han har oplevet overgangen fra studie til arbejdsliv.

5.3. Interview som metode

I indeværende afsnit vil vi gennemgå interview som metode samt de forberedelser, som vi gjorde os forud for vores interviews.

Interviewet tilhører den kvalitative forskningstradition, hvor den kvalitative holdning indebærer, at der fokuseres på de kulturelle, hverdagslige og situerede aspekter af menneskelig tænkning, læring, viden og holdning og vores måde at forstå os selv som personer på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 28). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er interviewet en professionel samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18), hvor denne dog rækker ud over at være en udveksling af synspunkter, og i stedet må anskues som en opmærksomt udspørgende metode, hvor det er forskeren, der definerer og kontrollerer interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Specialets videnskabsteoretiske perspektiv har implikationer i forhold til anskuelsen af interviewets fokus, idet opmærksomheden rettes mod at undersøge den meningsproduktion, hvor igennem den sociale verden skabes (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 16). Vi har i indeværende speciale en *postmoderne tilgang* til metoden *interview*, idet vi ser interviewet som et sted, hvor der

produceres viden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 71). Der fokuseres ved denne tilgang endvidere på de sproglige og relationelle aspekter, og der lægges vægt på de narrativer, der konstrueres i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 71). Interviewet bliver dermed medproducerende af informanternes virkelighed på baggrund af de narrativer, der konstrueres mellem informant og os som interviewere.

5.3.1. Narrativ interviewform

Vi valgte en interviewform, der er inspireret af den *narrative interviewform*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er historier effektive måder at finde mening i vores sociale virkelighed og vores eget liv på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 174). Idet vi vægter den narrative fortælling i interviewsituationen, bliver de studerendes narrativer en måde at identificere meningen i deres liv på. Det, som har betydning for deres liv, vil komme til udtryk i deres narrativ.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) fokuserer denne form for interview på de narrativer, som interviewpersonen fortæller, hvor disse kan dukke spontant op eller fremkaldes af intervieweren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Gennem såvel interviewguide som spørgeteknik havde vi fokus på, at informanten fortalte sit narrativ, og når informanten fortalte, afholdte vi os fra at afbryde, men lyttede i stedet og hjalp undervejs med opklarende spørgsmål til at hjælpe informanten videre med sit narrativ. Der var stor forskel på fortællelysten informanterne imellem, hvor for eksempel Dan og Annika var meget selvkørende i deres narrativ. Resultatet var derfor også, at varigheden af interviewene var yderst forskellige, hvor Dans interview blev 01:14:49, mens Kalles varede 27:26 minutter. Den narrative interviewform kan altså siges at have sine udfordringer, idet vi trods det, at rammesætningen i starten af interviewet blev sat til ca. 30 minutter, ved den fortællelystne blev overskredet betydeligt. I modsat tilfælde, hvor informanten anvendte få ord til sit narrativ, måtte vi som interviewere være tilstrækkelig opmærksomme på at hjælpe informanten med at udfolde narrativet.

5.3.2. Interviewguide

Vores interviewguide var overordnet opbygget omkring tre dele, som tilsammen kan ses som et samlet narrativ - en form for livshistorie med tre forskellige separate kapitler. Interviewet startede med et narrativ omkring den sociale baggrund, dernæst omkring studiemiljøet som førstegenerationsakademiker, og narrativet blev afsluttet med et fokus på informantens møde med Netværk for FGA'ere.

Da det kvalitative forskningsinterview producerer viden i et socialt samspil mellem interviewer og informant, og det ikke tillægges en mekanisk overholdelse af regler, er forskningsinterviewet derfor også afhængig af interviewerens færdigheder samt situerede og personlige skøn vedrørende måden, hvorpå spørgsmålene stilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 100). På trods af grundig forberedelse har vi derfor været indstillede på at kunne navigere og træffe hurtige beslutninger i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 120). Vi har gennemført interviewene ud fra en relativ åben interviewguide og har desuden haft en bevidsthed omkring at lade informanten fortælle frit så vidt muligt. Resultatet af dette vil dog også være afhængig af den kontekst, hvori spørgsmålene stilles og den måde, hvorpå spørgsmål samt opfølgende spørgsmål konstrueres og stilles. Alt dette kan påvirke interviewsituationen og dermed bidrage til konstruktion af viden og nye indsigter for såvel informant som interviewer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 71). Dette kom blandt andet til udtryk under Dans interview, hvor Dan fortalte et udførligt narrativ om sin families sociale baggrund, mens han, efter at have reflekteret over det, konkluderede, at han ikke var så langt i det bearbejdede narrativ omkring sin egen identitetsudvikling under sit studie. Vi er derfor også opmærksomme på det etiske aspekt i forhold til magt og indflydelse, idet vores informanter gennem vores respons og opfølgende spørgsmål kan ændre deres oplevelse af deres narrativer og dermed deres virkelighed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 66). Det etiske aspekt vil blive nærmere belyst i afsnit 5.3.4.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan interview og analyse ses som sammenvævede faser i en konstruktion (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67), hvor sproget konstruerer virkeligheden på sin egen måde, og hvor man med denne forståelse leder opmærksomheden væk fra det individuelle subjekt og over mod de sproglige strukturer, der taler gennem personen (Kvale & Brinkmann,

2009, 70-71). Da sprog og italesættelse er en integreret del af specialets problemformulering, har vi haft en særlig opmærksomhed på dette aspekt, som vi vil gennemgå nærmere i det følgende afsnit.

5.3.3. Et diskursivt fokus

Gennem problemformuleringen og dermed et fokus på italesættelse, tillægges sprog og diskurser inden for problemfeltet værdi. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har vi dermed, som diskursive analytikere, fokus på, hvordan sproget og de diskursive praksisser konstruerer individernes sociale verdener (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30). Interviewet bør derfor anskues som en selvstændig social proces, fordi der her produceres viden gennem den professionelle samtale. Den viden, der produceres, afhænger af den sociale relation mellem os som interviewer og informanten og dermed også, i hvor høj grad vi formår at skabe en scene, hvor informanten kan tale frit og trygt om sine private anliggender. Dette kræver en fin balance mellem ønsket om at indsamle interessant viden og interviewerens etiske respekt for informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 32).

I indeværende speciale forholder vi os til vores position for os som interviewere og førstegenerationsakademikere. Dette vil blive nærmere behandlet i følgende afsnit.

5.3.4. Etiske refleksioner i forhold til interview

Indeværende afsnit beskriver, hvordan vi i praksis forestod interviewet på baggrund af teoretiske og metodiske overvejelser. Afsnittet skal bidrage til sikring af kvalitet gennem transparens, idet vi gennem afsnittet belyser overvejelser omkring formalia, etik og moral og giver en udførlig beskrivelse af de overvejelser, vi har haft gennem projektprocessen.

Vi introducerede hvert interview med en præsentation af os samt en gennemgang af interviewets overordnede formål og procedurer omkring fortrolighed. Hermed tilsikrede vi, at informanterne var klar over formål og anvendelse gennem deres mundtlige samtykke. I samme forbindelse

meddelte vi desuden interviewets forventede varighed, og hvornår rådata kunne forventes at blive slettet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan tilknytning til enten projektets sponsorer eller deltagere få forskeren til at se bort fra visse resultater og i højere grad lægge vægt på andre, hvilket bliver på bekostning af en så fuldstændig og neutral undersøgelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93). Samtidig kan kvalitativ interviewforskning anskues som interaktiv forskning, og på grund af de nære interpersonelle samspil med informanterne kan interviewerens være tilbøjelig til at lade sig påvirke af de informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93). Vi har været særlig opmærksomme på disse aspekter, idet vi begge er førstegenerationsakademikere. Desuden er et gruppemedlem en del af bestyrelsen i Netværk for FGA'ere, hvilket har givet anledning til refleksioner omkring etik og muliggørelse af øget uafhængighed fra denne position. Faren er netop, at vi som forskere kan identificere os så meget med de studerende, at vi ikke formår at opretholde en professionel distance, men i stedet, som Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det, kommer til at rapportere og fortolke ud fra de studerendes perspektiver. I en sådan situation kan italesættelser blive implicite, fordi informanten kan ske at gå ud fra, at vi forstår, hvad de mener på grund af vores position som førstegenerationsakademikere. Vores position som ligeværdige kan dermed få implikationer for interviewet. Her spiller udformningen af vores interviewguide en væsentlig rolle, idet formålet her har været at holde så vidt mulig afstand fra deltagernes forståelse og i stedet for lade dem fortælle og italesætte uden unødigt indblanding fra os. Vi har altså skullet finde en balance mellem på den ene side at skabe en tryk stemning og forståelse mellem interviewer og informant og på den anden side holde den afstand, som sikrer en professionel distancering. Samtidig har vi udformet interviewguiden således, at spørgsmål i forbindelse med Netværk for FGA'ere kommer til sidst, så konteksten og vores deltagelse skubbes så langt hen i interviewet som muligt.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan man tilegne sig etisk forskningsadfærd ved at gøre hændelserne *tykkere*, dvs. at beskrive forskellige aspekter omkring interviewet, som kan gøre forskningsprocessen mere transparent og dermed hjælpe til at handle mere moralsk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 97). *Kontekstualisering* er ét af disse aspekter, hvor igennem en *tykkere* beskrivelse giver læseren mulighed for at kunne vurdere, hvilke træk ved konteksten, der er

relevante (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 97). Gennem kontekstbeskrivelse og præsentation af informanterne i afsnit 3 samt 7.1. har vi beskrevet konteksten samt de enkelte informanter, som vi har interviewet. Herudover vil vi i det følgende kontekstualisere selve interviewsituationen med henblik på at skabe transparens gennem en tykkere beskrivelse.

Konteksten for de individuelle interviews var på Studenterhuset i København. Vi vurderede dette mødested for studerende til at være tilpas afslappet og viste os samtidig imødekomende i forhold til at komme personligt til informanterne. Derudover er Studenterhuset afslappende omgivelser for et interview, der er forholdsvis personligt med den sociale baggrund og handlinger i fokus. Vi placerede os i første omgang i et område ovenpå med studiepladser. Vi flyttede os dog inden de egentlige interviews, fordi vi vurderede, at der ville være en mere afslappet atmosfære nedenunder og derfor en bedre kontekst til at skabe et trygt miljø for gennemførelsen af interviewet. Vi placerede os bagerst i lokalet - på et plateau med fire borde. Der var lidt dunkelt, men der var hyggeligt, og det var lidt afskærmet fra resten af lokalet. Her kunne vi sidde tæt på hinanden, også under de to interviews, som var sammenfaldende i tidspunkter. Ellers deltog vi begge under de enkelte interviews og kunne dermed supplere hinanden under interviewet. Interviewtidspunkter er indsat nedenfor i Figur 3.

A	B
Interviewpersoner	Tidspunkt
Mette	Mandag kl. 17.30
Annika	Mandag kl. 17.30
Dan	Tirsdag kl. 10
Kalle	Mandag kl. 16
Rita	mandag 15
Emilie	Tirsdag kl. 9
Jens-Peter Thomsen	Tirsdag kl. 11.30

Figur 2 - Interviewtidspunkter i København den 4. samt 5. marts 2019.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er magt er en fast bestanddel af et interview og fremfor at forsøge at eliminere den, bør magtens tilstedeværelse anerkendes i interviewsituationen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52). Vi har reflekteret over det asymmetriske magtforhold mellem interviewer

og informanter (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52), hvor vi, som beskrevet ovenfor, eksempelvis har valgt, at begge gruppemedlemmer skulle deltage i de interviews, hvor det var muligt. Inden vi tilgik vores interviews, gjorde vi os derfor etiske overvejelser omkring det faktum, at vi begge ville være til stede under de fleste interviews, hvorved det asymmetriske magtforhold blev øget. Denne asymmetri forsøgte vi at imødekomme ved at italesætte os selv som værende studerende i interviewets begyndelse med henblik på at skabe mere ligeværdighed mellem os som interviewere og informanterne. Dertil italesatte vi også rammerne for interviewet, hvor fokus var på informanternes narrativer, og risikoen for, at vi som interviewere skulle dominere samtalen, blev således forsøgt mindsket. Vi forsøgte altså at reducere det asymmetriske magtforhold gennem det at udspørge mindre og dermed dominere interviewet mindre (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52). Vi stillede derfor udelukkende uddybende spørgsmål til de korte eller ukonkrete italesættelse eller, når informanterne gik i stå. Vi har altså været bevidste om magtfordelingen i interviewet og forholdt os til de udfordringer, der har været tilknyttet dette.

5.3.5. Efterrefleksioner omkring interviews

Ved fem af de seks interviews havde informanterne problemer med at udtrykke sig omkring identitetsudviklingen gennem deres studie. På trods af forsøg på at forklare spørgsmålet, forblev det for de fleste uafklaret, hvad intentionen med spørgsmålet var. Baggrunden for spørgsmålet var, at vi ønskede informanternes egne ord omkring refleksioner i forhold til deres personlige udvikling gennem studiet. Efterfølgende kan vi konstatere, at det er et vanskeligt spørgsmål at stille uden at give informanten mulighed for at reflektere forinden. Alene det, at der er tale om udvikling, der går tid tilbage, kræver refleksion tilbage i tid. Samtidig er det metarefleksioner, som kan være vanskelige at sætte ord på, hvis ikke man allerede har gjort sig tanker om dette. Informanterne gav imidlertid, via deres narrativ, et billede af udviklingen - dog uden at dette var eksplicit.

Vi har interviewet to medlemmer af bestyrelsen. De har haft mere viden omkring Netværk for FGA'ere og baggrunden for etablering af netværket. De kan således komme med andre perspektiver vedrørende det at være førstegenerationsakademikere. Vi har dog ikke anskuet dem forskelligt fra de andre eller analyseret deres udsagn separat, fordi vi først og fremmest har set

dem som førstegenerationsakademikere, og det har dermed i højere grad været deres narrativ, vi har haft fokus på og ikke deres position i forbindelse med Netværk for FGA'ere.

Vi er desuden bevidste om den manglende mulighed for at få alle betoner og artikulationer med, som har været til stede i interviewsituationen, men som ikke er med i transskriptionen. Det optimale ville være en indsættelse af en lydsekvens i opgaven, som kunne give den helt rigtige udtale, artikulation, betoning og eventuelt særlig form for latter, der kunne give teksten en anden betydning end det sagte. Vi har forsøgt at imødekomme dette ved at angive latter eller anden lyd i parentes, så teksten forekommer så virkelighedsnær som muligt.

Efter at have gennemgået interview som metode, vil vi i følgende afsnit ligeledes gennemgå observation som metode og derefter beskrive, hvordan vi i praksis er tilgået denne.

5.4. Observation som metode

Vi har valgt at supplere interviews med viden fra deltagerobservation, fordi vi dermed får mulighed for at få forstærket den empiri og de italesættelser, vi har indsamlet gennem interviews. Ifølge Szulevicz (2015) giver deltagerobservation mulighed for at indfange og adressere nuværende forhold under situerede sociale oplevelser (Szulevicz, 2015, s. 86). For indeværende speciale betyder dette, at muligheden for at deltage i bestyrelsesarbejdet i Netværk for FGA'ere kan bidrage til empiri, som ikke ville kunne rekonstrueres i en anden kontekst - for eksempel ved et interview. I stedet får vi mulighed for at beskrive bestyrelsesarbejdet som en praksis i netværket, hvor deltagernes udtalelser omkring netværkets medlemmer og egen baggrund kan bidrage til at supplere de allerede indsamlede sproglige konstruktioner.

Samtidig giver vores valg af videnskabsteori anledning til at anskue observation som metode anderledes end den traditionelle fænomenologiske tilgang (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 18). Det konstruktivistiske perspektiv fordrer fokus på mening, produceret gennem konkret og observerbar interaktion. Der er dermed ikke fokus på at forstå deltagerne og indleve sig i deres subjektive meningsunivers (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 18), men i stedet holdes fokus på interaktionerne deltagerne imellem og på at studere samhandling mellem disse samt

interaktionens kontekst (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 98-99). Sociale identiteter samt talehandlinger vil derfor være et fokusområde, fordi vi hermed har mulighed for at undersøge, hvorledes identiteter bliver konstrueret gennem social praksis og sociale forhold (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 102-103).

5.4.1. Observationsguide

Ifølge Szulevicz (2015) kan observationsguiden hjælpe med at fastholde, hvad der kigges efter (Szulevicz, 2015, s. 91). I nærværende speciale er deltagerobservationen sekundær empiri, indsamlet efter gennemførslen af de individuelle interviews. Vi har dermed valgt at gå mindre eksplorativt til værks, idet vi gennem observationsguiden forsøger at afgrænse italesættelser og interaktioner. Vi har ikke haft mulighed for at skrive alt ned, hvorfor vi derfor har udvalgt temaer fra databearbejdningsprocessen og operationaliseret disse. Det er altså bestemte italesættelser og sociale interaktioner, vi har kigget efter, hvilket dermed gør processen mindre eksplorativ. Observationsguiden er vedlagt som bilag 3.

5.4.2. Positioner og roller

Som en del af forberedelsen af deltagerobservationen tildelte vi os selv positioner, som vi skulle forholde os til under observationen. Ifølge Järvinen & Mik-Meyer (2005) agerer aktører altid ud fra en specifik placering på en social arena, hvor forskellige forventninger tilknyttes aktøren alt efter, hvilken placering denne har (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 102-103). Et af specialegruppens medlemmer er som tidligere nævnt en del af bestyrelsen i Netværk for FGA'ere, og vores position i felten blev derfor givet herudfra - en aktiv del af bestyrelsesweekenden, hvor det ene gruppemedlem skulle agere deltager som observatør. Ifølge Kristiansen og Krogstrup (2015) indebærer denne position, at forskeren deltager i felten samtidig med, at denne observerer ved at knytte kontakter til bestemte personer i felten (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 94). I vores tilfælde er disse bestemte personer selve bestyrelsen i Netværk for FGA'ere. Som en del af bestyrelsen har vi gjort os overvejelser omkring det at være deltagende observatør, hvor der kan opstå dilemmaer i forholdet mellem venskab og videnskab (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 114). Dette har vi forsøgt at imødekomme ved at være åbne, ærlige og lyttende overfor bestyrelsens

medlemmer, og ved at supplere positionen som deltagende observatør med observationer fra specialegruppens andet medlem. Dennes position og rolle blev observatør som deltager, hvor kontakten med informanterne er kortvarig og formel, hvortil kontakten åbent betegnes som observation (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 98). Gruppemedlemmet, som positionerede sig som observatør som deltager, holdt derfor en distance til resten af forsamlingen, hvor denne fokuserede på notering af relevante italesættelser ud fra observationsguiden. Observatøren som deltager satte sig derfor oftest væk fra resten af gruppen, så denne havde overblik over forsamlingen samt mulighed for at notere, hvortil dennes fysiske position i rummet ikke blev forvekslet med deltagerne i bestyrelsens diskussioner. Vi har ligeledes gjort os overvejelser omkring positionen som observatør som deltager, eftersom der er en risiko for, at man som forsker misforstår sine informanter, og omvendt, at informanterne misforstår forskeren på grund af den kortvarige relation (Kristiansen & Krogstrup, 2015 s. 98-99). Vi har dog anset kombinationen af vores positioner som henholdsvis deltager som observatør og observatør som deltager som værende givtig for indeværende speciale, da positionerne har givet os mulighed for at kunne balancere mellem nærhed og distance.

5.4.3. Notetagning

Som det ses af observationsguiden, vedhæftet som bilag 3, har vi under deltagerobservationen rettet opmærksomheden mod interaktionen inden for seks af de oprindelige otte temaer fra de individuelle interviews - *akademiske koder, det sociale på universitetet, det sociale bagland, faglige problematikker, FGA samt diskurs omkring akademikere*. Ved at skærpe opmærksomheden har vi sandsynliggjort, at italesættelser omkring disse temaer er blevet noteres og sat i fokus. Inddelingen af empirien i de otte temaer beskrives nærmere i afsnit 5.5.1. samt 5.5.3.

Gruppemedlemmet, som positionerede sig som observatør som deltager, noterede såvel på computer som på papir. Noterne på papir blev efterfølgende skrevet i forlængelse af noterne på computeren, og alle noter blev suppleret med relevante kontekstbeskrivelser, bidragende til at øge kontekstualiseringen af begivenheden.

5.4.4. Efterrefleksioner omkring observation

Vi er bevidste om, at uanset hvilken forskningsteknik, der anvendes i forbindelse med diskursteori, vil det analyserede blive modificeret og dermed påvirke det selv samme materiale, der ønskes belyst. Vores tilstedeværelse under observationen vil medføre en forskydning mellem diskurserne, hvor vi er deltagende, og hvor vi ikke er deltagende, og der vil derfor altid være en ændring i den sammenhæng, der er under observationen (Hansen, 2005, s. 408). Ifølge Dreyer Hansen (2005) er dette dog umuligt at komme udenom i diskursanalyser (Hansen, 2005, s. 408).

Vi har udelukkende interviewet og observeret studerende fra Københavns Universitet. Vi kan således ikke udelukke, at studielivet for førstegenerationsakademikere kan være anderledes på for eksempel Aalborg Universitet. Københavns Universitet er kendt som et klassisk eliteuniversitet, som ikke nødvendigvis har fokus på at bryde den sociale arv (Horst, 2018). Det er derfor muligt, at Netværk for FGA'ere netop er startet op på dette universitet, fordi det kan være i et kulturelt miljø som dette, at der kan opstå et behov for et sådant netværk.

5.5. Databearbejdning - den praktiske kobling mellem empiri og analyse

I indværende afsnit vil der blive redegjort for bearbejdningen af empirien og dermed give indsigt i overvejelser og konkrete metoder til at gøre empirien klar til analyse.

5.5.1. Interviews

De seks interviews blev optaget på et memo-program på såvel computer som telefon. Efter afholdelsen af alle interviews blev materialet fordelt mellem gruppemedlemmerne, for dermed at få transskriberet optagelserne indenfor en kort tidsramme, således det sagte var i så frisk erindring som muligt (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 43-45).

Vi har anvendt en enkelt transskriptionsstrategi, hvor meningsindholdet i det sagte var det vigtigste (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Vi delte de seks interviews og den uformelle samtale med Jens-Peter Thomsen op, så vi fik nogenlunde samme arbejdsbyrde. Desuden byttede vi interview, så de to deltagere, der blev interviewet samtidig blev transskriberet af en anden, end

den, der havde foretaget interviewet. Vi havde forinden aftalt, hvordan vi skulle sætte transskriptionen op, så det blev udført ens. Vi aftalte, at alt det, der ikke var ord på, for eksempel latter, skulle sættes i parentes, og pause skulle illustreres ved tre punkter. Ved skift af talende part startes sætningen med et "I" for interviewer, hvor respondentens forbogstav i deres alias blev anvendt. Allerede i denne proces anonymiserede vi materialet og aftalte nye navne til deltagerne.

Efter transskription læste vi de seks individuelle interviews igennem med henblik på at få et overblik over empirien og dermed gennemse materialet med henblik på at identificere mønstre i materialet og lave underliggende tematikker til sortering (Kristiansen, 2015, s. 482). Herefter markerede vi italesættelser, interessante for besvarelse af problemformuleringen og flyttede disse over i et nyt dokument. Hermed gjorde vi det, Kristiansen (2015) kalder *datastyret kodning*, hvor materialet kategoriseres ud fra italesættelser og udsagn fra de adspurgte og isolerer dermed mønstre og fællestræk (Kristiansen, 2015, s. 485), så materialet var klar til yderligere bearbejdning gennem diskursanalysen. Efter denne fortolkningsbaserede form for datareduktion lagde vi bearbejdningen af interviewene til side med en forventning om, at vi ville kunne supplere vores datamateriale med data fra deltagerobservationen.

5.5.2. Deltagerobservation

Efter deltagerobservationen under bestyrelsesweekenden læste vi noterne igennem og noterede, hvilke temaer, noterne eventuelt kunne supplere. Overordnet set var observationsmaterialet italesættelser omhandlende Netværk for FGA'eres vision og mission og i mindre grad end forventet omhandlende problematikker for den enkelte førstegenerationsakademiker. I første omgang blev det derfor aftalt, at materialet hovedsageligt skulle anvendes med formålet om at få en nuanceret beskrivelse af Netværk for FGA'ere og anvende materialet som supplement til interviewene hvor muligt.

Anvendelsen af empirien fra deltagerobservationen har udelukkende været anvendt omkring kontekstbeskrivelsen af Netværk for FGA'ere som organisation. Da vi tilgik observationen, var det med en forventning om, at deltagerne i bestyrelsen gennem weekenden ville italesætte udfordringer omkring det at være førstegenerationsakademiker på det individuelle plan og

dermed give mulighed for at supplere interviewmaterialet. Bestyrelsens diskussioner havde dog ikke det enkelte individ i fokus, men dagsordenen centrerede sig i højere grad mod et organisatorisk perspektiv.

5.5.3. Samlet empiri

Efter at have gennemgået datamaterialet fra såvel interviews som deltagerobservation og dermed have foretaget det, Kristiansen (2015) kalder *grovkodning* af materialet, læste vi dokumentet med alle tematikker igennem igen for at igangsætte en mere raffineret kodning og dermed fremhæve relevante tekstpassager (Kristiansen, 2015, s. 486). Idet vi ikke havde mulighed for teknologisk analysesoftware, fandt vi det nødvendigt at gennemlæse materialet så indgående, så sprogmønstre i italesættelserne kunne blive tydeliggjort. Vi markerede relevante kortere tekstpassager eller ord, som vi fandt interessante i forhold til besvarelse af vores problemformulering med fed og udarbejdede derefter tværgående tematikker ud fra ord eller italesættelser, som gik igen hos informanterne - alle med henblik på at få indblik i studielivet for førstegenerationsakademikere. Et overblik over vores tematisering illustreres i Figur 3, og kan derved bidrage til transparens i forhold til analyseprocessen. Det samlede overblik over tematisering er desuden vedlagt som bilag 16.

Indledningsvis havde vi otte temaer med italesættelser, der på den ene eller anden måde var sammenlignelige informanterne imellem, og som fulgte strukturen af interviewguiden. Gennem kodningen og gennemlæsningen identificerede vi italesættelser, der gik på tværs af de otte temaer. Disse italesættelser viste tilsammen, hvordan et emne blev italesat, og dermed hvordan den virkelighed, som informanten italesatte, blev skabt. De otte temaer blev ved denne del af analyseprocessen reduceret til tre diskurstyper, der tilsammen kunne lede til besvarelse af problemformuleringen omkring, hvilken betydning det har for informanternes studieliv på universitet at være førstegenerationsakademiker. De tre diskurstyper blev identificeret gennem arbejdet med et mindmap, hvor specialegruppen listede betydningsfulde italesættelser fra de otte temaer op. Italesættelserne blev grupperet under tre hovedtemaer, som på grund af valg af teori i indeværende speciale anskues som diskurser. De tre diskurstyper blev identificeret som værende; *Anerkendelse, faglighed* samt *fællesskab*. Disse vil endvidere fungere som analyseramme i

diskursanalysen med henblik på at analysere forskellige perspektiver i studielivet for førstegenerationsakademikere. Mindmap indeholdende overblik over de tre diskurstyper er vedlagt som bilag 14. Nedenfor er Figur 3 et screenshot af bilag 16 for at give en transparens til processen.

Bilag 16 – Overblik over temaer

Når en udtalelse vurderes til at passe ind under et tema, markeres det første ord i passagen med temaets farve, og passagen kopieres over i indeværende dokument.

Overblik over temaer

- 1: Akademiske koder
- 2: Det sociale på universitet
- 3: Det sociale bagland
- 4: Baggrund
- 5: Erfaringer med skole
- 6: Faglige problematikker
- 7: FGA
- 8: Diskurs omkring akademikere

Akademiske koder

A: ja, den havde jeg ikke lige fanget. Og så var jeg inde at kigge på det. Og på det tidspunkt så havde jeg fundet ud af, fordi jeg var på polit før, så fandt jeg ud af, at der var noget, der hed studieordninger. Så fandt jeg frem til den og fik læst det dokument igennem for ligesom at blive lidt mere forberedt på det. Så var jeg så til..øh..jeg tror jeg først var til...jeg kontaktede dem direkte på studievejledningen og fik sat op, at jeg kunne komme med ud en dag og følge

Figur 3: Screen shot af bilag 16 - Overblik over temaer.

Efter at have gennemgået specialets metodiske overvejelser, vil vi i det følgende redegøre for specialets teoretiske fundament.

6. Teoretiske refleksioner

Nærværende speciale giver med et undersøgelsesdesign, der kombinerer individuelle interviews og deltagerobservation, mulighed for gennem sproglige analyser at studere, hvorledes førstegenerationsakademikere italesætter deres studieliv ud fra deres oprindelige sociale identitet og desuden. Fokus for analysen vil dermed være på individniveau. En analyse af anvendelse af sproget giver mulighed for at studere overgangen mellem sociale kontekster, som førstegenerationsakademikerne gennemgår, og hvilken betydning dette måtte have for italesættelser af det at være studerende på universitet.

6.1. Fra diskursteori til kritisk diskursteori

Vi har ladet os inspirere af den kritiske diskursanalyse, som den britiske lingvist Norman Fairclough siden 1980'erne har været kendt for, og vi har af samme årsag været inspireret af hans forståelsesramme af metoden. Ifølge Horsbøl og Raudaskoski (2016) kan kritisk diskursanalyse anskues som en videreudvikling af kritisk lingvistik, hvor den sproglige analyse anvendes til kritik af ideologi og magtforhold (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 61). Man bør omvendt ikke se kritisk diskursanalyse som en metode, der konkret angiver, hvordan data skal genereres og analyseres (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 61), hvorfor det kræves, at der tages stilling til de enkelte dele af teorien, der samlet set kan bidrage til besvarelse af problemformuleringen. For indeværende speciale er teorien dog interessant, fordi vi gennem den kritiske diskursanalyse undersøger diskurs i relation til sociale processer og samtidig indebærer teorien en systematisk tekstanalyse frem for en løsere kommenteren (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 63). Sidst, men ikke mindst har teorien et normativt sigte og afdækker gennem analysen de ideologiske træk ved individers sociale betydningsdannelse, som de ikke selv nødvendigvis er opmærksomme på (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 63).

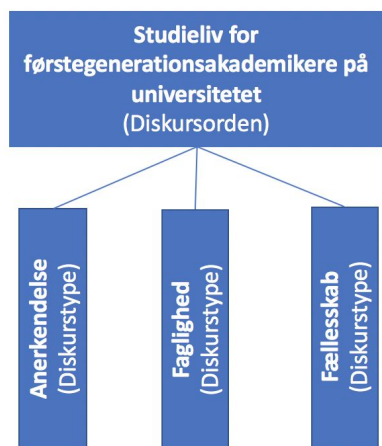
Ifølge Fairclough (2008) er diskurs;

“...både en måde at handle på, en form, hvori folk kan agere i forhold til verden og særligt i forhold til hinanden, og en måde at repræsentere verden på” (Fairclough, 2008, s. 17).

Faircloughs måde at anskue diskurser på indebærer, at der er et dialektisk forhold mellem diskurs og sociale strukturer og mellem sociale praksisser og sociale strukturer (Fairclough, 2008, s. 17). Dette betyder, at sprogbrug vil være skabt socialt og ikke individuelt, fordi sproget vil variere efter arten af relation mellem deltagerne, typen af begivenhed, det sociale mål, som deltagerne ønsker at opnå med videre. Samtidig kan sproget bidrage til at konstruere, reproducere og forandre allerede eksisterende subjekter, sociale relationer og situationer (Fairclough, 2008, s. 16). For indeværende speciale giver anvendelse af denne måde at anskue diskurs på mulighed for at undersøge, hvorledes italesættelser fra førstegenerationsakademikere af deres egen position i studielivet på universitetet kan bidrage til opretholdelse eller forandring af en social praksis og

dermed, hvilke handlemønstre, sproget omkring førstegenerationsakademikerne kan afføde. Vi anskuer dermed førstegenerationsakademikerne som ét fællesskab, der gennem italesættelser omkring deres oprindelige sociale kontekst positionerer sig i forhold til deres studiekammerater og deres nuværende studieliv på universitet.

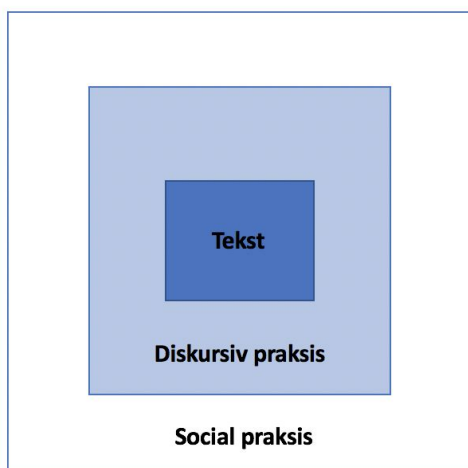
I den kritiske diskursanalyse anvendes særligt to begreber som rammesætning for den egentlige analyse - *den kommunikative begivenhed* og *diskursorden*. Den kommunikative begivenhed er det grundlag, som diskursanalysen bygger på. I indeværende speciale er den kommunikative begivenhed vores empiri bestående af seks individuelle interviews. *Diskursordenen* er det netværk af diskursive praksisser, som fællesskabet har og dermed deres normale måder at anvende sproget på (Fairclough, 2008, s. 122). Et socialt domænes diskursorden konstitueres af de underliggende diskurstyper, der anvendes der. Formålet med diskursordnen er at sætte fokus på relationen mellem de enkelte diskurstyper og dermed at kunne belyse, hvilken af diskurstyperne, der er de herskende indenfor diskursordenen (Fairclough, 2008, s. 122). Diskursordenen for indeværende speciale er *studieliv for førstegenerationsakademikere*, som er den overordnede kontekst for de underliggende diskurstyper. Diskursordenen er illustreret nedenfor i Figur 4.



Figur 4: Diskursorden med underliggende diskurstyper

6.2. Den tredimensionelle model

Anvendelsen af Faircloughs tredimensionelle model skal bidrage til systematisk analyse af de sproglige strukturer og mønstre hos undersøgelsens seks informanter, og tillige belyse, hvorledes det italesættes at være studerende og førstegenerationsakademiker på universitetet, samt hvilken betydning det måtte have for den sociale praksis. Ifølge Fairclough (2008) kan diskurser og dermed det sproglige bidrag til en given produktion af en verden, bidrage til subjekt - og magtpositioner samt sociale praksisser, som deltagerne ikke er bevidste om (Fairclough, 2008, s. 28). Samtidig vil disse sociale praksisser virke tilbage på de sociale strukturer, sociale relationer og sociale kampe (Fairclough, 2008, s. 28). For nærværende undersøgelsesfelt betyder dette, at førstegenerationsakademikernes italesættelser har indvirkning på deres sociale praksis, der samtidig har en indvirkning tilbage på, hvorledes denne praksis italesættes. Sproget kan dermed bidrage til ubevidst at fastholde førstegenerationsakademikerne i en bestemt subjektposition og deraf også bestemte sociale praksisser og adfærd. Faircloughs tredimensionelle model ses på Figur 5.



Figur 5: Faircloughs tredimensionelle model

6.2.1. Det tekstnære analyseapparat - tekst og diskursiv praksis

Denne del af analysen indbefatter såvel analyse af *tekst* samt den *diskursive praksis*. Ifølge Fairclough (2008) vil der naturligt være en overlapning af disse to analyser, fordi man ikke taler om træk ved en tekst uden at referere til tekstproduktion og/eller fortolkning (Fairclough, 2008, s. 29).

Vi har i analysen i indeværende speciale derfor ikke lavet en skarp opdeling af tekst og diskursiv praksis, men i stedet forenet analyse af tekst og diskursiv praksis i samme afsnit. Vi har dog i indeværende afsnit - med formålet om at gøre den teoretiske gennemgang af analyseredskaberne så enkelt som muligt - søgt at holde dimensionerne adskilt.

Tekstanalysen vil indeholde analyse af relevante ordvalg, grammatik og dermed ordenes sammensætninger til ledsætninger og helsætninger. To væsentlige begreber, som kategoriseres under tekstens grammatik er *transitivitet* og *modalitet* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Ved analyse af *transitivitet*, analyseres relationen mellem subjekt og objekt, og hvorledes de forbindes eller ikke forbindes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Et eksempel på transitivitet kan forklares med denne konstruerede sætning: "Førstegenerationsakademiker bryder den sociale arv". Transitiviteten kommer her til udtryk igennem førstegenerationsakademikeren, som er det subjektive forhold, der bliver stillet til ansvar for begivenheden. Havde sætningen i stedet for lydt: "Den sociale arv brydes", havde der ikke været noget subjekt, som blev stillet til ansvar over for begivenheden, hvorfor sætningen ikke udviser transitivitet. Når der i indeværende speciale analyseres italesættelser fra førstegenerationsakademikerne i forhold til transitivitet kan analysen give indblik i, hvorledes førstegenerationsakademikeren forholder sig til det italesatte, herunder, hvorvidt subjektet forbindes med handlingen.

Ordet modalitet betyder *måde* og fokuserer på personens tilslutning til sætningen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Et eksempel på, hvordan modalitet kan forklares, belyses gennem sætningen: "Det tror jeg, man automatisk gør, tilpasser sig lidt det miljø, man også er i..." (Bilag 9, s. 4). Sætningen afspejler en mindre grad af modalitet, fordi der er en mindre tilslutning til udsagnet gennem brugen af pronominet *man*. Laves sætningen om, så den lyder: "Det tror jeg, jeg automatisk ville gøre - tilpasser mig lidt det miljø, jeg også er i". Her øger pronominet *jeg* graden af modalitet, fordi personen tilslutter sig sætningen.

En anden måde at analysere teksten på, er med belysning af tekstens *kohæsion*. Her fokuseres på, hvorledes teksten kædes sammen af ledsætninger og helsætninger og er dermed en del af

tekstanalysen (Fairclough, 2008, s. 34). Det kan for eksempel demonstreres ved hjælp af bindeord som *men* eller *at* eller adverbier som *desuden*, *derimod* eller *efterhånden*.

I forhold til den diskursive praksis anvendes *kohærens* samt intertekstualitet. Kohærens kan anskues som en egenskab ved fortolkninger af teksten, hvor den, på trods af, at den indeholder formelle teksttræk, nærmere undersøger subjektpositioner ud fra de konstituerende dele af teksten, som tilsammen knyttes til én meningshelhed (Fairclough, 2008, s. 42). Her kigges altså på tekstens indholdsmæssige sammenhæng. To sætninger kan kobles sammen via et kohærent link med en antagelse om sammenhæng (Fairclough, 2008, s. 42), som for eksempel "*De holder fri. Det er jul*". Her antages det, at det er fordi, det er jul, man holder fri. Analyse af kohærente link kan dermed give indblik i de indforståede praksisser, som informanterne udøver.

Intertekstualitet er den egenskab ved tekster, at de indeholder fragmenter af andre tekster (Fairclough, 2008, s. 43). Teksten kan forholde sig forskelligt til disse fragmenter - modsigende og/eller ironisk - men intertekstualiteten viser tekstens historicitet, som denne på en eller anden måde svarer på (Fairclough, 2008, s. 43). *Interdiskursivitet* omhandler identifikationen af, hvilke diskurser de konkrete tekster trækker på. Når en tekst har en høj grad af interdiskursivitet og dermed trækker meget på andre tekster tyder dette således på forandring af diskursen, mens en lav grad af interdiskursivitet peger i retning af en reproduktion af det bestående (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 94). Ved at anvende intertekstualitet og herunder interdiskursivitet gennem specialets analyse vil vi have mulighed for at belyse ambivalenser og positionering af den enkelte informant. Vi kan dermed belyse, hvilke kontekster førstegenerationsakademikerne trækker på i deres italesættelser af, hvilken betydning deres status som førstegenerationsakademikere har for deres studieliv på universitet.

På baggrund af ovenstående sammenfattes det, at den tekstnære analyse vil være et skift mellem gennemgang af tegnene i teksten - ord eller længere tekstsekvenser, bestående af meningsenheder - og en efterfølgende fortolkning. Ifølge Fairclough (2008) er tekster netop ambivalente og derfor åbne for forskellige fortolkninger (Fairclough, 2008, s. 31). Den lingvistiske tekstanalyse anvendes dermed til at holde fortolkningen tæt til teksten, hvor den diskursive

praksis sætter den tekstuelle mening i en kontekst, eksempelvis i forhold til hvilken position tekstproducenten har - i dette tilfælde kunne dette være førstegenerationsakademikerens position til sit bagland eller studiekammerater. Mennesker træffer valg vedrørende design og struktur af deres sætninger i forhold til, hvordan man giver betydning til og konstruerer sociale identiteter og sociale relationer (Fairclough, 2008, s. 32), og italesættelser fra de enkelte informanter vil dermed, via valg af ord og meningsenheder, positionere dem i forhold til andre individer i deres narrativ.

6.2.2. Diskurs som social praksis

I dimensionen *social praksis* analyseres diskurstyperne i forhold til den bredere sociale praksis, som de er en del af. Faircloughs forståelse af denne dimension forklares ud fra *ideologier* og *hegemoni*. *Ideologi* skal i denne sammenhæng forstås som en måde at forstå verden på, hvor ideologier implicit og eksplicit materialiseres i praksisser (Fairclough, 2008, s. 52-53). Ideologier er dermed naturaliserede eller automatiserede og bliver dermed en form for common sense i den sociale praksis (Fairclough, 2008, s. 52-53). Ideologier, indlejrede i diskursive praksisser, der bliver naturaliserede og opnår status af common sense er de mest effektive (Fairclough, 2008, s. 47). Her vil individet ikke være opmærksom på egne italesættelser, fordi de er en naturlig del af en praksis, der er indlejret kulturelt. En manglende opmærksomhed på sprogets ideologiske betydning kan resultere i en positionering af subjektet, hvor aktiviteterne maskeres og giver subjektet en indbildt autonomi (Fairclough, 2008, s. 50). Er underlæggelsen af diskursen modsætningsfyldt, kan dette opleves som en følelse af forvirring og usikkerhed (Fairclough, 2008, s. 50).

Magtrelationerne opstår gennem hegemoni, som ifølge Fairclough (2008) er *genstand for konstant økonomisk, politisk eller ideologisk kamp mellem klasser og blokke om at konstruere, opretholde og destabilisere alliancer og dominansrelationer* (Fairclough, 2008, s. 52). Hegemoni er en ustabil ligevægt, og der kæmpes derfor hele tiden gennem alliancer for at opnå integration, indrømmelser og samtykke (Fairclough, 2008, s. 52). Hegemoni handler altså ikke om undertrykkelse, men nærmere om organisering af samtykke (Fairclough, 2008, s. 12). Gennem forsøg på at skabe alliancer og indrømmelser, integreres underordnede klasser, så deres samtykke vindes (Fairclough, 2008, s. 12) - et forhandlingsspil. I indeværende speciale vil denne del af analysen bidrage til at

belyse den sociale praksis, som førstegenerationsakademikerne er en del af og dermed kontekstualisere de diskurser, som informanterne trækker på i deres italesættelser.

Forbindelsen mellem dimensionerne *tekst* og *social praksis* medieres af den diskursive praksis, hvilket for analysen af den sociale praksis betyder, at italesættelser omsættes til praksis - eller handling - og alt efter, hvor magtfuld denne praksis er, naturaliseres denne praksis og bliver common sense for førstegenerationsakademikerne. Linket til den sociale praksis kan dog ikke afdækkes ved hjælp af diskursanalysen alene, hvorfor det er nødvendigt at inddrage anden relevant teori, som kan være med til at belyse den sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98). Inddragelsen af Etienne Wengers sociale teori om læring giver mulighed for at belyse den sociale praksis i en bredere kontekst, fordi det socio-kulturelle perspektiv på det enkelte individs læring i grupper kan bidrage til forståelse af førstegenerationakademikernes positionering i deres studieliv på universitet. Med henblik på at indsnævre Wengers brede teoribegreb, afgrænses det teoretiske fundament til at omhandle identitet. Hensigten med et fokus på identitet er, at vi kan centrere analysen omkring fællesskaber, medlemskab, tilhørsforhold og kilder til deltagelse og ikke-deltagelse - hvordan vi placerer os i et socialt landskab, hvad vi interesserer os for, hvad vi forsøger at vide og forstå, og hvem vi søger forbindelse med, og hvem vi undgår (Wenger, 2015, s. 195). Alle disse begreber kan sættes i spil med henblik på at belyse betydningen af at være førstegenerationsakademikere på universitet. Anvendelsen af begrebet i forhold til specialets problemformulering vil blive gennemgået i afsnit 9.

6.2.3. Refleksioner omkring anvendelsen af Faircloughs tredimensionelle model

Vi har gennem analysearbejdet med diskursanalysen anvendt Faircloughs model, så vidt det har givet mening. Faircloughs analysemodel har i høj grad været anvendelig i forhold til at give mulighed for at lave en systematisk tekstanalyse frem for blot at kommentere løst på diskurserne (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 62). Modellen kan netop anvendes i den udstrækning, som empirien muliggør, fordi begrebsindholdet ikke er fastlåst, men kan anvendes i den udstrækning, det giver mening i forhold til undersøgelsen. Dertil åbner den kritiske tilgang i modellen op for at sigte på det normative og den meningsdannelse, der finder sted i anvendelsen af sprog (Horsbøl &

Raudaskoski, 2016, s. 62) og dermed anskue de selvfølgelige sociale samspilsprocesser, som førstegenerationsakademikerne er en integreret del af - med et forandringsperspektiv for øje.

Endvidere er vi opmærksomme på den betydning og magt, som sproget tillægges i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Dette kan i nogle situationer lede til fortolkninger, der efterlader subjektet som en fange af sproget, hvis det tages for bogstaveligt, at skabelsen af virkeligheden gennem sproget tilsidesætter subjektets egne muligheder for at handle som en aktiv aktør, og dermed frit at kunne omstrukturere positionerende praksisser og strukturer (Fairclough, 2008, s. 51). Det er ved disse yderpositioner i det videnskabsteoretiske udgangspunkt, at specialegruppens positionering i forhold til sprogets betydning trækker væk fra det mere ekstreme socialkonstruktionistiske videnskabsteoretiske synspunkt og over mod det mere moderate socialkonstruktivistiske verdenssyn, hvor subjektet igen tildeles mulighed for at handle i eget liv.

Vi er dog samtidig opmærksomme på, at der ved en tekstnær analyse kan forekomme fejlfortolkninger, fordi tekstpassagerne ved dekonstruktion tages ud af deres naturlige sammenhæng og fortolkes i en anden kontekst. I de tilfælde, hvor informanten afbryder sig selv og starter en ny sætning, kan det ikke vides med sikkerhed, hvorvidt sætningerne har forbindelse til hinanden eller om tankerækken har været afbrudt.

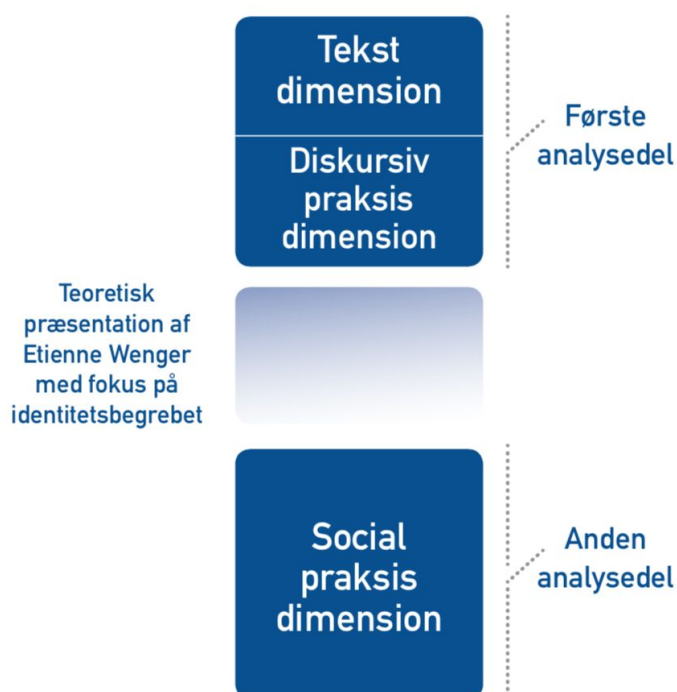
Med en gennemgang af Faircloughs tredimensionelle model afsluttes Del 1 og dermed rammesætningen af specialets empiri. Del 2, som overordnet set kan anskues som en dekonstruktion af empirien, indledes med specialets analysestrategi.

Del 2

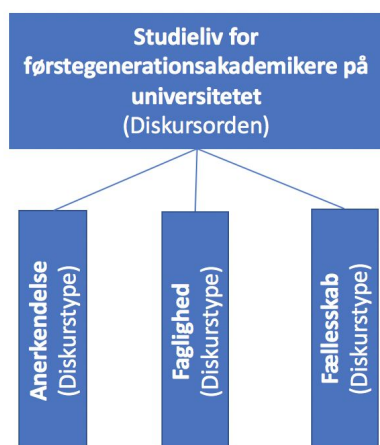
7. Analysestrategi

Nærværende afsnit skal fungere som læsevejledning til analysen og omhandler overvejelser i forbindelse med behandlingen af empirien. Her vil vi beskrive, hvilke teoretiske begreber vi anvender i forbindelse med analysen for dermed at give gennemsigtighed til den analytiske proces.

I *Første analysedel* forholder vi os til Faircloughs tekst- og diskursive praksisdimension, og vi vil herigennem analysere ord og sætningskonstruktioner, hvorved vi dekonstruerer vores empiri med henblik på at belyse de diskurstyper, som førstegenerationsakademikerne italesætter; Anerkendelse, Faglighed og Fællesskab. I *Første analysedel* bruges ordnet.dk med henblik på at skabe forståelse for såvel de enkelte ord som sætningskonstruktionens betydning i italesættelserne. Som tidligere omtalt i afsnit 5.5.3. er de tre diskurstyper fremkommet gennem flere gennemlæsninger, temainddelinger og slutteligt en opdeling af tekstpassager efter identificering af sprogmønstre. Diskursordenen samt de tre diskurstyper



gengives for læsevenlighedens skyld
nedenfor i Figur 4.



Figur 4: Diskursorden med underliggende diskurstyper

Gennem såvel *Første* som *Anden analysedel* deles de enkelte analysedele op under mindre metaoverskrifter. Disse overskrifter er indsat med henblik på at gøre analysen mere læsevenlig og samtidig give læseren et kort indblik i, hvilket indhold afsnittet vil indeholde. De enkelte afsnit vil indledningsvis introducere indholdet af afsnittet.

Første analysedel afsluttes med en opsummering af vores analysefund med henblik på at give et samlet overblik over de italesættelser, der leder hen mod *Anden analysedel* og dermed besvarelse af første del af problemformuleringen. Analyserne i *Første analysedel* analyseres udelukkende på det tekstnære og diskursive niveau, hvilket betyder, at fortolkninger i forhold til betydning af italesættelser først gennemgås og analyseres i *Anden analysedel*, ved understøttelse af Etienne Wengers teori.

Vi er opmærksomme på det etiske aspekt ved, at vi gennem analyse af udvalgte tekstpassager fokuserer på det, som specialegruppen finder betydningsfuldt. Vi finder dog, at systematikken af den tekstnære analyse samt det faktum, at fortolkninger i analyseprocessen først iværksættes gennem brug af en teoretisk ramme, bidrager til at kontekstualisere analyseprocessen, jævnfør

afsnit 5.3.4. Herigennem tilføres transparens i forhold til, at det ikke er specialegruppens direkte fortolkning, men et teoretisk perspektiv, der lægges ned over italesættelserne i forbindelse med fortolkningen.

Mellem *Første* og *Anden analysedel* følger afsnittet *Teoretisk introduktion til Etienne Wenger* og hans sociale teori om læring med særligt fokus på identitetsbegrebet. Wengers sociale teori vil blive anvendt til at perspektivere fortolkninger omkring italesættelser, således disse fortolkninger har en teoretisk ramme at blive belyst indenfor. I dette afsnit vil Wengers teori kort blive beskrevet og herefter beskrives de udvalgte begreber fra teorien, der vil blive anvendt i forbindelse med fortolkning i *Anden analysedel*. Wengers teori vil således fungere som en mediering mellem den tekst- og diskursive praksisdimension og den sociale praksisdimension.

I *Anden analysedel* kobles Wengers teori sammen med vores analytiske fund fra *Første analysedel* for dermed at kunne belyse, hvilke konsekvenser de sproglige handlinger har for førstegenerationsakademikernes sociale praksis. Opmærksomhed rettes mod, at diskurstyperne i denne analysedel belyses i en anden rækkefølge end i *Første analysedel*, eftersom denne bidrager til optimering af den teoretiske argumentation. Desuden bearbejdes samme udvalgte empiri og citater som i *Første analysedel* med henblik på at være tro mod Faircloughs systematiske analyse og dermed gennemarbejde de empiriske fund fra *Første analysedel*.

I *Anden analysedel* vil der være et skift mellem benævnelsen informant og førstegenerationsakademiker, hvor der gennem *Anden analysedel* sker en bevægelse fra det individuelle perspektiv til det mere generelle i den sociale praksis med en kobling af Wengers teori. Dette gøres med henblik på at skabe transparens i forhold til henholdsvis dekonstruktion samt rekonstruktionsøjemed, hvor vi i *Anden analysedel* samler italesættelserne og sætter dem i forhold til den sociale praksis, som førstegenerationsakademikerne er en del af.

Anden analysedel bidrager med opsummeringen til sidst i afsnittet til besvarelse af specialets første del af problemformuleringen, omhandlende *betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet*.

Den skarpe opdeling af analysen i henholdsvis *Første* og *Anden analysedel* bidrager til at skabe overblik med henblik på at skabe transparens i den analytiske proces og samtidig underbygge den systematik, som kendetegner Faircloughs tredimensionelle model.

Inden analysen indledes, præsenteres specialets seks informanter med henblik på at kontekstualisere deres narrativer. Af samme årsag har vi valgt at placere dette afsnit så tæt på analysen, at narrativet omkring informanterne er så frisk i erindring som muligt ved indledningen af analysen.

7.1. Præsentation af informanter

Alle seks informanter i indeværende speciale er deltagere i Netværk for FGA'ere - fire menige medlemmer samt to bestyrelsesmedlemmer. Præsentationen af informanterne beror sig på informationer fra de individuelle interviews vedhæftet som bilag 7 til 12 samt det, vi ved om dem fra Netværk for FGA'eres gruppe på Facebook. Alle informanter er bosiddende i København, som også er den kontekst, som vi har valgt som udgangspunkt for interviewene. Alle informanter undtagen én, kommer fra Danmark. Eftersom det ikke er relevant for analysen, beskrives geografien ikke yderligere, hvormed vi har valgt ikke at fokusere på dette træk gennem præsentationen af de enkelte informanter. De enkelte informanter er anonymiserede og har derfor fået tildelt et alias. Informanterne identificeres i transskriptionerne via deres forbogstav i deres respektive alias.

Ifølge Tanggaard & Brinkmann (2015) kan kvaliteten i den kvalitative forskning højnes ved at situere deltagerne i undersøgelsen og deres livsomstændigheder for dermed at give læseren mulighed for at overveje relevansen for analysen (Tanggaard & Brinkmann, 2005, s. 524).

Præsentationen af informanterne vil derfor som tidligere nævnt blive anvendt med henblik på at kontekstualisere analysen, så italesættelserne ikke kommer til at stå alene, men i stedet for rammesættes gennem nedenstående præsentation af informanterne.

Rita

Længde på interview 41:20 minutter.

Rita er midt i tyverne og er oprindeligt fra USA. Hun har taget en samfundsfaglig kandidatuddannelse. Rita er på tidspunktet for interviewet færdig med sine studier og har fået arbejde i den organisation, hvori hun har haft studiejob. Rita er bestyrelsesmedlem i Netværk for FGA'ere og betegner sig selv om førstegenerationsakademiker, hvilket det amerikanske uddannelsessystem også har vurderet hende til at være. Hun er dog ikke den første akademiker i sin familie, da en af hendes bedsteforældre har en Ph.D. Ritas storebror var den første i deres generation til at vælge en universitetsuddannelse. Rita har sidenhen hjulpet sin lillesøster hen imod valget omkring en videregående uddannelse. Rita tog den første del af sin uddannelse i USA, hvor hun selv været en del af en organisation, der støtter studerende fra ikke-boglige hjem under uddannelse eksempelvis gennem økonomisk støtte, faglig sparring eller undervisning i budgetlægning. Hun har derfor praktisk erfaring med, hvad en organisation kan bidrage med i en uddannelseskontekst.

Rita har ikke fået hjælp af sine forældre til studierne. Hun beskriver dem som støttende, men uvidende omkring uddannelsessystemet. Hun fik hjælp af et nært familiemedlem til at udfylde ansøgninger til den amerikanske stat omkring tilskud, men ellers har hun selv *haft styr på det* (Bilag 12, s. 1). Hun har valgt sit studie ud fra interesse, på trods af, at hun har været bekendt med, at lønnen ikke var tilsvarende jobmuligheder fra andre videregående uddannelser.

I forhold til sit narrativ berettede Rita konkret ud fra besvarelsen af spørgsmålene.

Kalle

Længde på interview 27:26 minutter.

Kalle er sidst i tyverne og har en kandidatgrad i samfundsvidenskab, Cand.polit. Kalle betegner sig selv som førstegenerationsakademiker, da hans far er faglært og mor kontoruddannet. Kalles storebror er også uddannet fra universitetet, så han har lænet sig op ad hans erfaringer omkring uddannelsesveje - for eksempel et valg af handelsskolen i stedet for gymnasiet. Kalles uddannelsesvalg har han truffet ud fra, hvor meget sikkerhed der var for at komme i arbejde, når han var færdig med studierne.

Kalle var kun en aktiv del af studielivet på universitetet det første år. Herefter valgte han at prioritere det sociale på sit kollegium. Kalle blev færdig med studierne i 2018.

I forhold til sit narrativ er Kalles præsentation af sig selv meget faktabaseret, og han besvarer konkret på de spørgsmål, der bliver stillet.

Dan

Længde på interview 1:14:49 minutter.

Dan er midt i trediverne og er opvokset i Jylland. Han er den ældste af seks søskende. Hans far er uddannet lærer, og hans mor er pædagog. Dan beretter udførligt om sine bedsteforældre, der har haft et hårdt liv i efterkrigstiden. De tidligere generationer - såvel bedsteforældre som forældre - har været aktive inden for DKP, med partiskole i Østberlin og læsning af Lenin og Marx. Dan interesserer sig også for de store tænkere, og han beskriver sig selv som værende dygtig til det, han interesserer sig for. Han har en HF-eksamen, som - på grund af et for lavt gennemsnit - ikke gav mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet. Han har tidligere ikke været bekendt med eller opmærksom på mulighederne i uddannelsessystemet. Efter HF arbejdede han nogle år med rengøring, trappevask og lagerarbejde, mens han samtidig brugte tid på politisk aktivisme. Gennem det politiske netværk får han efter nogle år adgang til mennesker indenfor uddannelsessystemet, der hjælper ham i forhold til at ansøge om optagelse på en samfundsvidenskabelig bacheloruddannelse.

Dan beskriver sine forældre som støttende, men uvidende i forhold til uddannelsessystemet. Deres aktive politiske liv har bidraget til kompetencer med hjemmefra, som, Dan beskriver, er til stor hjælp på hans studie, hvor han fagligt føler sig foran de andre. Dan beskriver sig som fremmedgjort fra sine medstuderende - både i forhold til alder, interesseområder og ikke mindst oplevelser fra et socialt opvækstmiljø, som Dan er overbevist om, hans medstuderende ikke ville kunne relatere sig til (Bilag 8, s. 7).

Dan er meget detaljeorienteret i sit narrativ, og han fortæller, at han har brugt lang tid på at overveje sit narrativ forud for interviewet.

Emilie

Længde på interview 36:14 minutter.

Emilie er i starten af tyverne og læser en samfundsvidenskabelig uddannelse. Hun er vokset op sammen med sin mor. Hun har altid haft let ved skolen. Efter 9. klasse fik hun efter en kort periode i 10. klasse en plads på gymnasiet. Hun beskriver skiftet som en erkendelse af, at *hun ikke ville spille et år ved at tulle rundt* (Bilag 9, s. 2). Hun ville udfordres, og efter gymnasiet rejste hun rundt i Afrika. Her mødte hun en kvinde, som inspirerede hende i forhold til uddannelsesvalg. Emilie beskriver valg omkring uddannelse som værende meget åbent, og hun er ikke klar over, hvad hendes mor eller familie har haft i tankerne for hende omkring uddannelse. Hun kunne gøre, hvad hun ville.

Emilie beskriver, at det er vigtigt for hende, at hun laver noget andet end studiet på universitet, så hun er ikke altid en aktiv del af studielivet. Hun deltager, når hun har tid og overskud til det, men prioriterer ofte mennesker, hun føler sig *mere forbundet med* (Bilag 9, s. 4).

Emilie beskriver sit narrativ konkret i forhold til at kunne eksemplificere sine italesættelser.

Annika

Længde på interview 45:42 minutter.

Annika er sidst i tyverne. Hendes far er ufaglært og hendes mor har en erhvervsuddannelse. Moderen er for nogle år siden blevet tilkendt førtidspension på grund af sygdom. Annika fortæller, at hun officielt har fire søskende, hvor en af disse er en helbror. Hun har lidt kontakt med en af brødrene. Annika beskriver sig værende så god i skolen, at det var unødvendigt for hende at lave lektier. Der har ikke været dialog omkring uddannelse i hjemmet, og Annika beskriver, at uddannelsesvalget har været overladt til hende selv, fordi hun selv *skulle finde frem til*, hvad hun havde lyst til (Bilag 7, s. 3).

Annika søgte efter gymnasiet ind på en samfundsvidenskabelig uddannelse, som hun dog sprang fra, da hun fandt ud af, at hun hellere ville læse en sproglig universitetsuddannelse. Hun kom i en

læsegruppe med tre medstuderende, der dog droppede ud efter et halvt år. Hun kom ikke ind i en ny læsegruppe. Annika beskriver, at hun indimellem har haft det svært på universitet. Hun har været i fredagsbar to gange gennem studiet og beskriver relationen til sine medstuderende som værende *professionel*, hvor man ikke nødvendigvis sås privat. Hun beskriver en kommunikationsbrist mellem sig selv og sine forældre samt de gymnasievenner, der ikke har taget en videregående uddannelse (Bilag 7, s. 5). For Annika har det været det faglige, der har været i fokus på uddannelsen. Et år inde i sin uddannelse får hun en kæreste, og hun beskriver dette som værende årsag til, at der ikke været megen plads til det sociale på studiet.

Annika forholder sig følelsesmæssigt distanceret forhold til sine italesættelser, eftersom hun eksempelvis fortæller om kommunikationsbrist mellem sig selv og familien/venner fra tidligere uden at lade sig overmande af følelser.

Mette

Længde på interview 29:24 minutter.

Mette er vokset op sammen med sin mor og stedfar, hvor begge er ufaglærte. Mettes far er faglært. Hun læser en samfundsvidenskabelig uddannelse på Københavns Universitet. Mette beskriver sin familie som koblet fra det liv, hun har nu. Hun mener ikke, at de kan huske, hvad hun læser. Mette beskriver, at hendes familie ikke kan sætte sig ind i, at der er lang tid til, at man *får en rigtig løn*, og at forståelsen omkring det at læse mangler (Bilag 11, s. 3).

Mette lader op ved at være alene. Hun beskriver sig selv som *ikke den mest engagerede studerende sådan i det sociale liv* (Bilag 11, s. 5). Hun beskriver sine medstuderende som hovedsageligt piger, hvis forældre har en akademisk baggrund. Mette fortæller, at hun er gået fra topkarakterer på gymnasiet til middelmådige karakterer på universitetet. Det har tæret på hendes selvværd. Mette fortæller videre, at hun har tre forelæsninger på en uge, og der er meget selvstudium. Hun fortæller, at hun desuden ikke har en relation til forelæseren, som ikke engang kender hendes navn (rigtigt). Mette har været tutor, hvilket hun var glad for, fordi hun fik samvær med andre studerende. Mette beskriver, at hun er bekymret - bekymret omkring eksamener, om hun gør det godt nok, og om hun gør sit studiejob godt nok.

Mette er følelsesbetonet i sit narrativ, hvor hendes italesættelser tager afsæt i refleksioner omkring eget selvværd, selvtillid, tanker og følelser.

8. Første analysedel

I følgende afsnit vil vi analysere vores tre overordnede diskurstyper; *Anerkendelse*, *Faglighed* og *Fællesskab*, jævnfør Figur 4. Analysen vil i første omgang tage udgangspunkt i de første to elementer af Faircloughs tredimensionelle model, hvor vores empiri bearbejdes på såvel tekstnært som diskursivt niveau. Sidste element i Faircloughs analysemodel, *social praksis*, vil blive bearbejdet i *Anden analysedel* med henblik på at placere den tekstnære og diskursive praksis i forhold til den bredere sociale praksis, som informanterne er en del af.

8.1. Anerkendelse

Førstnævnte diskurstype omhandler *Anerkendelse*, eftersom samtlige informanter italesætter egne refleksioner omkring deres sociale bagland og betydningen af dette. Informanterne udtaler sig omkring manglende dialog og forståelse samt holdninger fra deres bagland i forhold til uddannelse. Italesættelser kategoriseres under diskurstypen *Anerkendelse*, eftersom manglende dialog med og forståelse fra baglandet får betydning i forhold til informanternes studieliv på universitetet, hvilket kommer til udtryk i deres italesættelser.

8.1.1. Manglende dialog

I sit narrativ beskriver Annika sine refleksioner vedrørende manglende dialog med sit bagland således:

”...vi har i hvert fald aldrig snakket forskelle på de forskellige uddannelser, hvad kan man egentlig blive. Når jeg nu sidder og reflekterer over det, så har det jo lidt været overladt til mig selv, fordi det har været mig selv, der har skullet finde frem til, hvad jeg nu havde lyst til.”

(Bilag 7, s. 3)

Ovenstående citat indledes med pronominet *vi*, som fremhæver, at Annika bærer en del af ansvaret for ikke at have snakket med sit bagland omkring uddannelse, hvortil *vi* øger modalitetsgraden, eftersom Annika tilslutter sig sit udsagn. Med udtrykket *i hvert fald* understreger Annika, at hun er overbevist om, at en samtale med sine forældre vedrørende uddannelsesmæssige forhold *aldrig* har fundet sted. Annika fortæller altså, at hun ikke kan mindes at have diskuteret uddannelse med sit bagland, og hun uddyber dertil på hvilke områder, hun ikke har drøftet emnet. Her nævnes *forskelle på de forskellige uddannelser*, og *hvad kan man egentlig blive*. Substantivet *forskelle* henviser til det skel, der findes indenfor de forskellige uddannelsesretninger, hvor adjektivet *forskellige* retter fokus mod det kvantitative aspekt af uddannelsesvalget – altså, at der er talrige uddannelser at skelne imellem. Dertil nævner Annika *hvad kan man egentlig blive*, hvor pronominet *man* kan bruges til at gøre udsagnet mere generelt eller for at underspille sin egen rolle. Annika tilslutter sig dermed ikke sit udsagn, hvilket mindsker modalitetsgraden. Adverbiet *egentlig* kan understrege et grundlæggende aspekt i udsagnet, hvor hun italesætter det, hun har manglet – en dialog om, hvad man i bund og grund kan uddanne sig til. Annika fortæller i forlængelse af den manglende dialog med sine forældre, at *det jo lidt (har) været op til mig selv* at finde sin vej videre fra gymnasiet. Adverbiet *jo* kan bruges forstærkende i sætningskonstruktionen, som forklarer udsagnets selvfølgelighed eller indrømmelse. Denne forstærkning nedtones med adverbiet *lidt*, som kan antyde, at Annika har følt sig alene omkring valg af uddannelse i en større eller mindre grad. Annika tilslutter sig sætningen og øger modalitetsgraden ved at nævne sig selv, og sætningen udviser tillige transitivitet, eftersom Annika stiller sig selv til ansvar for sætningens begivenhed - uddannelsesvalget. Dertil understreger det refleksive pronomen *mig selv*, at hun har været alene omkring sit uddannelsesvalg uden hjælp eller andres indblanding, og hun har *selv* skulle opsøge viden omkring, hvilke muligheder og eventuelle begrænsninger hun havde fremadrettet, jævnfør sætningen *det har været mig selv, der har skulle finde frem til, hvad jeg nu havde lyst til*. At Annika har *skulle finde frem til*, hvad hun havde *lyst til*, giver et indtryk af, at hun på egen hånd har skulle gennemgå en udvikling fra at være elev og senere student til at finde fodfæste i sit liv efter gymnasiet. Annika betoner dertil, at hendes uddannelsesvalg efter gymnasiet har været præget af en lyst, som har styret hendes handlinger, og en mere rationel tilgang til uddannelse er således trådt mere i baggrunden.

Annika reflekterer ikke udelukkende over sin enlige tilgang til uddannelse i forhold til sin familie, men også i forhold til sine tidligere gymnasievenner, som hun ikke har kontakt til, eftersom flere af dem har valgt ikke at tage en videregående uddannelse. Hun beskriver grunden herfor således:

“...jeg snakker jo netop ikke rigtig med dem mere pga. kommunikationsbrist, eller hvad man skal sige” (Bilag 7, s.6)

Annika forklarer, at hun *netop ikke* snakker med sine gymnasievenner, som hun indbefatter under pronominet *dem*. Pronominet *dem* henviser til, at Annika ikke forholder sig til nærmere bestemte personer i sin omgangskreds fra gymnasiet. Hun tager altså en form for afstand til disse personer, eftersom hun betegner de personer, som hun ikke længere snakker med som en uspecificeret gruppe. Pronominet *jeg* øger modalitetsgraden og tilslutningen til ovenstående udsagn, hvortil adverbierne *jo netop* hentyder til den akkurate selvfølghed i sætningskonstruktionen. Derudover udtrykkes der ikke transitivitet i italesættelsen, fordi Annika ikke stiller nogen til ansvar for begivenheden - *kommunikationsbrist* - det vil altså sige, at sætningen er passiv i forhold til begivenheden. At Annika *ikke rigtig* snakker med sine gymnasievenner bløder udsagnet op, og adverbierne *ikke rigtig* giver udtryk for den sporadiske kontakt, som Annika på nuværende tidspunkt har med sine gymnasievenner. Begrundelsen for den manglende kommunikation mellem Annika og hendes venner findes i en *kommunikationsbrist*, som belyser den omstændighed, der gør, at kommunikationen mellem parterne ikke forløber hensigtsmæssigt. Kommunikationsbristen er den nærmeste betegnelse Annika kan komme på det, der er sket mellem sig selv og sine gymnasievenner, efter hun startede på universitetet. Samtidig kan kommunikationsbristen betegnes som værende den ene af de to dele af et kohærent link mellem kommunikationsbrist og manglende uddannelse, eftersom Annika antager, at hun ikke længere snakker sammen med gymnasievennerne, fordi de ikke har taget en videregående uddannelse. Hun afslutter sin sætning med *eller hvad man skal sige*, som indikerer, at Annika har svært ved at sætte ord på det skel, hun oplever, men *kommunikationsbrist* er det substantiv, der favner hendes refleksioner bedst.

Annika italesætter altså et skel i forhold til sit såvel familiære som venskabelige bagland vedrørende sit valg om at gå på universitetet. Denne enlige tilgang til uddannelse italesættes også af en anden informant, Emilie, som også sætter ord på baggrunden for, at hun har stået alene omkring sit valg af uddannelse:

"... jeg har aldrig nogensinde følt noget som helst pres til noget som helst. Jeg har ikke engang, altså sådan nogen idé om, hvad min mor eller familie havde forestillet sig, tænkt sig, hvad jeg skulle blive. Det har jeg ingen anelse om. Fordi der bare har været meget åbent. Jeg kunne gøre, hvad jeg lige ville, ikke? Og så er der selvfølgelig blevet bakket op om det, så godt som man nu har kunne, ikke?" (Bilag 9, s. 2)

Emilie italesætter et *pres*, som hun *aldrig nogensinde har følt*. Adverbierne *aldrig nogensinde* bruges som et begrænsende udtryk, der understreger Emilies erindringer omkring et *pres* i forhold til uddannelse som værende ikke-eksisterende. Substantivet *pres* giver udtryk for en form for belastning, som kan bestå af skærpede krav eller høje forventninger til forestående præstationer. Emilie tilslutter sig dertil sætningen ved at nævne sig selv i *jeg*-form, hvilket øger sætningens modalitet. Sætningen *Jeg har ikke engang, altså sådan nogen idé om, hvad min mor eller familie havde forestillet sig, tænkt sig, hvad jeg skulle blive* udviser tillige transitivitet, hvilket betoner, at hendes bagland har ladet det være op til Emilie selv at finde sin vej videre fra gymnasiet, og de har derfor ikke søgt indflydelse på hendes fremtid. At Emilie *ikke engang har nogen idé om, hvad hendes mor eller familie havde forestillet sig*, at hun skulle blive, fremhæver den distance, som Emilie har haft til sin familie i forhold til en dialog omkring uddannelse. Distancen tydeliggøres gennem brugen af udtryk som *"jeg har ikke engang nogen idé... ingen anelse... der har bare været meget åbent... jeg kunne gøre, hvad jeg ville"*, hvilket tydeliggør, at fraværet af *pres* nærmere fører til en oplevelse af at stå alene. Emilie pointerer, at *selvfølgelig er der blevet bakket op, så godt man kunne*, hvor adverbiet *selvfølgelig* bruges til at beskrive det indlysende og forventelige i, at familien bakker op om de valg, der træffes. Familien nævnes ikke direkte, men omtales i sætningen som *man*, hvilket medfører en mindsket modalitet og dermed tilslutning til sætningen. Ydermere udvises der ikke transitivitet i sætningskonstruktionen *Og så er der selvfølgelig blevet bakket op om det, så godt som man nu har kunne, ikke?*, eftersom subjektet og objektet ikke er

eksplicit i sætningen, hvilket kommer til udtryk som en form for distancering mellem Emilie og hendes familie. Dette kan således belyse Emilies følelse af at stå alene omkring studievalg og den (mulige) begrænsede opbakning fra familien efterfølgende.

8.1.2. Manglende forståelse

Jævnfør ovenstående afsnit italesætter Emilie et ikke-eksisterende pres, som i analysen belyser den manglende dialog og distance til baglandet, hvilket Annika også italesætter. Distance beskrives også af Mette, som i sit narrativ vedrørende sine forældres reaktion på sit studievalg, desuden beretter om manglende forståelse:

”De undrede sig over, at jeg gad, fordi så var der rigtig lang tid til, at man fik et rigtigt arbejde og en rigtig løn. Øh, så jeg tror, at de undrede sig lidt. Jeg tror ikke, at de var decideret skuffede, eller noget, men jeg tror ikke, de kunne sætte sig ind i, at man kunne have lyst til det.” (Bilag 11, s. 3)

Mette italesætter, at forældrene *undrede sig*, hvor pronominerne *de* og *jeg* frembringer transitivitet i sætningen, eftersom der er tydelig forbindelse mellem *de* som subjekt og *jeg* som objekt. Verbet *undre* giver indtryk af, at forældrene har været overraskede over deres datters valg om at gå på universitetet. Dertil bruger Mette verbet *gad* i forhold til, at hun *gad* gå på universitetet, hvilket har en negativ betoning i og med, at der ikke synes at være forståelse for hendes valg. Mette begrundes forældrenes manglende forståelse med den *rigtig lange tid*, der vil gå, før hun ville få *et rigtigt arbejde og en rigtig løn*. Adjektivet *rigtig* fremhæver, at Mette fraviger fra normen i familien, hvor der ikke vælges en akademisk uddannelse, og at det har en værdi at få en kortere uddannelse, så man hurtigt kan forsørge sig selv. Mette benytter sig af pronominet *man* med henblik på at beskrive det tidsmæssige perspektiv, inden hun, ifølge forældrene, kan komme videre i livet. Ved at bruge *man* i sin udtalelse mindskes sætningens modalitetsgrad, og Mette tilslutter sig dermed ikke det sagte fuldstændigt. Dette forhold er ikke gældende gennem hele Mettes udsagn, men hun vælger at veksle mellem pronominerne *jeg* og *man*, når hun henviser til sig selv. Dette har betydning i forhold til hendes tilslutning til hele citatet, og den vekslende tilslutning kan således tolkes som en form for ambivalens i forhold til Mettes refleksioner omkring hendes forældres reaktion vedrørende sit studievalg.

Mette gør videre opmærksom på, at hun ikke er af den opfattelse, at hendes forældre var *decideret skuffede*, hvor adjektivet *decideret* koblet med verbet *skuffet* giver indtryk af, at forældrene ikke har oplevet hendes valg som rendyrket brud på familiens uddannelsesmæssige kvalitetskriterier. Mette beskriver gennem brug af konjunktionen *men* som sætningens kohæsion, at forældrene derimod *ikke kunne sætte sig ind i, at man kunne have lyst til det*, hvor forældrene ikke lod sig delagtiggøre i forhold til, at deres datter kunne finde tilfredshed i en længerevarende akademisk uddannelse. Mette italesætter altså en manglende anerkendelse fra sine forældre omkring sit valg af uddannelse, eftersom de ikke har haft en forståelse for, at universitetet kan være en vej til at kunne forsørge sig selv indenfor en vis tidsramme.

Kalle italesætter ligesom Mette en mangel på forståelse fra sine forældre og dertil en forvirring i forhold til sin uddannelse:

"Altså, de er lidt forvirrede over, hvad det egentlig er, jeg laver (griner). Altså, hvad er min uddannelse. Hvad skal jeg bruge min uddannelse til. Også bare som økonom, så "nå, så skal du ind i folketinget", eller "så skal du over og sidde i banken" eller et eller andet, ikke?" (Bilag 10, s. 1-2)

Ovenstående sætningskonstruktion udviser transitivitet gennem forbindelserne mellem subjekter og objekter, hvor pronominet *de* er det subjektive forhold, der bliver stillet til ansvar for sætningens begivenhed. Udover transitivitet øges modalitetsgraden i det sagte, eftersom Kalles tilslutning til sætningen tydeliggøres ved at forholde sig til sit udsagn i *jeg*-form.

I sin udtalelse omtaler Kalle en mindre forvirring fra sine forældres side, eftersom verbet *forvirrede* skildrer forældrenes tvivl om, *hvad det egentlig er*, han (*jeg*) *laver*. Adverbiet *egentlig* sammenkoblet med latteren i sætningen, kan betone den ironi, der ligger i, at hans forældre, når alt kommer til alt, ikke ved, hvad hans uddannelse består i – *hvad skal jeg bruge min uddannelse til*. Kalle kommer dertil med eksempler på udsagn, han har hørt fra sit bagland, hvor der synes at være en vis forudindtagethed omkring hans uddannelse, og det han skal arbejde med efterfølgende. Verbet *skal* bruges i begge eksempler og kan understrege baglandets forudindtagethed, hvor der søges en angivelse af et bestemt hændelsesforløb, som er mere eller mindre fastlagt. Kalle oplever således ikke en forståelse omkring og anerkendelse af sin

uddannelse samt hvilke fremtidsmuligheder, der ligger i det valg. Kalle nedtoner sit udsagn med brugen af adverbiet *lidt* i henhold til, at forældrene kun er *forvirrede* i en mindre grad. Det kan således udledes, at forældrene overordnet set forsøger at anerkende og forstå Kalle og hans valg, men Kalles udtalelse beskriver alligevel en vis ambivalens fra forældrenes side, eftersom de udviser en vis forudindtagethed gennem retoriske spørgsmål.

Dan beskriver lig Kalle sine forældre og sit bagland i positive vendinger, men i forhold til uddannelse beskrives en manglende indsigt og heraf forståelse:

“Der er ingen, der taler med mig om det, og mine forældre – selvom de er rigtig gode forældre og interesserer sig for mit ve og vel, har absolut ingen anelse om, hvordan det¹⁰ foregår (rømmer sig)”

(Bilag 8, s. 3)

Ovenstående sætningskonstruktion udviser kohæsion gennem brugen af bindeordet *selvom*, som viser den ambivalens, der ligger i, at Dan på den ene side italesætter sine forældre som *gode forældre*, men på den anden side ikke ved, hvordan uddannelsessystemet fungerer.

Pronominet *ingen* kan udtrykke en form for afsavn eller et fravær i forhold til at have nogen at tale uddannelse med. Dan oplever altså en distance i forhold til sit bagland, selvom han understreger forældrenes positive egenskaber ved brug af adjektiverne *rigtig gode* som gradbøjning af disse egenskaber. Dertil *interesserer* forældrene sig for hans *ve og vel*, hvor verbet *interesserer* tydeliggør, at forældrene er opmærksomme på deres søn, men primært i forhold til hans generelle trivsel og velfærd. Når det kommer til uddannelse, har forældrene *absolut ingen anelse om, hvordan det foregår*, hvor adverbiet *absolut* sammensat med nægtelsen i form af *ingen* indikerer, at Dan ikke er i tvivl om, at hans forældre ikke forstår, hvad hans uddannelse består i. Dan beskriver således sig selv som værende alene i forhold til at gå på universitetet, hvor den manglende indsigt i hans uddannelse udmønter sig i en form for afsavn, eftersom han ikke har nogen fra sit bagland at tale med omkring sin uddannelse.

¹⁰ “Det” henviser til “uddannelsessystemet” (bilag 8 s. 3).

Den manglende dialog og forståelse, som Dan italesætter, ekspliciteres også af Rita, som beskriver sine forældres forhold til uddannelse som noget, de ikke har en holdning til:

”Jeg har faktisk ikke rigtig, jeg kan ikke rigtig huske, at jeg nogensinde har snakket med dem om, hvad jeg gerne vil være. Eller hvad jeg skal være. De har ikke nogen holdning til det, tror jeg.” (Bilag 12, s. 1)

I ovenstående udtalelse henviser Rita til sig selv, hvilket både udviser transitivitet gennem relationen mellem subjekt og objekt i sætningskonstruktionen, men graden af modalitet øges tillige gennem Ritas tilslutning til det sagte.

Rita benytter adverbiet *faktisk* i forhold til, at hun *ikke rigtigt kan huske* at have snakket med sine forældre omkring uddannelse, hvor *faktisk* kan bruges til bekræftelse af sikkerheden i citatet. Dertil kobles et begrænsende udtryk som *ikke rigtigt* til at beskrive det faktum, at Rita ikke kan huske, hvorvidt der *nogensinde* har eksisteret en dialog med sine forældre vedrørende uddannelsesmæssige ønsker og drømme. Adverbiet *nogensinde* understreger den mangelfulde dialog, som Rita udtrykker i forhold til, at hendes forældre på intet tidspunkt har snakket med hende omkring hendes fremtid. Ifølge Rita er der desuden en sandsynlighed for, at forældrene *ikke har nogen holdning* til hendes uddannelse. Rita er ikke sikker i denne vurdering, hvilket kommer til udtryk i ledsætningen *tror jeg*, men sætningen som helhed betoner den manglende orientering og passivitet, som forældrene gennem Ritas opvækst har udvist gennem en ikke-eksisterende dialog og hermed forståelse.

8.1.3. Opsummering

Opsummerende efterspørger informanterne dialog og holdninger fra deres forældres side i forhold til uddannelsesvalg og overgang fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse. Der sættes dertil ord på, hvordan uddannelsesvalget har været op til dem selv, og hvordan manglende forståelse fra forældrene kommer til udtryk i det, der kan opfattes som en manglende indsigt i informanternes studievalg og studieliv på universitetet. Informanterne italesætter således ikke en generel mangel på interesse for deres ve og vel, men nærmere en mangel på indsigt i forhold til deres valg af uddannelse og studieliv.

8.2. Faglighed

Anden diskurstype omhandler informanternes faglighed. Med denne diskurstype analyseres flere af informanternes italesættelser af et fagligt skel de studerende imellem og den faglige forandring, de oplever på universitetet. Diskurstypen *Faglighed* belyser således måden, hvorpå førstegenerationsakademikerne differentierer sig selv i forhold til deres medstuderende, og hvilken betydning det har for deres studieliv.

8.2.1. Et fagligt skel

I sit narrativ beskriver Mette en hændelse på sit studie, hvor hun påpeger forskellen mellem sig selv og de andre studerende på holdet:

"...og så var der et eller andet i den her tekst, vi havde læst, om at øh... at studerende med forældre, der var akademikere, læste tekster som et litterært eventyr, hvor at ikke-akademikere de så det mere som en tekst, de bare skulle igennem. Det syntes jeg lidt var en generalisering på min bekostning, øh, og det var ikke... Det er ikke altid, jeg sidder og læser og synes, at det er et litterært eventyr, så kom jeg også til at tænke på, jamen har de så ret?" (Bilag 11, s. 10).

Mette refererer til en ikke-nærmere angivet tekst og uddrag derfra, hvor substantivet *eventyr* indgår som en central pointe i hendes udtalelse. Udtrykket *et litterært eventyr* giver et indtryk af, at det litterære stof på universitetet udmønter sig i en positiv adspredelse for studerende af forældre med akademisk baggrund. Dertil positionerer Mette sig med andre førstegenerationsakademikere, som værende dem, der står tilbage med *bare at skulle igennem*, hvor tilføjelsen af adverbiet *bare* negativt betoner, at førstegenerationsakademikere udelukkende kan tilgå tekster som en form for nødvendigt onde – noget, der skal overstås. Mette italesætter sig som værende en del af en tekstens *generalisering*, hvor dette substantiv beskriver, at hendes faglige kompetencer bliver fordomsfuldt vurderet. Endvidere nævner Mette, at generaliseringen sker på hendes (*min*) *bekostning*, hvilket betoner, at Mette anser sig selv som værende genstand for tekstens udsagn og dertil et (ikke-intentionelt) offer i forhold til sine akademiske

medstuderende. Ifølge Mette har studerende fra akademiske hjem således en faglig fordel på universitetet, hvor hun og andre førstegenerationsakademikere må se sig nødsaget til at acceptere eksempelvis slavisk litteraturlæsning, som en uomgængelig forudsætning for, at de kan studere på universitetet. Mette accepterer delvist tekstens udsagn med italesættelsen af, at det *ikke er altid, jeg sidder og læser og synes, at det er et litterært eventyr*, hvor *ikke* står som en negation i forhold til adverbiet *altid*. Mette anser således ikke fagligt læsestof som værende litterære eventyr til hver en tid, og det har fået hende til at reflektere over, hvorvidt tekstens forfattere taler sandt. Mette stiller spørgsmålet *jamen har de så ret*, hvor konjunktionen *jamen* kan udtrykke den forundring, der ligger i hendes refleksioner over generaliseringen i den læste tekst - er det rigtigt, at hun er anderledes, at der er forskel mellem hende og andre studerende, og er det kun hende, der har det sådan. Adverbiet *så* kan dertil angive, at Mette ser sig nødsaget til at acceptere det faktum, at teksten muligvis indeholder en vis sandhed, og hun anser på den måde sig selv som værende anderledes end sine medstuderende.

Ligesom Mette italesætter Kalle sig selv som værende anderledes på sit studie, hvortil Kalle illustrerer måden, hvorpå han har set sig selv i forhold til sine medstuderende, da han gik på universitetet:

"... man kunne se alle sine studiekammerater løbe ude i overhalingsbanen forbi en og... Fordi de var så målrettede og fokuserede, da de startede, og ligesom havde lagt... For mig... Havde lagt en plan for, hvorfor de var der, og hvad de ligesom skulle bruge den til, og det var nok noget, der først kom i løbet af mit studie for mit vedkommende." (Bilag 10, s. 4).

Kalle benytter sig af visualisering som en del af sin udtalelse omkring, hvordan han ser sig selv i forhold til sine studiekammerater, som *alle løber ude i overhalingsbanen forbi en*. At Kalle bruger substantivet *studiekammerater* i forhold til sine medstuderende betoner, at han har en oplevelse af, at han indgår i et fællesskab med de andre studerende. Brugen af verbet *løbe* illustrerer den måde, hvorpå han anskuer sig selv i forhold til sine medstuderende, hvor det faglige tempo er højt, og hvor substantivet *overhalingsbanen* understreger den høje grad af hastighed, som studiekammeraterne har i forhold til deres studie. Kalle italesætter dertil, at hans medstuderende *løber forbi* ham, hvilket kan give indtryk af, at han har svært ved at følge de andres niveau.

Ovenstående citatet afspejler en mindre grad af modalitet i udtalelsen, eftersom der gennem brugen af pronominet *man* lægges afstand til det sagte. Dette kan være et udtryk for, at Kalle lægger afstand til den opfattelse af, at hans tidligere studiekammerater *løber ude i overhalingsbanen*, men det kan også være en måde at anskueliggøre den udvikling, han har gennemgået fra begyndelsen af studiet til det sted, han står nu - som færdig kandidat. Videre i citatet eksemplificerer Kalle, hvordan han yderligere har afvejet fra sine medstuderende, og det, at hans medstuderende var *målrettede, fokuserede* og havde *lagt en plan* for deres uddannelse, står som centrale kontraster i forhold til hans egen tilgang til studiet. Kalles studiekammerater vidste, hvad de skulle bruge deres uddannelse til, og han afviger på den måde fra normen på sit studie ved at være mere procesorienteret i sin tilgang til studiet. At *det var noget, der først kom i løbet af hans (mit) studie* fremhæver netop denne mere procesorienterede tilgang, Kalle har haft til sit studie, men det understreger også, at hans vej gennem uddannelsen har været anderledes end mange af sine medstuderende.

At have en mere procesorienteret tilgang til det faglige stof på universitetet italesættes også af Emilie, som beskriver sine uddannelsesmæssige udfordringer således:

"... Hvor jeg i hvert fald også øver mig i - det er meget bevidst, at jeg prøver - at sige sådan "mærk lige efter, hvad der er behov for". Øh, ja, altså... Og det tror jeg helt sikkert er kommet af, at jeg har været sammen med nogen, der har været meget bedre til det, end jeg har. Øh. At de er sådan "nå, det nåede jeg ikke, men hvad så?" Det nytter ikke noget at sidde og have ondt i maven over det" (Bilag 9, s. 4).

Gennem hele sin udtalelse refererer Emilie til sig selv som *jeg*, hvilket øger modaliteten i det sagte, og gør således udtalelsen troværdigt. Emilie bruger udtrykket *i hvert fald* til at overbevise intervieweren og/eller sig selv om, at hun forsøger at forbedre (*øve*) sin tilgang til det faglige indhold på universitetet. Hun tilføjer dertil adverbiet *meget* og adjektivet *bevidst* i forhold til sit forsøg på forbedring med henblik på at betone, at hendes valg er velovervejet. Emilies øvelse omhandler det at *mærke efter*, hvilket betyder, at hun øver sig i at gøre brug af sine sanser i forsøget på at vurdere, *hvad der er behov for* – altså, hvor, hvornår og hvordan hun skal lægge sin energi på studiet. Hun inspireres af sine medstuderende, som hun beskriver som værende *meget*

bedre til denne vurdering. Adjektiverne *meget bedre* antyder hertil, at Emilie sammenligner sig selv med de andre på studiet, hvorved hun nedtoner sine egne faglige kompetencer. Ifølge Emilie er de andre studerende på studiet bedre til at udvise en vis nonchalant tilgang til det faglige stof, hvor det *ikke at nå* det, der står i pensum, ikke gør den store skade. De andre studerende synes altså at vide, hvornår nok er nok. Denne tilgang forsøger hun at tage til sig, og hun resonerer sig desuden frem til, at det ikke er til gavn for hende at bebrejde sig selv det, hun ikke når.

8.2.2. Tavs viden

Videre i sit narrativ uddyber Emilie den forskel, som hun har erfaret mellem sig selv og sine medstuderende på universitetet. Følgende citat tydeliggør, at der eksisterer en form for tavs viden i forhold til, hvilke muligheder universitetsstuderende har:

”Der har bare været sådan nogle ting som, at man kan udskyde et fag, eller sådan... Som der er rigtig mange, der har vidst fra start af, at det skulle de gøre, bum, bum, bum, hvor jeg sad sådan... altså, kan man det? Er det en mulighed? Og sådan synes jeg, at der er mange ting, hvor jeg ikke har været klar over, hvordan tingene har fungeret” (Bilag 9, s. 4).

Emilie giver indledningsvist et eksempel på et tilfælde, hvor hun ikke har været bekendt med muligheden for at kunne udskyde et fag. Hun tilføjer dertil, at der er *rigtig mange* studerende, der fra studiets begyndelse har vidst, hvordan de skulle agere i universitetets rammer og planlagt sin studietid herefter. De to sammenkoblede adjektiver *rigtig mange* fremhæver det store, men ubestemte antal af medstuderende, der har haft dette udgangspunkt, hvilket synes at overraske Emilie, eftersom hun retorisk spørger; *kan man det og er det en mulighed?* Eksemplet med udskydelse af fag er ikke enestående, og Emilie fortæller, at der er flere, men ikke italesatte tilfælde, hvor hun *ikke har været klar over, hvordan tingene fungerer*. Udtrykket *ikke være klar over* betoner, at der eksisterer tavs viden på universitetet, som Emilie ikke føler sig delagtiggjort i, og hun bruger igen adjektivet *mange* til at fremhæve omfanget af denne tavse viden.

Jævnfør ovenstående påvirker studiet som helhed Emilie på en sådan måde, at hun føler sig distanceret i forhold til de muligheder, der er på universitetet. Mette beretter også om en

distancering i forhold til sit studie, hvortil hun italesætter sine følelser omkring sin tilstedeværelse på universitetet:

”Og nogle gange så kan man godt blive ramt lidt af sådan en mindreværdsfølelse, synes jeg lidt... Altså, sådan må jeg egentlig gerne være her, og burde jeg være her, og så sidder man og regner på nogle tal, og hvad der sådan... Der er egentlig vildt lille sandsynlighed for, at jeg gennemfører det her, og det kan godt være lidt vildt, at det kan sætte sig oppe i ens hoved, synes jeg...” (Bilag 11, s.2)

I ovenstående citat refererer Mette bevidst til statistik, som er blevet gennemgået på sit studie, hvilket tydeliggør såvel citatets manifest intertekstualitet (Fairclough, 2008, s. 43-44) og herunder interdiskursivitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 94). Mette trækker således på diskurser fra universitetets pensum - en statistik, hvor hun kan genkende sig selv i de opgjorte tabeller, og dette udmønter sig i refleksioner vedrørende dette.

I sin udtalelse beskriver Mette sig selv som værende *lidt ramt af sådan en mindreværdsfølelse*, hvor verbet *ramt* betoner, at hun føler sig udsat for en påvirkning, som i dette tilfælde er *mindreværdsfølelsen*. Sætningskonstruktionen nedtones ved brugen af adverbiet *lidt*, og eftersom Mette bruger pronominet *man* i forhold til at beskrive påvirkningen, mindskes modalitetsgraden, hvilket nedtoner Mettes tilslutning til udsagnet. Mette fjerner dog ikke sig selv fuldstændigt fra sætningen, men tilføjer *synes jeg lidt*, inden hun fortsætter sit narrativ. Substantivet *mindreværdsfølelse* giver et indtryk af, at Mette oplever en følelse af underlegenhed i forhold til sine medstuderende. Denne fornemmelse af at være underlegen bliver beskrevet som *sådan en*, som kan henvise til, at *mindreværdsfølelse* er det ord, der mest præcist udtrykker det, hun føler. Følelsen af underlegenhed i forhold til sine medstuderende er dog ikke en konstant emotion, men noget der opstår *nogle gange*, hvortil Mette definerer, hvad der ligger i disse følelser med verberne *må (jeg være her)* og *burde (jeg være her)*. *Må* og *burde* medvirker til at betone Mettes tvivl, om det er tilrådeligt eller hensigtsmæssigt, at hun studerer på universitetet, og hun forholder sig faktisk til, at hendes statistiske chance for at gennemføre sin uddannelse er lav. Statistikens resultater sammenholdt med Mettes refleksioner omkring disse beskriver hun som værende *lidt vildt*, og derudover kan det *sætte sig oppe i ens hoved*. Adverbiet *lidt* sammen med adjektivet *vildt*

betoner den måde, Mette anskuer statistikkens resultater, som har karakter af at være grænsende til overvældende. Det, at refleksioner omkring resultaterne derudover kan *sætte sig* i hendes hoved, understreger indtrykket, som statistikken har gjort på hende, og dertil at hun kan have svært ved at slippe den igen.

8.2.3. Opsummering

Opsummerende beskriver informanterne den faglige forskel mellem dem selv og de studerende af forældre med en akademisk baggrund. Et konkret eksempel fra en tekst vedrørende forskel i tilgang til litterære tekster bliver italesat af Mette, som reflekterer over dette, hvilket udmønter sig i en følelse af at være anderledes. Derudover berettes om oplevelser af ikke at blive delagtiggjort i universitets muligheder, som eksempelvis udskydelse af et fag, hvor tavs viden kan medvirke til, at informanterne differentierer sig i forhold til deres medstuderende. Informanterne italesætter desuden, at de adskiller sig fra andre studerende ved at være mere procesorienterede, hvor de studerende af forældre med en akademisk baggrund er mere målrettede og fokuserede. Informanterne forsøger imidlertid at lære fra de andre studerende ved at gøre mere som dem - for eksempel ved at tilegne sig en mere nonchalant tilgang til det at gå på universitetet.

8.3. Fællesskab

Tredje diskurstype omhandler udtalelser vedrørende fællesskab. Diskurstypen indeholder informanternes italesættelser af deres syn på det sociale aspekt af deres uddannelser, og hvordan de har handlet indenfor den sociale kontekst på universitetet. Vi finder diskurstypen *Fællesskab* vigtig at medinddrage i analyseøjemed, eftersom samtlige interviewede informanter betoner den sociale del af det at gå på universitetet som værende af mindre betydning. Det sociale aspekt af det at gå på universitetet har altså ikke haft en fremtrædende værdi for de informanter, som vi har været i kontakt med.

8.3.1. At adskille det sociale og det faglige

Emilie beskriver i følgende citat, hvordan hun prioriterer det sociale overfor det faglige:

"Eller det er vigtigt for, at jeg laver noget andet end studie, og ser nogle andre mennesker. Jeg kan godt blive lidt fyldt op, hvis jeg går på studie og laver sådan en masse uddannelsesmæssige ting, faglige ting, og så skal jeg også være sammen med dem hele weekenden eller et eller andet. Jeg kan egentlig godt lidt at skille det lidt ad, øh..." (Bilag 9, s. 3).

Emilie benytter sig af adjektivet *vigtigt* med henblik på at betone i hvilken grad, det har betydning for hende, at hun *laver noget andet end studie, og ser nogle andre mennesker*. Pronominerne *noget andet* og *nogle andre* tydeliggør, at det ikke er nærmere bestemte handlinger eller mennesker, hun søger, når hun fravælger det sociale liv på universitetet. Det har dog en værdi for hende, at hendes sociale færden udenfor universitetet ikke er relateret til de mennesker, hun studerer sammen med, eftersom hun godt kan blive *lidt fyldt op* ved at omgås de samme mennesker. At bruge et udtryk som *lidt fyldt op* giver et visuelt indtryk af, at hendes medstuderende kan komme til at optage en del af den tid og det overskud, hun har udenfor sit studie, hvilket hun ikke er interesseret i. Emilie selekterer derfor brugen af sin tid og italesætter, at hun *egentlig godt kan lidt at skille det lidt ad*. Hun værdsætter og foretrækker således at holde det faglige og sociale aspekt af uddannelsen adskilt, hvor adverbiet *egentlig* betoner, at det er en grundlæggende værdi for hende at kunne holde disse to kontekster adskilt. En yderligere begrundelse for sit valg omkring en tydelig adskillelse mellem universitet og privatsfære italesætter Emilie således:

"Jeg har ikke noget behov for, og som sagt, jeg føler, vi er meget forskellige fra mange af menneskene... Øh, og så synes jeg egentlig bare, at det er mere lækkert, at jeg i weekenden så kan være sammen med de mennesker, jeg føler mig endnu mere forbundet med, ikke?" (Bilag 9, s. 4).

Gennem ovenstående to citater henviser Emilie udelukkende til sig i forhold til sine medstuderende, hvilket øger sætningernes modalitetsgrad og sin tilslutning til udtalelserne. Ved at bruge udtrykket *ikke noget behov* i forhold til at omgås sine medstuderende, vælger Emilie at holde en bevidst distance til de andre på studiet. Dette uddybes med begrundelsen, at hun og resten af hendes omgangskreds (*vi*) er *meget forskellige fra mange af menneskene* på studiet, hvor adjektivet *forskellige* tydeliggør, at hun anser sig selv for at være anderledes end et stort, men

ukendt antal af de studerende, der går på hendes studie. Emilie tilføjer, at det *egentlig bare er mere lækkert* selv at kunne vælge sin omgangskreds, og med tilføjelsen af *egentlig bare* til sætningskonstruktionen, understreger hun, at det fortsat er en grundlæggende værdi for hende selv at kunne vælge. At det *er mere lækkert* betoner graden af bekvemmeligheden i, at hun har et valg i forhold til brugen af sin fritid, så hun i weekenden kan tilbringe tid med mennesker, som hun *føler sig endnu mere forbundet med*. Emilie benytter verbet *føler* til at udtrykke sin emotionelle tilgang til valget af omgangskreds, hvor det at være *forbundet* betoner, at der er andre udefinerede kriterier end samværet på studiet, der knytter hende til andre mennesker. Emilie vælger altså selv at distancere sig fra det sociale fællesskab på universitetet, eftersom hun italesætter, at der er mennesker udenfor universitetet, hun føler sig mere knyttet til.

At skelne mellem fællesskabet på og udenfor universitetet bliver ligesom Emilie italesat af Kalle, som dertil belyser de refleksioner, der ligger til grund for hans opdeling:

”Så jeg vil sige, jeg søgte ikke det sådan studiemiljø-faglige dér, men mere på mit kollegie, hvor jeg så kunne få nogle kontakter til nogle andre studerende og få et bredere fællesskab og netværk der. Så jeg var helt sikker på... På kollegiet fik jeg det der sociale, og på studiet fik jeg tilfredsstillende det faglige, og så gik man hjem og var social med dem, man boede sammen med.” (Bilag 10, s. 3)

Kalle *søgte* ligesom Emilie *ikke det studiemiljø-faglige*, hvor verbet *søgte* tilføjet adverbiet *ikke* bruges til at negere sætningen. Kalle har således ikke gjort en aktiv indsats med henblik på at imødekomme sine medstuderende, men valgte i stedet for at søge fællesskabet på sit kollegium, hvor han selv kunne konstruere sit eget netværk ud fra egne kriterier. *Nogle kontakter til nogle andre studerende og et bredere fællesskab og netværk* er formålet med at søge mod sit kollegium frem for at dyrke de sociale fællesskaber på universitetet. Pronominet *nogle* henviser til de ikke nærmere bestemte kontakter og studerende, som Kalle har valgt til frem for sine medstuderende fra studiet. Han ser først og fremmest det at møde og dyrke *fællesskabet* med mennesker, som har en anden faglig baggrund end sin egen som noget positivt. Substantivet *netværk* vurderes ligeledes som værende givtigt, eftersom et bredt netværk vil kunne give ham andre forbindelser, som vil kunne komme ham til gode i forskellige kontekster. Kalle påpeger tilmed, at han var *helt sikker* i

forhold til det at få sine såvel sociale som faglige behov dækket. Adverbiet *helt* sammen med adjektivet *sikker* understreger, at han ikke er i tvivl om, at det er sådan han anskuer sit studieliv, og brugen af verbet *tilfredsstillet* fremhæver, at han får opfyldt sine sociale og faglige behov gennem en selvvalgt opdeling af sin omgangskreds.

8.3.2. Ikke en del af gruppen

I forhold til en opdeling af det faglige og sociale på universitetet, italesætter Dan også en adskillelse, men hvor Kalle og Emilie udtrykker fordele ved at skelne mellem det faglige *på* universitetet og det sociale *udenfor* universitetet, italesætter Dan en bevidst afstandtagen til de andre studerende på universitetet gennem en vurdering af deres sociale egenskaber:

“Det er ikke så lang tid siden, at nogle af dem har gået på efterskole, ik...de skal lave sådan en teletubbie-krammer¹¹ eller et eller andet, ik. Og det er bare sådan...jeg skal ikke have et teletubbie-kram, altså...jeg er her for at læse Marx (griner) (alle griner)” (Bilag 8, s. 6).

Ifølge Dan er *det ikke så lang tid siden*, at hans medstuderende har gået på efterskole, hvor adverbiet *så lang* betoner det korte tidsrum, der er gået mellem efterskole og opstart på universitetet. Med denne sætning fremhæver Dan den aldersmæssige forskel, der er på ham og hans medstuderende, hvilket understreges af hans beskrivelse af, hvordan de andre agerer i fællesskabet. Sætningen *De skal lave sådan en teletubbie-krammer* betoner Dans afstandtagen til sine medstuderende, hvor han angiver, at det er *de* andre studerende, der laver teletubbie-kram. Dertil bruger Dan udtrykket *teletubbie-krammer*, som illustrerer og understreger det umodne billede, han har af sine medstuderende, eftersom Teletubbies er et program henvendt til mindre børn. Skellet og afstanden til de andre studerende på universitetet kommer yderligere til udtryk i hans afvisning af det, som han kalder teletubbie-kram, hvortil han eksemplificerer dét, han vælger at have fokus på, mens han går på universitetet - *jeg er her for at læse Marx*. Med sætningen tilslutter Dan sig det sagte med pronominet *jeg*, hvormed modaliteten øges, og der udvises dertil transitivitet, eftersom Dan tager ansvar for sætningens begivenhed. At han er på universitetet for

¹¹ Ifølge Wikipedia er Teletubbies en tv-serie for de mindste børn, der blev produceret fra 1997 til 2001. Serien er en dukkeserie, der følger de fire teletubbies Laa-Laa, Dipsy, Tinky Winky og Po i deres hverdag og daglige gøremål.

at læse Marx er ligeledes medvirkende til illustrere Dans billede af sig selv i forhold til sine medstuderende. Dan vælger at holde sit fokus på at læse fagligt stof, mens han er på universitetet, mens hans medstuderende vælger at dyrke det sociale aspekt af det at gå på universitetet gennem det, Dan betegner som et *teletubbie-kram*.

Annika italesætter ligesom Emilie, Kalle og Dan, at hun opdeler sit studieliv i en faglig og en social sfære. Forskellen i hendes italesættelse af fællesskabet ligger i, at hun eksempelvis har forsøgt at gå i fredagsbar, men hun har ikke følt sig som en del af fællesskabet:

"Jeg tror, jeg har været i fredagsbar to gange i løbet af min uddannelse. Jeg har aldrig følt, at jeg ligesom var en del af den der gruppe, eller hvad man skal sige... uden at det er fordi, jeg har følt mig udenfor eller har følt, at jeg var underlig eller et eller andet, men jeg synes bare aldrig jeg ligesom kom ind i det der slæng" (Bilag 7, s. 4).

Annika har deltaget i to sociale arrangementer på universitetet, men beskriver, at hun ingen af gangene har set sig selv som værende *en del af den der gruppe* – uden en nærmere definition af, hvem, der udgør denne gruppe. Substantivet *del* referer til Annikas følelse af ikke at blive delagtiggjort i de fællesskaber, hun kom i kontakt med til universitetets fredagsbar, men hun afviser, at den manglende delagtiggørelse kan skyldes, at hun har *følt sig udenfor* eller *underlig*. Verbet *føle* henviser til den fornemmelse Annika har haft efter at have deltaget i fredagsbar, hvor adverbiet *udenfor* refererer til, at hun ikke er blevet afskåret fra fællesskabet. Dertil bruger Annika adjektivet *underlig*, som henviser til, at hun heller ikke har haft en fornemmelse af, at hun har afvejet væsentligt fra de andre studerende. Annika afskriver dermed eventuelle indre og ydre konflikter som værende grund til, at hun ikke blev en del af en gruppe på universitetet. Hun *synes bare*, at hun *aldrig kom ind i det der slæng*. Adverbiet *bare* betoner, at der ikke findes en anden grund til hendes manglende delagtiggørelse i fællesskabet end, at hun af uvisse årsager ikke blev en del det. Annikas udtalelse som helhed kan således afspejle en form for ambivalens i forhold til hendes positionering i fællesskabet med hendes medstuderende, idet hun hverken er en del af *den der gruppe/kommer ind i det der slæng* eller *har følt sig udenfor*.

8.3.3. Opsummering

Opsummerende italesætter informanterne ikke det sociale aspekt af deres studieliv på universitetet som værende af afgørende betydning for dem. Informanterne fravælger aktivt at deltage i sociale arrangementer, eftersom flere af dem anser det som værende en fordel at kunne sammensætte sin omgangskreds ud fra egne kriterier. Annika italesætter, at hun har været til fredagsbar to gange, men at hun af uvisse årsager ikke har følt sig som en del af fællesskabet. Det er således ikke på grund af studiet som helhed, at informanterne vælger de sociale tiltag fra, men der italesættes overordnet set en opdeling af studielivet i faglige fællesskaber på universitetet og dertil, at de overvejende sociale fællesskaber opbygges udenfor universitetet. Informanterne har dog forskelligartede strategier i forhold til denne opdeling, idet det, der italesættes af Kalle som et aktivt valg i forhold til, at han får mere ud af at være social på sit kollegium, italesættes af Emilie som værende en nødvendighed i form af en pause fra studielivet på universitetet.

Efter at have gennemgået de tre diskurstyper *Anerkendelse*, *Faglighed* og *Fællesskab* i *Første analysedel*, vil vi nu lave en kort opsummering af vores fund med henblik på at skabe et samlet overblik over informanternes italesættelser, hvilket vil være udgangspunkt for *Anden analysedel*.

8.4. Udgangspunkt for *Anden analysedel*

Jævnfør første diskurstype *Anerkendelse*, italesætter informanterne manglende dialog og holdninger fra deres forældres side i forhold til uddannelsesvalg og overgang fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse. Informanterne sætter desuden ord på, hvordan uddannelsesvalget har været op til dem selv, og hvordan manglende forståelse fra forældrene kommer til udtryk i det, der kan opfattes som en manglende indsigt i informanternes studievalg og studieliv på universitetet. Informanterne italesætter således ikke en generel mangel på interesse for deres ve og vel, men nærmere en mangel på indsigt i forhold til deres valg af uddannelse og studieliv.

Under diskurstypen *Faglighed* beskriver informanterne oplevelser af ikke at blive delagtiggjort i universitets muligheder, som eksempelvis udskydelse af et fag, hvor tavs viden kan medvirke til, at

informanterne positionerer sig i forhold til deres medstuderende. Informanterne italesætter desuden, at de differentierer sig fra andre studerende ved at være mere procesorienterede, hvor de studerende af forældre med en akademisk baggrund er mere målrettede og fokuserede. Informanterne forsøger imidlertid at lære fra de andre studerende ved at gøre mere som dem - for eksempel ved at tilegne sig en mere nonchalant tilgang til det at gå på universitetet.

I forhold til diskurstypen *Fællesskab* italesætter informanterne ikke det sociale aspekt af deres studieliv på universitetet som værende af afgørende betydning for dem. Informanterne fravælger aktivt at deltage i sociale arrangementer, eftersom flere af dem anser det som værende en fordel at kunne sammensætte sin omgangskreds ud fra egne kriterier. Det er ikke på grund af studiet som helhed, at informanterne vælger de sociale tiltag fra, men overordnet set opdeler de studielivet i faglige fællesskaber på universitetet, og de overvejende sociale fællesskaber opbygges udenfor universitetet. Informanterne har dog forskelligartede strategier i forhold til denne opdeling, som kommer til udtryk i italesættelser omkring ønsket om bredere netværk eller en pause fra studielivet.

Inden anden del af analysen, vil vi med næste afsnit belyse Wengers teoretiske begrebsapparat i forhold til specialets empiri og dermed give mulighed for at anvende udvalgte begreber, så de kan bruges som støtte til empirien i specialets *Anden analysedel*. Afsnittet introduceres med en præsentation af Etienne Wenger.

9. Teoretisk introduktion til Etienne Wenger

Etienne Wenger og Jean Lave udkom i 1991 med bogen *Situeret læring*, som fik stor betydning for den videre læringsforskning og læringsforståelse i det hele taget (Lave & Wenger, 2017, s. 127). *Situeret læring* henviser til, at "*læring altid finder sted i en bestemt situation eller sammenhæng, og at denne situation er medbestemmende for karakteren af både læreprocessen og det, der bliver lært*" (Lave & Wenger, 2017, s. 127). Situeret læring opstod gennem en idé omkring begrebet *legitim perifer deltagelse*. Legitim perifer deltagelse er relationen mellem erfarne og nytilkomne deltagere i et fællesskab, som skaber en bevægelse i fællesskabet som helhed og er et begreb, der beskriver det engagement, en deltager tillægger for, at læring kan blive et integreret og

uadskilleligt aspekt af social praksis (Lave & Wenger, 2017, s. 129). Social læring handler derfor om *deltagelse*, hvor det væsentlige ikke er den sociale del af læringen, men derimod, at læring opstår *gennem* social deltagelse i fællesskaber (Lave & Wenger, 2017, s. 128). Kritikken af Lave og Wenger omkring et manglende blik for de mere overordnede kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge, der er med til at rammesætte læringsmiljøet (Lave & Wenger, 2017, s. 128), kompenserede Etienne Wenger for i sit senere arbejde og med udgivelsen af *Praksisfællesskaber*¹², hvori han udviklede *en social teori om læring* (Wenger, 2017, s. 140).

9.1. Wengers begrebsapparat i anvendelse

I indeværende speciale anskues førstegenerationsakademikernes deltagelse i studielivet på universitetet som *social deltagelse*, idet vi refererer til Wengers definition af deltagelse som

“...ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstituere identiteter i relation til disse fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 14).

Social deltagelse skal desuden anskues som en lærings- og erkendelsesproces, der indbefatter følgende fire komponenter;

- *Mening* - som en evne til at opleve vores liv og verden som meningsfuldt (Wenger, 2004, s. 14).
- *Praksis* - som de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling (Wenger, 2004, s. 14).
- *Fællesskab* - som de sociale konfigurationer, hvor handling defineres som værd at udføre, og deltagelse genkendes som kompetence (Wenger, 2004, s. 14).
- *Identitet* - betegnelse for, at læring ændrer, hvem vi er og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber (Wenger, 2004, s. 14).

¹² Oversat fra Communities of Practice - Learning, Meaning and Identity.

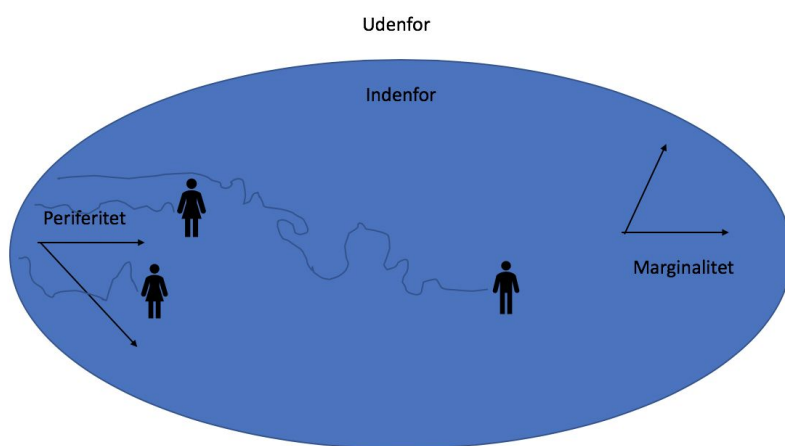
De fire komponenter vil blive anvendt i *Anden analysedel*, hvor det findes relevant, og læringsaspektet bliver dermed en integreret del af analysearbejdet og vejen mod besvarelsen af første del af problemformuleringen.

Ifølge Wenger (2004) giver et fokus på identitet mulighed for at indsnævre fokus til individet, dog set ud fra et socialt perspektiv, samtidig med, at fokus udvides ud over begrebet omkring praksisfællesskab og henleder opmærksomheden på bredere identifikationsprocesser og sociale strukturer (Wenger, 2004, s. 169). Efter *Første analysedel* giver Wengers begrebsapparat dermed mulighed for at fokusere på førstegenerationsakademikernes positionering i forhold til det bredere fællesskab og dermed analysere den sociale praksis, som diskurserne har implikationer for. Herunder hører spørgsmål omkring deltagelse og ikke-deltagelse samt evne og mangel på samme til at skabe meninger til at definere fællesskaber og måder at høre til på.

I indeværende speciale ser vi den sociale baggrund og universitet som to praksisfællesskaber, hvor deltagerne i fællesskaberne har udviklet egne praksisser, rutiner, ritualer, symboler, fortællinger og historier (Wenger, 2004, s. 16) Der er tale om det, som Wenger (2004) beskriver som *kollektiv læring*, der med tiden resulterer i *praksisser*, der afspejler såvel *udøvelsen af en virksomhed*¹³ som en form for fællesskab (Wenger, 2004, s. 14).

For bedre at kunne relatere informanternes italesættelser til social praksis på gruppeniveau, anvender vi en model, der kan visualisere relationer mellem deltagelse og ikke-deltagelse og dermed udvikling af identitet i et praksisfællesskab. Modellen er vist nedenfor i figur 6.

¹³ Virksomhed skal i denne forbindelse forstås som "et virke", jævnfør Ordnet.dk



Figur 6 - Visuel beskrivelse af deltagerbaner som identitetsudvikling, inspireret af figur beskrivende for relationer mellem deltagelse og ikke-deltagelse fra bogen *Praksisfællesskaber*, s. 194.

Ovenstående figur illustrerer, hvordan en blanding af deltagelse og ikke-deltagelse kan bidrage til definition af egen identitet, ligesom det afspejler magten, vi har som individer og fællesskaber til at definere og påvirke vores relationer til verden (Wenger, 2004, s. 195). I forhold til indeværende speciale kan figuren afspejle konsekvenser af, hvordan førstegenerationsakademikerne placerer sig i et socialt landskab, hvad de vælger at interessere sig for, hvad de negligerer, hvad de forsøger at vide og forstå, hvad de vælger at ignorere, og hvordan de engagerer sig. Figuren kan altså bidrage til illustrativt at identificere førstegenerationsakademikernes identitetsudvikling og sociale handlinger, og hvilke konsekvenser disse måtte have i fællesskabsøjemed. Specialets indgangsvinkel til begreberne omkring *Praksisfællesskaber* er ikke for at identificere praksisfællesskaber i studielivet - i stedet anvender vi teorien til at belyse førstegenerationsakademikernes *positionering* og *identitetsudvikling* i fællesskabet. *Identitet* skal i denne forbindelse forstås som en *forhandlet oplevelse*, hvorved vi definerer, hvem vi er ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse og medlemskab af fællesskaber (Wenger, 2015, s. 174). Vi definerer desuden vores identitet som *læring- og medlemsbaner*, der definerer, hvem vi er, ud fra, hvor vi har været, og hvor vi er på vej hen - ikke mindst i forhold til den måde, hvorpå vi forener de forskellige typer af medlemskaber i én identitet (Wenger, 2015, s. 175).

For analysen betyder dette, at Wengers teori giver os mulighed for at belyse førstegenerationsakademikernes sociale praksis gennem en meningsskabelse i forhold til deres

italesættelser af studielivet, og den betydning det har for dem at være førstegenerationsakademikere i denne sammenhæng. Ikke mindst giver Figur 6 mulighed for visuelt at illustrere, hvad det betyder for førstegenerationsakademikernes lærings- og identitetsbane, at de starter universitetslivet med andre forudsætninger end deres medstuderende fra akademiske hjem, fordi de kommer fra en anden social baggrund, hvor viden omkring universitetet ikke er en naturlig del af deres opvækst.

10. Anden analysedel - Social praksis

I *Anden analysedel*, social praksis i Faircloughs tredimensionelle model, vælger vi at fortsætte opdelingen i diskurstyperne *Anerkendelse*, *Faglighed* og *Fællesskab*, der belyser empiriens fund. Dette gøres med henblik på øge læsevenligheden og skabe overensstemmende stringens med *Første analysedel*, hvormed vi kan overføre vores fund. Med udgangspunkt i Wengers begrebsapparat som teoretisk referenceramme giver opdelingen og anden del af analysen af diskurstyperne mulighed for at besvare første del af vores problemformulering.

10.1. Anerkendelse

I bearbejdelsen af vores empiri i *Første analysedel* belyses det, at det at være første generation i familien til at tage en akademisk uddannelse har en betydning for vores informanter, hvor førstegenerationsakademikerne i diskurstypen *Anerkendelse* efterspørger forståelse fra og dialog med deres forældre vedrørende deres uddannelse. Dette har en betydning i forhold til deres italesættelse af at være førstegenerationsakademiker i og med, at de ikke har nogen at henvende sig til i deres sociale bagland, når de møder udfordringer på universitetet. Manglen på forståelse kommer eksempelvis til udtryk i følgende udtalelse fra Dan, som tydeliggør en ambivalens i forhold til oplevelsen af at have gode forældre, men at forældrene, muligvis grundet uvidenhed omkring uddannelsessystemet, ikke engagerer sig i hans studieliv. Dan italesætter dette således:

”Der er ingen, der taler med mig om det, og mine forældre – selvom de er rigtig gode forældre og interesserer sig for mit ve og vel, har absolut ingen anelse om, hvordan det foregår (rømmer sig)”

(Bilag 8, s. 3)

Wenger benytter begrebet *lærings- og medlemsbaner* til at beskrive, hvordan mennesket gennem forskellige deltagelsesformer danner baner, der danner den enkeltes identitet såvel i som mellem praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 179). Dan befinder sig i en udadgående bane, som fører væk fra fællesskabet i familien, og påvirkningen af dette kommer til udtryk gennem hans ambivalens omkring forældrenes engagement i sit studieliv. Denne mere perifere position i fællesskabet i forhold til det sociale bagland understreges af Annika med følgende citat:

“...jeg snakker jo netop ikke rigtig med dem mere pga. kommunikationsbrist, eller hvad man skal sige” (Bilag 7, s. 6).

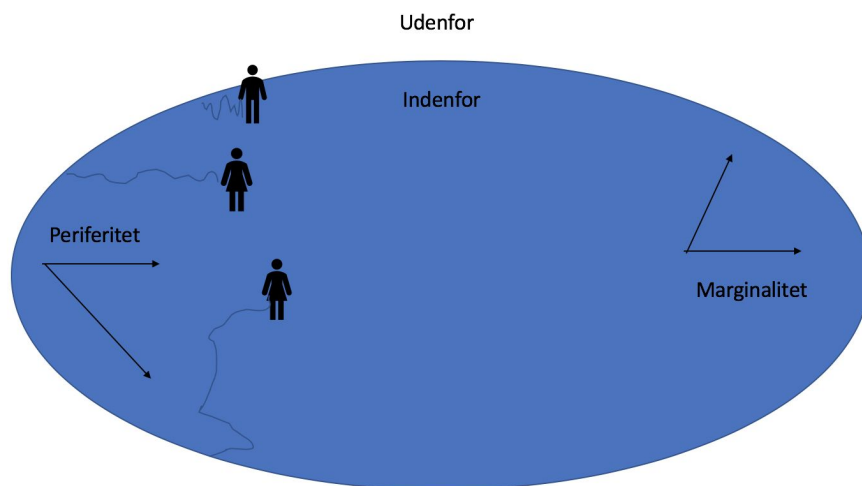
Ifølge Wenger (2004) indoptager identiteter som baner fortiden og fremtiden i forbindelse med forhandlingen af nutiden (Wenger, 2004, s. 181). Annika befinder sig i en udadgående bane væk fra et praksisfællesskab, hun tidligere har været en engageret del af. Gennem sit valg af uddannelse og en fremtid som akademiker har hun forhandlet sin nutid, som munder ud i en kommunikationsbrist i forhold til sit bagland. Wenger (2004) pointerer, at ordet “bane” ikke antyder et fastlagt forløb eller destination, men det er en kontinuerlig bevægelse, der har sin egen puls og desuden et felt af påvirkninger (Wenger, 2004, s. 179-180). Med dette in mente kan det tolkes, at førstegenerationsakademikernes familie og bagland generelt har en betydning for deres studieliv, eftersom de udviser ambivalens og italesætter kommunikationsbrist i forhold til det sociale bagland. Førstegenerationsakademikernes familie og bagland påvirker altså den bevægelse, som er igangsat ved at vælge en universitetsuddannelse, hvor den manglende dialog vedrørende uddannelsesmæssige forhold får betydning for førstegenerationsakademikernes positionering i praksisfællesskaber i familien og på universitetet.

10.2. Fællesskab

Ved at befinde sig i en udadgående bane muliggøres nye relationer (Wenger, 2004, s. 180), og førstegenerationsakademikerne finder i den proces en ny position i andre fællesskaber, og de ser således sig selv på nye måder. I forhold til dette italesætter førstegenerationsakademikerne en form for marginalisering i forhold til deres medstuderende på universitetet, og deres position i praksisfællesskabet kan således synes mere perifer i sammenligning med de andre studerende på universitetet (Wenger, 2004, s. 195). Dette kommer eksempelvis til udtryk i diskurstypen *Fællesskab*, hvor Annika sætter ord på sin position i forhold til sine medstuderende:

”Jeg tror, jeg har været i fredagsbar to gange i løbet af min uddannelse. Jeg har aldrig følt, at jeg ligesom var en del af den der gruppe, eller hvad man skal sige... uden at det er fordi, jeg har følt mig udenfor eller har følt, at jeg var underlig eller et eller andet, men jeg synes bare aldrig jeg ligesom kom ind i det der slæng” (Bilag 7, s. 4).

Jævnfør afsnit 9.1 omkring Wengers begrebsapparat, udvikler deltagere i praksisfællesskaber med tiden egne praksisser, rutiner osv., hvilket via kollektiv læring resulterer i praksisser, der afspejler udøvelsen af en fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 14). Førstegenerationsakademikerne står nu i en ny praksis på universitetet, som er ukendt territorium, og deres oplevelse af ikke-deltagelse af denne praksis kommer til udtryk i en ambivalens omkring egen position i fællesskabet. Annika er deltagende i praksisfællesskabet, dog med en perifer positionering i forhold til sine medstuderende, som hun beskriver som værende i højere grad fuldt deltagende, hvilket illustreres med nedenstående Figur 7. Annika positionerer sig som den øverste tændstikfigur i nedenstående figur, hvor hun bevæger sig i periferien og i yderkanten i praksisfællesskabet. Hendes medstuderende positionerer sig derimod som de resterende tændstikfigurer, hvor de har en medlemsbane, som peger i retning af en mere central position i praksisfællesskabet.



Figur 7 - Forskellige studerendes lærings- og identitetsbaner ved starten på deres studie på universitetet. Modellen illustrerer, hvordan nogle studerende allerede fra studiestart synes at være virke kompetente i studielivet, eksempelvis på grund af fortællinger fra deres forældre eller andet netværk, der er bekendt med universitetet. Modellen er udarbejdet på baggrund af italesættelser fra specialets informanter og førstegenerationsakademikere og deres oplevelser af deres medstuderende på deres studie. Modellen er inspireret af Etienne Wengers model om læringbaner (Wenger, 2004, s. 194).

I diskurstypen *Fællesskab* italesætter førstegenerationsakademikerne desuden et aktivt fravalg af sociale tiltag på universitetet enten grundet refleksioner omkring det positive i, at de selv kan sammensætte deres omgangskreds ud fra egne kriterier, eller som en nødvendighed med henblik på at få en pause fra studielivet på universitetet.

Emilie italesætter opdelingen af sit studieliv således:

"Jeg har ikke noget behov for, og som sagt, jeg føler, vi er meget forskellige fra mange af menneskene... Øh, og så synes jeg egentlig bare, at det er mere lækkert, at jeg i weekenden så kan være sammen med de mennesker, jeg føler mig endnu mere forbundet med, ikke?" (Bilag 9, s. 4).

Jævnfør afsnit 9.1 skabes identiteter gennem de praksisser, hvori der lægges et engagement, men identiteten defineres også gennem praksisser, hvori der *ikke* lægges et engagement (Wenger, 2004, s.191). Emilie og flere af de andre interviewede førstegenerationsakademikere italesætter,

at de er anderledes end deres medstuderende, og de har således taget et valg om ikke at deltage i sociale tiltag på universitetet, fordi der er andre sociale fællesskaber, de føler sig mere forbundne til, eller fordi de ikke føler sig som en del af fællesskabet på studiet. Deres ikke-deltagelse kan således anskueliggøre den strategi, de benytter sig af i fællesskabet på universitetet, når de definerer sig selv som ulig de studerende af forældre med akademisk baggrund. Wenger (2004) beskriver ambivalens som værende en del af det at være ikke-deltagende, hvor man er noget, man både fordømmer og anerkender (Wenger, 2004, s. 197). Ikke-deltagelse kan således fortolkes i de studerendes perspektiv som værende kilde til des-engagement på den ene side og på den anden side som en kilde til frihed og privathed – en værdsat sfære af individualitet. De studerende kan altså have en oplevelse af at være udenfor fællesskabet, når de befinder sig på universitetet, men den kendsgerning, der ligger i, at de kan lægge deres studieliv bag sig, når de forlader universitetet, er et aspekt af deres relation til praksisfællesskabet på universitetet, som de værdsætter. Førstegenerationsakademikerne ser derfor hovedsageligt deres identitet i forhold til det sociale aspekt af studielivet som værende udenfor universitetet, og denne strategi kan således påvirke deres positionering i praksisfællesskabet.

Blanding af deltagelse og ikke-deltagelse, hvorigennem førstegenerationsakademikerne definerer deres identiteter, afspejler tilmed den magt, som førstegenerationsakademikerne har til at konstituere og dermed påvirke deres relation til fællesskabet på universitetet (Wenger, 2004, s. 195). Valget omkring deltagelse eller ikke-deltagelse konstituerer således førstegenerationsakademikernes identiteter i forhold til deres studieliv, hvor de studerende opretholder en afstand til – og holdes på afstand af – de institutionelle aspekter af deres studieliv. Førstegenerationsakademikerne identificerer sig gennem muliggørelse af det at gå på universitetet ved at forholde sig til det faglige indhold, hvortil de forholder sig til deres marginalitet gennem en kompleks blanding af deltagelse og ikke-deltagelse, som er en central placering i deres praksis og identitet som studerende på universitetet.

Ifølge Wenger er ikke-deltagelse en definerende faktor i deltagelse (Wenger, 2004, s. 195). Med dette mener han, at fællesskaber kan definere sig selv i modsætning til andre, hvor det at være indenfor i et praksisfællesskab defineres i forhold til at være udenfor et praksisfællesskab

(Wenger, 2004, s. 195). Et eksempel på dette kommer til udtryk i diskurstypen *Fællesskab*, hvor Dan italesætter forskellen mellem ham og hans medstuderende:

“Det er ikke så lang tid siden, at nogle af dem har gået på efterskole, ik...de skal lave sådan en teletubbie-krammer eller et eller andet, ik. Og det er bare sådan...jeg skal ikke have et teletubbie-kram, altså...jeg er her for at læse Marx (griner) (alle griner).” (Bilag 8, s. 6).

Ovenstående italesættelse skildrer en anskuelse, som førstegenerationsakademikerne kan have i forhold til ikke-deltagelsen i praksisfællesskabet på universitetet. Dan definerer i dette tilfælde sig selv som værende den modne studerende, som udelukkende er på universitetet med henblik på at studere fagligt materiale i modsætning til andre mere umodne studerende på universitetet, som deltager i fællesskabet på baggrund af andre kriterier som for eksempel socialt samvær. Dette er medvirkende til, at Dan får en mere marginal eller perifer position i praksisfællesskabet på sit studie, hvor han trækker på den kontekst, han er vokset op i, med DKP som fælles reference i familiens praksisfællesskab. Ifølge Wenger er det svært at krydse grænser mellem praksisfællesskaber, fordi hver side er defineret ved sin modsætning til den anden, og medlemskab i ét praksisfællesskab kan derfor medføre marginalisering i et andet (Wenger, 2004, s. 195). Førstegenerationsakademikerne kan således ende med at være marginale deltagere i begge praksisfællesskaber, eftersom spændingerne mellem gensidigt definerende former for deltagelse og ikke-deltagelse karakteriserer den position førstegenerationsakademikerne har på såvel universitet og i familien. Det kan altså udledes, at førstegenerationsakademikerne befinder sig i en form for grænseland mellem deres familier på den ene side, som ikke udviser forståelse for og indsigt i deres studieliv på universitetet, og på den anden side selve studielivet og dermed fællesskabet på universitetet, som de ikke føler sig som en del af.

10.3. Faglighed

Førstegenerationsakademikerne er usikre på, hvordan de skal samarbejde såvel fagligt som i en social kontekst. De kender ikke til detaljerne omkring det at gå på universitetet, og det kommer blandt andet til udtryk i Emilies italesættelse af tavs viden på sit studie, som der også henvises til i diskursanalysens første del under diskurstypen *Faglighed*:

”Der har bare været sådan nogle ting som, at man kan udskyde et fag, eller sådan... Som der er rigtig mange, der har vidst fra start af, at det skulle de gøre, bum, bum, bum, hvor jeg sad sådan... altså, kan man det? Er det en mulighed? Og sådan synes jeg, at der er mange ting, hvor jeg ikke har været klar over, hvordan tingene har fungeret” (Bilag 9, s. 4).

Ifølge Wenger (2004) ved vi, hvem vi er i praksis gennem det velkendte, forståelige, brugbare, negotiable, og vi ved desuden, hvem vi ikke er, gennem det fremmede, uigennemsigtige, besværlige og ufrugtbare (Wenger, 2004, s. 179).

Ovenstående citat giver udtryk for, at førstegenerationsakademikerne mangler fælles referencer, som deltagerne i praksisfællesskabet på universitet benytter sig af, og deres identitet formes således gennem konfrontation med det fremmede. Førstegenerationsakademikerne distancerer sig altså fra deres medstuderende, fordi de konfronteres med det, de ikke ved, og det kan derfor tolkes, at de ikke anser sig som værende fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet på studiet. Førstegenerationsakademikerne har en oplevelse af, hvem de er, når de starter på universitetet. De har været i velkendte rammer, været dygtige i gymnasiet og fået ros fra deres bagland for deres indsats, jævnfør bilag 9, s. 1-2. Emilie har som et eksempel høstet ros for sin gennemførsel af gymnasiet, men når hun og de andre førstegenerationsakademikere kommer på universitetet, som kan anses som et fremmed og uigennemsigtigt praksisfællesskab, bliver det tydeligt for dem, hvem de ikke er, og det italesættes i deres narrativer i form af forskellighed og afstandstagen i forhold til deres medstuderende. I førstegenerationsakademikernes velkendte kontekster, som for eksempel deres sociale bagland, defineres deres identitet altså ud fra, hvem de er, men når de kommer på universitetet defineres deres identitet ud fra, hvem de *ikke* er.

Wenger (2004) pointerer, at medlemskab i et praksisfællesskab omsættes til en identitet som en form for kompetence. Ved at førstegenerationsakademikerne positionerer sig perifert i praksisfællesskabet på universitetet, og ved at de definerer sig selv i forhold til deres medstuderende, som de anser som værende fagligt kompetente, tager førstegenerationsakademikerne udgangspunkt i, hvem de *ikke* er. De observerer deres

medstuderende, og det bliver således tydeligt for førstegenerationsakademikerne, at deres medstuderende har faglige kompetencer, som de ikke besidder - eksempelvis fælles referencer. Førstegenerationsakademikernes identitetsudvikling kan som konsekvens heraf derfor risikere at tage udgangspunkt i, hvem de *ikke* er, fremfor at tage udgangspunkt i sig selv og de kompetencer, de allerede besidder.

Ifølge Wenger (2004) kan forskellige praksisser stille konkurrerende krav, som kan være vanskelige at kombinere til en erfaring, der svarer til en enkelt identitet (Wenger, 2004, s. 186). Det kræver derfor en harmonisering, hvor det ifølge Wenger (2004) ikke er nok at lære reglerne for, hvad man gør hvornår, men harmoniseringsprocessen fordrer en identitetsforhandling (Wenger, 2004, s. 186). I diskurstypen *Faglighed i Første analysedel* analyseres sætninger omkring forskelligheden mellem førstegenerationsakademikerne og de andre studerende. Her bliver det italesat, at studerende af forældre med akademisk baggrund er mere målrettede, mere afslappede i forhold til deres tilgang til det faglige stof, og de har lettere ved at navigere i forhold til universitetets muligheder, hvilket blandt andet kommer til udtryk i Emilies italesættelse:

"... Hvor jeg i hvert fald også øver mig i - det er meget bevidst, at jeg prøver – at sige sådan "mærk lige efter, hvad der er behov for". Øh, ja, altså... Og det tror jeg helt sikkert er kommet af, at jeg har været sammen med nogen, der har været meget bedre til det, end jeg har. Øh. At de er sådan "nå, det nåede jeg ikke, men hvad så?" Det nytter ikke noget at sidde og have ondt i maven over det." (Bilag 9, s. 4)

Gennem italesættelser af forskellighed i forhold til de andre studerende, distancerer førstegenerationsakademikerne sig fra deres medstuderende – en distancering, som også kan være et udtryk for de udfordringer, de oplever i bevægelsen fra én form for praksisfællesskab på ungdomsuddannelsen til et nyt, fremmed på universitetet. I forhold til førstegenerationsakademikerne betyder dette, at de, i deres bevægelse fra at være i et velkendt praksisfællesskab på eksempelvis et gymnasium til et fremmed praksisfællesskab på universitetet, udfordres på deres evne til at konstruere en identitet, der kan rumme de spændinger, der kan ligge i bevægelsen fra at være studerende i én uddannelseskultur til en anden.

Førstegenerationsakademikerne kan således ikke udelukkende fokusere på at skulle tilegne sig de faglige kompetencer, som de italesætter, at deres medstuderende allerede besidder, men de må forholde sig til de modstridende former for individualitet og kompetencer, som bliver defineret på henholdsvis universitetet og i deres sociale bagland. Wenger (2004) pointerer, at harmoniseringsarbejdet ikke nødvendigvis er harmonisk, og at processen ikke sker én gang for alle (Wenger, 2004, s. 187). Det vil sige, at det ikke er tilstrækkeligt, at førstegenerationsakademikerne lever op til de faglige standarder og universitetets krav, men de skal kunne forene kravene med egne kompetencer og forskellige former for individualitet. Førstegenerationsakademikerne kan opleve en forskel mellem sig selv og deres medstuderende, idet deres udgangspunkt er forskelligt, men ved at de i harmoniseringsprocessen over tid bliver mere bevidste om egne kompetencer, kan en eventuel perifer positionering af sig selv mindskes.

10.4. Ideologi og hegemoni i førstegenerationsakademikernes praksis

Førstegenerationsakademikerne har en magt til at definere og påvirke deres relation til fællesskabet på universitetet, som kan have betydning for konstitutionen af deres identitet i forhold deres studieliv. Ifølge Fairclough (2008) kan sprogets ideologiske betydning resultere i en positionering af subjektet og give en indbildsk følelse af autonomi (Fairclough, 2008, s. 50). For førstegenerationsakademikerne kan dette betyde, at det de oplever som et bevidst fravalg af sociale aktiviteter med medstuderende på universitetet, kan være en ideologi, der er naturaliseret og er dermed ikke førstegenerationsakademikerne bevidst. Deres autonomi kan dermed anses som værende svækket i denne sammenhæng, eftersom det kan diskuteres, hvorvidt førstegenerationsakademikerne er deres handlinger bevidste, eller om deres handlinger er automatiserede af kulturelle konventioner. Følges Faircloughs tankerække omkring magtrelationer videre, vil der dermed være en ideologisk kamp mellem førstegenerationsakademikernes sociale baggrund og deres nuværende position i studielivet på universitetet, hvor der herigennem kan opstå hegemoni. Ifølge Fairclough (2008) er hegemoni en ustabil ligevægt, hvor der kontinuerligt forhandles gennem alliancer med henblik på at opnå indrømmelser og samtykke, jævnfør afsnit 6.2.2. (Fairclough, 2008, s. 52). Overført til specialets kontekst, kan hegemonien tolkes til at være kampen mellem førstegenerationsakademikernes status i forhold til deres sociale baggrund og de

dertil indlejrede kulturelle konventioner og deres nuværende position og status som studerende på universitetet.

10.5. Besvarelse af problemformuleringens første del

Med henblik på at besvare første del af vores problemformulering *Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet* kan det udledes, at førstegenerationsakademikere møder forskelligartede udfordringer, når de starter på en universitetsuddannelse.

At være førstegenerationsakademiker har en betydning i forhold til deres positionering i praksisfællesskabet på universitetet. Førstegenerationsakademikerne befinder sig i en ny position i nye fællesskaber, og de ser derfor sig selv på nye måder. Universitetet er fremmed territorium for førstegenerationsakademikerne, hvilket kommer til udtryk i en oplevelse af ikke-deltagelse i fællesskabet og dertil manglende kompetencer til at kunne navigere heri. Jævnfør diskurstypen *Fællesskab* kan førstegenerationsakademikerne mangle fælles referencer med deres medstuderende, eftersom studerende af forældre med en akademisk baggrund eksempelvis besidder tavs viden i forhold til det at kunne navigere i praksisfællesskabets rammer på universitetet. Dette kan udmønte sig i en vis distancering mellem førstegenerationsakademikerne og deres medstuderende, hvilket bevirker, at førstegenerationsakademikerne kan have en oplevelse af at være perifere i praksisfællesskabet.

At være førstegenerationsakademiker har desuden en betydning i forhold til deres identitetsudvikling under studiet. Førstegenerationsakademikerne italesætter, at de har anset sig selv som værende dygtige i gymnasiet, men med deres indtræden på universitetet bliver det tydeligt for dem, hvem de ikke er. Forskelligheden mellem førstegenerationsakademikerne og deres medstuderende kommer således atter til udtryk, eftersom de oplever en mangel på kompetencer i forhold til de andre studerende på universitetet. Udfordringen for førstegenerationsakademikerne skal derfor findes gennem et øget fokus på en forening af universitetets krav og førstegenerationsakademikernes egne kompetencer samt forskellige former for individualitet.

Som opsummering kan det udledes, at førstegenerationsakademikerne fravælger sociale tiltag på universitetet grundet refleksioner omkring det at sammensætte egen omgangskreds ud fra egne kriterier og det at få en pause fra studielivet på universitetet. Dette kan have en betydning for deres position i praksisfællesskabet, eftersom førstegenerationsakademikerne således tager et aktivt valg om ikke-deltagelse i forhold til det sociale aspekt af det at gå på universitetet, hvor det at være ikke-deltagende medfører en vis ambivalens. Ambivalensen kommer til udtryk gennem et des-engagement på den ene side og som værende en kilde til frihed på den anden side, hvor førstegenerationsakademikerne således kan komme til at positionere sig perifert i forhold til deres medstuderende i praksisfællesskabet på deres studie, hvilket kan have konsekvenser for deres studieliv. Hvorvidt førstegenerationsakademikernes valg omkring deltagelse eller ikke-deltagelse er bevidst eller ubevidst er dog uvis, fordi ambivalensen netop ligger naturaliseret i førstegenerationsakademikernes italesættelser.

Førstegenerationsakademikernes måde at agere på i de sociale relationer mellem dem selv og deres medstuderende er altså naturaliseret i forhold til, at de ikke føler sig som en del af fællesskabet. Deres ikke-deltagelse har således konsekvenser for deres studieliv, hvor oplevelsen af forskellighed i forhold til andre studerende og en dertilhørende distancering kommer til udtryk i en form for ambivalens omkring deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Det kan derfor udledes, at førstegenerationsakademikerne befinder sig på grænsen mellem det praksisfællesskab, de kommer fra, og det praksisfællesskab, de er en del af på universitetet.

11. Diskussion

Med afslutning af analysen, hvor specialets interviewpersoner indtil *Anden analysedel* har været benævnt som *informanter*, indledes diskussionsafsnittet, hvor perspektivet hæves i forhold til empirien og anskues fra et mere generelt perspektiv. I denne forbindelse vil der desuden blive inddraget empiri og litteratur, som anvender mønsterbryderbegrebet, hvori førstegenerationsakademikere som tidligere nævnt er inkluderet. Baggrunden for dette er, at vi ved at bevæge os fra det specifikke til det mere generelle udvider horisonten yderligere, og vi lempes dermed også på den definition, der har bidraget til at afgrænse vores målgruppe og empiri gennem analysen. I dekonstruktionsøjemed var denne bevægelse nødvendig for at kunne zoome ind på specialets informanter. I indeværende afsnit rekonstrueres specialets fund atter, og diskussioner omkring de mere generelle problemstillinger må derfor indlade sig på en lempelse af den indsnævrede definition på det undersøgte begreb. I indeværende diskussion vil specialets informanter dermed blive ophøjet til et mere generelt niveau og benævnes derfor udelukkende som *førstegenerationsakademikere*.

I *Anden analysedel* identificerede vi, at førstegenerationsakademikerne i nogle tilfælde laver et fravalg af deres sociale netværk på universitetet. Deres opdeling af netværk og relationer som værende enten faglige eller sociale vidner om en forståelse af studielivet som opdelt i faglige og sociale domæner. Hvis studielivet i stedet anskues som et samlet domæne, hvor det faglige og det sociale ikke kan adskilles skarpt, og hvor relationerne derfor opbygges simultant, bliver førstegenerationsakademikernes måde at anskue studielivet på, en ubevidst, men i nogle tilfælde selvvalgt, marginalisering i studielivet på universitet.

11.1. Det sociale

Et overraskende fund gennem analysen beror på, at det sociale studieliv på universitet italesættes af førstegenerationsakademikerne som værende af mindre betydning. Årsagen til dette er uvis, og

det er heller ikke specialets hensigt at finde frem til en forklaring. Det er uvist, om det er en oplevelse af svære relationer eller prioriteringer, der er årsag til, at det sociale studieliv på universitetet vælges fra til fordel for andre netværk, hvortil førstegenerationsakademikerne føler sig mere forbundne. I en rapport fra Mønsterbryderprojektet (2005) er én af anbefalingerne omkring det personlige aspekt på ungdomsuddannelserne for elever med mønsterbryderbaggrund netop at opdyrke og styrke sociale netværk, så disse unge får adgang til fællesskaber på uddannelsesinstitutionen (Elsborg, Jensen, & Seeberg, 2005b, s. 33). Mønsterbryderprojektets overordnede formål var at undersøge og iværksætte eksperimenterende aktiviteter med udgangspunkt i begrebet mønsterbrud (Elsborg, Jensen & Seeberg, 2005a, s. 6). Gennem projektets 18 kvalitative interviews med elever fra såvel tekniske skoler som gymnasier, blev det identificeret (Elsborg, Jensen & Seeberg, 2005a, s. 9), at en del af denne gruppe unge har svage netværk, og anbefalingerne går derfor også hen imod en positiv særbehandling, hvor lærerne tager ansvar for, at denne gruppe unge har brug for støtte og sparring, eksempelvis omkring tolkning af sociale koder (Elsborg, Jensen, & Seeberg, 2005b, s. 33). De svage netværk, der nævnes i rapporten kan ske at blive videreført i uddannelsessystemet, hvorved det kan blive en adfærd at trække sig fra fællesskabet, hvis det føles for fremmed. Sammenkoblet med specialets analytiske fund kan svage netværk således være et udgangspunkt, som førstegenerationsakademikerne træder ind i studielivet på universitetet med. Med en adfærd fra deres oprindelig sociale kontekst kan denne gruppe af studerende derfor have brug for støtte og sparring til at identificere uhensigtsmæssig adfærd, der kan bidrage til perifer positionering i deres nye sociale kontekst på universitet.

Såfremt førstegenerationsakademikerne ikke imødekommes med positiv særbehandling i form af støtte og sparring, vil det være naturligt, at førstegenerationsakademikerne søger fællesskaber, hvortil de føler sig mere forbundet. Hvis ikke der på universitetet er åbenhed omkring, at der kan være forskel på oplevelsen af studieliv alt afhængig af, hvorvidt man kommer fra en familie med akademisk baggrund eller ej, vil det ikke være naturligt for førstegenerationsakademikerne at dele deres udgangspunkt for studiestart med deres medstuderende. De vil i stedet forsøge at passe ind og aflæse situationen bedst muligt, for dermed at kunne give andre det bedst mulige indtryk af sig selv - det som Ervin Goffmann benævner som front-stage. Ifølge Jacobsen & Kristiansen (2015),

mener Goffmann, at individet, gennem *impression management*, kun giver de informationer videre af sig selv, der kan føre til opnåelse af de sociale målsætninger, som den enkelte sætter sig for (Jacobsen & Kristiansen, 2015, s. 2). Der opbygges en front-stage, som viser den identitet, som den enkelte ønsker, at den anden skal indvies i. For førstegenerationsakademikere vil en fornemmelse af at have mindre viden om det akademiske studieliv end resten af deres medstuderende derfor formentlig kunne føre til en højere grad af lukkethed omkring egen social baggrund, fordi det dermed vil kunne skade det sociale mål om tilhørsforhold, som de måtte have. Kombinationen af usagte koder samt en negligering af betydningen af social baggrund for studielivet kan dermed ske at påvirke førstegenerationsakademikerne og skubbe til en lukkethed omkring vanskeligheder på studiet med en distancering i forhold til medstuderende som følge heraf.

11.2. Det fag-sociale

Specialets empiri viser, at det først er på universitetet, at førstegenerationsakademikerne har oplevelsen af at have det svært. Denne oplevelse af de unge deles af Sidsel Daubjerg Overgaard, Centerleder på Studievalg Østjylland. Hun har tidligere deltaget i det tidligere omtalte initiativ Mønsterbryderkorpset, og hun fortæller under en uformel samtale med specialegruppen, at følelsen af ikke at slå til fagligt, kan være svær for denne målgruppe. Hun fortæller desuden;

“Hvis du har fået høje karakterer i psykologi, så du vil gerne være psykolog - når du lander på psykologi på uni, lander du med alle dem, der har været gode” (Bilag 17, s. 1).

Når førstegenerationsakademikerne starter på universitetet sammen med alle dem, der har interesse indenfor samme felt, kan det således også blive et møde med studerende med andre sociale baggrunde. At starte på universitetet er dermed en helt ny og anderledes oplevelse end det at starte på en ungdomsuddannelse, hvilket førstegenerationsakademikerne ikke tidligere har anset som værende problematisk. Som nævnt i indledningen bliver studerende af forældre med akademisk baggrund gennem en socialisering i hjemmet gjort fortrolige med uddannelsessystemet, og de opnår dermed kompetencer indenfor mestring af den kulturelle praksis på universitetet (Thomsen, 2010, s. 62). Der er altså en forskel mellem studerende af

forældre med akademisk baggrund og førstegenerationsakademikerne, idet førstnævnte har en naturlig tilgang til uddannelsessystemet og dermed en kompetence, som førstegenerationsakademikerne må oparbejde gennem studietiden, hvis forskellen mellem de to grupper skal udlignes. Når det bliver svært for førstegenerationsakademikerne at håndtere forskellene i tilgangen til studiet, søger de andre sociale relationer, hvor de føler sig mere forbundne. Men hvad sker der, når de trækker sig? Førstegenerationsakademikerne bekræfter med deres handling, at de ikke føler sig forbundet med deres medstuderende, hvilket afskærer dem fra deltagelsen i såvel faglige som sociale netværk. På universitetet bevæger førstegenerationsakademikerne sig i et felt, som de ønsker at blive en del af, men samtidig afskærer de sig selv fra den læring, der kan opstå, når man sammen bevæger sig indenfor samme faglige felt. Strategien bliver dermed at opretholde sociale relationer gennem universitetstiden, men disse bliver afkoblet studiet. I stedet bliver identitetsudviklingen delt op, så identitetsudviklingen gennem studietiden nærmere bliver som et arbejde, hvor den studerende i fritiden kobler sig fra universitetet ved at vælge relationer fra andre fællesskaber til. Ses denne udvikling i forhold til Wengers figur omkring deltager- og læringsbaner, jævnfør Figur 6, kan et sådant valg eller fravalg føre til, at førstegenerationsakademikerne får en permanent perifer læringsbane i det praksisfællesskab, som de er en del af i studielivet, fordi de vælger at tilbringe deres tid væk fra studierne sammen med et andet fællesskab, som ikke nødvendigvis kan bibringe dem samme form for fremtidige netværk.

11.3. Identitet og kompetenceudvikling

Ifølge Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen (2005) vælges en identitetsretning automatisk til ved uddannelsesvalg (Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen, 2005, s. 175). Der tages ved sådanne valg stilling til, hvem man vil være og ikke mindst, hvem man gerne vil anses for at være (Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen, 2005, s. 175). Når førstegenerationsakademikerne har en selvopfattelse af, at de adskiller sig fra deres medstuderende, og dermed tager et valg om at trække sig fra det sociale fællesskab, vil det påvirke deres identitetsudvikling i studielivet. Dette kan desuden påvirke dem videre hen på arbejdsmarkedet, idet de allerede i studietiden har taget afstand til gruppen af studerende af forældre med akademisk baggrund. Det bliver prioriteringen af, hvor meget energi følelsen af manglende kompetence får lov til at få over for nysgerrigheden

omkring, hvad der skal til for at komme på kompetencemæssigt niveau med de andre. Hvad er det, de andre ved, og hvordan får førstegenerationsakademikerne sig opkvalificeret, så de kan finde ro i det sociale fagfællesskab? Hvilken personlig strategi vælges ved oplevelsen af manglende kompetencer for at få den bedste studietid på universitetet?

Ifølge Illeris (2017) er kompetencebegrebet forholdsvis komplekst og kan ikke defineres objektivt og enkelt (Illeris, 2017, s. 37). For at indfange begrebets komplekse struktur bliver en egentlig og konkret definition vanskelig at indfange med ord, og Illeris favner også bredt i sin formulering af, hvad kompetencer drejer sig om:

“Kompetencer drejer sig umiddelbart om, hvad vi kan, hvad vi er i stand til at gøre, og hvordan vi har mulighed for at reagere i forskellige situationer og sammenhænge - vores formåen eller vores kapaciteter...” (Illeris, 2017, s. 39).

Ifølge Illeris (2017) er netop potentiale og dispositioner centrale begreber for, at kompetencebegrebet har slået igennem, idet udvikling af latente muligheder, giver basis for at forberede de studerende til på forhånd uforudsigelige situationer (Illeris, 2017, s. 41). I forhold til førstegenerationsakademikerne vil en sådan forberedelse og dermed kompetenceudvikling kunne opkvalificere sig og ændre egen fremtidig positionering i fællesskabet på universitetet.

Etienne Wenger giver med begrebet *“uddannelsesmæssig fantasi”* nogle bud på, hvilke kompetenceområder, man som studerende kan udvikle med henblik på at tilgå en eventuel strategi mere hensigtsmæssigt. Ifølge Wenger (2004) handler det om, at den studerende skal sættes i stand til at undersøge, hvem de er, hvem de ikke er, og hvem de kunne blive, ligesom de skal forstå, hvor de kommer fra, og hvorhen de kan gå (Wenger, 2004, s. 308-309). Wenger kalder dette *uddannelsesmæssig fantasi*, men det er også bevidsthed om muligheder, som de studerende har ud fra de forudsætninger, de kommer fra. Det er refleksioner omkring, hvad der ønskes ud fra den viden, der er til rådighed på pågældende tidspunkt, ligesom det handler om at være klar over de mange forskellige måder, hvorpå livet kan tolkes (Wenger, 2004, s. 308). Det handler i denne forstand om identitet som selvbevidsthed (Wenger, 2004, s. 308). Dette betyder, at fantasien vil

ændre sig undervejs, for orienteringen i forhold til at placere sig i det landskab, man befinder sig i, ændrer sig med tiden og med det, der identificeres undervejs - ikke mindst, hvordan måden at tale om sig selv på åbner op for andre handle måder og strategier. *Uddannelsesfantasi* handler altså om at betragte sig selv og den situation, man er i, med nye øjne. Sidst, men ikke mindst handler uddannelsesfantasi om *udforskning* - om ikke at acceptere tingene, som de er, men i stedet at eksperimentere og undersøge muligheder og se og genopdage sig selv og verden (Wenger, 2004, s. 309). Hvis identitet altså anskues som noget skabt, giver det samtidig mulighed for at forsøge at gøre noget andet, gå andre veje og søge andre erfaringer. Det handler om at arbejde hen imod at blive et selvstændigt menneske.

Uddannelsesfantasi kan være en kompetence, som førstegenerationsakademikerne som udgangspunkt kan have mindre af end studerende fra akademiske hjem. Horisonten i forhold til uddannelse synes ikke at være så bred hos førstegenerationsakademikerne, fordi de som udgangspunkt ikke har fået indsigt i uddannelsessystemet gennem deres opvækst. Det er derfor også naturligt, at de mangler disse kompetencer. Det bliver dog samtidig noget, som førstegenerationsakademikerne anvender som bekræftelse på, at de er anderledes end deres medstuderende - ikke at kende til *det akademiske kvarter* (Bilag 11, s. 3) eller at have vanskeligheder med at gennemskue uddannelsessystemet i forbindelse med udveksling (Bilag 9, s. 5).

Kunsten er, ifølge Ziehe (2004), at kunne forandre sig ved at lære noget mere eller noget nyt - i dette tilfælde om dem selv. Beredvilligheden til at lære udfordrer bekvemmeligheden (Ziehe, 2004, s. 233), og det kan være ubehageligt at udfordre bekvemmeligheden, hvis man har fornemmelsen af, at man er alene om det. Ud fra empirien tyder det dog på, at disse studerende ville opnå en positiv læring ved at anskue dem selv i et andet og mere positivt lys. I stedet for at anskue sig selv ud fra, hvorvidt de mangler noget, kan førstegenerationsakademikerne vælge at kaste lys på og reflektere over, hvor langt de er nået, for derefter at rette blikket frem mod, hvad de yderligere ønsker at lære for at komme derhen, hvor de ønsker. Det at projicere sig ud i fremtiden og forestille sig, hvordan man vil kunne glæde sig over læringen, kan i sig selv være en glæde og en motivation (Ziehe, 2004, s. 233). De studerende skal altså gøre sig tanker om, i hvilken

retning de gerne vil bevæge sig og dermed lære. For at vide det, må førstegenerationsakademikerne være bevidste om, hvor de kommer fra for dermed at kunne vurdere, hvilke værdier, de ønsker at prioritere. Der ligger altså et identitetsarbejde og en refleksion i at overveje, hvilke værdier, førstegenerationsakademikerne ønsker at viderebringe fra deres sociale baggrund og dermed bevidst bygge bro mellem der, hvor de kommer fra og der, hvor de ønsker at komme hen. I princippet har disse studerende altid valget, om de vil holde fast i egne normer eller forandre sig hen imod at komme til at ligne den kultur, de bevæger sig indenfor. Under alle omstændigheder bør disse refleksioner være en del af den identitetsudvikling, der sker gennem studietiden og formentlig i særdeleshed for denne gruppe, fordi de netop - når de iagttager sig selv - ser sig selv som anderledes.

I litteraturen fokuseres der ofte på de manglende ressourcer og kompetencer hos mønsterbrydere og derunder førstegenerationsakademikerne, men ifølge Gaard et al. (2009)

“får denne gruppe (mønsterbrydere) særlige kompetencer med sig, idet de har mod til at bryde usynlige grænser og dermed udviser et stort personligt drive” (Gaard et al., 2009, s. 7).

Derudover har de *“...vilje til at ville og overvinde frygt for at fejle samt tackle svære situationer”* (Gaard et al., 2009, s. 29).

På trods af, at man i samfundet formentlig ikke vil anskue førstegenerationsakademikere som værende sårbare unge, kan det diskuteres, hvorvidt der i en universitetskontekst alligevel ikke er tale om en mere eller mindre sårbar gruppe. Ifølge Ordnet.dk betyder sårbar; *“...som let kan angribes, rammes, ødelægges el.lign.”*, hvilket understøtter statistikken omkring højere frafald indenfor gruppen af studerende med ikke-boglig baggrund. Samtidig beskriver Jens-Peter Thomsen gennem vores uformelle samtale, at han ser et potentiale for denne gruppe i at kunne mødes i fællesskab og tale om, at man som studerende fra ikke-boglige hjem er en minoritet og samtidig lidt mere *disadvantaged* end alle andre og derigennem skabe fundament for en form for empowerment, mindske frafald og give dem en så god oplevelse på universitetet som muligt (Bilag 5, s. 2). Uden at diagnosticere førstegenerationsakademikerne som *disadvantaged*, kan begrebet sammenlignes med det at være ordblind, hvortil der eksempelvis kan tildeles ekstra tid i

forbindelse med eksamen. Der tildeles ikke ekstra tid til førstegenerationsakademikerne på trods af, at deres manglende kompetencer gennem deres sociale opvækst kan skubbe deres faglige niveau i negativ retning og give dem følelsen af ikke at have kendskab såvel sociale som akademiske koder.

Vi har gennem specialets empiri identificeret muligheder for at forløse potentiale hos denne målgruppe, som ikke blot kan bidrage til en større selvbevidsthed, men i lige så høj grad åbne døren for en studietid med opbyggelse af et større netværk. Specialets empiri viser, at førstegenerationsakademikerne, godt nok med italesættelser omkring *hakker i selvtilliden* (Bilag 11, s. 6) eller *være hægtet bagud* (Bilag 10, s. 5), får sig navigeret gennem svære og nye situationer i deres studieliv. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt et perspektivskift kan komme førstegenerationsakademikerne til gavn, eftersom de kompetencer, de udvikler gennem deres ungdomsuddannelse, jævnfør Gaard et al., kan danne udgangspunkt for deres videre kompetenceudvikling på universitetet (Gaard et al., 2009, s. 7)(Gaard et al., 2009, s. 29).

Hvorvidt førstegenerationsakademikerne kan formå at vende deres perspektiv på egne kompetencer til noget positivt, afhænger af deres accept af egne forudsætninger i forhold til deres medstuderendes kompetencer indenfor uddannelsessystemet. Det er derfor bekvemmeligheden, der skal udfordres, idet accept af egne forudsætninger fordrer bevidsthed omkring egne kompetencer, jævnfør Ziehe (2004). Der kan i forbindelse hermed være kompetencer, der skal indhentes, førend førstegenerationsakademikerne kommer til at føle sig på hjemmebane, jævnfør Wengers læringsbane, hvor en position i bevægelse mod midten vidner om erfaring, kompetence samt følelsen af kendt territorium, hvor de også vil blive anerkendt som kompetente (Wenger, 2004, s. 177). Det er derfor i denne retning, at førstegenerationsakademikerne bør søge hen med henblik på at udnytte deres potentiale og få den anerkendelse, som de søger. Først og fremmest bør det dog være en prioritering for førstegenerationsakademikerne at kunne anerkende egen indsats som læring hen mod at blive mere kompetente. Dette kan muliggøre fokus på egen læring og identitetsudvikling fremfor at observere på og navigere i, hvordan medstuderende håndterer studielivet på universitet.

Det er ikke kun vigtigt at vide, hvor man skal hen - førstegenerationsakademikernes historicitet er også vigtig for deres udviklingsproces. Her kan Netværk for FGA'ere bidrage til at minde førstegenerationsakademikerne om, hvor de kommer fra og bidrage til anerkendelse af deres proces, arbejde og læring hen mod de kompetencer, de ønsker at få med sig. Her kan de førromtalte kompetencer som eksempelvis *mod til at bryde usynlige grænser og personligt drive* netop være områder, hvor førstegenerationsakademikerne kan have mulighed for at adskille sig positivt fra deres medstuderende og således bidrage til fællesskabet med anderledes kompetencer.

I indeværende diskussion af analysens empiriske fund belyses det, at en bevidstgørelse samt udvikling af kompetence og identitet kan bidrage til, at førstegenerationsakademikerne i højere grad kan anskue egne kompetencer i et mere positivt lys, hvorved de opnår øget indsigt i egen udvikling og indsats gennem uddannelsessystemet. Betydningen af at være førstegenerationsakademiker i studielivet på universitetet kan dermed bringes i spil gennem en øget indsigt i deres positionering i forhold til deres medstuderende. Ved at arbejde aktivt med denne selvindsigt muliggøres yderligere udvikling i retning mod et ønsket fagligt og socialt ståsted i studielivet på universitet.

Ovenstående fører os videre til vores lærings- og forandringsdesign, hvor vi dog forinden vil kontekstualisere specialets empiriske fund samt diskussionen af disse i forhold til Netværk for FGA'ere, som er fundamentet for opbygning af designet.

11.4. Kontekstualisering af lærings- og forandringsdesign

Netværk for FGA'ere har med sin organisering påtaget sig rollen som værende talerør for førstegenerationsakademikere. Det er derfor også vigtigt, at netværket forstår, hvilke behov deltagerne af netværket har, fordi dette kan danne grundlag for deltagernes motivation for at deltage i netværket og eventuelt tage del i det frivillige arbejde. Indeværende afsnit vil fungere som kontekstualisering af specialets lærings- og forandringsdesign, hvor vi vil inddrage empiri fra deltagerobservation med henblik på at afklare mulighederne for at implementere lærings- og forandringsdesignet i Netværk for FGA'ere.

Bestyrelsesmedlemmerne i Netværk for FGA'ere er bevidste omkring betydningen af retorikken omkring det at være førstegenerationsakademiker, og under vores observation italesætter bestyrelsen netop faren ved at italesætte sig som værende anderledes:

“Det skal være tydeligt, at det ikke skal være forkert at komme fra et hjem, hvor man f.eks. ikke snakker politik.”

“Når vi snakker om at være FGA'er skal det ikke have et negativt afsæt. Der snakkes om positiv tilgang til det at være FGA'er.”

(Bilag 3, s. 3)

Det er altså et naturligt udgangspunkt for netværket, at førstegenerationsakademikerne ikke skal føle sig forkerte, men i stedet for tage et positivt afsæt i deres status som førstegenerationsakademiker. Netværk for FGA'ere er dermed besluttet for, at det ikke er i netværket, at førstegenerationsakademikerne kan dvæle over deres sociale baggrund, men et sted, hvor de kan søge sparring og muligheder for at lære fra andre, der er i samme situation og har samme oplevelser omkring studielivet som førstegenerationsakademiker.

Under vores observation af Netværk for FGA'eres bestyrelsesweekend definerede bestyrelsen, at de som organisation gerne vil facilitere læring gennem eksisterende strukturer indenfor uddannelsessystemet (Bilag 3, s. 8). De giver udtryk for, at de gerne vil vejlede førstegenerationsakademikere, men at den bæredygtige form vil være gennem studievejledninger eller andre allerede eksisterende strukturer på uddannelsesinstitutionerne. Dermed bliver netværket opretholdt og suppleret af en mere kontinuerlig arbejdskraft end blot netværkets frivillige deltagere. Det er dermed også disse forudsætninger, som specialets lærings- og forandringsdesign vil tage udgangspunkt i - allerede eksisterende strukturer, faciliteret af enten Netværk for FGA'ere eller andre vejledere.

Følgende afsnit vil indeholde specialets lærings- og forandringsdesign, hvor vi vil introducere en portefølje af læringsstrukturer, som kan skabe læring og forandring for

førstegenerationsakademikerne. På baggrund af specialets empiri og diskussion heraf, vil vi således komme med vores bud på, hvordan specialets fund kan give førstegenerationsakademikere bedre forudsætninger for deres studieliv på universitetet. Læringsstrukturerne tager udgangspunkt i flere begreber, som allerede har vist positive erfaringer indenfor deres respektive områder - portfolio og Projekt Mønsterbryder IVK. Vi vil kombinere begreberne til ét samlet design, der trækker på hver af deres styrker. Gennem et lærings- og forandringsdesign med Netværk for FGA'ere som fundament, vil vi gennemgå et design, som kan bidrage til øget refleksion hos førstegenerationsakademikerne ved at bringe struktur til studielivet for gruppen af førstegenerationsakademikere - i denne sammenhæng såvel ydre strukturer som indre mentale strukturer. Samtidig vil denne del af specialet besvare anden del af problemformuleringen i forhold til, hvordan *Netværk for FGA'ere kan bidrage til at understøtte studielivet for førstegenerationsakademikerne*.

12. Lærings- og forandringsdesign

Formålet med dette afsnit er at belyse anden del af specialets problemformulering *Hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv*, hvilket udgør specialets lærings- og forandringsdesign. Begrebet *læring* tager udgangspunkt i forståelsen af, at læring foregår i bestemte former for social deltagelse og engagement, jævnfør afsnit 9. Med udgangspunkt i vores empiriske fund og diskussionen heraf, vil vi relatere læring gennem refleksion ved brug af portfoliomethoden som ramme herfor, hvortil vi vil videreudvikle på den viden, der allerede eksisterer vedrørende Projekt Mønsterbryder IVK, som er en mentorordning på Syddansk Universitet (SDU).

Vi vil indlede afsnittet med en kort introduktion til portfolio samt mentorordningen fra SDU med inddragelse af relevante teoretiske refleksioner, hvorefter vi vil besvare anden del af specialets problemformulering gennem specialets lærings- og forandringsdesign.

12.1. Portfolio og refleksion

Ifølge Margit Saltofte og Cecilia Krill (2017) er det at være under uddannelse ensbetydende med at være deltagende i et fællesskab af studerende og en (kommende) faglig praksis (Saltofte & Krill, 2017, s. 61). I den sociale kontekst på universitetet deltager førstegenerationsakademikerne i praksisfællesskaber, hvor alle studerende har forskellige roller i forhold til den kontekst, de befinder sig i. Ifølge Saltofte og Krill (2017) ændrer disse roller sig i takt med, at man bliver mere og mere vidende og kyndig indenfor et fagområde (Saltofte & Krill, 2017, s. 61). Gennem vores analyse har vi belyst, at førstegenerationsakademikerne kan have udfordringer med at være i rollen som studerende på universitetet, hvor de i mere eller mindre ubevidst grad positionerer sig perifert i forhold til deres medstuderende i praksisfællesskabet. Gennem en perifer position i praksisfællesskabet og dertil manglende indsigt i betydningen af denne positionering, er der derfor risiko for, at ændringer af førstegenerationsakademikernes rolle i praksisfællesskabet besværliggøres, fordi de via deres perspektiv på egne kompetencer fastholdes i egen periferitet.

En måde at tilgå den manglende indsigt i betydningen af en perifer position i praksisfællesskabet er gennem brug af arbejdsportfolio som læringsredskab. Ifølge Saltofte og Krill (2017) er portfolio en metode til at skabe fokus på proces og læring (Saltofte & Krill, 2017, s. 23). Refleksion er et centralt element i portfolio, hvor fokus på egen læreproces kan medvirke til synliggørelse af egne mål og skabe refleksion, overblik og struktur (Saltofte & Krill, 2017, s. 23). Med udgangspunkt i vores kritiske diskursanalyse kan det tolkes, at førstegenerationsakademikerne mangler refleksioner over egne mål med deres uddannelse, eftersom flere italesætter sig selv som værende mere procesorienterede end målrettede. Med dette menes ikke, at portfolio i denne henseende skal anses som en metode til at gøre førstegenerationsakademikerne mere målrettede, men derimod mere refleksive omkring, hvor og hvad de kommer fra, og hvor de gerne vil hen. Gennem udvælgelse, refleksion og bearbejdning af indsamlet portfoliomateriale kan førstegenerationsakademikerne altså skabe mere overblik og struktur over egen læreproces med henblik på at skabe indsigt i egne kompetencer blandt denne målgruppe.

Ifølge Saltofte og Krill (2017) er selvrefleksion indlejret i portfoliometoden, hvilket i et kritisk perspektiv kan komme til udtryk i et stort fokus på det individuelle aspekt af portfolio og en

nedtoning af læring i fællesskab (Saltofte & Krill, 2017, s. 69). Det store fokus på individet kan således anses som værende en begrænsning for udarbejdelsen af en portfolio, eftersom læring ikke kan begrænses til at omhandle individet. Ifølge Olga Dysthe (fra: Saltofte & Krill, 2017, s. 60) vil den enkelte elevs forståelse være fattigere og mere ufuldstændig ved at arbejde alene med det samme stof, og mangfoldighed og samspil derfor en vigtig del af portfolioarbejdets refleksive proces (Saltofte & Krill, 2017, s. 60). Vi vil derfor argumentere for, at portfolio bør ekspliciteres i samspil med andre, for at kunne have sin berettigelse i Netværk for FGA'ere som kontekst, med henblik på at understøtte den refleksive proces i arbejdet med portfolio. Dette argument underbygges af Illeris (2015), hvor refleksion, særligt i et fællesskab, beskrives som en medvirkende faktor til synliggørelse af, hvad man har lært, hvad man ikke har lært, og hvordan man kommer videre, hvorved læringen får karakter af kompetenceudvikling (Illeris, 2015, s. 170). Et eksempel, som kan konkretisere dimensionen omkring samspil, eksisterer i form af en mentorordning *Projekt Mønsterbryder IVK*, som er igangsat af SDU. Mentorordningen vil blive introduceret i følgende afsnit.

12.2. Mentorordning - *Projekt Mønsterbryder IVK*

Projekt Mønsterbryder IVK¹⁴ er opstået som et udspring af det førmtalte Mønsterbryderprojekt fra Syddansk Universitet. Lektor i virksomhedskommunikation, Flemming Smedegaard tog i september 2013 initiativ til at opstarte projektet, der forsøger at afhjælpe faglige og sociale problematikker for mønsterbrydere med et formål om at understøtte denne gruppe i at blive gladere for studielivet og øge chancen for at gennemføre uddannelsen (Bilag 19, s. 1). Det centrale i projektet er, at nye studerende fra ikke-akademiske hjem, ved deres uddannelsesstart på International Virksomhedskommunikation, bliver matchet med en mere erfaren studerende, som kommer til at fungere som mentor for den nytilkomne. På trods af, at mentorerne udfører ulønnet arbejde, har der i perioden 2013-2019 været 76 deltagere tilknyttet ordningen (Bilag 19, s. 1). Ifølge Flemming Smedegaard var der i perioden 2013-15 kun fire af projektets tilknyttede deltagere, der sprang fra uddannelsen, og af andre effekter kan nævnes flere beståede eksamener samt en stærk overrepræsentation af projektdeltagere i det faglige og sociale studiemiljø på IVK (Bilag 19, s. 1).

¹⁴ Projektpræsentation er vedlagt som bilag nr. 19 - IVK er forkortelse af International Virksomheds Kommunikation, der er projektets lokalitet/facultet

Mentorordningen kan altså anskues som et nyt praksisfællesskab på universitetet for førstegenerationsakademikerne, der kan bidrage til læring omkring problematikker, som denne gruppe møder i deres studieliv. Ordningen kan dermed bidrage til at styrke denne gruppes videre færd på universitet og give dem gode oplevelser omkring studielivet samtidig med, at de får koblet sociale relationer sammen med faglig sparring. Denne gruppes læring omkring studielivet bliver dermed ekspliciteret i et fællesskab, der ifølge italesættelser fra en deltager i ordningen...:

... "er med til at gøre studielivet lidt sjovere, da man nu kan dele sine erfaringer med andre som man føler, man er i samme bås med" (Bilag 19, s. 2).

Vi ser dog i indeværende speciale en begrænsning i, at projektet omkring mentorordning af førstegenerationsakademikere udelukkende beror sig på fællesarrangementer og ikke understøttes af individuelle læreprocesser, som kan bidrage til en internalisering af tillærte redskaber introduceret i det fælles rum. Ved at fastholde en kontinuerlig refleksion og bearbejdning af den viden, som de studerende opnår gennem fællesarrangementerne, har førstegenerationsakademikerne mulighed for at kontekstualisere denne viden til dem selv og dermed bevidst arbejde med at anvende den viden, som passer til deres situation og sortere det fra, som i mindre grad passer til deres behov. Dette vil blive nærmere belyst i beskrivelsen af lærings- og forandringsdesignet.

Ifølge Wenger (2004) er resultatet af indlemmelse af nye deltagere i praksisfællesskabet, at der opstår gensidig læring og engagement (Wenger, 2004, s. 119). De nyankomne førstegenerationsakademikere kan derfor med en mentorordning og herigennem støtte fra erfarne førstegenerationsakademikere opnå en højere grad af legitimitet med henblik på at blive behandle som potentielle medlemmer i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 122) - eksempelvis gennem viden omkring sociale og faglige koder på universitet.

I forhold til formål kan netværket fra mentorordningen sidestilles med det, som Netværk for FGA'ere ønsker at bidrage med. I forhold til indeværende speciale ser vi derfor en mulighed i at

udvikle på mentorordningen fra SDU og dermed drage nytte af de erfaringer, der allerede er lavet i forhold til en mentorordning, hvor nye studerende fra ikke-akademiske hjem bliver matchet op med studerende fra samme sociale baggrund, der allerede har erfaring med studielivet på universitet. Samtidig er der elementer i projektet¹⁵, som vi mener med fordel kan kombineres med et sideløbende arbejde i portfolio, der kan bidrage til yderligere læring gennem refleksion. Vi vil i det følgende gennemgå det samlede design med udgangspunkt i erfaringer fra de to foregående elementer, portfolio samt mentorordningen, med henblik på at besvare anden del af problemformuleringen: *Hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv.*

12.3. Besvarelse af problemformuleringens anden del

Indeværende afsnit vil gennem en teoretisk perspektivering gennemgå elementerne for specialets lærings- og forandringsdesign. Afsnittet vil trække på erfaringer fra de såvel teoretiske som praktiske elementer, der er nævnt i afsnit 12.1. og 12.2., og det vil derfor også være en vurdering af, hvorledes disse elementer vil kunne fungere indenfor en ny kontekst. Da det ikke har været specialets formål at implementere og evaluere på specialets lærings- og forandringsdesign, vil vurderingerne omkring anvendelse udelukkende bero sig på erfaringer fra andre sammenlignelige områder, hvor anvendelsen har fundet sted.

I det følgende vil vi skematisere de lærings- og forandringstiltag, som Netværk for FGA'ere vil kunne bidrage med i forhold til at understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv.

- Netværk for FGA'ere kan være en form for vidensbank for informationer omkring problematikker i studielivet vedrørende det at være førstegenerationsakademiker.
- Netværk for FGA'ere kan bistå eksisterende institutioner og studievejledninger omkring vejledning og udbygning af viden omhandlende problematikker for førstegenerationsakademikernes studieliv.

¹⁵ Eksempel på dette er fællesarrangementer med emner som de to følgende: "Hvordan besvarer man familie og venner spørgsmål om ens uddannelsesvalg og hvordan tackler man direkte modstand mod valget" samt "Hvordan organiserer man bedst sit liv som studerende?" (Bilag 19, s. 1).

- Netværk for FGA'ere kan bidrage som værende en bank af mentorer, der matches med studerende med status af førstegenerationsakademikere ved hver studiestart på forskellige fakulteter.
- Netværk for FGA'ere kan bistå introduktionen af mentorordningen, som kan indeholde oplæg, der italesætter en identificeret problematik for målgruppen, hvor nedenstående emner er mulige udgangspunkter for refleksion og dialog:



- skabes der sammenhæng mellem social oprindelse og det akademiske felt?
- kan man organisere sit liv som studerende bedst muligt?
- besvares familie og venners spørgsmål om uddannelsesudvalg, og hvordan tackles direkte modstand mod valget?
- kan man forberede sig på de forskellige eksamensformer på universitetet?
- dannes faglige netværk, og hvordan håndteres tvivl og tro på sig selv i en uddannelsesmæssig kontekst?

I forbindelse med mentorordningen indlejres refleksionsøvelser gennem brug af portfolio. Dette gøres med henblik på at rammesætte refleksionsarbejdet, hvorved der kan skabes overblik og struktur over førstegenerationsakademikernes individuelle læreprocesser. Det vil dog være op til den enkelte studerende at integrere denne del så vidt muligt i egen arbejds- og læreproces på universitetet. Refleksionsøvelserne i portfolio kan altså tilknyttes mentorordningen, og denne sammenkobling kan således fungere som en måde, hvorpå Netværk for FGA'ere kan bygge bro mellem førstegenerationsakademikernes relationelle og individuelle identitetsarbejde. Gennem en mentorordning med indlejret refleksionsarbejde i portfolio kan Netværk for FGA'ere således

bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes identitetsudvikling i deres studieliv på universitetet.

13. Samlet besvarelse af problemformuleringen

Nærværende speciale har undersøgt italesættelser fra førstegenerationsakademikere, deltagende i Netværk for FGA'ere, med et formål om at belyse betydningen af at være førstegenerationsakademikere i forhold til studielivet på universitetet. Undersøgelsen har taget udgangspunkt i narrativer fra seks individuelle interviews.

Indledningsvis konkretiserede vi specialets kontekst og begrebsafklarede såvel *mønsterbryderbegrebet* som begrebet *førstegenerationsakademiker*. Med udgangspunkt i en socialkonstruktionistisk tilgang, anvendte vi Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse til at analysere empirien med henblik på at nå frem til besvarelse af følgende problemformulering:

Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet, og hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv?

Problemformuleringen er gennem specialeprocessen opdelt i to dele, hvor den første del - *Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet* - blev besvaret gennem analyse af empirien.

Gennem *Første analysedel* og analyse af tekst- og diskursiv praksisdimensionerne af Faircloughs tredimensionelle model blev det identificeret, at førstegenerationsakademikere møder forskelligartede udfordringer, når de starter på en universitetsuddannelse. De tre identificerede diskurstyper; Anerkendelse, Faglighed samt Fællesskab indeholdt italesættelser omhandlende betydningen af at være førstegenerationsakademiker på universitetet. Informanternes italesættelser vidner generelt om deres oplevelse af at differentiere sig i forhold til deres medstuderende på studiet indenfor ovenstående tre diskurstyper.

Gennem *Anden analysedel* og dermed analyse af den sociale praksisdimension af Faircloughs tredimensionelle model blev der, med Etienne Wengers sociale teori om læring som teoretisk afsæt, identificeret sociale handlemønstre, der kan belyse betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitet.

Universitetet er en ny og fremmed kontekst for førstegenerationsakademikerne, og gennem analyse af deres italesættelser blev det identificeret, at førstegenerationsakademikerne mangler fælles referencer, eksempelvis i form af sociale og akademiske koder, som de kan trække på i studielivet. Det blev desuden identificeret, at førstegenerationsakademikerne fravælger sociale tiltag på universitetet og i stedet sammensætter egen omgangskreds ud fra egne kriterier. Konsekvensen af oplevelsen af manglende kompetencer samt fravalg af sociale tiltag kan komme til udtryk i en distancering mellem førstegenerationsakademikerne og deres medstuderende fra akademiske hjem, hvilket bevirker, at førstegenerationsakademikerne kan have en oplevelse af at være perifere i fællesskabet.

At være førstegenerationsakademiker har desuden en betydning i forhold til deres identitetsudvikling under studiet. En måde at imødekomme førstegenerationsakademikernes positionering er ved at bygge bro mellem de fællesskaber, de allerede er en del af, og de sociale fællesskaber på universitetet. Dette gøres gennem besvarelse af anden del af problemformuleringen - *hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv* - hvorigennem det udarbejdede lærings- og forandringsdesign introduceres. I lærings- og forandringsdesignet trækkes der på erfaringer med portfolio som rammesætter for refleksionsøvelser samt erfaringer med praksis omkring en mentorordning for mønsterbrydere på Syddansk Universitet. Med specialets lærings- og forandringsdesign har Netværk for FGA'ere mulighed for at få netværket til at vokse på universiteter samtidig med, at etablerede strukturer i form af studievejledning og erfarne mentorer bidrager til netværkets stabilitet. Et centralt fokus på at opnå førstegenerationsakademikernes fulde potentiale og desuden opnå en mindre grad af frafald, bidrager specialets lærings- og forandringsdesign gennem en mentorordning og refleksionsøvelser til varige læringsstrategier hos førstegenerationsakademikerne.

Med afsæt i italesættelser af betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet, belyses førstegenerationsakademikernes potentiale med ønsket om at understøtte dette potentiale med indsigt i egne læringsstrategier. Indsigten i egne læringsstrategier, opnået gennem specialets lærings- og forandringsdesign, kan bibringe førstegenerationsakademikerne et perspektivskift på egen position i forhold til deres medstuderende i studielivet. Netværk for FGA'ere kan altså facilitere deltagelse ind i et fællesskab, som kan bygge bro mellem førstegenerationsakademikernes oprindelige sociale kontekst og deres nuværende kontekst i studielivet på universitet.

Referenceliste

Ahmad, B. & Ravnskov, R. (2018) *Debat: Førstegenerationsakademikere er dem, vi klapper af i brandtaler men ikke anerkender i uddannelsessystemet*. Lokaliseret 15/3 2019 på <https://www.magisterbladet.dk/blogogdebat/foerstegenerationsakademikereerdemviklapperafibrandtalermenikkeanerkenderiuddannelsessystemet>

Andrade, B.S., Thomsen, J.P (2018). Intergenerational Educational Mobility in Denmark and the United States. *Sociological Science*, vol. 5. s. 93-113

Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At Undersøge Læring* (1. udgave). Samfundslitteratur

Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017) Lokaliseret 30/4 2019 på: <https://www.regeringen.dk/media/3015/pixie-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-01.pdf>

Elsborg, S., Jensen, U.H., Seeberg, P. (2005a) *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne - Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet - Mønsterbryderprojektet 2004-2006 Rapport 1*. Syddansk Universitetsforlag

Elsborg, S., Jensen, U.H., Seeberg, P. (2005b) *At skabe succes - anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne - Mønsterbryderprojektet 2004-2006 Rapport 2*. Syddansk Universitetsforlag

Ejrnæs, M. (2010) Mønsterbryder - et positivt signal uden mening. I: Bach, A., Ejrnæs, M., Hundeide, K., Høyer, M., Mogensen, J., Sommer, D., Stenstrup, C., Svane, V., Sørensen, J (Red) *Mønsterbrud i opbrud* (s. 84-104). Dafolo

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. *Tema: Det gode studieliv*. Lokaliseret 26/5 2019 på: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/gode-studieliv>

Fjellberg, A. (2018) *Akademikere af første generation danner netværk*. Lokaliseret 29/1 2019 på: <https://uniavisen.dk/akademikere-af-foerste-generation-danner-netvaerk/>

Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red) *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udgave, pp. 497–520). Hans Reitzels Forlag

Gaard, J.J., Boeck, S.B., Ehrhardt, B., Lænkholm, M., Ali, R., Andersen, S.B (2009) *Mønsterbrydere på uddannelsesområdet - bedre match mellem potentiale og uddannelse*. FBE, Forum for Business Education (Review: Munk, M.D. SFI)

Gergen, K. J. (2000) *Virkelighed og relationer - tanker om sociale konstruktioner* (1. udgave, 2. oplag). Dansk psykologisk Forlag

Gymnasieskolen (2015) *Til kamp for mønsterbryderne*. Lokaliseret på Infomedia 24. april 2019 på: <https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediemarkiv/link?articles=e56b0eb2>

Hansen, A.D. (2005) Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv. I: Fuglsang, L & Bitsch Olsen, P. (Red), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 389-417). Roskilde Universitetsforlag

Hansen, E.J. (2013) Social mobilitet gennem uddannelse? *Unge pædagoger*, nr. 2, s. 32-37

Hansen, E.J. (2015) *Social mobilitet: Drøm, realitet, illusion*. Hans Reitzels Forlag

Horsbøl & Raudaskoski (2016) *Diskurs og praksis - Teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur

Horst, M. (2018) *Er det frie universitet en romantisk myte?* Podcast. Information. Lokaliseret 8/4 2018 på: <https://www.information.dk/2018/08/podcast-frie-universitet-romantisk-myte>

Illeris, K. (2006) *Læring*. Roskilde Universitetsforlag

Illeris, K. (2012) *Kompetence - hvad, hvorfor, hvordan*. Samfundslitteratur

Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (2015) Goffman's Sociology of Everyday Life Interaction i *The Social Thought of Erving Goffman*. (s. 67-84) SAGE Publications, Inc

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag

Jørgensen, M.W & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse - som teori og metode*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag

Khalid, F. (2018) *Nyt netværk vil knække uddannelseskurven for børn af ikke-akademikere*.

Lokaliseret 3/2 2019 på:

<https://www.magisterbladet.dk/news/2018/juni/nytnetvaerkvilvaeremedtilatknækkeuddannelseskurvenforboernafikkeakademikere>

Kristiansen, S. (2015) "Kvalitative analyseredskaber" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder - en grundbog*, 2. udgave, (s. 481-496). Hans Reitzels Forlag

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* - 2. udgave. Hans Reitzels Forlag

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) *InterView - Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag

Lave, J., & Wenger, E. (2017). Situeret læring - Legitim perifer deltagelse. I: K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (1. udgave, pp. 127-136). Samfundslitteratur

Mattsson, C. & Munk, M. (2008). *Social uddannelsesmobilitet på Kandidat- og forskeruddannelser*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd

Mullen, A. L. Goyette, K. A., Soares, J. A. (2003). Who Goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation after College. *Sociology of education*. 04., s. 143-169

Munk, M. D. (2014). Social ulighed og uddannelse. *Pædagogisk sociologi* (s. 187-219). København: Hans Reitzels Forlag. Sociologi, Nr. 4

Munk, M.D. & Bonke, J. (2003) Hvad skyldes social mobilitet i Danmark. *Nordisk sosialt arbeid*, Vol. 23. (04) (s. 224-231)

Mygind, J. (2009) *Opdrift - 11 mønsterbrydere fortæller*. Gyldendal

Pihl, M.D (2018) *Erhvervsuddannelserne skaber mønsterbrydere*. Lokaliseret 24. april 2019 på:
<https://www.ae.dk/analyser/erhvervsuddannelserne-skaber-moensterbrydere>

Rasborg, K. (2005) Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (Red) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udgave 2004, 2. oplag 2005, pp. 349-387). Roskilde Universitetsforlag

Saltofte, M. & Krill, C. (2017). *Portfolio i praksis - læring, refleksion og kreativitet* (1. udgave). Hans Reitzels Forlag

Siegmundfeldt, P., Meyer, W.L. (2018) *Ulighed eksisterer fortsat på de videregående uddannelser*. Lokaliseret 21/2. 2019 på
<https://www.magisterbladet.dk/news/2018/september/ulighedeneksistererfortsatpaadevideregaaendeuddannelser>

Silkjær, S.L. (2014) *Et universitet for landets mønsterbrydere*. Lokaliseret på Infomedia 24. april 2019 på: <https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediearkiv/link?articles=e4a6cb3e>

Skovridder, H.J. (2015) *Projekt båret af personligt engagement*. Fyns Stiftidende. Lokaliseret på Infomedia 13/5 2019 på:

<https://apps-infomedia-dk.zorac.aub.aau.dk/mediarkiv/resource/pdf?duid=e56d9919&title=Projekt%20båret%20af%20personligt%20engagement%20%28e56d9919%29>

Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag

Thomsen, J.P. (2010) Klasse og kultur på danske universitetsuddannelser. *Dansk sociologi*. Nr. 1/21 årgang

Thostrup, L. (2009). *Vejledning til brug af APA referencesystem*. Professionshøjskolen Metropol

Triventi, M. (2013) Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*. Vol 29 (3)

Uddannelses- og forskningsministeriet, Idégruppen for social arv, 26. november 2008, *Bilag 6 - Analyse af social uddannelsesmobilitet og frafald på lange videregående uddannelser*, Lokaliseret [21/2 2019] på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/frafald>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2018) *Frafald og Studieskift*. Rapport. Lokaliseret 22/2 2019 på: <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/frafald-og-studieskift.pdf>

Undervisningsministeriet - styrelsen for IT og Læring (2017) Uddannelsesmålsætning 2016, Lokaliseret 30/4 2019 på: <https://www.uvm.dk/statistik/tvaergaende-statistik/andel-af-en-ungdomsaargang-der-forventes-at-faa-en-uddannelse/profilmodel-den-uddannelsespolitiske-maalsaetning>

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag

Wenger, E. (2017). En social teori om læring. I: K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (1. udgave, pp. 140–148). Samfundslitteratur

ARTIKEL

Burde jeg være her?

En kritisk diskursanalyse af førstegenerationsakademikers studieliv

Karina Veng og Mette Søs Høgh
Læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet
Anslag inklusiv mellemrum: 8572



Abstract

Denne artikel er resultatet af en undersøgelse af, hvordan betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet italesættes. Det undersøges desuden, hvordan Netværk for FGA'ere (Netværk for førstegenerationsakademikere) kan bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikers studieliv.

Med afsæt i seks narrativer analyseres empirien med udgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvortil der inddrages teori fra Etienne Wenger med fokus på identitetsbegrebet.

Af undersøgelsen kan det udledes, at førstegenerationsakademikere møder forskelligartede udfordringer, når de starter på universitetet, hvilket Netværk for FGA'ere kan imødekomme gennem en mentorordning med refleksion som fokus og portfolio som rammesætter og udgangspunkt for dialog.

Ulighed i uddannelse

En måde, hvorpå man i samfundet har talt om unge, som trods trange sociale kår har klaret sig godt gennem uddannelsessystemet er gennem begrebet *mønsterbryder*.

Mønsterbryderbegrebet blev lanceret af en gruppe forskere fra Danmarks Pædagogiske Institut i 1990'erne, hvor forståelsen af denne gruppe dengang var personer, der brød med et stærkt belastet opvækstmiljø og i stedet fik et livsforløb, der var anderledes end deres forældre (Hansen, 2015, s. 92). Den nutidige definition lyder således:

“...alle de tilfælde, hvor en person, på en række relevante kriterier, i voksenlivet har opnået en anden relativ placering end sine forældre” (fra: Ejrnæs, 2010, s. 87).

Siden 1960'erne er der blevet anvendt betydelige summer af BNP for at øge økonomisk vækst og uddannelsesmuligheder for derigennem at udligne ulighed i uddannelsesmuligheder (Andrade & Thomsen, 2018, s. 93). Årsagen til dette skal blandt andet findes i undersøgelser, der viser, at der er statistisk signifikant sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og sandsynligheden for at deres børn dimitterer fra en lang videregående uddannelse (Triventi, 2013, s. 495).

I sammenhæng med dette, er der i Danmark en klar tendens til, at børn af de lavest uddannede forældre har den største sandsynlighed for at afbryde deres påbegyndte uddannelse (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2008). Det kan altså være vanskeligt for mønsterbryderne at starte på en universitetsuddannelse og dermed befinde sig i en ny og anderledes kontekst. Med universitet som kontekst i dette speciale benævnes mønsterbryderne fremadrettet førstegenerationsakademikere.

Et nystiftet netværk - Netværk for FGA'ere - ønsker i fællesskab med ligesindede at skabe muligheder for førstegenerationsakademikere med henblik på at mødes, dele erfaringer og sparre omkring problematikker, som disse studerende måtte opleve på studiet (Fjeldberg, 2018). På den måde håber Netværk for FGA'ere på at kunne kompensere for

førstegenerationsakademikeres manglende erfaringer og ressourcer¹ fra hjemmet og dermed danne mulighed for et mere lige udgangspunkt (Fjeldberg, 2018).

Med et fokus på italesættelser omkring det at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitet, tages der udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan italesættes betydningen af at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet, og hvordan kan Netværk for FGA'ere bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikeres studieliv?

Det metodiske og teoretiske fundament

Specialet *Burde jeg være her?* er udarbejdet med afsæt i socialkonstruktionismen, og med et analytisk udgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og hans tredimensionelle model omhandler det specifikke fokus sproget, og de implikationer dette måtte have for førstegenerationsakademikernes sociale handlinger.

Seks individuelle interviews med førstegenerationsakademikere belyses med afsæt i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Herved analyseres informanternes italesættelser tekstnært og diskursivt med henblik på at opnå en dybere forståelse for felten. Dernæst inddrages Etienne Wenger med afsæt i hans sociale teori om læring med fokus på identitetsbegrebet for at anskue diskursanalysens resultater i et læringsteoretisk perspektiv.

I processen frem mod den kritiske diskursanalyse blev der udarbejdet temaer, som danner udgangspunkt for konstruktion af specialets tre diskurstyper; Anerkendelse, Faglighed og Fællesskab.

¹ Ressourcer i forhold til uddannelse er karakteriseret ved netværk, alliancer, færdigheder og adgang til uddannelsessystemet og er ulige fordelt hen over sociale grupper samtidig med, at uligheden gentages over generationer (Munk, 2014, s. 187).

Analysens fund

Med inddragelse af Wengers sociale teori om læring, bidrager analysen af de tre diskurstyper til en samlet forståelse af, hvilken betydningen det har at være førstegenerationsakademiker i forhold til studielivet på universitetet.

At være førstegenerationsakademiker har en betydning i forhold til deres positionering i praksisfællesskabet på universitetet. Førstegenerationsakademikerne befinder sig i en ny position i nye fællesskaber, og de ser derfor sig selv på nye måder. Universitetet er en ny og ukendt kontekst for førstegenerationsakademikerne, hvilket kommer til udtryk i en oplevelse af ikke-deltagelse i fællesskabet og dertil manglende kompetencer til at kunne navigere heri.

Førstegenerationsakademikerne fravælger sociale tiltag på universitetet grundet refleksioner omkring det at sammensætte egen omgangskreds ud fra egne kriterier og det at få en pause fra studielivet på universitetet. De kan således komme til at positionere sig perifert i forhold til deres medstuderende i praksisfællesskabet på deres studie, hvilket kan have konsekvenser for deres studieliv. Førstegenerationsakademikernes ikke-deltagelse i fællesskabet på universitetet kan altså have konsekvenser for deres studieliv, hvor oplevelsen af forskellighed i forhold til andre studerende og en dertilhørende distancering kommer til udtryk i en form for ambivalens omkring deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Ved at belyse italesættelser identificeres det således, at førstegenerationsakademikerne befinder sig på grænsen mellem det praksisfællesskab, de kommer fra, og det praksisfællesskab, de er en del af på universitetet.

Med analysen af specialets diskurstyper dannes udgangspunkt for et lærings- og forandringsdesign, der med inddragelse af Netværk for FGA'ere giver mulighed for at bidrage til læring, der kan understøtte førstegenerationsakademikernes studieliv.

Refleksion og fællesskab

Med et henblik på at give Netværk for FGA'ere mulighed for at bidrage til førstegenerationsakademikernes læring gennem såvel refleksion som opbygning af

fællesskaber og netværk, tages der udgangspunkt i to eksisterende begreber - en mentorordning fra Syddansk Universitet (SDU) samt portfolio som rammesætter for refleksion. På SDU har en lektor fra fakultetet International Virksomhedskommunikation gennem flere år haft succes med at matche nye, uerfarne studerende fra ikke-boglige hjem² med mere erfarne studerende, som har samme udgangspunkt som de nytilkomne i forhold til uddannelse.

Specialets lærings- og forandringsdesign kontekstualiseres i Netværk for FGA'ere, og det vil derfor være deltagere i dette netværk, der kan bidrage til matching mellem nye og erfarne førstegenerationsakademikere. Designet, bestående af en mentorordning med portfolio som rammesætter for refleksionsøvelser, kan medvirke til synliggørelse af førstegenerationsakademikernes mål for deres studie og skabe refleksion, overblik og struktur over egne læreprocesser. Portfolio skal i denne henseende ikke anses som værende en metode til at gøre førstegenerationsakademikerne mere målrettede, men derimod mere refleksive omkring, hvor og hvad de kommer fra, og hvor de gerne vil hen med henblik på at øge deres indsigt i forhold til deres rolle og positionering i fællesskabet i studielivet på universitetet. Inddragelsen af portfolio muliggør altså en konkretisering af førstegenerationsakademikernes refleksionsarbejde, hvorved en indsigt i betydningen af en perifer position i praksisfællesskabet muliggøres.

Ved at facilitere refleksionsøvelser kan Netværk for FGA'ere med portfolio som rammesætter bidrage til læring gennem en mentorordning. Kombinationen af mentorordningen samt den individuelle refleksion, faciliteret i et fællesskab, kan således bygge bro mellem førstegenerationsakademikernes oprindelige sociale kontekst og deres nuværende kontekst i studielivet på universitet.

Besvarelse af problemformulering

Med udgangspunkt i problemformuleringen, kan det udledes, at førstegenerationsakademikerne møder forskelligartede udfordringer i deres studieliv på universitet. Førstegenerationsakademikerne mangler fælles referencer med deres

² Ikke-bogligt hjem forstås i denne sammenhæng som et hjem, hvor forældrenes uddannelse ikke er højere end erhvervsuddannelse.

medstuderende, hvilket gør, at de distancerer sig fra deres medstuderende og indtager en mere perifer position i fællesskabet. Dertil fravælger førstegenerationsakademikerne sociale tiltag på universitetet, og deres ikke-deltagelse kan således have konsekvenser for deres studieliv, eftersom de atter positionerer sig perifert i forhold til deres medstuderende fra akademiske hjem.

Netværk for FGA'ere kan imødekomme ovenstående problematik gennem en mentorordning med refleksion som fokus og portfolio som rammesætter og udgangspunkt for dialog. Ved at gøre brug af selvrefleksion og ved at sætte disse refleksioner i spil i en mentorordning som social kontekst, muliggøres dialog og dertil en indsigt i betydningen af hvor og hvad førstegenerationsakademikerne kommer fra, og hvor de gerne vil hen med henblik på at øge deres forståelse i forhold til deres rolle og positionering i fællesskabet og dermed studielivet på universitetet.

Referenceliste

Andrade, B.S., Thomsen, J.P (2018). Intergenerational Educational Mobility in Denmark and the United States. *Sociological Science*, vol. 5. s. 93-113.

Ejrnæs, M. (2010) Mønsterbryder - et positivt signal uden mening. I: Bach, A., Ejrnæs, M., Hundeide, K., Høyer, M., Mogensen, J., Sommer, D., Stenstrup, C., Svane, V., Sørensen, J (Red) Mønsterbrud i opbrud (s. 84-104) Dafolo.

Fjellberg, A. (2018) Akademikere af første generation danner netværk. Lokaliseret 29/1 2019 på: <https://uniavisen.dk/akademikere-af-foerste-generation-danner-netvaerk/>

Hansen, E.J. (2013) Social mobilitet gennem uddannelse? *Unge pædagoger*, nr. 2, s. 32-37.

Munk, M. D. (2014). Social ulighed og uddannelse. *Pædagogisk sociologi* (s. 187-219). København: Hans Reitzels Forlag. Sociologi, Nr. 4

Triventi, M. (2013) Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*. Vol 29 (3).

Uddannelses- og forskningsministeriet, Idégruppen for social arv, 26. november 2008, Bilag 6 - Analyse af social uddannelsesmobilitet og frafald på lange videregående uddannelser, Lokaliseret [21/2 2019] på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/frafald>