

EN KOMPLEKSITETSSENSITIV UNDERSØGELSE AF FIRE SOCIALRÅDGIVERSTUDERENDES (STUDIE)LIV



UDARBEJDET AF:

DITTE GRAVERSGAARD HANSEN
LISA ELTVED BEKSKOV HANSEN



Titelblad

Læring og forandringsprocesser

10. Semester

Speciale

30 ECTS

Vejleder: Mette Buchardt

Afleveringsdato: 31/5 2022

Speciale

Antal anslag i alt: 147.699

Antal normalsider: 61,5

Formidlingsartikel

Antal anslag i alt: 7.893

Antal normalsider: 3,2

Udarbejdet af:

Ditte Graversgaard Hansen

Studienummer: 20201941

Lisa Eltved Bekskov Hansen

Studienummer: 20153207

Abstract

The educational level in Denmark has increased during the last century. As a result of this more and more students with parents without a higher education, are taking a higher education. There are several studies who focus on these kinds of students. A lot of these studies investigate them as “a-group-at-risk” and focus on which social, cultural and institutional challenges they have (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017). These studies have a risk of categorizing the students as part of a specific homogenic group. The ambition of this thesis is to investigate the students qualitatively in an attempt of seeing them as a heterogenic group with a complex mosaic of voices. We will focus on investigating social worker students as a total of 61% of them have parents without a higher education.

The aim of this thesis is to explore how social worker students get categorized and categorize others in their study lives. The thesis is based on a qualitative research approach and is done with the method participant-driven photo-elicitation. Four social worker students have taken pictures of their (study)lives. The pictures have afterwards been used as a focal point in interviews with the students.

The thesis draws on poststructuralist tradition and agential realism theory by Karen Barad. In the analysis we use the concept of intra-action and spacetimematter. This analysis demonstrates how the occupation of the parents seem to matter more than the parent’s educational level. Furthermore, the students seem to experience that talking with their parents have changed after starting on the social worker education. The analysis further demonstrates how the student’s everyday life inside the formal education cannot be separated from the student’s everyday life outside the formal education. The students do not experience a division between their education and spare time. They rather seem to experience having one (study)life. Finally, the analysis demonstrates how the students experience categorization in multiple ways in their (study)life. What seem to matter for the students is the experience of being categorized and the effect it has in their (study)life. In this thesis we conclude that the way students get categorized and categorize others in their (study)life is entangled with space(s), time(s) and matter(s). It is through these entanglements that categories emerge and effect students’ (study)life.

Keywords: Social worker students, categorization, agential realisme, participant-driven photo-elicitation, educational research.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Tak.....	4
Afsæt for specialet.....	5
Introduktion til problemforståelse	6
Læseguide	8
Teoretisk forståelsesramme.....	9
Agential realisme	9
Sociale kategorier.....	11
Forskningsoverblik.....	12
Vores position i forskningsfeltet	14
Undersøgelsesdesign	15
Etik	15
Multimodale konstitueringsprocesser	16
Empiriproduktion	17
Udvælgelsen af vores informanter	17
Participant-driven photo-elicitation	18
Billeder	19
Interview	20
Datasikkerhed og anonymitet.....	21
Analysestrategi	21
Analysetrin	21
Operationalisering af spacetimematter	23
Analyse	24
Analysedel 1 - portrætter	24
Portræt af Bo	24
Portræt af Lea	25
Portræt af Kia	26
Portræt af Siv	27

Analysedel 2 - social baggrund	28
Betydning af forældrenes uddannelse.....	29
Betydning af forældrenes arbejde	31
Betydning af de studerendes uddannelse og skoletid	32
Opsamling	37
Analysedel 3 - hverdagen på socialrådgiveruddannelsen	37
Læringsrum	37
Strategier for læring.....	40
Opsamling	44
Analysedel 4 - oplevelsen af kategorisering(er)	44
De der kender kommunen	44
Passende studerende.....	45
Gode/dårlige studerende.....	47
Opsamling	49
<i>Delkonklusion.....</i>	<i>50</i>
<i>Diskussion</i>	<i>51</i>
Kategorisering(er)	51
Kompleksitetssensitive implikationer	55
Affekt og frafald på socialrådgiveruddannelsen.....	56
<i>Konklusion</i>	<i>59</i>
<i>Litteraturliste</i>	<i>61</i>
<i>Bilagsliste.....</i>	<i>66</i>
<i>Formidlingsartikel</i>	<i>67</i>

Tak

Dette speciale er udarbejdet i forårssemesteret 2022. Det er kulminationen på vores kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Specialet er blevet muligt igennem bidrag og input fra mange forskellige sider. Vi skylder en særlig stor tak til de fire socialrådgiverstuderende, der midt i eksamensræs og livets travlhed tog sig tid til at lukke os ind i hverdagen. Det er jeres bidrag, som har gjort det muligt for os at indfri vores ambition om at få studerendes stemme i spil. Tak til Ida Spangsberg Hansen for at have introduceret os til agential realisme og bidraget med sparring og samtaler om, hvad videnskab også kan være. Til Emil fordi du var med på rejsen og har udfordret os i vores tænkning. En særlig tak til Morten og Kirsti for de enormt grundige gennemlæsninger og spørgsmål, som I har stillet os på bagkant. Tak til Dittes forældre, Sabie og sommerhuset for at have gjort det muligt for os, at kunne stikke af fra hverdagslivet og ind i specialet.

Sidst men ikke mindst en helt særlig tak til vores specialevejleder Mette Buchardt. Du har været afgørende for, at vi valgte at skrive vores special sammen. Derudover har du formået at rose og udfordre os på de helt rigtige tidspunkter og måder. Tak for at have leveret den form for vejledning, som vi har haft brug for.

God læselyst!

Afsæt for specialet

Dette speciale er særligt vokset ud af vores fælles interesse for uddannelse. Der er tre overordnede interesser, som repræsenterer hvert sit bidrag. Tilsammen danner de grundlag for, at specialet er blevet til, hvad det er. Derfor starter vi ud med at tydeliggøre, hvordan de tre interesser har dannet baggrund for specialet. Formålet er at give et indblik i vores motivation, og samtidig understrege vores ambition om at skabe gennemsigtighed i relation til udarbejdelsen af dette speciale.

Først og fremmest interesserer vi os for professionsuddannelser og særligt de, der forbereder og uddanner mennesker til at varetage opgaver, der er knyttet velfærdssamfundet. Vores respektive praksisforløb på 9. semester foregik begge på en professionshøjskole. Det blev startskuddet til, at vi for alvor kastede os ud i den proces, det har været at få specialet til at gro. For det andet er vi interesserede i studerende. Derfor er vores motivation for at skabe dette speciale særligt rettet mod at bringe studerendes stemmer frem. Vi ønsker at foretage en undersøgelse, der tager udgangspunkt i de liv, som leves samtidig med og imens at studerende uddannes. Vi indledte specialeprocessen med at være optaget af betegnelsen ”ikke-uddannelsesvante hjem” (DEA, 2020), og en nysgerrighed rettet mod, hvad det egentlig betyder i relation til studerendes uddannelse. Efterfølgende blev vi særligt optagede af, hvordan og på hvilken måde det at komme fra ”ikke-uddannelsesvante hjem” spiller en rolle for den enkelte studerende. Vores interesse groede på denne måde ud af betegnelsen ”ikke-uddannelsesvante hjem”, men har efterfølgende taget form, og er vokset sammen med interessen for studerende og deres (studie)liv¹. For det tredje har vi en fælles interesse for tænkningen agential realisme. Det er herfra, vores (videnskabs)teoretiske interesse går. Den rækker ind i og har betydning for den viden, som vi sigter mod at skabe gennem specialet. Konkret kommer det til udtryk gennem vores forståelse af, at alt i verden er forbundet, hvilket åbner op for nye måder at forstå og erkende verden på (Barad, 2007).

Vores tre overordnede interesser er spiret gennem vores studietid. Dette har dannet grundlag for, at de er groet ind i specialet. Vi har været motiveret af at skabe de bedste betingelser for, at studerendes stemme kan vokse frem og blive en solid bestanddel af vores speciale. Her har vi anvendt agential realistisk tænkning til at gøde jorden og skabe grobund for, at netop de

¹ (Studie)liv henviser i indeværende speciale til, at vi anser de studerendes studie og liv for at være forbundet. De studerendes studie er forviklet og forbundet til deres liv. Til at markere dette anvender vi konsekvent parentes om studie, når vi bruger ordet (studie)liv.

studerendes stemme har kunnet vokse og træde tydeligt frem i specialet. De tre overordnede interesser har ledt frem til det, der udgør specialets problemfelt, som præsenteres i det følgende.

Introduktion til problemforståelse

Uddannelsesniveauet i Danmark har gennem det 20. århundrede været støt stigende (SFI, 2016; Rockwool fonden). Niveauet stiger til stadighed, og flere forskere beskriver det som en decideret uddannelsesekspansion (Karlson & Landersø, 2021; Holmgaard, Madsen & Ulriksen, 2017; Spiegler & Bednarek, 2013; Smith, Reimer & Kjeldsen, 2020). Denne ekspansion medfører, at en stadig større gruppe mennesker opnår et højere uddannelsesniveau end deres forældre. Det udmønter sig konkret i, at flere og flere studerende der har forældre uden videregående uddannelse, selv begynder på en videregående uddannelse (Thomsen & Andreade, 2016, Smith et al., 2020).

På baggrund af dette handler indeværende speciale netop om de studerende, der er påbegyndt en uddannelse, som vil kunne bringe dem på et højere uddannelsesniveau end deres forældre. Der er forskel på hvor mange studerende med forældre uden en videregående uddannelse, som optages på de danske uddannelsesinstitutioner (DEA, 2020). På de danske universiteter gælder det, at 35% af de studerende har forældre uden videregående uddannelse, mens tallet for professionshøjskolerne er 51% (Danske Professionshøjskoler, 2021a). Denne signifikante forskel har været medvirkende til, at vi med indeværende speciale tager udgangspunkt i en professionshøjskolekontekst. Mere konkret har vi valgt at zoome ind på socialrådgiveruddannelsen. Samlet set har 61% af de studerende herpå forældre uden videregående uddannelse. Det svarer til næsten to tredjedele af alle socialrådgiverstuderende (Danske Professionshøjskoler, 2022a). Til sammenligning er tallet 45% for de lærerstuderende (Danske Professionshøjskoler, 2022b) og 53% for de sygeplejestuderende (Danske Professionshøjskoler, 2022c). Den forholdsvis store andel af studerende med forældre uden en videregående på socialrådgiverstudiet har ligeledes været medvirkende til, at vi har udvalgt netop denne gruppe af studerende.

Der eksisterer adskillige rapporter, der på forskellige måder foretager undersøgelser af studerende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse. Alle undersøgelserne har det tilfælles, at de gennem kategorisering udpeger og tilskriver studerende bestemte egenskaber. Den specifikke kategorisering tager form gennem betegnelser som eksempelvis; unge fra ikke-boglige hjem, non-traditional students, first-generation students, ikke-uddannelsesvante studerende og andre betegnelser (Thomsen & Andreade, 2016; Holmgaard et al., 2017; Spiegler &

Bednarek, 2013; Smith et al., 2020). Ovenstående former for viden medfører en risiko for, at forståelsen af studerende reduceres til et spørgsmål om at være en bestemt kategori af mennesker. Det vil sige en forståelse, hvor studerende med tidligere nævnte sociale baggrunde bliver udpeget som 'nogen', der er 'noget'. I dele af tidligere nævnte forskningsbidrag udpeges eksempelvis den specifikke gruppe af studerende som 'nogen', der har større risiko for frafald på baggrund af deres forældres uddannelsesniveau (Thomsen, 2015). Det førnævnte 'noget' bliver således gjort til risiko for frafald. Det er netop her, at vi med vores speciale ønsker at forstyrre disse kategoriseringsprocesser.

I et specialnummer af tidsskriftet "European Educational Research Journal" (2017, Volume 16, Issue 1) bliver gruppen af studerende beskrevet som "a-group-at-risk". Det beskrives heri, hvordan de studerende står over for en række sociale, kulturelle og institutionelle udfordringer, der er indlejret i selve de videregående uddannelser. Dette betyder dog ikke, at disse studerende bør fremstilles som en homogen gruppe. Hvilket underbygges af en pointe om, at de udfordringer som studerende med forældre uden en videregående uddannelse oplever også opleves af studerende, hvis forældre har en videregående uddannelse. Artiklerne i førnævnte specialnummer demonstrerer tilsammen, hvordan især kvalitative metoder giver mulighed for at dykke ned i en mangfoldighed af empirisk materiale. Der argumenteres for, at man herigennem kan få øje for den komplekse mosaik af stemmer, som studerende med forældre uden en videregående uddannelse udgør. Forfatterne opfordrer på den baggrund til, at mere forskning bevæger sig væk fra stereotype beskrivelser af denne gruppe af studerende. I stedet bør fokus rettes mod fortsat at foretage analyser, som undersøger disse studerende i alt deres variation, kompleksitet og mangfoldighed (Holmegaard et al., 2017).

På baggrund af ovenstående rettes fokus i specialet ikke primært mod studerendes sociale baggrund, da dette kan være med til at fastholde dem i én bestemt kategori. Derimod vil fokuset være på de forskellige og overlappende processer, hvorigennem de studerende selv kategoriserer og kategoriseres i deres (studie)liv. Vores formål er at forstyrre og afselvfølge det, der bliver gjort til en selvfølgelighed. Det vil vi gøre ved at rette et komplekst blik mod fire socialrådgiverstuderende. Hvilket leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan kategoriserer og kategoriseres studerende i deres (studie)liv på socialrådgiveruddannelsen?

For at besvare problemformuleringen opstilles følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilken betydning tilskriver de studerende² deres sociale baggrund?
- Hvad tilskriver de studerende betydning i deres hverdag på socialrådgiveruddannelsen?
- Hvordan oplever de studerende kategorisering(er) i (studie)livet?

Læseguide

Denne guide har til formål at bidrage med et overblik over specialet i dets helhed. Det er vores håb, at vi herigennem kan tegne de overordnede linjer og rammesætte specialet. Det gør vi konkret ved at præsentere de specifikke dele, som tilsammen skaber og udgør specialets helhed. Indeværende speciale består af seks overordnede dele. De har det tilfælles, at de tilsammen, men på forskellige måder, bidrager til at besvare specialets problemformulering. Første del præsenterer det teoretiske fundament, og bidrager med indsigt i den baggrundsforståelse, som har været et afgørende udgangspunkt for skabelsen af den viden, som vi bidrager med gennem specialet. Herefter følger anden del, der består af et forskningsoverblik, som introducerer det forskningsmæssige landskab, vi skriver os ind i. Den tredje del er specialets undersøgelsesdesign. Herigennem rettes fokus særligt mod de måder, hvorigennem vi har skabt viden, og hvordan specialets empiriske materiale behandles og analyseres. Dette efterfølges af specialets analyse, som er fjerde og største del. I specialets femte del foretages en diskussion med udgangspunkt i specialets undersøgelse og empiriske fund. Slutteligt afrundes med en tilbagevenden til undersøgelsens problemformulering og besvarelse heraf i specialets konklusion.

Vores tur gennem specialet vil slutte, hvor turen startede – ved problemformuleringen. Det gør vi ved at runde læseguiden af med et ophold ved ordet (studie)liv, som vi introducerede med specialets problemformulering. I indeværende speciale skelnes der ikke mellem eksempelvis faglige og sociale aspekter af studielivet. (Studie)liv henviser derimod i indeværende speciale til alt dét, som tilsammen danner ramme om de studerendes uddannelse. Til at markere denne pointe anvender vi konsekvent parentes om studie, når vi bruger ordet (studie)liv. Det er dermed en understregelse af, at vi anser de studerendes studie og liv for at være forbundet – med andre ord to sider af samme mønt. Der er i vores forståelse tale om ét (studie)liv. Baggrunden for denne forståelse vil blive uddybet i det næste afsnit.

² Gennem specialet henviser ordene 'de studerende' til de fire specifikke studerende, som gøres til genstand for undersøgelse.

Teoretisk forståelsesramme

Formålet med indeværende afsnit er at beskrive det teoretiske udgangspunkt for specialet. Teorien udgør den ramme, som er medvirkende til at afgrænse feltet, hvori selve undersøgelsen har fundet sted. Poststrukturalismer³ og agential realisme udgør det (videnskabs)teoretiske fundament i dette speciale, og fungerer tilsammen som forståelsesramme. Vi har kontinuerligt sat vores forståelse for videnskabsteori og konsekvenserne heraf i relation til projektet (Olsen & Pedersen, 2018).

Indeværende speciales problemformulering undersøges med udgangspunkt i og gennem anvendelse af henholdsvis poststrukturalismer og feministisk nymaterialistisk tænkning, hvor agential realisme kan placeres (Juelskjær, 2019). Vi bruger disse som metateorier, der sideløbende og skiftevist vikler sig ind i hinanden. Poststrukturalismer er en række grundlæggende tænkemåder, der er en del af den sproglige vending. Et centralt træk ved poststrukturalismer er, at de forholder sig kritisk til, hvad der tages for givet og opleves som selvfølgeligt. Viden er betinget af historiske forhold, diskurser og fortolkninger (Stormhøj, 2006). Vores brug af poststrukturalismer træder særligt frem i vores ambition om at forstyrre dét, der tages for selvfølgeligt. Når vi har valgt at kombinere poststrukturalismer med agential realisme, skyldes det, vi stræber efter mere end blot at rette fokus mod det diskursive. Feministisk nymaterialistisk tænkning er en del af den materielle vending. Denne udspringer af kritik rettet mod poststrukturalismer og den sproglige vending for at give det diskursive forrang og derigennem passivisere det materielle. I feministisk nymaterialistisk tænkning samtidstilles det materielle og diskursive, for derpå at kunne udforske grænsesætninger, eksempelvis mellem det diskursive og materielle (Juelskjær, 2019).

I nærværende speciale forbindes, kombineres og anvendes tilgange fra begge teoretiske tænkninger. Det gør vi, fordi specialets videnskabsproduktion retter sig mod afselvfolgeliggørelse af de måder, hvorpå socialrådgiverstuderende kategoriserer og kategoriseres i (studie)livet gennem materielt-diskursive praksisser

Agential realisme

Karen Barad har skabt og skaber til stadighed agential realisme gennem bl.a. kvantefysik, feministisk nymaterialisme, poststrukturalisme og queerteoretiske tænkning (Juelskjær,

³ Poststrukturalismer beskriver vi i flertal for at understrege, at det ikke er én samlet teori, men flere løst beslægtede strømninger, tænkninger og filosofier (Stormhøj, 2006).

2019). Det faktum, at agential realisme tænker med og gennem forskellige teorier, anvendes aktivt gennem vores speciale. Først og fremmest ophæves opdelingen af ontologi og epistemologi i agential realisme. Det vil sige, at viden og virkelighed ikke kan forstås som værende adskilt. Agential realisme arbejder derfor med det videnskabsteoretiske begreb onto-epistemologi. Det som verden består af, er derfor forbundet med den måde, vi erkender verden på (Juelskjær, 2019). Denne forbundethed er et centralt element ved agential realisme, som grundlæggende er en relationel teori. Verden består ikke af adskilte enheder - i en agential realistisk forståelse er alt forbundet (Barad, 2007). Det samme er tilfældet med den viden, der skabes gennem dette speciale. Vi er en del af den viden, som produceres i specialet, hvilket gør, at vi også selv er en aktiv del af vidensproduktionen.

Fornævnte forbundenhed kaldes i agential realisme for *entanglement* (Juelskjær, 2019, Barad, 2007). Det beskrives af Barad på følgende måde: "To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair." (Barad, 2007, s. IX). Begrebet indikerer således, at elementer ikke eksisterer hver for sig og blot er samlet, men at de derimod er uadskillelige. Forskelle eksisterer fortsat, men det afgørende er, at specifikke forskelle ikke er noget der 'er', men noget som skabes. Disse forskelle skabes, når der dannes specifikke forbindelser. De aktiviteter, som skaber forbindelser, kaldes *intra-aktioner*. Begrebet adskiller sig fra begrebet interaktioner. Begrebet intra-aktioner tydeliggør, at aktiviteten sker inden for en enhed. Det er aktiviteten, som gør noget til en enhed. Før intra-aktionen er der ikke en enhed, da enheder skabes i og gennem specifikke intra-aktioner. Intra-aktion bliver på den måde grundfiguren for aktivitet. Det er denne forståelse, der medfører, at diskurs og materialitet ikke forstås som adskilte enheder (Juelskjær, 2019). Barad beskriver dette således: "materiality is discursive (...) just as discursive practices are always already material (...) the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity" (Barad, 2003, s. 822). Det vil altså sige, at det materielle og diskursive skabes og grænsesættes samtidig, hvorfor det ene ikke har forrang for det andet. Netop denne pointe er udgangspunktet for vores anvendelse af agential realisme i specialets undersøgelse. Begrebet intra-aktion anvendes senere som analysebegreb, mens pointen om at samtidstille det materielle og diskursive er et grundlæggende fundament, der fungerer til at rette fokus mod materielt-diskursive praksisser i form af kategoriseringsprocesser.

Overstående forståelse har ligeledes konsekvenser for, hvordan tid og rum tænkes. For at illustrere dette bruger Barad begrebet *spacetime*. Space skildrer, at verdens ikke består af afgrænsede domæner. For eksempel er det, der sker på mikro-niveau entangled med det, der sker på makro-niveau. Time skildrer, at fortid, nutid og fremtid er entangled. Det medfører for eksempel at det der sker i morgen, er entangled med, hvad der sker nu og vice versa. Space og time skal derfor ikke forstås som måleenheder, der er afgrænsede, men som konstituerende kræfter der er produktive gennem intra-aktion (Juelskjær, 2019). Begrebet *matter* handler om selve betydningen af materialitet. Dette henviser til handling, hvorigennem specifikke materialiteter kommer til betydning (Juelskjær, 2019). Space(s), time(s) og matter(s) vil senere i specialet anvendes som analysebegreber, ligesom det er tilfældet med intra-aktion. Formålet med anvendelsen er at undersøge specialets problemformulering gennem det empiriske materiale og med fokus rettet mod fornævnte konstitutive kræfter.

Sociale kategorier

I forlængelse af det overstående vil vi i det følgende beskrive, hvordan vi forstår og bruger begrebet sociale kategorier med udgangspunkt i poststrukturalismen og agential realisme. Vi forstår sociale kategorier, som noget der gøres. Kategorierne får indhold af det, der gøres, siges og tænkes. Gennem gentagelser og citationer produceres effekter, som repræsenteres i specifikke kategorier. Sociale kategorier er flygtige og foranderlige. Dorthe Staunæs beskriver, at “Kategorier er som vand; sommetider flydende, sommetider fastfrosne og sommetider fordamper de op i luften.” (Staunæs, 2004, s. 61). De sociale kategorier fungerer som sorteringsmekanismer, hvor noget eller nogen inkluderes, og andet ekskluderes. Vi forstår de sociale kategorier som tilblivende gennem intra-aktioner. Det er således ikke kun diskursive gentagelser og citationer, der skaber kategorier, men en materiel-diskursiv tilblivelse. Det er her igennem, at *spacetime* bliver til produktive kræfter, der er med til at forme specifikke forbundenheder og grænser. Denne bevægelse skaber kategorier, og gør dem til noget frem for noget andet (Juelskjær, 2019).

På baggrund af dette kan problemformuleringen ikke besvares med én endelig beskrivelse af, hvordan de studerendes kategoriserer og kategoriseres i deres (studie)liv på socialrådgiveruddannelsen. Vi kan derimod illustrere, hvordan mange forskellige materielt-diskursive intra-aktioner altid, allerede⁴ får betydning for, hvordan de studerendes kategoriserer og kategoriseres

⁴ Vendingen ‘altid, allerede’ markerer, at alting altid er i bevægelse og ikke ‘er’ noget, men allerede er på vej til at blive gjort til noget for en stund.

i deres (studie)liv. I det følgende illustrerer vi, hvordan forskningsbidrag også kan være med til skabe processer, hvorigennem materielt-diskursive kategorier bliver til.

Forskningsoverblik

Formålet med dette forskningsoverblik er at præsentere en dominerende teoretisk tradition i uddannelsessociologiske forskning. Forskningsoverblikket er ikke blot en præsentation af specifik forskning. Der er derimod tale om specifikke teoretiske forståelser og tilgange, som er forbundet til og har betydning for vores speciale, og den viden som vi skaber herigennem. Det vil sige en produktiv kræft, som har haft konstitutive effekter for specialet. Det har konkret vist sig i vores fokus, der indledningsvist var rettet mod uddannelsesmobilitet.

Fokus rettes særligt mod to dele af den uddannelsessociologiske forskning. De har begge det tilfælles at de udspringer fra Pierre Bourdieus teoriunivers. Den ene del omhandler uddannelsesmobilitet, og her er det primært Bourdieus teori om social og kulturel reproduktion, der anvendes som forklaringsmodel (Munk, 2014). Den anden del tager derimod udgangspunkt i Bourdieus klasseteori, og beskæftiger sig særligt med begreberne kapital og habitus (Harrits, 2019).

Den første del, som omhandler uddannelsesmobilitet, er en væsentlig del af det uddannelsessociologiske landskab. Forskning beskæftiger sig i denne del med at undersøge, hvordan børn i uddannelsessystemet ikke har lige muligheder for at opnå succes (Thomsen & Andrade, 2016). Bourdieus teori om reproduktionsstrategier udgør det teoretiske fundament for de grene af den uddannelsessociologiske forskning, som beskæftiger sig med kulturel og social reproduktion (Munk, 2014). Det teoretiske udgangspunkt for Bourdieu er overordnet, at reproduktionsstrategier anvendes af familier som et redskab til at kunne opretholde og sikre deres sociale position i samfundet (Bourdieu & Passeron, 2006). Reproduktionsteori beskæftiger sig med undersøgelser af, hvilken rolle uddannelse spiller i et samfundsmæssigt perspektiv. Teorien tager med andre ord udgangspunkt i undersøgelser af, hvordan der i uddannelsessystemet og dets aktiviteter, som eksempelvis undervisning, fokuseres på social tilpasning. Bourdieu fremhæver, at reproduktionsteorien fungerer gennem uddannelsessystemet forstået som en institution, der medvirker til at sikre privilegier til dem, som allerede er privilegerede (Hansen, 2011).

Denne del af forskningen kan deles op i to grene. Den ene gren anvender forskellige forklaringsmodeller som udgangspunkt for at forstå og undersøge ulige chancer. Det er eksempelvis familiestrategier, sprog, mødet med uddannelsessystemet og den karakter, som dette system har. Disse forklaringsmodeller har alle det tilfælles, at de undersøger chanceulighed med udgangspunkt i en forståelse heraf, som beror på Bourdieus teori om kulturel reproduktion (Munk, 2014). Teori om henholdsvis social reproduktion og uddannelse som kanal til social mobilitet er de to mest kendte og veldokumenterede teorier, som behandler spørgsmålet om, hvilken rolle uddannelse spiller i samfundet (Hansen, 2011). Den anden gren har traditionelt målt chanceulighed ved enten at undersøge børns uddannelsesniveau ift. deres forældre, eller ved hjælp af begreberne ”odds ratio” og ”chanceulighed”. Disse begreber anvendes som et redskab til at beskrive sandsynligheder for at børn med forskellige baggrunde opnår bestemte uddannelsesniveauer (Thomsen, 2019). Denne gren af forskningsfeltet benytter sig særligt af statistik. Heri undersøges chanceulighed via kvantitative metoder, og formålet er herigennem at belyse selve udviklingen i relation til begrebet chanceulighed. Chanceulighed er et spørgsmål om, hvorvidt mennesker med forskellig familiebaggrund har u/lige chancer for at opnå en (længevarende)uddannelse. Undersøgelser som disse dokumenterer, at chanceuligheden på de forskellige uddannelsesniveauer i Danmark er mindsket, men dog stadig er af væsentlig betydning (Munk, 2014). Dele af denne forskning har eksempelvis dokumenteret, hvordan uddannelsesvalg er afhængige af den enkeltes opvækstmiljø samt en forholdsvis stor social ulighed i relation til, hvem der opnår hvilke uddannelser (Benjaminsen, 2006; Thomsen et al. 2017).

En anden del af de uddannelsessociologiske forskningsbidrag tager udgangspunkt i Bourdieus klasseteori. Heri forstås samfundsstrukturer som et socialt rum, hvor den sociale orden struktureres gennem fordeling af især økonomisk og kulturel kapital (Harrits, 2019). Bourdieu anvender begrebet kapital i en bred forstand, hvor det henviser til enhver form for ressource, der kan akkumuleres og anvendes på et senere tidspunkt (Bourdieu, 1986; Harrits, 2019). Habitus-begrebet henviser til et komplekst system, der består af dispositioner, som medvirker til at skabe mønstre og systematik i menneskers handlinger og opfattelser, dog uden at være hverken givet eller forudbestemt (Bourdieu, 1989; Harrits, 2019). Bourdieu anvender ”miskendelse” som et begrebet til at indfange dét, han betegner som reproduktion af fordeling af kapital mellem klasser (Harrits, 2019). De sociale institutioner, hvor tilegnelse og akkumulation af ressourcer er muligt, præges af naturalisering. Det vil sige, at eksempelvis uddannelsessystemet indrettes gennem regler og rutiner (doxa), som tilgodeser overklassens og middelklassens habitus, hvilket hæmmer arbejderklassens mulighed for at tilegne sig kulturel kapital (Harrits,

2019). Bourdieu og Passeron (2006) har som førnævnt beskrevet, hvordan ovenstående (ulige) fordeling fremstilles på en måde, hvor det ikke er et resultat af ulige sociale vilkår, men nærmere et spørgsmål om talent og evner. På den anden side har dele af denne form for forskning dokumenteret, hvordan der er en meget stærk sammenhæng mellem forældre og børns mængde af økonomisk, kulturel og social kapital (Karlson & Jæger, 2011).

Vores position i forskningsfeltet

Vi vil i det følgende beskrive den position, vi med specialet indtager i forskningsfeltet. Det gør vi, fordi forskningsbidrag også kan være med til skabe processer, hvor igennem materielt-dis-kursive kategorier bliver til.

Nærværende speciale anvender ikke Bourdieus teoriunivers. Dette skyldes, at fokus hverken rettes mod studerendes dispositioner igennem habitusbegrebet eller de sociale kampe, der foregår på baggrund af forskellige kapitelformer. Udgangspunktet er derimod at rette blikket mod studerendes perspektiv og deres oplevelse, samt kategoriseringsprocessers betydning. Dette fokus er i modsætning til undersøgelser, der beror på, hvordan bestemte habitus eller kapitaler medvirker til at kategorisere de studerende. Derfor er ambitionen for dette speciale at tydeliggøre specifikke intra-aktioner af spacetimematter, der er med til at skabe grænser og forbindelser i de studerendes (studie)liv. Fokus bliver på denne måde rettet mod, hvordan kategoriseringsprocesser specifikt bliver til.

Det er heller ikke vores ønske at foretage undersøgelser af hverken uddannelsesmobilitet eller chanceulighed. I forskningsoverblikket blev det tydeligt, hvordan undersøgelser af chanceulighed oftest indbefatter en deterministisk forståelse af studerendes chance for at opnå en videregående uddannelse. Og i relation til spørgsmålet om uddannelsesmobilitet har vores fokus, som tidligere nævnt, overordnet været udsprunget af dette. Uddannelsesmobilitet udgør dog ikke selve genstanden for vores undersøgelse. Derimod er vores position i forskningsfeltet knyttet til de studerendes egen oplevelse af kategoriseringsprocesser. Denne position bygger på en forståelse af sociale kategorier som værende noget, der gøres, i modsætningen til noget, som er givet på forhånd.

Overordnet er den position vi indtager i forskningsfeltet kendetegnet ved, at vi med udgangspunktet for specialet forholder os kritisk til forskningsbidrag, der generaliserer studerende. Vi vil derimod afselvfølge det, som tages for givet i forståelsen af studerende med forældre

uden en videregående uddannelse. Derfor er vores baggrund for og udvælgelse af de studerende baseret på deres forældre uddannelse. Men i selve undersøgelsen af de studerende sigter vi mod at skabe en større og mere kompleks forståelse, hvilket vi konkret gør ved at have blik for både det materielle, diskursive og spacetimematter. Det vil med andre ord sige, at vi med dette speciale kan bidrage med en undersøgelse, som skaber en kompleks og nuanceret forståelse af, hvordan de studerende ikke er en homogen gruppe, men derimod forskellige.

Undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil vi beskrive specialets undersøgelsesdesign. Det har til formål at vise, hvordan empirien i specialet er produceret og analyseret. Men førend vi når dertil, vil vi besøge Niels Bohr og hans videnskabsteoretiske tanker omkring partikel-bølge dualiteten. Kort fortalt opda- ges det, at lys kunne måles både som bølger og partikler – afhængigt af apparatet. Dette skabte en voldsom debat om lysets natur. Bohrs konklusion var i modsætning til mange andre, at lys ikke eksisterer uafhængigt af apparatet, som måler det. I agential realisme er denne historie grundlag for at forklare, hvordan vi som undersøgere også er med til at skabe det empiriske materiale (Juelskjær, Plauborg & Adrian, 2021). Derfor påhviler der os et etisk ansvar for selve undersøgelsen og dét, vi specifikt arbejder frem gennem specialet. I det følgende vil vi derfor først og fremmest gøre et stop ved den etiske forpligtigelse, der er forbundet med at skabe et design for undersøgelse. Derefter kommer tre afsnit – et om multimodale konstitueringspro- cesser, et om empiriproduktion og afslutningsvis et om analysestrategi.

Etik

Når vi vælger at introducere Bohrs forståelse i ovenstående afsnit, så skyldes det, at vi anser specialets undersøgelsesdesign for at være vores (måle)apparat. Det vil sige, at vi gennem un- dersøgelsesdesignet er med til at bestemme, hvilken form empirien kan tage i specialet. Vi kan med andre ord ikke adskilles fra dét som undersøges, da vi som undersøgere er medskabere af det undersøgte. Denne forbundethed understreges i agential realisme gennem begrebet etiko- onto-epistemologi. På den måde fremhæves etik som en afgørende del af, at foretage undersø- gelser og skabe viden (Juelskjær, 2019, s. 180). “Research is *of* the world, is part of the world’s ongoing reconfiguration.” (Juelskjær et al., 2021, s. 14). Vi står ikke udenfor selve skabelsen af viden, hvilket med andre ord vil sige, at vores vidensskabelse er situeret (Haraway, 2020). Undersøgelser er således med til at skabe verden, og på den måde bliver viden og verden til

gennem hinanden. Konkret betyder det, at det at drive videnskab indebærer en ekstra opmærksomhed for vores rolle i produktionen af viden.

For at tydeliggøre vores situering, vil vi beskrive den uddannelsesmæssige kontekst, som vi er en del af. Den ene af os er uddannet socialrådgiver, mens den anden har en bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab. Samlet set bidrager det til og har haft betydning for den viden, vi skaber gennem specialet. Vi ser gennemsigthed som et redskab til at situere os. Vores forsøg på at skabe gennemsigthed startede allerede i specialets indledning gennem vores beskrivelse af baggrunden, såvel som motivationen for at udarbejde netop dette speciale. Vores motivation har været med til at skabe en bestemt opmærksomhed, der har været afgørende for selve undersøgelsesdesignet. For eksempel har det resulteret i, at vi undersøger studerende fremfor undervisere, og at vi har et fokus på socialrådgiverstuderende. I selve undersøgelsesdesignet søger vi at skabe gennemsigthed gennem grundige beskrivelser af vores empiriproduktion og analysestrategi. Det gør vi konkret ved løbende at beskrive både til- og fravalg. Herigennem fremhæver vi, hvordan vores valg har haft betydning for, hvilke resultater vi gennem undersøgelsen kan skabe. Derfor finder vi det vigtigt at tydeliggøre vores til- og fravalg, da det vi som undersøgere gør, eller ikke gør, har reel betydning i relation til vores videnskabelse,

Multimodale konstitueringsprocesser

Vi har valgt at tage udgangspunkt i multimodale konstitueringsprocesser, der har fungeret som guideline i løbet af både produktion og analyse af det empiriske materiale. Tilgangen består af to overordnede grundtanker, hvilket også afspejles i navnet. Det *multimodale* beskriver, hvordan der er et fokus på at være lydhør overfor empirien. Det, at være lydhør, består i at være opmærksom på og åben overfor flere (multi) modaliteter (Højgaard & Søndergaard, 2010). I vores undersøgelsesdesign rettes fokus i særdeleshed mod space, time, matter og intra-aktion, som er afgørende elementer i vores agential realistiske fundament. Ved at have fokus på det multimodale forsøger vi at bibeholde en sensitivitet over for det komplekse. Målet er dermed ikke at give en bestemt form for modalitet forrang. *Konstitueringsprocesser* handler om, hvordan vi overordnet retter fokus mod at forstå, hvordan virkelighed bliver til. Heri er indlejret en idé om, at virkelighed konstitueres og konstituerer - dvs. en kompleks, foranderlig og flydende tilblivelsesproces rettet mod processer, og hvor der kun periodisk sker fastlåsnings (sedimenteringer) med brud, modsætninger og forandringer (Højgaard & Søndergaard, 2010).

Vi finder det relevant at bringe multimodale konstitueringsprocesser i spil, som et redskab til at tydeliggøre vores undersøgelsesdesign, da det er med til at understrege betydningen af vores (metodiske) tilgang. Når dette er tilfældet, så skyldes det, at vi finder tilgangen forenelig med formålet om at kunne indfange et bredt spektrum af modaliteter, som er medvirkende til, at studerende kategoriserer og kategoriseres i (studie)livet. Det er vores ambition, at vi gennem et fokus på multimodale konstitueringsprocesser, og med udgangspunkt i agential realisme, vil kunne tilgå undersøgelsen med et kompleksitetssensitivt og opmærksomt fokus på de konstitueringsmodi, der træder frem og intra-agerer i empirien.

Empiriproduktion

På grund af vores fokus på de multimodale konstitueringsprocesser har vi udviklet vores empiriproduktion⁵ løbende. Dette har givet os mulighed for at være sensitiv overfor nye betydninger, som træder frem i det empiriske materiale. Derfor er hvert enkelt trin i vores produktion af empiri foretaget løbende. Det vil sige, at vi har sigtet mod at skabe en vis grad af emergens, der har bidraget til lydhørhed overfor empirien og dét, som er trådt frem. I det følgende vil vi således først beskrive, hvordan vi har udvalgt informanterne. Herefter vil vi beskrive, hvilken metode vi har brugt til at producere det empiriske materiale, og afslutningsvist vil vi vende brugen af billeder og interview.

Udvælgelsen af vores informanter

Da vi i dette speciale er interesseret i studerendes tilskrivelse(r) af betydning, består vores informanter af fire socialrådgiverstuderende, som er udvalgt på baggrund af, at de kommer fra det, der betegnes “ikke-uddannelsesvante hjem”. De studerende er fundet ved, at vi har henvendt os til personer i vores netværk. Vi udarbejdede også et opslag, som blev delt på et socialt medie, hvor igennem vi fandt én informant. Derfor har vi et forudgående kendskab til alle informanter, men der er ikke tale om nære relationer. Vi har ikke oplevet, at det har haft nogen særlig grad af betydning i forhold til skabelsen af empiri – dog er vi bevidste om, at der kan være implikationer forbundet hermed, eksempelvis i form af informationer som de studerende, grundet det forudgående kendskab bevidst eller ubevidst, har undladt i selve produktionen af empiri.

⁵ I dette speciale anvender vi begrebet empiriproduktion i stedet for empiriindsamling. Dette skyldes, at vi på baggrund af vores videnskabsteoretiske forståelse anser os selv for skabere af empirien. Empirien er ikke noget som allerede er derude og venter på at blive indsamlet. Vi er aktivt en del af at producere den (Juelskjær et al., 2021).

Vores fire informanter giver tilsammen et bredt og diverst indblik i (studie)livet på socialrådgiveruddannelsen, da de udgør fire forskellige studerende. For eksempel kommer de fire informanter fra hvert deres uddannelsessted, hvilket har givet vi os et indblik i forskellige regionale og institutionelle forhold. Derudover læser de fire informanter på fire forskellige semestre, hvilket har givet os mulighed for at få et bredt indblik i (studie)liv på tværs af uddannelsen. Vores informanter har desuden en stor aldersspredning, hvilket også er tilfældet blandt studerende på socialrådgiveruddannelsen (Danske Professionshøjskoler, 2021). Overordnet betyder det, at vores informanter består af forskellige slags studerende, hvilket har bidraget til et vidt indblik i (studie)liv på socialrådgiveruddannelsen. De fire informanter vil blive præsenteret nærmere i vores analyseafsnit, hvorfor vi i det efterfølgende beskæftiger os med selve metoden, som vi har brugt til at producere det empiriske materiale.

Participant-driven photo-elicitation

Til at producere vores empiriske materiale, har vi benyttet metoden participant-driven photo-elicitation. Metoden *photo-elicitation* består i, at benytte billeder som et udgangspunkt for interview. Når vi i dette speciale gør metoden *participant-driven*, så betyder det, at vi i hvert enkelt interview tager udgangspunkt i billeder, som informanterne selv har valgt undervejs i interviewet. I vores undersøgelse er det desuden de studerende, som har taget billederne, der kan vælges imellem. Interviewet bliver på den måde drevet af de studerendes egne billeder af deres (studie)liv (Van Auken, Frisvoll & Stewart, 2010; Harper, 2002; Smith, Mccullough, Critchlow & Luke, 2017). Vi havde fra starten ikke lagt os fast på, at vi ville gennemføre interviews som et led i produktionen af specialets empiri, men på baggrund af de billeder og beskrivelser de studerende producerede, fandt vi ovenstående metode yderst relevant. Det skyldes særligt den førnævnte måde, som participant-driven photo-elicitation kombinerer og inddrager billeder i tilgangen til at foretage interviews.

Vi har valgt at benytte os af denne metode, da den har en række fordele, som er favorable i forhold til vores konkrete problemstilling og videnskabsforståelse. At bruge billeder som empiri har den fordel, at der kan skabes en opmærksomhed for det materielle. Undersøgelser baseret kun på interview, kan ofte komme til udelukkende at fokusere på det diskursive. Vores ambition er dog, med baggrund i agential realisme, at have fokus på de materielt-diskursive processer. At gøre metoden participant-driven har desuden den fordel, at det er med til at skabe

et andet magtforhold, end hvis interviewet udelukkende er baseret på vores spørgsmål. Det, at de studerende selv har taget billeder, giver dem mulighed for at få medbestemmelse i, hvad der skal snakkes om under interviewet. Metoden er derfor relevant at bruge, når det er de studerendes perspektiv, der er i fokus (Smith et al., 2017, s. 274, Van Auken et al., 2010). I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan billederne og interviewene konkret er produceret i dette speciale.

Billeder

De fire studerende har hver især taget billeder i to uger. Det, at give de studerende tid til at tage billeder i en periode op til interviewet, kan have den fordel, at de får mulighed for at tænke over udgangspunktet for billederne inden interviewet. Det kan gøre, at de studerende har flere refleksioner og nuancer til spørgsmålene, når de bringes op i interviewet (Van Auken et al., 2010, s. 382). Til billederne har de skrevet små beskrivelser af, hvorfor de har taget billederne. Dette har vi valgt, da vi ikke snakker om alle deres billeder i interviewene. På den måde har vi kunne få den bagvedliggende forståelse for alle billeder, uden at snakke om dem alle. De studerende har taget billeder ud fra følgende guidelines:

Vi vil gerne have, at du tager billeder og laver beskrivelser af:

- Din hverdag på uddannelsen. Hvordan er det at studere til socialrådgiver?
- Hver gang du oplever/føler/tænker over din baggrund – det at komme fra et ikke-uddannelsesvant hjem. Det kan være på uddannelsen, derhjemme eller i din fritid generelt.
- Hver gang du bliver opmærksom på eller tænker over dine medstuderendes baggrund - dvs. om de kommer fra et ikke-uddannelsesvant hjem.

Figur 1

De studerende har således taget billeder ud fra tre løse guidelines, som hhv. handler om deres sociale baggrund og om deres hverdag på uddannelsen. Vi har valgt ikke at give dem mere udførlige instrukser, da de studerende på den måde selv har kunne vægte, hvad de oplever som betydningsfuldt i deres (studie)liv. Som det fremgår af ovenstående, var to af spørgsmålene relateret til de studerendes sociale baggrund. De refererer til det faktum, at de studerende blev udvalgt på baggrund af, at alle fire kommer fra det, vi i guidelinen omtaler “ikke-uddannelsesvant hjem”.

Interview

Efter de to uger hvor de studerende producerede billeder og beskrivelser, gennemførte vi onlineinterview med hver enkelt studerende. Interviewet har været online, da de fire studerende er spredt ud over landet. Vi har ønsket at gøre det så nemt som muligt for de studerende at deltage, hvorfor vi fandt det mest praktisk at foretage online-interviews. At gøre det online har dog nogle ulemper. Det kan være sværere for os at fornemme og se deres kropssprog og følelser, når vi kun kan se dem på en skærm. Derudover kan det skabe en barriere imellem de studerende og os, hvilket har kunne gøre, at vi muligvis har skabt et rum, hvor det har været sværere at være fortrolig. På den anden side kan det være meget trygt at sidde i sit eget hjem, hvilket derfor kan give plads til at turde at være fortrolig (Iacono, Symonds & Brown, 2016).

Interviewene kan betegnes som værende semistruktureret. Vi havde på forhånd udarbejdet en interviewguide, der fungerede til at strukturere det enkelte interview, men på samme tid også gav mulighed for at følge op på, hvad de studerende bød ind med (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37-42). Interviewguiden har været opdelt i to. Den første del har taget udgangspunkt i billederne. Her har de studerende først fået lov at vælge to billeder at snakke om, hvorefter vi har valgt to billeder. Til hvert billede har vi spurgt ind til baggrunden for billedet og stillet opfølgende spørgsmål til de studerendes fortællinger og svar. At bruge billeder i et interview har den fordel, at det kan give et mere dybdegående interview, end interviews baseret kun på ord. Billederne kan frembringe tanker, som ellers kunne være svære at sætte ord på. Det kan derfor være med til at give en mere nuanceret forståelse af de studerendes (studie)liv (Smith et al., 2017, s. 274). At bruge billeder i et interview kan derudover hjælpe informanterne med at reflektere over oplevelser og perspektiver fra deres eget (studie)liv (Van Auken et al., 2010). Interviewene har på denne måde haft karakter af at være en form for fælles refleksion over de studerendes (studie)liv.

Anden del af interviewet har taget udgangspunkt i en række spørgsmål om de studerendes baggrund. Her har vi spurgt ind til de studerendes hverdag, deres liv før uddannelsen til socialrådgiver, deres forældres uddannelse, deres søskende og deres drømme for fremtiden (Bilag 9). Dette valgte vi, da det viste sig, at de studerendes billeder og beskrivelser ikke relaterer sig særligt meget til deres sociale baggrund. Målet for den anden del af interviewet har været at få en så stor forståelse for de studerende som muligt. Grunden til, at vi først har snakket om billederne og derefter deres baggrund, er, at vi har været opmærksomme på ikke at influere de

studerendes forståelse af billederne med spørgsmålene om deres baggrund. På den måde har vi forsøgt at give mere plads til de studerendes perspektiv.

Datasikkerhed og anonymitet

Alle interview er optaget og transskriberet (Bilag 1, 2, 3 & 4). Som et led heri, og generelt i produktionen af empiri, har vi rettet blikket mod at kunne sikre de studerende datasikkerhed. Vi har derfor sikret en underskrevet samtykkeerklæring fra hver studerende, hvor vi udførligt har beskrevet, hvordan billeder og lydfiler er opbevaret, og hvad de skal bruges til (bilag 11). For at sikre de studerendes anonymitet, har vi i transskriberingen og i specialet valgt at bruge pseudonymer, samt undladt beskrivelser af, hvilket uddannelsessted de specifikt er tilknyttet (Kvale & Brinkmann, 2014). Det har været en ekstra udfordring at sikre datasikkerhed i forbindelse med de studerendes billeder. De studerende blev ved undersøgelsens start informeret om, at de udelukkende må tage billeder af andre mennesker, hvis de får samtykke fra pågældende, eller hvis personen ikke er genkendelige på billedet. Dette kan have medført, at de studerende har undgået at tage billeder af andre personer, hvilket kan have påvirket vores resultater i analysen. To af de studerende har taget billeder af andre personer, men de har sløret disse personers ansigter for på den måde at kunne overholde datasikkerheden.

Analysestrategi

Formålet med indeværende analysestrategi er at eksplicitere de valg, som vi løbende har truffet i relation til at bearbejde, og efterfølgende analysere, det empiriske materiale. Først præsenteres de enkelte trin, som er gået forud for selve tilblivelsen af specialets analyse, og slutteligt præsenteres fire analysebegreber, der anvendes gennem analysen.

Analysetrin

Specialets analyse er struktureret og gennemført ud fra forskellige emergente trin. Første trin er at lave et portræt af hver af de fire studerende. Dette har til formål at præsentere og skitsere de studerende helstøbt⁶. Den danske ordbog definerer portræt på følgende måde: ”tekst, film, udsendelse el.lign. som giver et indtryk eller en opfattelse af nogen eller noget gennem en karakteristik eller en fremhævelse af specielle træk” (Den Danske Ordbog, u.å.). Vi vil for hver

⁶ Brugen af ordet helstøbt henviser til, at vi gennem portrætterne samler delene fra det empiriske materiale og skaber én helhed gennem portrætterne. Ordet anvendes for at markere den fastfrysning, som vi foretager.

studerende lave en tekst, som giver et indtryk af de studerende gennem fremhævelse af specifikke træk. Vi har valgt at lave dette analytiske greb for at tydeliggøre, at vi fastfryser de studerende i deres fortsatte tilblivelsesproces. De studerende vil, efter vi har været i kontakt med dem, fortsætte med at gøre studerende på nye og anderledes måder, men i specialet fremstår de som et portræt. Det er også en væsentlige pointe, at det er os, der portrætterer de studerende. Det er os, som ”fører penslen” og ”vælger farverne”, når vi illustrerer de studerende. Vi har givet de studerende muligheden for at sætte nogle penselstrøg, da de har taget billeder og har været med til at drive interviewet. Vi kan dog ikke undervurdere, at det er os, som fører og rammesætter produktionen af empirien, samt udvælger hvilke træk, der fremhæves i portræterne. Portræterne vil på denne måde indgå i analysen, og tage form som en introduktion til de specifikke studerende, der er selve omdrejningspunktet for specialets undersøgelse.

Andet trin i analyseprocessen tager udgangspunkt i specialets tre underspørgsmål. Vi anvender konkret specialets underspørgsmål, som et redskab til at kunne besvare problemformuleringen. Derudover har underspørgsmålene været med til at strukturere analysen, og på denne måde har de fungeret som styrepinde gennem analyseprocessen. Det træder helt konkret frem i analysens opbygning. Hvert underspørgsmål udgør én af analysens tre dele. Det tredje analysetrin er kodning af det empiriske materiale. Kodningen er foregået igennem flere iterative koderunder. Den første kodning var en åben kodning, hvor vi (endnu) ikke har forholdt os til underspørgsmålene. Vi læste hver især hele empirimaterialet igennem og skrev mønstre, gentagelser eller overraskende opdagelser ned. Gennem den første kodningsrunde forsøgte vi at forholde os åbent over for empirien. Det gjorde vi ved at lave en (lang) bruttoliste bestående af de koder, som umiddelbart fremkom af materialet (Bilag 10).

Efter første koderunde sammenlignede vi vores koder, og på baggrund af de tre underspørgsmål udviklede vi en række af temaer, som var gennemgående for hvert underspørgsmål. Med udgangspunkt i de førnævnte temaer gennemførte vi anden koderunde. I dennerunde læste vi det samlede empiriske materiale gennem med udgangspunkt i de temaer, som blev til gennem forrige analysetrin. Kodningen har på den måde hjulpet os til, særligt indledningsvist, at være lydhør over for empirien, for på den baggrund at rette fokus mod vores undersøgelsesspørgsmål (Glavind, 2019). Fjerde trin har bestået af at bruge begreberne space, time, materialitet og intra-aktioner til at analysere. I denne proces analyseres beskrivelser, billeder og interview med udgangspunkt i de fire analysebegreber. Det vil sige, at de med andre ord anvendes som redskaber

i relation til at besvare underspørgsmålene. Det empiriske materiale bruges løbende som eksempler. De fire begreber vil blive beskrevet og operationaliseret i det følgende.

Operationalisering af spacetimematter

Vi har valgt at bruge spacetimematter som udgangspunkt for vores analyse, da det vil hjælpe os med at rette fokus mod det multimodale i vores empirimateriale. Spacetimematter forstås i agential realismen som ét samlet begreb (Barad, 2007). Vi har dog valgt at adskille og anvende de tre modaliteter som selvstændige analysebegreber. Det skal ikke ses som et opgør med denne forståelse, men snarere et forsøg på at gøre begreberne anvendelige. Vi forstår dog stadig disse som værende én bevægelse, hvilket gør, at vi i analysen vil bruge begreberne på kryds og tværs. Vores operationalisering af analysebegreberne er dermed en tydeliggørelse af begrebernes relevans. I det følgende vil begreberne derfor operationaliseres hver for sig.

Vi anvender space som analysebegreb til at rette fokus mod forskellige steder og undersøge betydningen heraf. Det vil sige, at vi med anvendelsen forsøger at række udover den hverdagslige forståelse af steder, situationer og oplevelser som adskilte enheder. Således vil vi i og gennem analysen skabe forbindelser og/-eller grænser mellem sted(er), og dermed sætte forståelsen af sted i bevægelse.

Udover space trækker vi som nævnt også time med ind i analysen. Begrebet anvendes på linje med ovenstående som et redskab til at rette et analysemæssigt fokus mod forskellige tidsmæssige dimensioner, og for at undersøge betydning heraf. Det vil sige, at vi, med anvendelsen af time som analysebegreb, ligeledes forsøger at række udover den hverdagslige forståelse af tid. Vi vil i og gennem analysen anvende begrebet til at skabe forbindelse og bevægelse mellem studerendes fortid, nutid og fremtid.

Vi anvender derudover begrebet matter til at få øje på, og rette fokus mod, betydning. I selve analysen anvendes matter som analysebegreb på to måder. Den ene er til at få øje på de betydninger, som de studerende selv materialiserer frem i det empiriske materiale. Det gør vi ved at tage udgangspunkt i dét, som de selv har taget billeder af, og sætter ord på, i interviewet. Den anden måde er at undersøge selve materialiseringen af betydning. Vi vil med anvendelsen af matter åbne op for og indfange bevægelser, hvor i 'noget' bliver til, og får betydning. Det

medfører, at vi, i og gennem analysen, retter fokus mod komplekse tilblivelsesprocesser og betydningen af disse.

Derudover anvendes intra-aktion til at identificere forbindelser og grænser, som skabes i det empiriske materiale. Vi anvender begrebet som et redskab til at forstå og undersøge, hvordan dele bliver til helhed. Det vil med andre ord sige, hvad der er på spil i specifikke intra-aktioner. Vi vil i analysen anvende intra-aktion som et analysebegreb, der indfanger selve bevægelsen mellem space(s), time(s) og matter(s).

Analyse

Formålet med indeværende analyse og dens opdeling er, at analysens enkeltdele tilsammen vil bidrage til besvarelse af specialets problemformulig. Hver analysedel, bortset fra første del om portrætter, afrundes med en opsamling. Til slut afsluttes analysen med en delkonklusion, som tager udgangspunkt i de analyseresultater, der fremkommer gennem selve analysen.

Analysedel 1 - portrætter

Dette afsnit indeholder en præsentation af hver enkelt studerende i form af et portræt. Portrætterne er et redskab til at tydeliggøre dén fastfrysning, som vi har foretaget forud for det egentlige analytiske arbejde.

Portræt af Bo

Bo er en mand på 25 år, der går på 4. modul på socialrådgiveruddannelsen. Til dagligt bor Bo med sine forældre i et hus i en lille by. Bos mor arbejder som SOSU-hjælper i hjemmeplejen. I hendes unge dage ville hun have været frisør, men kunne ikke blive det. Efter hun fik børn, begyndte hun derfor at arbejde i hjemmeplejen. Bo fortæller, at hun også ofte arbejder aften, weekend og helligdage. Bos far arbejder som værkfører i en virksomhed, som eksempelvis laver aluminium til biler. Han er færdiguddannet på landbrugsskole, og har en halv uddannelse som kok. Bo har også en storesøster, der er uddannet lærer.

Bo fortæller, at han blev set som kvik i folkeskolen. Han blev hurtigt færdig med sine lektier, fordi det var for nemt for ham. Ifølge ham medvirkede det til, at han i skolen blev sat i en rolle som ”ham den kloge, som skulle snakke med alle.” For eksempel blev han altid valgt til roller som klasserepræsentant til elevrådet. Han synes i virkeligheden ikke om denne rolle. Han fandt

derfor ud af, at jo mindre han lavede, jo mindre forventede hans forældre og skolen af ham. Efter folkeskolen gik han direkte på STX. Efter STX holdt han 4-5 års pause. Pausen var ifølge Bo en modreaktion på presset om at yde i skolen. I pausen arbejdede han i en længere periode i T-Hansen, hvorefter han havde en masse vikarjobs i kortere og længere perioder. I alle de forskellige jobs arbejdede han sammen med mange forskellige typer af mennesker, hvoraf mange havde sociale problemer. Bo fandt ud af, at han var god til at snakke med disse forskellige mennesker, og at de af uforklarlige årsager altid betroede deres problemer til ham, selvom han ikke spurgte. Det har givet ham mange nye perspektiver, som rækker ud over den lille by, han er født og opvokset i.

Grunden til at Bo gerne vil være socialrådgiver er, fordi han går meget op i mennesker, og hvordan mennesker har det. Han elsker at hjælpe andre mennesker og være i dialog. På studiet værdsætter han samarbejde højt. Han går meget op i det gode gruppearbejde, og ser det som ekstremt vigtigt, at alle bliver hørt. For ham er det især vigtigt, da man på socialrådgiveruddannelsen skal kunne rumme mange forskellige meninger og holdninger. For ham handler det derfor ikke om at være enige, men om at acceptere og forstå de andres holdninger og perspektiver. Han ser udflugter med studiet, hvor man kommer ud og får andre perspektiver, som meget givende og motiverende. Udflugterne kan give ham et nyt blik på andre perspektiver, og for eksempel lære ham om professionens historie på en motiverende måde. Derudover er han glad for udflugterne med studiet, fordi undervisningsmiljøet bliver mere uformelt og dynamisk, og det er muligt at snakke med klassekammeraterne på nye måder. Han ser klasserumsundervisning som monotont og formelt, hvor meget af tiden bliver brugt på at lytte og løse opgaver.

Portræt af Lea

Lea er en kvinde på 24 år, som er ved at skrive sin bacheloropgave på socialrådgiveruddannelsen. Hun bor i en lejlighed midt i en større by sammen med sin veninde. Hendes veninde studerer jura, og de har boet sammen, siden Lea flyttede til byen for at studere. Leas far er uddannet tarmslynger og arbejder til dagligt som tilsynsteknikker. Han er tillidsrepræsentant på sit arbejde. Leas mor er først uddannet slagter, hvorefter hun uddannede sig som SOSU-assistent. Til dagligt arbejder hun som flexjobber på et plejehjem. Lea har også en søster, som har taget grundforløbet som pædagogisk assistent, men som i en længere periode har været sygemeldt. Søsteren arbejder nu deltid som barnepige.

Lea nævner, at hun er blevet mobbet i folkeskolen, men at hendes far har stået op for og støttet hende. Hun omtaler derudover sig selv om et ”systembarn”. Hun kalder sig det, fordi hun har haft en sag i kommunen, fra hun var ung, indtil hun blev voksen. Efter folkeskolen begyndte Lea direkte på STX. Hun havde en depression i 3.g. Efter gymnasiet holdt hun et halvt års sabbatår, hvor hun arbejdede i en restaurant. Allerede i 3.g. ønskede hun at studere psykologi, men havde ikke store forhåbninger om det grundet depressionen. Hun søgte derfor ind på 6 forskellige uddannelser. Psykologi og antropologi var de første uddannelser på listen, og socialrådgiveruddannelsen var den sidste. Da hun kom ind på socialrådgiveruddannelsen, ønskede hun at bruge uddannelsen som springbræt til at kunne søge ind på psykologi, men hun blev hurtigt forelsket i faget, og er derfor blevet på uddannelsen.

På uddannelsen er Lea meget aktiv både socialt og politisk på campus, hvor hun har flere poster i forskellige studenterråd. I starten af studiet gik Lea ned med stress, og hun fik derfor en mentor, som kunne hjælpe hende med en strategi for at studere. Lea har en kronisk depression, men hun beskriver, at den nu er velmedicineret, og at hun lever godt med sygdommen. Lea elsker at planlægge, og hun sørger altid for, at der er en klar plan i hendes studiegruppe. Det er nemlig vigtigt for hende, at hun ved, hvornår hun kan holde fri, og hvornår hun skal studere.

Når Lea er færdig med at skrive sin bacheloropgave, ønsker hun at komme ud og arbejde med ”de hårde gutter”. Hun vil gerne arbejde i for eksempel kriminalforsorgen eller med misbrugsbehandling. Hun har altid vidst, at hun ikke skal arbejde med børn, for det kommer for tæt på hendes egen barndom som ”systembarn”.

Portræt af Kia

Kia er en kvinde på 46 år, som går på 6. semester på socialrådgiveruddannelsen. Hun er mor til tre piger og bonusmor til to børn, da hun er gift for anden gang. Kia er meget social, og har en stor social omgangskreds med en stor familie og mange venner. Kias far er pensioneret, men han arbejdede i mange år som salgschef for et bilmærke. Han blev oprindeligt uddannet HK’er, men har senere fortalt, at han ville ønske, at han kunne bruge sit gode hoved til mere. Hans familie havde ikke råd til, at han kunne tage en uddannelse, fordi lønnen skulle afleveres derhjemme. Kias mor arbejder nu som kirketjener og har eget firma ved siden af. Hun er oprindeligt uddannet maler, men tog efter denne uddannelse Hf-enkeltfag samtidig med, at hun underviste på AMU-center og blev opkvalificeret til et pædagogikum. Hun har derefter haft mange

jobs inden for beskæftigelsesindsatsen. Kia forældre er nu skilt, og hun har ikke nogen søskende.

I sin barndom har Kia først gået i privat børnehave og derefter privat skole. Det skyldes, at hendes forældre mener, at privatskoler har det bedste undervisningsmiljø, og fordi forældre har mere indflydelse på privatskoler. Direkte efter grundskolen gik Kia videre på STX. Her gik hun i 2 år, inden hun stoppede. Efter STX fik hun et job, da hendes mor ikke ville have hende boende, hvis hun ikke enten havde et job eller studerede. Men over sommeren tænkte hun over, hvad hun ville med sit liv. Kia ønskede at tage uddannelsen til socialrådgiver, men hun var bange for at skulle arbejde med pædofile mordere, og derfor turde hun ikke. Hun besluttede sig i stedet for at tage et kursus, så hun kunne køre taxi. Til en sommerfest fik en ven af familien dog talt hende fra det. Han tilbød hende en elevplads på et apotek, hvor hun på den måde både ville kunne arbejde og tage en uddannelse som farmakonom. Der gik ikke lang tid, før hun fik sin første lederstilling. I den forbindelse har hun taget flere forskellige uddannelser og kurser ved siden af sit job. Efter mange år i denne branche blev hun syg og sygemeldt i en længere periode. Sygemeldingen fik hende til at tænke, at hun ikke ville tilbage til et arbejde, som hun ikke brændte for længere. Derudover havde hun før sygemeldingen søgt flere stillinger, hvor uddannelsen som socialrådgiver var ønsket af arbejdsgiverne, hvilket var medvirkende til at Kia søgte ind på socialrådgiveruddannelsen. På uddannelsen er Kia meget undrende og aktiv i forelæsningerne. Hun skriver spørgsmål og tanker ned i sin notesbøger til forelæsningerne, og beskriver sig selv som værende meget nysgerrig. Derudover er velvære i form af fysisk aktivitet og tid med familie og venner meget vigtigt for Kia.

Portræt af Siv

Siv er 30 år og lidt over halvvejs igennem socialrådgiverstudiet. Sivs mor er både uddannet trælstekspedient og køkkenekspedient. I dag er Sivs mor førtidspensionist. Sivs far har en EFG (Erhvervs Faglig Grunduddannelse) i kontor og handel. Han har i 25 år arbejdet i fagforening, hvilket han stadig gør. Her arbejder han som forhandlingsleder. Sivs forældre er skilt, hvilket de blev for 15-16 år siden. Siv beskriver selv sin fars side af familien som værende meget veluddannede. Hun fortæller, at de alle sammen har forskerstillinger indenfor deres respektive områder, og høje stillinger i erhvervslivet. Siv fortæller i interviewet ikke noget om sin mors side af familien. Siv har en lillebror. Han er uddannet tømrer, og har sit eget tømrer-

firma. Hun har i interviewet beskrevet, hvordan hendes lillebror med Sivs ord fik alt opmærksomheden. Det trådte eksempelvis frem, da han fik sit svendebrev, og Siv oplevede, at hendes familie nærmest var mere stolte af det, end det Siv på daværende tidspunkt havde opnået.

Siv har været i gang med flere forskellige uddannelser, og hun har med egne ord flakket lidt rundt i uddannelsessystemet. Hun er vokset op i en lille by, hvor hendes farfar var skoleinspektør på byens folkeskole. Siv fortæller i interviewet, at hun i folkeskolen blev drillet af sine kammerater. Det handlede med Sivs egne ord både om hendes udseende, men oveni også at farfaren var skoleinspektør på skolen. Siv beskriver det som at have fuld plade.

Da Siv havde færdiggjort folkeskolen, tog hun 10. klasse på en efterskole. Siv fortæller i interviewet, at hun i folkeskolen blev vurderet til ikke at være dygtig nok til, at hun kunne komme på gymnasiet. Da Siv var færdig på efterskole, tog hun først på søfartsskole, og efterfølgende videre for at blive skibsmekaniker. Siv fortæller, hvordan hun tog hjem igen, fordi det ikke fungerede for hende. Da Siv var 18 år, tog hendes far hende i hånden, og hun blev med egne ord slæbt med på VUC. Siv har læst HF-/enkeltfag på VUC, afbrudt af perioder som værnepligtig og arbejde. Da hun færdiggjorde sin HF, tog hun efterfølgende til udlandet for at gå på sprogskole i nogle måneder. Da Siv kom hjem, gik hun i lære som maler. Hun har beskrevet, hvordan dette bl.a. er et resultat af jagt efter den anerkendelse, som Siv oplevede, sin lillebror fik gennem sin uddannelse til tømrer. Siv søgte optagelse på socialrådgiveruddannelsen via kvote 2, og før start arbejdede hun som malersvend. Siv fortæller at noget af det, hun selv oplevede, hun var dygtigst til i malerfaget, var at rapportere tilbage til mester og lave administrativt og skriftligt arbejde. Samtidig var Siv under sin læretid aktiv i malernes fagforening, hvor hun fik smag for råd og vejledning. Det var tilsammen medvirkende til, Siv tænkte, at hun skulle være socialrådgiver.

Analysedel 2 - social baggrund

I det følgende vil fokus rettes mod underspørgsmålet om, hvilken betydning de studerende tilskriver deres sociale baggrund. Formålet med dette er, at kunne få øje på og undersøge konkret betydningstilskrivning, som de studerende foretager i det empiriske materiale.

Betydning af forældrenes uddannelse

Når vi spørger de fire studerende, hvad de synes deres forældres uddannelsesmæssige baggrund har af betydning for deres egen uddannelse, så svarer de umiddelbart, at det ikke har nogen særlig betydning. Men ved nærmere eftertanke og videre snak gælder det for alle fire studerende, at de i det empiriske materiale giver eksempler på, hvordan deres forældres uddannelse (eller mangel på samme) har haft forskellige og specifikke betydninger for deres uddannelse.

Siv fortæller, at hendes far ikke havde mulighed for at tage en gymnasial uddannelse i hans ungdom. Derfor ønsker han, at Siv skal tage en gymnasial uddannelse. Det kommer til udtryk efter, at Siv har været i gang med en erhvervsuddannelse og efterfølgende ikke ved, hvad hun skal.

Da sagde min far, at det han fortrød allermost i sit liv. Det var, at han ikke havde taget en gymnasial uddannelse, så han ville anbefale, at jeg gjorde det. Der tog han mig i hånden, og så slæbte han mig op på VUC, og så blev jeg skrevet ind på hold (Bilag 4).

Faderens fortrydelse over noget, der er sket i fortiden, har reale effekter, som rækker ind i, og bliver forskelssættende for, Sivs liv og uddannelsesvalg. Igennem begrebet time kan denne fortrydelse forstås som et udtryk for, at fortiden er entangled i nutiden. Dette kan illustrere, hvordan fortiden flytter med ind i nutiden som en fortrydelse. Fortrydelsen materialiserer sig specifikt på en måde, hvor Sivs far ”slæber” Siv med ned på VUC. Dette er et eksempel på en specifik intra-aktion, hvor time(s) og space(s) rækker ind i, og gør en forskel for, Sivs uddannelse. Kia har en historie, som er i tråd med Sivs fortælling. Kia fortæller, hvordan det for hendes far ikke var muligt at få en uddannelse:

Det er nok også fordi, at de ikke selv har kunnet vælge. Min far levede i, jeg ved ikke om man kan sige fattigdom, men man kan sige fattige kår. Hvor der ikke var mulighed for at få den undervisning, som måske havde været godt for ham, og som han kunne have haft lyst til (Bilag 3).

Kia fortæller videre, at hendes forældre har haft et stort ønske om at give hende en god uddannelse, netop fordi hendes forældre ikke havde muligheden for selv at kunne vælge uddannelse. Kia forbinder hendes egne uddannelseshistorie til hendes forældre, og derigennem materialiserer Kias fortælling om forældrenes baggrund sig på en måde, hvor den virker ind i Kias egen

fortælling. Hun fortæller, at hendes forældre mener, at der i privatskoler er et bedre undervisningsmiljø, hvilket har gjort, at hun både har gået i privat børnehave og skole. Dette eksempel viser, hvordan forældrenes baggrund intra-agerer med Kias barndom. Fortiden flytter med ind i hendes barndom og gør, at Kias forældre ønsker at skabe gode betingelser for Kia, fordi de ikke selv har haft de muligheder. I eksemplet materialiserer time sig på en måde, der medfører Kias forældre vælger at sende hende på privatskole. Kia fortæller i forlængelse af dette, hvordan hendes far altid har haft meget høje forventninger og krav til hendes karakterer. Dette er endnu et eksempel på, hvordan farens baggrund intra-agerer med Kias uddannelse og materialiserer sig på en måde, hvor uddannelse bliver set som meget vigtigt og noget, der skal prioriteres. Fokusset på de høje karakterer går også igen ved flere af de andre studerende. Bo fortæller også, at hans far havde høje forventninger til hans karakterer i folkeskolen:

... da jeg gik i folkeskole. Især da jeg kom i 7. klasse og begyndte at få karakterer og sådan noget. Der var de, især min far, han var meget, ja jeg vil ikke sige hård, men han vil gerne have, at du gjorde det ordentligt. Det er, fordi han er ordblind, og aldrig har klaret sig godt i skolen, så derfor ville han gerne, at nu når vi kunne, så skulle vi også leve op til det (Bilag 1).

Faren er ordblind, og har derfor ikke gjort det godt i skoletiden. Bo forbinder sin fars skoletid med kravene, der stilles til Bos præstation. Det er forbindelsen mellem henholdsvis Bo og hans fars skoletid, der medvirker til at skabe midlertidig intra-aktion. Det materialiserer sig på en måde, hvor Bo skal leve op til de muligheder, han får. Disse tre eksempler viser, hvordan fædrenes baggrund på forskellige og specifikke måder forbindes til henholdsvis Kia, Bo og Sivs liv. Det er dog kendetegnende for dem alle, at den specifikke intra-aktion med de studerendes liv materialiserer sig på en måde, hvor uddannelse bliver til noget, der er utroligt vigtigt. Det sker, når uddannelse betydningssættes som værende vigtigt, hvilket forbindes til fædrenes høje forventninger til og ønsker for deres respektive børns uddannelse. Lea har dog en anden opfattelse af, hvilken betydning hendes forældres uddannelsesmæssige baggrund har spillet for hende:

Så der tror jeg, at det har været rigtig fint, at de har haft en anden uddannelsesmæssig baggrund, eller min mor er jo lidt lignende. Men du skal ikke yde over, din kæbe går af led. Og vi bliver ikke sure lige meget hvad. De har altid støttet

mig i, at det er mit valg, og så længe det gør mig glad, så er det det, jeg skal gøre. Så jeg har aldrig følt det pres (Bilag 2).

Lea forbinder hendes forældres holdning til, at hun ikke skal 'yde over, din kæbe går af led' med hendes forældres uddannelsesmæssige baggrund. Denne forbindelse medvirker til, at forældrenes uddannelsesniveau intra-agerer med det pres, som Lea beskriver, hun aldrig har følt. Det materialiserer sig i Leas oplevelse af, at hendes forældre altid har støttet hendes i hendes uddannelsesvej, så længe den gør hende glad. Lea forbinder her sine forældres uddannelsesmæssige baggrund med forældrenes krav til hende. Ved hjælp af begreberne time og intra-aktion kan blikket rettes mod den specifikke måde, hvor fortid er entangled med nutid. Det materialiseres i Leas oplevelse af aldrig at have følt et pres fra sine forældre.

Betydning af forældrenes arbejde

Forældrenes arbejdssituation har på flere måder en påvirkning på de studerendes hverdag. Der er flere af de studerende, som har forældre, der arbejder meget. Bo beskriver det for eksempel på følgende måde:

... altså det er altid helligdage og hver anden jul og sådan noget. Især nu, hvor hun ikke har små børn mere, så arbejder hun næsten hver jul, og det er i hvert fald noget, jeg har tænkt meget over, at det skal jeg ikke (Bilag 1).

Bos mor arbejder meget i helligdagene, hvilket Bo ikke selv ønsker for sit arbejdsliv. Bo forbinder moderens uddannelsesvej og hendes specifikke arbejde med et arbejdsliv, der er forbundet med arbejde i weekend og helligdage. Denne forbindelse kan forstås som intra-aktion mellem Bos uddannelse og moderens erhverv. Forbindelse virker grænsesættende for, hvad Bo ønsker og drømmer om for sit eget arbejdsliv. Det er et eksempel på en specifik situation, hvor moderens arbejde og Bos uddannelse intra-agerer, og materialiserer Bos ønske om ikke at arbejde lige så meget i fremtiden.

Anderledes ser det ud for Kia, der har en mor, der ligeledes arbejder meget. Kia taler om sin mors arbejde med stor beundring, og fortæller stolt om moderens karriere med skiftende arbejde. Kia har selv, før hun startede på socialrådgiveruddannelsen, taget adskillige andre uddannelser, og sideløbende med socialrådgiveruddannelsen har Kia et studierelevant studiejob. Dette mønster, mener Kia, minder om hendes mor:

Jeg ligner min mor. Når jeg ser på mig selv, så er det jo egentlig det samme mønster som min mor. Det der med at finde nye veje hele tiden. Hvor er jeg i livet? Hvad har jeg lyst til nu? Hvad er interessant for mig nu? Hvad rører sig? Så går man derhen, og det er jo egentlig også det, jeg gør (Bilag 3).

I modsætningen til Bo finder Kia inspiration i sin mors skiftende karriere med forskellige jobs, hvor fokuset er at gøre, hvad man har lyst til. Det gælder både for Bo og Kia, at deres mødres arbejde flytter med ind i deres specifikke uddannelse, og de tanker, som de hver især har gjort, og gør sig, om deres egen fremtidige karriere. De to foregående empiriske uddrag er eksempler på intra-aktion, som knytter an til de specifikke forbindelser (og grænser), som hhv. Bo og Kia skaber. Citatet er et eksempel på, hvordan Kia forbinder sin egen karrierevej til moderens på en måde, hvor der skabes midlertidig intra-aktion herimellem.

Da vi snakker med Siv om hendes forældres arbejde, fortæller Siv, at hun ikke har lyst til at snakke om sin mor på uddannelsen og i undervisningssituationer, fordi moderen er førtidspensionist.

... jeg har heller ikke noget personligt behov om at snakke om min mor. Min far har jeg ikke noget imod at snakke om. Jeg kan godt være sådan lidt flov over, at hun er, som hun er. Fordi jeg godt kan blive lidt nervøs over, om de tænker lidt mindre om mig (Bilag 4).

Siv forbinder moderens manglende arbejdsmarkedstilknytning til sin egen lyst til og behov for at tale om moderen. Forbindelsen materialiserer sig på en måde, hvor der skabes en grænse mellem Sivs forældre. Denne grænse virker forskelssættende for, hvem af Sivs forældre, hun har lyst til at tale om. Da faren, som Siv betegner det, har et godt arbejde, har hun ikke noget imod at snakke om ham. Moderens status som førtidspensionist intra-agerer i situationen med undervisningen.

Betydning af de studerendes uddannelse og skoletid

De studerende oplever på forskellige måder, hvordan deres uddannelse som socialrådgiver har ændret måden, de kan snakke med deres forældre. Flere af de studerende nævner, at deres viden om kommunen og det at være socialrådgiver, kan være svært at håndtere, når de snakker med

deres familie. For eksempel har Lea, som tidligere beskrevet, en syg søster, som får hjælp fra kommunen. Lea oplever, at det kan være svært at hjælpe sin familie med den viden, hun har, i kraft af hendes uddannelse til at være socialrådgiver:

Der kan jeg virkelig godt mærke i sådan nogle samtaler at, både positivt og negativt, mine forældre ikke har samme uddannelsesmæssige baggrund. Fordi jeg kan komme med råd og vejledning, men det kan også være svært at gøre det, fordi jeg er stadigvæk deres datter, jeg skal ikke være bedrevidende end dem (Bilag 2).

Her bliver det tydeligt, hvordan fortiden i form af Leas barndom intra-agerer med nutiden, hvor hendes søster er syg. Denne intra-aktion skaber en grænse mellem, hvad der i den specifikke sociale praksis er passende opførsel, og hvad der ikke er. Det sker bl.a. fordi Lea hele hendes liv har været, og til stadighed er, deres datter. Der bliver derfor nogle specifikke roller, som er mulige at indtage, og en bestemt opførsel som er passende. Det materialiserer sig på en måde, hvor Lea oplever det som problematisk at komme med råd og vejledning, fordi hun er deres datter, og derfor ikke har adgang til at være bedrevidende. Dette sker på trods af, at hun har faglig viden og ekspertise på området. Det medvirker til, at barndommen intra-agerer med problemstillingen om hendes søsters sygdom. Time intra-agerer i den specifikke situation og får betydning på en måde, hvor det gør 'barnet' til én, der ikke må være bedrevidende.

De studerende oplever ikke kun at være "bedrevidende" i forbindelse med konkrete problematikker med kommunen, men også i hverdagssnakken med deres respektive familier. Bo forklarer, hvordan han og hans søster, som er uddannet lærer, nogle gange snakker henover hovedet på deres forældre:

... hvis vi har siddet ved spisebordet, mig med mine forældre, eller også når min søster er hjemme. Jeg kan jo tydeligt mærke, når jeg snakker med min søster, at de ting vi snakker om, det går hurtigt hen over hovedet på mine forældre. Nogen af de ting som jeg snakker om, det behøves ikke nødvendigvis være skole, men det forstår de ikke (Bilag 1).

Bo oplever, at forældrene ikke forstår nogle af de ting, som ham og søsteren snakker om. Han fortæller eksempelvis, hvordan han har fået kommunikationstræning på uddannelsen, hvilket

han tydeligt kan mærke, at hans forældre ikke har. Den teori og viden Bo har lært om på uddannelsen, flytter på denne måde ind i samtalen ved spisebordet. Ovenstående citat er et eksempel på, hvordan space matter(s). Ved at forstå Bos oplevelse gennem begrebet space bliver det tydeliggjort, hvordan Bo og søsteren ikke længere kan snakke med deres forældre på samme måde, som de har kunnet før. Uddannelsen er ikke kun noget, der foregår på uddannelsesinstitutionen. I eksemplet rækker uddannelsen ind i samtalen ved spisebordet og skaber en grænse mellem den måde, som Bo oplever, han kan snakke med hans forældre. Det er et eksempel på, hvordan Bos uddannelse i denne situation intra-agerer med hans forhold til sine forældre.

Siv oplever, ligesom Bo, at hendes viden fra uddannelsen påvirker hendes samtaler med forældrene. For eksempel gør det sig gældende i situationer, hvor hun snakker om politik med sin mor. Siv har taget et billede til os fra et pressemøde med Mette Frederiksen.



I sin beskrivelse til billedet skriver Siv, at hun efter pressemødet snakkede med sin mor. Dette på trods af, at hun er stoppet med at snakke politik med hende, da det med Sivs egne ord gør hende meget frustreret. Siv oplever sin mors holdninger som meget banale, fordi moren ikke forstår det helhedssyn, Siv lærer på socialrådgiveruddannelsen. Siv skaber en grænse mellem hende og sin mor, der gør, at de ikke kan snakke om politik, uden at Siv bliver frustreret. Siv skriver desuden i beskrivelsen, at ”nogle gange bliver jeg helt bange for, hvis jeg ikke havde haft den lyst til at tilegne mig viden, at jeg ville ende på samme måde.” (Bilag 8). Her forbinder Siv sin lyst til at tilegne sig viden med sin uddannelse og helhedssynet, som hun har lært der. Hun mener derimod, at hendes mor har en banal holdning, som kommer af ikke at have lyst til at tilegne sig viden, og dermed ikke at have et helhedssyn. Det er et eksempel på, hvordan space(s) er med til at materialisere den specifikke samtale mellem Siv og hendes mor på en måde, der gør Siv frustreret i en sådan grad, at hun ikke har lyst til at snakke politik med sin mor. Det kan forstås gennem begrebet intra-aktion, hvorigennem der i den specifikke situation skabes en forbindelse og ophævelse af grænsen mellem det, som Siv har lært på sin uddannelse.

De studerende oplever ikke udelukkende at have sværere ved at snakke med deres forældre, efter de er begyndt på socialrådgiveruddannelse. Kias mor har eksempelvis arbejdet indenfor beskæftigelsesområdet i mange år, hvilket gør, at de har en fælles interesse. Kia fortæller, at "... vi snakker også meget samfundsdiskurser. Det er sådan noget, som vi går meget op i. Det er nok også fordi, at hun har arbejdet med det her, som jeg går meget op i og interesserer mig for." (Bilag 3). Kia forbinder moderens arbejde med sin egen interesse for samfundsdiskurser. De er begge optaget af beskæftigelsesområdet i forbindelse med hhv. uddannelse og arbejde, hvilket materialiserer sig i fælles snakke om samfundsdiskurser. Der skabes i denne specifikke situation således en forbindelse mellem Kia og hendes mor, hvilket kan forstås som et udtryk for intra-aktion af space(s) og time(s). Det, at Kia er ved at tage en uddannelse som socialrådgiver, giver dem et fælles interessepunkt, de kan snakke om. Leas mor arbejder som SOSU-assistent på et plejehjem, hvilket ligeledes skaber en fælles forståelse.

... min mor, hun er jo også inde for det her personområde, så der er også meget, der går igen. Så der har jeg alligevel en sparringspartner - måske mere på det følelsesmæssige punkt. For eksempel havde jeg en i praktikken, hvor jeg var sådan, jeg ved ikke om personen dukker op i morgen, for det kan være personen er død, fordi misbruget er så slemt. Og hun har set meget død i hendes arbejde som SOSU-assistent på plejehjem (Bilag 2).

Lea forbinder sin oplevelse med en person, som måske er død pga. misbrug i praktikken, med morens erfaring omkring døden i sit job på plejehjemmet. Denne forbindelse kan forstås som et udtryk for, hvordan Leas uddannelse og moderens erhverv intra-agerer i det specifikke øjeblik. Praktikken, som er en indlejret del af uddannelsen til socialrådgiver og forbindelsen til jobbet på plejehjemmet, materialiserer sig på en måde, hvor Lea oplever, at hun i den specifikke situation kan bruge sin mor som en følelsesmæssig sparringspartner. Siv har en lignende oplevelse af, hvordan hun kan bruge sin far som sparringspartner, da han er ansat i en fagforening, hvor han arbejder som forhandler. Siv fortæller i interviewet:

... men også særligt nu her igennem socialrådgiverforeningen. Der kan jeg, på en måde, også bruge ham lidt. Med nogle vinkler på tingene, eller i nogle opgaver, hvor jeg ringer, og så sparrer lidt med ham. Jeg spørger ham om, hvordan han ser på det. Jamen han ser det på en måde, og jeg kan se det på en anden måde. Samtidig kan jeg også bidrage til hans forståelse. Jeg tror også, at noget af det, han

siger, kan han tage med videre, og måske også deler med sine kollegaer (Bilag 4).

Siv oplever, at sparringen går begge veje, og at det er givende for hendes uddannelse. Hun skaber en forbindelse mellem det frivillige arbejde, som hun selv laver på studiet, og farens arbejde. Det, at de begge laver fagforeningsarbejde, medvirker til, at der skabes forbindelse fremfor grænse mellem Siv og hendes far. Forbindelsen materialiserer sig på en måde, hvor Siv oplever, at de kan fungere som ligeværdige sparringspartnere for hinanden. Sivs eget politiske arbejde i relation til hendes uddannelse intra-agerer med det arbejde, som hendes far har. Den specifikke intra-aktion af spaces materialiserer sig på en måde, hvor Siv og hendes far kan bruge hinanden til sparring.

Siv fortæller desuden, at hendes folkeskoletid har været meget turbulent, hvilket ikke har gjort det sjovt at gå i skole. Det, der ifølge hende gjorde det turbulent, var, når hun ikke havde styr på tingene. Når hun for eksempel havde glemt idrætstøjet eller ikke havde afleveret en opgave, så tog det meget energi for hende at komme tilbage, fordi det for hendes kom som noget uforudset, som hun ikke var forberedt på. Siv fortæller selv, hvordan denne turbulente skoletid har gjort, at hun har brug for meget kontrol i sin hverdag. For eksempel beskriver hun, hvordan deadlines kan føles som dead-lines.

... så er det en dødslinje. Når man ryger over den, så dør man. Det er selvfølgelig ikke så sat op på den måde, men det er vel også lidt det der kontrol. Man er bange for at fejle, og man er bange for ikke at nå de her ting, og man er bange for ikke at have gjort det godt nok (Bilag 4).

Hendes dårlige oplevelser fra fortiden, hvor hun var bange for at fejle, flytter med ind i nutiden og gør, at hun også i sin uddannelses til socialrådgiver er bange for at miste kontrollen og fejle. Det materialiserer sig i et behov for kontrol, og videre ind i at Siv har brug for at planlægge ordentligt. Hun skaber en forbindelse mellem sin planlægning som et redskab til at imødekomme uforudsete problemstillinger på en måde, der gør, at hun ikke skal bruge meget energi på at bekymre sig. Sivs turbulente skoletid intra-agerer med hendes uddannelse til socialrådgiver og materialiserer sig på en måde, hvor Siv anser deadlines relateret til uddannelsen som dødslinjer.

Opsamling

Indeværende analysedel har rettet fokus mod at undersøge, hvilken betydning de fire studerende hver især tilskriver deres sociale baggrund. Analysen har vist, hvordan forældres uddannelse umiddelbart ikke tilskrives nogen særlig betydning af de studerende. Det træder dog særligt frem, at de studerende samtidig retter fokus mod deres forældres uddannelse eller manglen på samme. For de studerende betyder det, at der skabes specifikke forventninger til deres individuelle præstationer. Derudover spiller forældrenes arbejde en rolle for de valg, som de studerende selv træffer i relation til deres uddannelse og fremtidige tilknytning til arbejdsmarkedet. Analysen har vist, at der er forskellige mekanismer på spil i relation til forældrenes arbejde. Det viser sig eksempelvis gennem Kias stræben efter et arbejdsliv, som minder om det, hendes mor har haft. På den anden side har Bo på baggrund af sin mors arbejdssituation afgjort hvilket arbejdsliv, han ikke ønsker sig. De studerende oplever desuden, at deres uddannelse til socialrådgiver har betydning for måden, hvorpå de kan snakke med deres forældre. Samlet set peger disse analytiske fund på, at de studerende tilskriver deres sociale baggrund betydning på en måde, hvor den i højere grad har betydning i situationer, når de er sammen med deres forældre end i deres egen uddannelse. Derudover har det vist sig, gennem indeværende analyse, at de studerende, fremfor uddannelsesniveau, i højere grad tilskriver deres forældres arbejdsmarkedstilknytning markant betydning.

Analysedel 3 - hverdagen på socialrådgiveruddannelsen

I dette afsnit er der fokus på, hvad og hvordan de studerende tilskriver deres hverdag på socialrådgiveruddannelsen betydning. Dette medvirker til at kunne undersøge, og derigennem få en forståelse for, de studerendes (studie)liv.

Læringsrum

De studerende har taget billeder af mange forskellige steder, som hver især foregår i specifikke rum eller steder, der danner en midlertidig ramme om deres læring. I det følgende vil vi derfor komme med eksempler på disse mange forskelligartede læringsrum, som de studerende har taget billeder af og beskrevet. Der er gentagende eksempler på, at de studerende forholder sig til undervisningssituationer, som foregår i klasserum og forelæsningsale. Det er forskelligt, hvordan denne form for undervisning opleves, men Bo beskriver det som formelt til forskel for de undervisningsaktiviteter, der foregår udenfor klasselokalet:

Jamen altså, jeg synes, når vi sidder inde i klassen (...) jeg ved ikke, om man kan bruge ordet monotont, men det er meget... Nogle gange er det lidt formelt, hvis man kan bruge det ord om det. Man sidder bare og lytter til oplæg (...), men når vi kommer ud og kan gå rundt. For eksempel, da vi var på tur til psykiatrisk samling i Middelfart. At man så kan gå rundt med sine medstuderende, og ligesom også være undersøgende og gå og snakke med hinanden på et mere uformelt plan, og gå og udforske sammen, hvis man kan sige det på den måde (Bilag 1).

Bo forbinder aktiviteten udenfor klasselokalet med muligheden for at bevæge sig rundt, snakke med medstuderende og være undersøgende. Det formelle forbindes med klasselokalet, mens det uformelle forbindes til de undervisningssituationer, som foregår udenfor klassen. Det skaber en grænse mellem de formelle og uformelle læringsrum. Disse forbindelser gør, at Bo forbinder den formelle undervisning med at være monoton, mens den mere uformelle undervisning oplever han som en mere aktiv undervisningsform, hvor man kan udforske sammen. Det materialiserer sig specifikt i måden, hvorpå klasselokalet fysisk er udformet ved, at borde og stole er placeret på rækker ned igennem lokalet. Der skabes herigennem en grænse mellem de former for bevægelse, som gøres muligt i klasselokalet, og de undervisningsaktiviteter, som finder sted udenfor klassen. Du skal ikke tale med sidemanden, men du skal rette opmærksomheden mod tavlen og lytte. Overstående er et eksempel på, hvordan møblerne, som er i klasselokalet, og det, Bo beskriver som værende bare at sidde og lytte til oplæg, intra-agerer i den specifikke situation.

Alle de studerende italesætter både i deres beskrivelser til billederne og i vores interviews, hvordan computeren spiller en rolle i deres uddannelse. Hvor nogen af de studerende beskriver den som en del af deres undervisning, så optræder den også samtidigt som et rum i rummet. Det er eksempelvis tilfældet på et af Sivs billeder, hvor hun har taget et billede, der indrammer studiegruppens computere i et grupperum. Siv skriver følgende om billedet:



Billedet, jeg har valgt i dag, er af et møde, jeg havde med min studiegruppe, efter vi havde haft den første vejledningstime. Jeg har valgt at tage dette billede med i dag, fordi vi nu i studiegruppen har fået lagt en plan for det kommende skriftlige produkt (Bilag 8).

Der bliver skabt en forbindelse mellem det fysiske rum som studiegruppen sidder i, og så det virtuelle rum, hvor computerne rækker ind i. Det materialiserer sig på en måde, hvor både det fysiske og virtuelle rum får betydning gennem det, som tilsammen skabes. Specifikt sker materialiseringen gennem computerne, der skaber en platform, hvor studiegruppen kan ligge en plan for det skriftlige produkt, som skal produceres. På ovenstående billede intra-agerer studiegruppemedlemmernes computerne med det fysiske grupperum. Intra-aktionen er et eksempel på, hvordan grænsen mellem virtuelt og fysisk rum ophæves, da studiegruppen bevæger sig i og mellem begge steder.

Udover de formelle læringsrum som auditorier, klasselokaler, grupperum og computere, så beskriver flere af de studerende, hvordan de på forskellige måder, har en plads i deres hjem, der fungerer som en station til arbejde. Hvor Lea har indrettet hendes spisebord med en arbejds- og en hyggeside, så har Siv et kontorlignende sted, som hun kalder arbejdsplads. I hendes beskrivelse til billedet skriver Siv:

Det er vigtigt for mig, at det er ro omkring mig, når jeg læser (...) når jeg arbejder, så har jeg nogle ting på mit skrivebord, som jeg bliver glad af at se på. Blomsten til højre og det lille gule glashus med rødt tag til venstre for min pc fik jeg af mine praktikvejleder, da jeg var i praktik (Bilag 8).

I interviewet forklarer Siv videre, at tingene minder hende om den positive feedback, som hun fik i praktikken. At uddanne sig til socialrådgiver er ikke kun begrænset til at være noget, der foregår i de formelle læringsrum på uddannelsesinstitutionen. Derimod forbinder Siv hendes uddannelse med rum og steder, der er at finde i hendes eget hjem. Det materialiserer sig ved, at Siv har behov for at arrangere en arbejdsplads, som er tiltænkt arbejdet fra uddannelsen, og hvor hun igennem gaver fra praktikstedet får positiv feedback under hendes læsning. Sivs hjemmearbejdsplads og aktiviteten 'at læse' intra-agerer i denne specifikke situation med både undervisningen på uddannelsen og med det praktiksted, som hun har haft i forbindelse med

studiet. Kia har i hendes beskrivelse til billederne skrevet, hvordan hun også studerer derhjemme. Til forskel fra Siv, så gør hun det i lidt blødere omgivelser. Kia har taget følgende billede:



I beskrivelsen til billedet skriver Kia: ”Klokken er 7.30, og jeg har i dag ingen konfrontationstimer, så dagen bruges på pensum med min selvbestaltede studiegruppe” (Bilag 7). Billedet og citatet er et eksempel på, hvordan Kias uddannelse i den specifikke situation intra-agerer med hendes seng, bogen og kattene. Det er med til at ophæve grænsen mellem uddannelsesstedet og hjemmet som adskilte steder. Kia skaber dermed en forbindelse mellem det ikke at have konfrontationstimer, og i stedet læse pensum i hendes seng kl. 7:30 sammen med sine katte. Forbindelsen medvirker til at skabe intra-aktion mellem Kias uddannelse(saktiviteter) og hendes hjem, hvilket materialiserer sig på en måde, hvor grænsen mellem læringsrum ophæves.

Strategier for læring

De studerende har forskellige tilgange til, hvordan de lærer gennem uddannelsen. Fælles for dem alle er dog, at de har fundet strategier, som fungerer for dem i hverdagen på socialrådgiveruddannelsen. Flere af de studerende fremhæver i deres beskrivelser til både deres billeder og i interviewene, hvordan de har forskellige strategier til at tage noter i undervisningen. Fælles for dem alle er dog, at de giver udtryk for, at det handler om at finde en strategi, som virker. Nogle tager noter på deres computer, mens eksempelvis Kia fortæller i interviewet, at hun tager noter i hånden:

Jeg er meget aktiv i forelæsningsne. Og du kan også se på nogle af billederne, hvor jeg sidder med en notesbog. Jeg tager ikke noter på PC. Jeg tager noter i hånden. Der får jeg også nogle gange skrevet nogle spørgsmål ned, og nogle undringer. Nogle ting som jeg undrer mig over, som jeg skal spørge til (Bilag 3).

Kias notestrategi handler om at skrive undren og spørgsmål ned i sin notesbog. Kia forbinder notesbogen til den til måden, hvorpå hun deltager i forelæsningen. Hun understreger, at hun ikke tager noter på PC, hvorefter hun forbinder sin notesbog til aktivitet i forelæsningerne. Hun skriver spørgsmål ned i sine noter, som hun efterfølgende bruger til at stille spørgsmål til undervisningen. Dette er et eksempel på, hvordan notesbogen og de spørgsmål hun skriver, intraagerer med undervisningen til forelæsningen. Kia fremhæver det specifikke i, at hun bruger notesbogen fremfor en PC i undervisningen, hvilket ifølge hende er en del af, hvordan hun agerer i forelæsningssituationer. Dette materialiserer sig i, at hun er “meget aktiv” i forelæsningerne.

Alle de studerende tager også billeder af bøger, som de skal læse i forbindelse med uddannelsen. Ligesom de studerende har fundet forskellige strategier for at tage noter, så har de også fundet forskellige strategier for at læse pensum. Lea fortæller for eksempel, at hun ikke læser det hele, men at hun derimod kommer til al undervisningen. Hun beskriver selv, at det er sådan, hun lærer bedst: ”Det er ikke alle, der kan læse. Altså, jeg er ikke bogklog, jeg er menneskeklog. Det er sådan jeg lærer bedst (...) underviserne siger, at de regner med, at I læser det hele, men det er ikke muligt” (Bilag 2). Videre forklarer Lea, at hun på første semester var ved at gå ned med stress og depression på grund af presset fra uddannelsen. Hun fik derfor en mentor, som hjalp hende til at forstå, at hun ikke behøvede at læse hele pensum. Lea forbinder sin oplevelse af undervisernes forventninger til de studerende om at læse det hele, til den oplevelse, hun har af stress. Lea har, som tidligere beskrevet, en sygdomshistorik med depression og stress, som i dette tilfælde intraagerer med undervisernes forventninger. Dette kan forstås gennem begrebet time(s) og intra-aktion, hvilket bliver tydeligt, da Lea starter på studiet. I det specifikke eksempel intraagerer Leas fortid med den nutid, som Lea befandt sig i, da hun startede på studiet. Dette materialiserer sig på den måde, at Lea beskriver sig som ”menneskeklog og ikke bogklog”. Lea er med sin deltagelse i undervisningen, og valget om ikke at læse forud for den, med til at skabe en grænse mellem de steder, hvor læring sker. Lea skaber forbindelse mellem de redskaber underviserne på uddannelsen anvender og den måde, hvorpå Lea lærer bedst. Det betyder, at Lea anvender sine egne strategier til at navigere sin læring.

Et andet eksempel for hvordan de studerendes har fundet strategier for at læse, er pauser. Fælles for alle de studerende er, at de har taget billeder af og beskriver, hvordan det er vigtigt for dem

at være aktive. Billederne har alle det tilfælles, at de indrammer situationer, som ikke umiddelbart relaterer sig til uddannelsesaktiviteter. Til gengæld rummer de studerendes beskrivelser i dagbøgerne forklaringer, som på forskellige måder rækker ind i, hvad og hvordan de tilskriver betydning til dét at være socialrådgiverstuderende.



Det er eksempelvis tilfældet med Siv, der skriver følgende om billedet med brændestablen:

Jeg har haft undervisningsfri i dag, solen skinnede, så det var svært ikke at gå i gang med at stable brændet i skuret. Når jeg har hjemmestudiedage, og ikke får rørt mig lidt, inden jeg begynder at læse, så bliver jeg let ukoncentreret, eller føler, at dagen bare er ”spildt”. I starten af min uddannelse havde jeg ingen strategi for, hvordan en sådan dag skulle struktureres. Jeg læste alt litteraturen inden undervisning, og når jeg kom til undervisningen, så kunne jeg ikke huske det læste. Når jeg, fx som i dag, går og laver lidt mekanisk arbejde, så går jeg ofte i stilhed for at få noget ro i hovedet, inden jeg skal ind og koncentrere mig (Bilag 8).

Sivs beskrivelse af sine undervisningsfrie dag tjener som eksempel på, hvordan aktiviteter der ikke umiddelbart relaterer sig til de studerendes uddannelse alligevel rækker ind i og forbindes dertil. Citatet er med til at ophæve grænsen mellem de steder, hvor læring kan finde sted. Det sker igennem udpegelsen af det mekaniske arbejde som værende et sted, der gør det muligt for Siv selv, at skabe gode forudsætninger for at kunne lære. I citatet er der også gemt en tidsmæssig dimension, der træder frem i forholdet mellem starten af hendes uddannelse, og den nutid, hvor Siv er på modul 8. I Sivs fortid på uddannelsen læste hun al litteratur, men kunne ikke

huske det. Sivs undervisningsfrie dage intra-agerer med aktiviteten at stable brænde og den strategi, som hun har fundet, til at skabe stilhed og få ro i hovedet, inden hun skal koncentrere sig. Siv skaber en forbindelse mellem sine fritidsaktiviteter og sin strategi. Det er denne specifikke intra-aktion, som er med til at ophæve grænsen mellem uddannelsesaktiviteter og fritidsaktiviteter. Fortiden intra-agerer i denne situation med nutiden og materialiserer sig i form af den strategi, som Siv har fundet i nutiden, og beskrivelsen af, at hun i dag anvender den som et redskab, til at kunne koncentrere sig.

En anden form for pause, som alle studerende har taget billeder af, er alkohol. Dette sker i forbindelse med sociale aktiviteter, hvor de studerende fejrer gode resultater, er til fredagsbar på studiet, er tutorer for de nye studerende, eller bare har brug for at snakke med en god kammerat i afslappende omgivelser.



Lea har taget billedet længst til venstre med følgende beskrivelse til:

Mødtes med en veninde fra uddannelsen som pt. er i praktik. Vi fik vendt en masse; hyttetur, generalforsamling i vores studiepolitiske råd, hendes praktik, min eksamen, specialet jeg bidrager til. Vi snakkede om, hvordan vi begge er endt på uddannelsen, og snakkede om familieliv før og under uddannelsen. Inden vi mødtes, ville jeg helst bare ligge hjemme i sengen, men fik ny energi efter de 3 timer, vi hyggede (Bilag 6).

Dette er et eksempel på, hvordan pauserne med alkohol er en strategi for læring. Mødet med veninden intra-agerer med uddannelsen, fordi de bruger mødet til at snakke om praktik, eksamen og mange andre ting, som er en del af uddannelsen. Denne intra-aktion materialiserer sig

i, at Lea får ny energi. Grænsen mellem uddannelsen og øllene på caféen udviskes derfor, og bliver en del af Leas strategi for at lære.

Opsamling

Indeværende analysedel har rettet fokus mod, hvad og hvordan de studerende tilskriver deres hverdag på socialrådgiveruddannelsen betydning. Analysen har vist, at de studerende har taget mange billeder af steder, som danner ramme om læring. Der er både billeder af formelle og uformelle læringsrum, men de fleste billeder er taget udenfor selve uddannelsesinstitutionen. For de studerende opleves der ikke at være en grænse mellem deres uddannelsen og hjem. Derudover har analysen vist, at de studerendes strategier for læring rækker ind i mange forskellige aktiviteter. De studerende forbinder deres fritidsaktiviteter og studieaktiviteter. Samlet set peger fundene i denne analysedel på, at der ikke er noget skel mellem studerende (den lærende) og dét, der skal læres. De studerende skaber forbindelser mellem deres uddannelse og forskellige (lærings)rum på måder, hvor grænsen mellem studerendes uddannelse og hjem ophæves. De studerende skaber forbindelse mellem deres uddannelse og forskellige, specifikke aktiviteter. Det er herigennem, at disse aktiviteter tilskrives betydning i hverdagen, og rækker ind i deres uddannelse til socialrådgiver.

Analysedel 4 - oplevelsen af kategorisering(er)

I denne analysedel rettes fokus mod, hvordan de studerende oplever, at de bliver kategoriseret på socialrådgiveruddannelsen. Formålet er at kunne få øje på og undersøge, hvordan de studerende selv oplever kategorier, og på hvilken måde studerende selv kategoriserer og kategoriseres.

De der kender kommunen

I empirien træder der flere eksempler frem på sociale kategorier, som består af studerende, der alle har det tilfælles, at de udpeges som værende nogen, der 'kender til kommunen'. De studerende fremhæver på forskellige måder, hvordan det i specifikke situationer tager form på forskellig vis. Siv beskriver i interviewet, at hun oplever, de studerende udpeges på baggrund af, om de, med hendes egne ord, har et eller andet med hjemmefra. Bo kommer i tråd med dette ind på, at han i undervisningen bliver opmærksom på, hvilke af hans medstuderende har forældre, der er 'tilknyttet kommunen'. "Hvis vi nu har snakket om flexjob henne i skolen, jamen, så er der en, der siger; nåhmen min mor hun er på flex". (Bilag 1). Igennem ovenstående skabes

der en grænse mellem studerende, der har forældre med en relation til kommunen, og de, som ikke har, hvilket er med til at skabe en kategori. Kategorien betinges af, at den studerendes forældre har en bestemt baggrund. Dette er et eksempel på, hvordan forældres sociale baggrund intra-agerer i specifikke situationer, eksempelvis undervisningssituationer. Det materialiserer sig på en måde, hvor de studerendes forældres baggrund forbindes med den kategori, som gøres tilgængelige for den enkelte studerende i den specifikke (undervisnings)situation. Til forskel fra Bo og Siv sætter Lea i interviewet ord på, hvordan hun ikke blot kategoriseres i undervisningen og gennem uddannelsen, men også uden for selve studiet: ”Jeg er den første socialrådgiver (...). Jeg er ligesom blevet symbolet for det, vi alle sammen hader ved kommunen” (Bilag 2). I citatet forbindes det, som ”vi alle sammen hader ved kommunen” med socialrådgiverprofessionen. Det er med til at kategorisere Lea på en måde, der er betinget af hendes valg af uddannelse. Eksemplet viser, hvordan Leas uddannelse til socialrådgiver forbindes med familiens forståelse af, hvad en socialrådgiver er et symbol på. Dette medvirker til at skabe intra-aktion mellem Leas specifikke uddannelse, og hendes families forståelse af socialrådgivers arbejde. Det er denne bevægelse, der virker grænsesættende for den specifikke kategori, og de som tilhører den.

Passende studerende

Kia har taget billeder i et auditorium, hvor hun en dag havde undervisning. I interviewet fortæller hun videre om oplevelsen:

”Jeg lagde mærke til, at der var en, som ikke kunne sidde der, fordi hun var overvægtig (...) det er sådan en slags kasse, som du skal sætte dig ned i. Så hvis du ikke passer ind (...) passer du så til undervisningen eller hvad?” (Bilag 3).

Auditoriet, som den dag udgør rummet for læring, er med til at skabe en grænse mellem dem, som passer ind i kassen, og dem, som ikke gør. Auditoriet bliver i situationen grænsesættende for de måder, hvorpå de studerende kan tage del i undervisningen. Læringsrummet forbindes af Kia i citatet som værende et sted/rum, der i den specifikke situation er medvirkende til at skabe betingelser for, hvorvidt studerende udpeges som værende én, der passer ind på uddannelsen. Det sker eksempelvis, når Kia i interviewet fortæller, at en af hendes medstuderende bliver nødt til at sidde på trappen. Dette skyldes, at vedkommende ikke kan sidde på stolen i auditoriet, fordi den medstuderende ifølge Kia er overvægtig. I Kias specifikke fortælling intra-agerer auditoriet med Kias udpegning af, hvem der passer ind. Herigennem skabes der en social

kategori, som betinges af, at kunne passe ind i den kasse, Kia beskriver. Hvor Kia skaber en forbindelse mellem det specifikke undervisningslokale og den sociale kategori af studerende, som passer ind, gør Siv det til et spørgsmål om at kunne begå sig i klasselokalet mere generelt. Samtidig medvirker Sivs fortælling til, at de studerende bliver kategoriseret som værende enten unge eller ældre.

Siv skriver i sin beskrivelse til en af billederne, at ”nogle gange kan jeg godt føle mig som en hund i et spil kegler blandt de unge mennesker. De er så dannet ind i, at begå sig socialt blandt medstuderende og i klasselokalet” (Bilag 8). Siv kobler her sin oplevelse af at være ”en hund i et spil kegler”, sammen med dét at kunne begå sig i klasselokalet. Citatet er fra en dag, hvor Siv er i fredagsbaren med hendes yngre medstuderende på campus. Klasselokalet som læringsrum og de studerende forbindes i den specifikke situation på en måde, hvor der skabes intra-aktion. Det materialiserer sig på en måde, hvor Siv føler, at nogle er mere dannede ind i at kunne begå sig i klasselokalet, og hun skaber en grænse mellem de unge mennesker og sig selv. Det skaber en forbindelse mellem de situationer, som Siv er en del af både inden- og udenfor klasselokalet. Således skabes forventninger til måden, hvorpå studerende begår sig socialt og i klasselokalet gennem specifik intra-aktion, der skaber forbindelse og grænse mellem specifikke steder, eksempelvis fredagscaféen og klasselokalet. Sivs følelse blandt de unge mennesker skaber en grænse mellem dem, som er trænet i begå sig socialt og dem, som ikke er, hvorefter grænsen forbindes til klasselokalet. I interviewet beskriver Siv dét, der kan forstås som en binær kategori. Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan Siv kategoriserer og kategoriseres gennem dikotomien ung/ældre:

Det er også fordi, at jeg jo er lidt i den ældre kategori i klassen. (...) Hvor de tænker: ”Uha, de der unge mennesker skal vi ikke have noget med at gøre.” Hvor jeg godt kan lide det sociale. Ud og drikke nogle øl, og lave nogle forskellige sjove ting (Bilag 4).

Siv beskriver videre i interviewet, hvordan hun nogle gange kan føle, at hun selv indtager en midteposition grundet sin alder. I citatet skaber Siv en forbindelse mellem alder og det sociale på studiet. Det er med til at skabe en grænse mellem de unge og de ældre, der bliver til gennem den specifikke intra-aktion, som træder frem i Sivs fortælling. Siv kategoriserer i citatet de studerende, som tilhører den ældre kategori på en måde, hvor kategorien betinges af, ikke at ville lave noget socialt. Kategorien som ung forbindes og betinges derimod af, at kunne lide

det sociale. Det er disse grænsesætninger og betingelser, som er medvirkende til, at der i den specifikke fortælling skabes en social kategori, der fungerer gennem dikotomien ung/ældre. Samtidig kategoriserer Siv sig selv som værende én, der kan indtage en midteposition. Det gør hun ved, i sin egen fortælling, at fremhæve, hvordan hun selv nyder det sociale aspekt. Dette er et eksempel på, hvordan førnævnte sociale kategorier virker både ekskluderende og inkluderende. Derudover er det et udtryk for, hvordan kategorierne materialiserer sig. I Sivs fortælling skaber hun en grænse, der betinges af lysten til det sociale, men på samme tid forbindes denne til alder. Den specifikke materialisering skaber en mulighed for, at Siv selv kan indtage det, hun betegner som en midteposition.

Gode/dårlige studerende

Det er et fællestræk på tværs af de studerende, som indgår i vores empiri: De har alle forskellige fortællinger om, hvorfor og hvordan de er endt på socialrådgiverstudiet. Bo fortæller eksempelvis i interviewet, at uddannelsen var den eneste, han havde søgt optagelse på. Lea derimod havde uddannelsen som sjette og sidste prioritet, da hun søgte videregående uddannelse. De studerendes fortællinger om deres optagelser på uddannelsen medvirker til at skabe forskellige sociale kategorier blandt de studerende på uddannelsen. Siv sætter i interviewet ord på, hvordan hun oplevede dette i starten af hendes uddannelsen:

Jeg kan også huske, at i den første introuge. Der gik de unge mennesker (griner) meget op i, om man var kommet ind på kvote 1 eller 2 (...) Allerede der blev man stemplet som, at du ikke kan skrive opgaver. Du kan ikke gå i skole. (Bilag 4).

Siv oplever her, hvordan de studerende på hendes årgang kategoriserer og kategoriseres på baggrund af deres optagelsesgrundlag. Optagelsesgrundlaget, det vil sige fortiden, virker ind i den specifikke nutid, hvor Siv startede på studiet, og rækker tilsammen ind i fremtiden, forstået som den forbindelse, der skabes med studerendes forventning om, at man som kvote 2 optaget er sådan én, der ikke kan finde ud af at skrive opgave. I Sivs fortælling materialiseres de studerendes forståelse af, hvilken betydning de studerendes optagelsesgrundlag har. Det skaber en grænse mellem dem, som er optaget gennem kvote 1, og dem som er optaget gennem kvote 2. Grænsen materialiserer sig i en binær kategorisering af de specifikke studerende på Sivs årgang, som forbindes med at kunne skrive en opgave.

En anden måde hvor de studerende oplever at blive kategoriseret, er gennem deres uddannelsessted. Der er to af de studerende, som sætter ord på, hvordan de oplever en forskel mellem universitet og professionshøjskole. Kia går på den socialrådgiveruddannelse, der er placeret på et universitet.

Hvor jeg bare er glad for, at jeg er en del af et læringsmiljø, som stimulerer min nysgerrighed i alle mulige retninger. Jeg er ikke låst fast af at være en professionshøjskole, hvor vi bare lærer det her, og så skal vi ud at varetage en profession. Jeg kan bare så mange ting. (Bilag 3).

Lea tager derimod udgangspunkt i sin omgangskreds, og den måde som hun oplever sin professionsbacheloruddannelse vurderes, da hun i interviewet beskriver forskellen. ”Den klassiske som vi så også hører andre steder fra (...) jamen, det er jo en professionsbachelor, som om der ligger, altså at professionsbachelor er negativt ladet, fordi det jo ikke er universitetet. Det er jo ikke en bachelor.” (Bilag 2).

De to empiriske uddrag rækker på hver deres måde ind i forståelsen af uddannelsesniveauet på socialrådgiveruddannelsen. Den studerende, som ikke selv læser på en professionshøjskole, skaber med ordene ”en professionshøjskole, hvor vi bare lærer det her” en grænse mellem universitetet og professionshøjskolen. Den specifikke fortælling skaber en grænse mellem socialrådgiverstuderende. Det virker forskelssættende og rækker ind i den forståelse af en professionsbacheloruddannelse, som Lea, der selv læser på en professionshøjskole sætter ord på. Lea skaber med og i fortællingen en forbindelse mellem den negative ladning professionsbachelor-niveauet og socialrådgiveruddannelsen. De to empiriske uddrag medvirker til, i kraft af deres forbindelser og grænser, at der skabes en forskel mellem studerende der læser på universitetet og professionshøjskolen. Det skaber kategorisering, hvor de, som læser på universitetet, og de, som ikke gør, opdeles i to forskellige sociale kategorier.

En anden måde hvorpå de studerende kategoriserer og kategoriseres, er i relation til deres præstation på studiet. De studerende har i vores empiri på forskellige måder beskrevet vigtigheden af, at de præsterer eller klarer sig godt på uddannelsen. I interviewet med Siv sætter hun følgende ord på det:

Det er meget vigtigt for mig, at jeg er dygtig (...) Så kan jeg godt op til eksamen sige: "Det er lige meget" og "pyt med det". Det tager jeg, som det kommer, og så bagefter (...) måske også den der samfundsmæssige tilgang, at hvis man ikke får 10 eller 12, så er man bare ikke så dygtig. At ja, at jeg kan sige til mine forældre, at jeg har fået 10. (Bilag 4).

Siv skaber i interviewet en forbindelse mellem det at være dygtig, gå til eksamen og den karakter, som de studerende modtager på baggrund af deres præstation. At kunne præstere på en dygtig måde, medvirker til at skabe en specifik kategori af 'dygtige' studerende. Kategorien virker forskelssættende på en måde, hvor den skaber en binær opdeling af dem, som har adgang til positionen som dygtig, og dem, som ikke har. Når dette er tilfældet, skyldes det den specifikke forbindelse, som Siv giver udtryk for i interviewet. Dette medfører, at kategorien som 'dygtig' studerende betinges af opnåelse af en karakter på enten 10 eller 12. I Sivs tilfælde materialiserer dette sig på en måde, hvor det bliver vigtigt at være dygtig, og kunne være i stand til at kategorisere sig selv, og blive kategoriseret på denne måde, i relation til sine forældre. Dette er et eksempel på, hvordan specifik intra-aktion medvirker til at skabe grænser mellem dem, der udpeges som værende dygtige og dem, der ikke gør.

Opsamling

Analysens sidste del har fokus på, hvordan de studerende oplever kategorisering(er) i studielivet. Analysen har vist, at der bl.a. fremkommer en kategori, som betinges og præges af studerende, der har kendskab til kommunen. Det er særligt i undervisningssituationer, at denne kategori træder frem. Den relaterer sig til, hvad der af den ene studerende er blevet beskrevet som en frygt for at blive gjort til en, som netop tilhører denne kategori. Derudover har analysen vist, hvordan de studerende vurderes og vurderer sig selv og hinanden. Det sker både ud fra binære kategorier som god/dårlig, men også i relation til at kunne afgøre, hvem der passer ind – og hvem som ikke gør. Analysedelens resultater peger på, at de studerende på forskelligvis oplever kategorisering(er) i studielivet. Det, der træder frem som værende afgørende for de studerende, er oplevelsen af at blive vurderet på baggrund af den enkelte kategori og de konstitutive effekter, som den konkrete sociale kategori får i en specifik praksis.

Delkonklusion

Det er vores ambition, at vi gennem denne delkonklusion kan sammenfatte fundene i analysens enkelte dele. Portrætterne har virket som et redskab til at illustrere de studerendes forskellighed, og understrege betydningen af deres individuelle (studie)liv. Det vil med andre ord sige, at vores fund er fremanalyseret med udgangspunkt i en specifik fastfrysning, som vi har foretaget i form af den enkelte studerendes portræt.

Analysens andel del viser, at de studerende særligt tilskriver deres forældres arbejde betydning fremfor forældrenes uddannelse. Forældrenes uddannelse, eller mangel derpå, har været med til at skabe bestemte forventninger for de fire studerende. Konkret oplever flere af de studerende et ekstra pres for at præstere i uddannelsesmæssige sammenhænge, fordi deres forældre ikke havde mulighed for det. Forældrenes arbejde, eller mangel derpå, har ligeledes betydning for alle fire studerende. Der er i de empiriske fund eksempler på, at forældrenes arbejde virker både inspirerende og afskrækkende. De studerende fremhæver derudover, at deres uddannelse har en påvirkning for, hvordan de interagerer med deres forældre. De studerende, hvis forældre har et arbejde, der minder om socialrådgiverfaget, oplever at kunne sparre med deres forældre, hvorimod andre oplever at have svært ved at snakke med deres forældre, efter de er begyndt på socialrådgiveruddannelsen.

Gennem analysens tredje del fremkommer det, at de studerende tillægger særlig betydning til de rum, hvor læring finder sted. Læringsrummene består både af formelle og uformelle steder. De studerende oplever, at klasserummet og computerne skaber grænser og forbindelser for, hvordan de kan opføre sig og arbejde sammen med deres medstuderende. De studerende har yderligere taget mange billeder af steder uden for uddannelsesinstitutionen. De studerende ophæver grænsen mellem specifikke steder – særligt mellem uddannelsesinstitution og hjemmet. Derudover viser analyseresultaterne, at de studerendes læringsstrategier er en del af (studie)aktiviteter, som foregår både inden for de officielle rammer af uddannelsen, samt i de fritidsaktiviteter, der ikke umiddelbart virker til at være en del af uddannelsen. De studerende bruger pauser med brændestabling, bilvask og øldrikning som en aktiv læringsstrategi, der både kan styrke deres koncentration og energiniveau.

Analysens sidste del peger på, at de studerende på meget forskelligt vis oplever kategoriseringer i (studie)livet. Nogle af de studerende oplever en kategorisering af de studerende, der kender kommunen. Denne kategori er baseret på de studerendes kendskab og eventuelle tilknytning til kommunen i deres barndom eller igennem deres forældre. Andre studerende oplever kategorier, som er baseret på at blive set som hhv. en god eller dårlig studerende. Disse kategorier er i høj grad baseret på optagelsesgrundlaget på socialrådgiveruddannelsen og de karakterer, de studerende får. Derudover er der nogle af de studerende, som oplever kategorier omkring at passe ind på uddannelsen. Disse kategorier er baseret på både de fysiske og sociale evner til at passe ind i uddannelsens rammer. Kategorierne opleves af de studerendes som betydningsfulde, da de har konstitutive effekter for, hvordan de kan agere i (studie)livet.

De studerendes (studie)liv foregår gennem mange forskelligartede steder. De studerende forbinde og skaber grænser mellem de specifikke steder, hvilket medvirker til at kategorisere og skabe kategoriseringer af studerende. Studerendes baggrund, de enkelte læringsrum og strategi(er) for læring rækker ind i hinanden, og får herigennem specifik betydning for de steder, hvor læring finder sted. Det er eksempelvis tilfældet i formelle læringsrum, hvor der skabes grænser mellem studerende, som passer ind, og de, som ikke gør. Samtidig åbnes der gennem uformelle læringsrum, som der er flest billeder af i vores empiriske materiale, op for, at der kan opstå nye kategoriseringer. Det sker blandt andet gennem de situationer og læringsrum, som tager form uden for det formelle læringsrum.

Diskussion

Diskussion består af tre dele. En del forholder sig til analysens fund med udgangspunkt i kategorisering(er) af studerende. En anden del har til formål at diskutere specialets metodiske tilgang. Diskussionen afsluttes med en sidste del, der tager udgangspunkt i affektivitet og frafald på socialrådgiveruddannelsen.

Kategorisering(er)

Formålet med dette speciale har overordnet været at undersøge, hvordan studerende på socialrådgiveruddannelsen kategoriserer og kategoriseres i (studie)livet. I et agential realistisk perspektiv er kategoriseringsprocesser altid, allerede tilblivende. Kategorier produceres i intraaktioner, som på en og samme tid både er forbindende og grænsesættende (Juelskjær, 2019). Det vil med andre ord sige, at sociale kategoriseringer virker forskelsproducerende. Vi har i

afsnittet 'introduktion til problemforståelse' og 'forskningsoverblikket' vist eksempler på, hvordan socialrådgiverstuderende kategoriseres gennem deres sociale baggrund. Rapporter, videnskabelige artikler og forskere kategoriserer studerende på baggrund af deres forældres uddannelsesniveau. Her er forskningen med til at skabe en grænse mellem de studerende, hvis forældre har en videregående uddannelse, og de som ikke har. Det er bl.a. sådanne forskningsbidrag, der skelner mellem studerende på en måde, hvor der produceres kategoriseringer, såsom en kategori bestående af specifikke studerende baseret på deres forældres (uddannelsesmæssige)baggrund. Vi bidrager med indeværende speciale ligeledes til ovenstående kategoriseringsproces af (socialrådgiver)studerende. Når det er tilfældet, skyldes det, at vi i specialet, på samme måde som forskningen gør det, har udvalgt fire socialrådgiverstuderende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse. På denne måde er vi også med til at skabe en grænse mellem de studerende, hvis forældre har en videregående uddannelse og de forældre, som ikke har. Som Barad forklarer det: "we are responsible for the cuts that we help enact (...) we are an agential part of the material becoming of the world." (Barad, 2007, s. 178). Ved at fokusere på denne gruppe i specialet, er vi med til at fastholde kategorien 'studerende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse'. Vi bidrager derfor til, at studerende udpeges og skabes på en specifik måde. Eftersom vi er ansvarlige for de forbindelser og grænser, vi skaber, finder vi det relevant at diskutere de reelle effekter, som kan være forbundet med, at vi, forskningsverdenen og andre generelt, opdeler og kategoriserer studerende med udgangspunkt i deres sociale baggrund.

En af de effekter, som kategoriseringer af studerende medfører, er at kunne foretage undersøgelser af hvilke tiltag, der netop vil kunne hjælpe og understøtte studerende, som har brug for en ekstra eller anderledes indsats på grund af deres sociale baggrund. DEA skriver i deres rapport om 'Social mobilitet på videregående uddannelser' fra 2020, at uddannelsesinstitutionerne mangler viden herom. Rapporten finder frem til, at de videregående uddannelser ikke har tilstrækkelig viden om, hvilke tiltag der effektivt vil kunne hjælpe studerende specifikt fra 'ikke-uddannelsesvante hjem'. Uddannelsesinstitutionerne er, ifølge rapporten, tilbageholdende med at målrette tiltag og indsatser til de studerende, der betegnes som værende 'ikke-uddannelsesvante studerende'. Dette kan, jävnfør förnævnte rapport, være med til at skabe en forskel på, hvem der fuldfører en videregående uddannelse afhængigt af deres sociale baggrund (DEA, 2020). En af de positive effekter ved at opdele de studerende er således, at man kan undersøge en specifik målgruppe, og på den måde mere specifikt forsøge at hjælpe dem. For eksempel har indeværende speciale gennem analysen vist, at en del af de studerende oplever, hvordan

det kan være frustrerende at snakke med deres forældre, fordi de har fået en længere uddannelse, og derfor ved mere på specifikke områder end deres forældre. Derudover kan de studerende også opleve at blive kategoriseret på baggrund af deres kendskab til kommunen, som det er tilfældet i det empiriske materiale. Denne viden om at socialrådgiveruddannelsen og hjemmet er gensidigt forbundet, er en relevant viden, når der skal laves tiltag, der kan hjælpe de studerende.

En anden effekt der skabes gennem kategorisering af de studerende er, at vi gennem specialet er med til at skabe en kategori bestående af specifikke studerende. Vores vidensbidrag er en del af verdens tilblivelsesproces, og har på den måde en magt til at definere og beskrive en kategori på en specifik måde frem for en anden (Juelskjær et al., 2021, s.14). Ved at beskrive og undersøge specifikke studerende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse som nogen, der har brug for mere hjælp, så er vi også med til at skabe en bestemt kategori. Forskningen har derfor igennem sine beskrivelser, en magt til at skildre de studerende på en bestemt måde, som derigennem bliver en del af verdens fortsatte tilblivelsesproces. Konkret oplever vi også, at dette er sket i specialeprocessen. To af de studerende beskriver i interviewene, hvordan de pga. vores speciale har snakket med deres medstuderende om deres sociale baggrund (Bilag 1 & 4). På den måde har vi igennem vores empiriproduktion været med til at få de studerende til at skabe en grænse mellem en gruppe af studerende og en anden. Her bliver det meget tydeligt, hvordan forskningen er med til at skabe reelle effekter i den praksis som undersøges, da forskning ikke kan ses som adskilt herfra.

Kategoriseringen af studerende har på den anden side haft den effekt, at vi kunne beskrive denne gruppe af studerende på en mere nuanceret måde. Flere videnskabelige artikler problematiserer hvordan studerende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse, i en stor del af den eksisterende forskning anses for værende "a-group-at-risk" (Holmgaard et al., 2017). Disse videnskabelige artikler ønsker at ændre denne beskrivelse af de studerende, og har til hensigt at tydeliggøre og bidrage til en påpegning af, at den gruppe af studerende har kompetencer, som er ønskværdige på en videregående uddannelse (Holmgaard et al., 2017; Spiegler & Bednarek, 2013; Demetriou, Meece, Eaker-Rich & Powell 2017). På den måde kan en kategorisering være med til at give et andet blik på gruppen af studerende, der ellers er blevet kategoriseret på en bestemt måde. Konkret er det også det, som vores speciale kan bidrage med. Vi har ønsket at give de studerende ordet, så de kunne beskrive og betydnings sætte, hvordan

det er at være en socialrådgiverstuderende, når forældrene ikke har en videregående uddannelse. Et af analyseresultaterne viser, at flere af de studerende har forældre, som ville have ønsket, de kunne have taget en længere uddannelse. Dette bidrager til, at de studerende kommer fra hjem, hvor uddannelse er blevet prioriteret højt, og hvor det forventes, at de studerende får gode karakterer. Derudover viser et andet analyseresultat, at de studerende, hvis forældre har arbejde, der kan relatere sig til socialrådgiverprofessionen, bruger deres forældre som sparingspartnere. Indeværende speciale har på den måde illustreret, at de studerende, som har forældre uden videregående uddannelse, også har ressourcer og styrker. På den måde har de studerende i vores speciale bidraget med en mere nuanceret beskrivelse af, hvordan de kategoriserer og kategoriseres.

En af de reelle effekter som kategorisering(er) kan have er, at specifikke grupper af studerende tilskrives essens på baggrund af bestemte kompetencer. Ved at beskrive dem og definere dem, kan vi og forskning bidrage til at beskrive dem som nogen, der 'er'. Det sker gennem den forskning, der beskriver en specifik gruppe af studerende, som nogle der har essens, og dermed 'er' på en bestemt måde. Dette medvirker til, at denne forskning bidrager til at skabe en deterministisk forståelse af den specifikke gruppe af studerende. Dette skaber, rækker ind i og har reelle konsekvenser for, hvordan denne gruppe af studerende forstås og behandles (Juelskjær, 2019). Gennem vores arbejde med analysen og dets resultater, tilskriver vi ligeledes de studerende bestemte egenskaber. Det er i denne bevægelse, at studerende gøres til noget specifikt. Det er eksempelvis tilfældet, når vi i analysen beskriver studerende, som nogen der er bedrevidende.

Samlet bidrager ovenstående diskussion til at understrege vigtigheden af, at rette fokus mod de etiske implikationer, der er forbundet med forskningsproduktion. Det gælder for vores vedkommende specifikt gennem indeværende speciale, hvor fokus har været rettet mod processer, hvorigennem kategorisering(er) bliver til. Forskning har indflydelse på verdens evige tilblivelsesproces. Dette rækker ind i både positive og afledte negative effekter, som kan være forbundet til og med bestemte former for forskning, der altid og allerede vil være på spil i specifikke intra-aktioner med verden. Samtidig kan forskningen også selv bidrage til at fastholde magt(u)balancer ved at fastholde kategorisering og beskrivelser af studerende på en bestemt måde.

Kompleksitetssensitive implikationer

Indeværende afsnit har til formål at diskutere, hvordan anvendelsen af multimodale konstitueringsprocesser har fungeret. En afgørende del af denne tilgang er, at forholde sig kompleksitetssensitiv, sådan at det er muligt samtidigt at have øje for mange modaliteter. Vi har gennem vores undersøgelsesdesign sigtet mod at skabe en opbygning, der har kunnet fordre og indfange kompleksitet i vores empiriske materiale. I agential realisme bruges begrebet "response-ability" til at beskrive vigtigheden af, at det empiriske materiale får mulighed for at influere det analytiske arbejde: "(...) every study must always be designed for the occasion (so to speak) in order to live up to the quality criteria of response-ability and objectivity. There is no larger methodology that determines how to go about a given study" (Juelskjær et al., 2021, S. 144). Når vi arbejder med multimodale konstitueringsprocesser og agential realisme har vi derfor ikke adgang til en færdig designform, som vi kan anvende til at undersøge specialets problematik. Derimod skal vi som forskeraspiranter oparbejde en sensitivitet, der gør det muligt at sanse og modtage respons fra det empiriske materiale. En forudsætning for at opnå "response-ability" er med andre ord, at vores projekt designes sådan, at vi vedbliver at være lydhør overfor empirien hele vejen igennem. Det vil sige, at selve designet ikke går forud undersøgelsen – derimod er der tale om fortsat tilblivelse. Undersøgelsen skal designes på en måde, hvor det empiriske materiale får mulighed for at handle og svare tilbage, så det kan influere selve udgangspunktet for vores undersøgelse. En måde er, at vi har udviklet et step af undersøgelsesdesignet ad gangen. For eksempel startede de studerende med at tage billeder, hvorefter vi, på baggrund af billederne og de studerendes respons, besluttede at lave interview. Derudover er vores analyse opbygget med analysetrin, som har haft til formål at sikre gentagne bevægelser og søgninger efter kompleksitet i materialet. Hvert analysetrin er derfor udviklet løbende, og har bygget ovenpå de tidligere trin. På den ene side har denne "step-by-step metode" til at opbygge undersøgelsesdesignet været fordrende for vores evne til at være respons-able og sensitiv overfor problemstillingen. På den anden side, så har det givet udfordringer i relation til at skabe og fastholde fokus gentagende gange gennem specialeprocessen. Det er særligt kommet til udtryk i forbindelse med gennemlæsningerne og tematiseringerne af det empiriske materiale, da det har været udfordrende ikke at få øje på nye modaliteter, forbindelser og grænser.

En anden måde, vi har forsøgt at holde os åbne og sensitive, var ved at give de studerende mulighed for at tage billeder, sådan at det materielle ikke ville falde i baggrunden ved kun at lave interview. Dette har vi konkret forsøgt at opnå ved at anvende participant-driven photo-

elicitation. Billederne har givet os en opmærksomhed på, og indblik i, de materielle aspekter af de studerendes (studie)liv. Vores design af empiriproduktionen har således fordret, at både det materielle og diskursive har fået opmærksomhed. I vores analyse af empirien har det dog vist sig at være en udfordring fortsat at rette opmærksomheden mod det materielle og diskursive på én og samme tid. Det træder blandt andet frem gennem den vægtning af de studerendes beskrivelser til billederne, som vi i analysen ubevidst er kommet til at rette fokus mod fremfor billederne i sig selv. Afgørende for agential realisme er dog, at hverken det diskursive eller det materielle skal have forrang. Det er derfor en vanskelig balancegang, hvordan det materielle og diskursive vægtes. Vi har i specialet forsøgt at have fokus på det, som de studerende tillægger betydninger. Samtidig har vi forsøgt at skabe gode betingelser for, at det materielle kan træde frem, netop fordi det i skriftlige opgaver ofte ender i baggrunden.

Specialets undersøgelsesdesign har på den ene side givet plads til og mulighed for, at vi løbende har kunnet inddrage nye og anderledes metoder til empiriproduktion. Det har fungeret som et konkret redskab, der har underbygget vores evne til at være kompleksitetssensitive, da der har været tale om en iterativ proces rettet mod at få øje for åbninger og opdagelser, forbindelser og grænser af og mellem konstituerende kræfter i empirien. Det kompleksitetssensitive har på den anden side også medført en række konkrete udfordringer. Først og fremmest har det været en udfordring for os at skabe fokus, da ambitionen om at have et blik for det komplekse, og på samme tid forde en åbenhed overfor dét, som måtte træde frem i empirien. Det har konkret betydet, at vi i takt med specialet skred frem, har måtte træffe beslutninger om at fravælge inddragelse af flere konstitueringsmodi. Når dette har været tilfældet, skyldes det i særlig grad den formidlingsopgave, som er indlejret i at undersøge kompleksitet, når fokus på samme tid rettes mod konstitueringsprocesser. Vi har gennem specialet forsøgt at imødekomme formidlingsmæssige udfordringer – dels gennem specialets læseguide og de løbende metatekster, som går forud for hvert enkelt afsnit. Vi er samtidig opmærksomme på, at der særligt i specialets analysedele er passager, hvor det har været udfordrende at balancere forholdet mellem at undersøge multimodale konstitueringsprocesser, og samtidig formidle kompleksitet.

[Affekt og frafald på socialrådgiveruddannelsen](#)

Fremskrivninger viser, at Danmark i 2030 vil mangle 35.000 velværdsprofessionelle, herunder 8.200 socialrådgivere (Damvad Analytics, 2021). Udover en potentiel mangel på socialrådgivere er der samtidigt et fortsat fald i antallet af ansøgere til socialrådgiveruddannelsen. I 2022

er der 18 % færre, der har søgt ind via kvote 2 i forhold til 2021 (Undervisning- og forskningsministeriet, 2022). Undersøgelser viser desuden, at studerende med forældre, der enten er ufaglærte eller faglærte, har signifikant højere risiko for at droppe ud af deres uddannelse end studerende, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse (EVA, 2021). 61 % af alle socialrådgiverstuderende har forældre uden en videregående uddannelse (Danske Professionshøjskole, 2022a). Sammenholdt med at disse studerende statistisk set har større risiko for at droppe ud, så finder vi det relevant at diskutere, hvordan resultaterne fra dette speciale kan bruges i problematikken om frafald, og dermed manglen på socialrådgivere i fremtiden. EVA har i en rapport om trivsel på videregående uddannelser vist, at der er en stærk sammenhæng mellem negative følelser i studielivet og sandsynligheden for frafald (EVA, 2019). I lyset af ovenstående vil vi rette fokus mod, hvordan nærværende speciale kan sætte et nyt perspektiv på affektivitet i læring, og hvordan dette kan bidrage til socialrådgiveruddannelsen.

I en læringsteoretisk tilgang, som tager udgangspunkt i agential realistisk tænkning, udvides forståelsen af læring til også at have det affektive som centralt element. I denne forståelse er læring ikke et spørgsmål om, at noget skal læres af nogen. Forståelsen medfører et opgør mellem den klassiske dikotomiske (lærings)forståelse mellem krop og sind. Det vil sige, at der med andre ord ikke er nogen forskel mellem den lærende og dét, der skal læres. Det gør, at læring er en proces bestående af mange samtidige komponenter, eksempelvis krop, sind, affekt og materialitet. Intra-aktionerne mellem alle disse forskellige former for komponenter er det, som mulighedssætter læringsprocesser (Juelskjær & Plauborg, 2013). Hvis vores fund sættes i bevægelse gennem en sådan læringsforståelse, åbner det op for nye indsigter i forhold til det affektive, hvilket kan sætte fokus på stemninger, sansninger og følelser i de fire socialrådgiverstuderendes (studie)liv. I næste afsnit inddrager vi analysens fund til at eksemplificere ovenstående.

Det er i og gennem analysen blevet belyst, hvordan de studerende opløser grænser mellem deres uddannelse til socialrådgiver, og skaber forbindelser til aktiviteter i deres hverdagsliv. Alle de forskellige aspekter af deres liv sammenvikles og udgør deres oplevelse af, hvordan det er at være studerende. De studerende oplever, at de har ét samlet (studie)liv. For eksempel har flere af de studerende taget billeder af pauser, som indebærer alkohol, brændestabler, stranden og bilvasken. Dette virker ikke umiddelbart som noget, der er relateret til uddannelsen, men de studerende beskriver, hvordan øllen med veninden giver ny energi til at fortsætte med uddannelsen, eller hvordan brændestablen giver mere koncentration til læsningen.

Dette er eksempler på, hvordan affektivitet som “ny energi” eller en “øget koncentration” er en del af læreprocesserne og en uadskillelig del af uddannelsen til socialrådgiver. Underviserne på socialrådgiveruddannelsen kan, med dette in mente, med fordel øge bevidstheden om, hvordan positive affekter kan skabes ved at give de studerende mulighed for at holde pauser. Et andet eksempel er, hvordan Siv oplever, ikke at ville snakke om sin mor i undervisningssituationer, da det gør hende flov. I undervisningen bliver der fra tid til anden snakket om overførelsesindkomster som flexjob og førtidspension. I disse tilfælde er der nogle studerende, som nævner, hvordan de har kendskab til dette hjemmefra. Dette eksempel illustrerer, hvordan der også kan skabes negative følelser som flovhed i de enkelte undervisningssituationer og de læreprocesser, som er knyttet hertil. Det er derfor et vigtigt opmærksomhedspunkt for underviserne på socialrådgiveruddannelsen at være bevidste om, at der kan skabes negative følelser i selve undervisningen. Når dette er tilfældet, skyldes det, at den enkelte undervisningssituation ikke er adskilt fra de studerendes liv udenfor uddannelsen.

De komplekse forbindelser og intra-aktioner, der er en afgørende del af læreprocesserne på socialrådgiveruddannelsen, kan således skabe både intenderede og uintenderede affekter. At sætte fokus på det affektive i læreprocesserne skaber således en udvidet forståelse for, hvilken proces der uintenderet potentielt kan bidrage til negative følelser. Sammenholdt med EVAs undersøgelser om, at negative følelser fører til et øget frafald, og positive følelser fører til mindsket frafald, er dette relevant viden for socialrådgiveruddannelsen (EVA, 2019).

Det har hverken været vores ambition eller fokus gennem dette speciale at lave forskrifter til handling for underviserne på socialrådgiveruddannelsen. Når dette er tilfældet, skyldes det, at vores speciale retter sig mod andre dele af de didaktiske overvejelser end de, som er forbundet med det handlingsorienteret aspekt. Vi kan, ved at sætte fokus på hvordan den, der skal lære, og det, der skal læres, ikke kan adskilles, give et nyt perspektiv på de (u)intenderede affekter, der kan opstå i læring. Det er disse affekter, som kan gøres til genstand for didaktiske overvejelser. Specialet bidrager med indsigt i, hvordan praksis med fordel kunne rette et kompleksitetssensitivt blik på situationer, hvor læring finder sted. Det er herigennem, at praksis vil kunne rette opmærksomheden og få øje for andre didaktiske overvejelser. Denne opmærksomhed vil socialrådgiveruddannelserne kunne anvende som et redskab til potentielt at mindske frafaldet blandt studerende, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse. Underviserne kan ikke kontrollere, om der (u)intenderet skabes negative eller positive affekter i læreprocesserne, men de kan være bevidste om, at læreprocesser kan skabe begge dele. Denne bevidsthed om at krop,

sind, affekt, tid, rum og materialitet er sammenvævet, og en del af de studerende læreprocesser er derfor et centralt opmærksomhedspunkt for socialrådgiveruddannelserne.

Konklusion

Formålet med indeværende speciale har været at undersøge, hvordan studerende på socialrådgiveruddannelsen kategoriserer og kategoriseres i og gennem (studie)livet. Undersøgelsen er blevet foretaget på baggrund af en kombination mellem en kompleksitetssensitiv analysetilgang og agential realistisk tænkning. Tilsammen har dette medvirket til at underbygge vores ambition om at undersøge kategoriseringsprocesser med fokus på komplekse processer og de konstitutive effekter, som rækker ind i de studerendes (studie)liv.

De processer, hvorigennem studerende kategoriserer og kategoriseres i studielivet på socialrådgiveruddannelsen, sker særligt i hverdagen og de studerende imellem. Det er gennem materielle-diskursive praksisser, der formes af space(s), time(s) og matter(s), hvor betydning tilskrives i specifikke intra-aktioner. I de studerendes hverdag på socialrådgiveruddannelsen viser analysen, at det får betydning hvilke steder og strategier, de studerende har adgang til at lære i og gennem. Dette indikerer, at der for de studerende ingen grænse er mellem de læringsrum, hvor uddannelsen tilbyder (undervisnings)aktiviteter, og de læringsrum, som studerende selv skaber. De studerendes strategier for læring rækker ind i mange forskelligartet aktiviteter.

De empiriske fund og analysen heraf peger på, at de studerende i højere grad tilskriver deres sociale baggrund betydning i situationer, hvor de er sammen med deres forældre, fremfor i deres egen uddannelse. Dette underbygges af, at de studerende særligt skaber forbindelse til deres forældres arbejde og arbejdstilknytning, fremfor forældrenes specifikke uddannelsesniveau. I de studerendes hverdag på socialrådgiveruddannelsen er det i høj grad deres egne muligheder for at tilrettelægge (studie)livet, som særligt tilskrives betydning af de studerende selv. Det træder specifikt frem gennem diversiteten blandt de billeder og beskrivelser af (studie)aktiviteter, som de studerende har produceret. Det betyder, at de studerendes fritid og studietid ikke kan adskilles, men at de studerende oplever at have ét samlet (studie)liv. Det, der træder frem som værende afgørende for de studerende, er specifikke oplevelser af at blive vurderet og kategoriseret. Det vil sige konstitutive effekter, som rækker ind i de studerendes (studie)liv. Analysens resultater peger på, at de studerende på meget forskelligvis oplever kategorisering i studielivet. Måden hvorpå de studerende kategoriserer og kategoriseres i studielivet på social-

rådgiveruddannelsen, sker særligt gennem intra-aktioner, der knytter an til situationer og aktiviteter, hvor læring finder sted. Det er herigennem at der sker kategoriseringsprocesser, som virker ved at udpege, vurdere og fastfryse effekter eller egenskaber, der for en stund tilskrives betydning.

Litteraturliste

Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

Barad, K. M. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), s. 801–831.

Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i inter-generationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.D. København: Københavns Universitet.

Bourdieu, P. (1989) *Social Space and Symbolic Power*. *Sociological Theory*, 7, 14-25. Lokaliseret d. 12. Marts 2022 på: <http://dx.doi.org/10.2307/202060>

Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood. Lokaliseret d. 12. Marts 2022 på: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisnings-systemet*. København: Hans Reitzels Forlag

Den Danske Ordbog (u.å). *portræt*. Lokaliseret d. 23. marts 2022 på: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=portr%C3%A6t>

Danske Professionshøjskoler (2022a, april) *Fakta om socialrådgiveruddannelsen*. Lokaliseret d. 14. marts 2022 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2022/05/Fakta-om-socialraadgiver.pdf>

Danske Professionshøjskoler (2022b, april) *Fakta om læreruddannelsen*. Lokaliseret d. 14. marts 2022 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2022/04/Fakta-om-laereruddannelsen.pdf>

Danske Professionshøjskoler (2022c, april) *Fakta om sygeplejerskeuddannelsen*. Lokaliseret d. 14. marts 2022 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2022/05/Fakta-om-sygeplejerskeuddannelsen.pdf>

Danske Professionshøjskoler (2021, oktober) *Professionshøjskolerne i tal*. Lokaliseret d. 12. marts 2022 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/10/Professionshoejskolerne-i-tal-2021.pdf>

Damvad Analytics (2021, 23. April) *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*. Lokaliseret d. 28. April 2022 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/05/Damvad-Final-07-05-2021.pdf>

DEA (2020). *Social mobilitet på de videregående uddannelser*. Lokaliseret d. 8. marts 2022 på: <https://www.datocms-assets.com/22590/1607278620-social-mobilitet-pa-de-videregaende-uddannelser.pdf>

Demetriou, C., Meece, J., Eaker-Rich, D., & Powell, C. (2017). The Activities, Roles, and Relationships of Successful First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 58(1), 19–36. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0001>

European Educational Research Journal (2017) *Contribution to a special Issue* (Volume 16, Issue 1). Lokaliseret d. 12 marts på: <https://journals.sagepub.com/toc/eera/16/1>

EVA (2019). Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser. Lokaliseret d. 23. maj 2022 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/Et%20nyt%20perspektiv%20p%C3%A5%20trivsel_Studierelaterede%20f%C3%B8lelser%20p%C3%A5%20de%20videreg%C3%A5ende%20uddannelser_211019_v4.pdf

EVA (2021). Frafald og forældres uddannelse: Analyse af frafald bland universitetsstuderende i de første to studieår. Lokaliseret d. 23. maj på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-09/Frafald%20og%20for%C3%A6ldres%20uddannelse.pdf>

Glavind, J. G. (2019). Kvalitativ indholdsanalyse. I: Glavind, J. G., & Pedersen, H.H. *Gode spørgsmål, rigtige svar*. København: Gyldendal.

Hansen, E. J. (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. (2. udgave.). Hans Reitzel.

Haraway, D. (2020). Situeret viden : videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang. (1. udgave.). Mindspace.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies* (Abingdon, England), 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>

Harrits, G. S. (2019). Klasser og livsstile. I: Blok, A. & Laustsen, C., B. (Red.), *Sociologiens problemer* (s. 163-181). København: Hans Reitzels Forlag.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3-11.

Højgaard, K. & Søndergaard, D., M. (2010). *Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning*. I: Brinkmann S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 315-329). København: Hans Reitzels Forlag.

Iacono, V., L., Symonds, P. & Brown, D., H., K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2)

Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. (1. udgave.). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Juelskjær, M. & Plauborg, H. (2013). Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I: Qvortrup, A. & Wiberg, M., *Læringsteori og didaktik*. (1. udgave, s. 257-287.). København: Hans Reitzel.

Juelskjær, M., Plauborg, H. & Adrian S. W. (2021). *Dialogues on agential realisme: Engaging in worldings through research practice*. New York: Routledge

Karlson, K. B., & Jæger, M., M. (2011). Kassen, kulturen og kontakterne: Økonomisk, kulturel og social kapital i to generationer. *Dansk Sociologi*, 22(3), 61-80.

Karlson, K.B., & Landersø, R. (2021). *The making and unmaking of opportunity: Educational mobility in 20th century-Denmark* (Study paper 158). Rockwool Foundation Research Unit. Lokaliseret d. 8. marts 2022 på: https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2021/02/RFF-Study-paper-158_The-making-and-unmaking-of-opportunity_february-2021.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). 4. Etiske spørgsmål i forbindelse med interview. I: Kvale, S. & Brinkmann, S., *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave, s. 105-147). København: Hans Reitzels Forlag

Munk, D., M. (2014) Social ulighed og uddannelse I: Dorf, H. & Rasmussen, J. *Pædagogisk sociologi* (s. 187-213) København: Hans Reitzels Forlag

Olsen, P. B. & Pedersen, P. (2018). *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog*. (5. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Smith E., Reimer, D., & Kjeldsen, C. C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko - en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(28), 164–181. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i28.115942>

Smith, J.A., McCullough, R., Critchlow, C., & Luke, M. (2017). Proposing an Initiative Research Methodology for LGBTQ+ Youth: Photo-Elicitation and Thematic Analysis. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 11(4), 271–284. <https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1380557>

Spiegler, & Bednarek, A. (2013). First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318–337. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv* (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskabsteori, analysestrategi, kritik* (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udgave, s. 29-53). København: Hans. Reitzels Forlag.

Thomsen, J. P. (2019). Uddannelse I: Blok, A., & Laustsen, C., B. (2019). *Sociologiens problemer :en grundbog*. (1. Udgave, s. 257-275). Hans Reitzel.

Thomsen, J. P. (2015) *Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984–2010*. *European Sociological Review* 31(6): 683–696.

Thomsen, J. P. & Andreade, S. B. (2016). *Uddannelsesmobilitet i Danmark*. Det nationale forskningscenter for velfærd. Lokaliseret d. 8. marts 2022 på: <https://www.vive.dk/media/pure/6655/659758>

Thomsen, J. P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J., & Helland, H. (2017) Higher Education Participation in the Nordic Countries 1985–2010—A Comparative Perspective, *European Sociological Review*, Volume 33, Issue 1, February 2017, Pages 98–111,

Undervisning- og forskningsministeriet (2022, Marts) *Søgningen 2022; Oversigt over søgningen d. 15. Marts 2022*. Lokaliseret d. 2. Maj 2022 på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2022/Sgningentildevideregendeuddannelserpr.15.marts2022.pdf>

Van Auken, P.M., Frisvoll, S. J., & Stewart, S. I. (2010). Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application. *Local Environment*, 15(4), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13549831003677670>

Bilagsliste

- Bilag 1: Interview Bo
- Bilag 2: Interview Lea
- Bilag 3: Interview Kia
- Bilag 4: Interview Siv
- Bilag 5: Billeder + beskrivelser Bo
- Bilag 6: Billeder + beskrivelser Lea
- Bilag 7: Billeder + beskrivelser Kia
- Bilag 8: Billeder + beskrivelser Siv
- Bilag 9: Interviewguide
- Bilag 10: Kodning
- Bilag 11: Samtykkeerklæring + oplysningsskema

De studerendes (studie)liv er et vigtigt fokuspunkt for socialrådgiveruddannelserne



Ditte Graversgaard Hansen

Stud.cand.mag i Læring og forandringsprocesser



Lisa Eltvéd Bekskov Hansen

Stud.cand.mag i Læring og forandringsprocesser

61% af de studerende på socialrådgiveruddannelsen har forældre uden en videregående uddannelse (Danske Professionshøjskoler, 2022a). Denne specifikke gruppe af studerende skrives der i rapporter, forskning og undersøgelser mangt og meget om. Ofte fremstilles de som en homogen gruppe og nogle, der har sværere ved at gennemføre deres uddannelse. Vi har i kontrast hertil givet de studerende mulighed for selv at beskrive deres (studie)liv. Fire socialrådgiverstuderende har i løbet af to uger produceret en form for dagbog bestående af billeder og beskrivelser, og efterfølgende ladet sig interviewe med udgangspunkt i netop 'dagbogen'. De studerende har taget os med helt ind i deres liv, og tilsammen har vi fået fire unikke indblik i (studie)livet som socialrådgiverstuderende.

Det har resulteret i en nuanceret forståelse for, hvad det vil sige at være studerende på socialrådgiveruddannelsen. De studerende, vi har samarbejdet med, oplever ikke, at deres studietid er adskilt fra deres fritid – tværtimod oplever de at have ét samlet (studie)liv. Uddannelsen, hjemmet og fritiden

opleves sammenviklet for de fire studerende. På denne baggrund har vi fundet tre afgørende pointer, der giver indsigt i og bidrager til forståelse af, hvordan det er at være studerende på socialrådgiveruddannelsen, når ens forældre ikke har en videregående uddannelse.

De studerendes social baggrund og socialrådgiveruddannelsen påvirker hinanden gensidigt

De studerende synes ikke, at deres forældres uddannelsesniveau umiddelbart har en indflydelse på deres uddannelse. De oplever derimod, at deres forældres arbejde (eller mangel herpå) har betydning. En af de studerende beskriver, hvordan hun ikke har lyst til at nævne, at hendes mor er førtidspensionist på uddannelsen. Hun synes det er flovt, hvilket gør, hun undgår at snakke med hendes medstuderende om netop det. De studerende nævner oftest, hvordan deres uddannelse påvirker forholdet til deres forældre. Flere studerende fortæller, at de oplever at kunne sparre med deres forældre om uddannelsen, hvis forældrene har en uddannelse, der minder om socialrådgiveruddannelse. For eksempel er der en studerende, som kan sparre med sin mor om døden, idet moren har oplevet døden på nært hold i forbindelse med sit arbejde på et plejehjem. Modsat oplever mange af de studerende dog, at de har fået sværere ved at

snakke med deres forældre, efter at de er begyndt på socialrådgiveruddannelsen. De oplever, at deres forældre ikke forstår dem, og at de derfor kommer til at snakke hen over hovedet på dem. En studerende har også taget et billede af Mette Frederiksen, der holder en pressekonference:



Hun fortæller, at hun efter pressekonferencen ringede til sin mor på trods af, at hun bliver frustreret, når de snakker om politik sammen. Den studerende mener, at hendes mor har en banal holdning til samfundet. Igennem uddannelsen føler den studerende selv, at hun har fået et helhedssyn, som hendes mor ikke har. Dette eksempel illustrerer, hvordan de studerende oplever, at det kan være sværere at snakke med deres forældre, efter de er startet på en videregående uddannelse. Samlet kan vi se, at de studerende beskriver, hvordan deres sociale baggrund har en indvirkning på deres uddannelse til at blive socialrådgiver. Mest af alt træder det frem, at socialrådgiveruddannelsen har en indvirkning på de studerendes forhold til deres forældre.

Pauser er også en vigtig del af uddannelsen

De studerende laver alle strategier for, hvordan de bedst organiserer deres (studie)liv. Strategierne handler for eksempel om, hvor meget de læser, og hvordan de tager noter. Meget overraskende har de studerende taget mange billeder af aktiviteter, som ikke umiddelbart virker til at have noget med selve uddannelsen at gøre. Dette undrede os først, da vi havde bedt dem om at tage billeder af deres hverdag på uddannelsen. De tog billeder af bilvask, brændestabler, en tur til stranden, gåture og strik-ketøj – for at nævne nogle få eksempler. Overordnet set var et gennemgående tema også, at de tog billeder alkohol.



Her er et billede fra en fredagsbar, men der blev også taget billeder af bl.a. drinks, for at fejre slutningen på en hård uge i form af øl med en veninde på en bar. Samlet kan vi se, at alle disse billeder af ting, som umiddelbart ikke har noget med uddannelsen at gøre, er en afgørende del af uddannelsen ifølge de studerende. Pauserne er for de studerende en vigtig del af uddannelsen. De får for eksempel ny energi efter at drikke øl og snakke med en veninde, og det at stable

brænde kan øge koncentration forud for læsning. Pauserne kan derfor ikke adskilles fra uddannelsen, da de, for de studerende, er en vigtig del af studielivet.

De studerende udpeges på mange forskellige måder

De studerende oplever at blive udpeget og kategoriseret på mange forskellige måder på socialrådgiveruddannelsen. For eksempel fortæller et par stykker, at der på uddannelse er 'dem, som kender kommunen'. Denne gruppe er defineret ved, at de i undervisningen kan fortælle om, hvordan de har været i kontakt med kommunen i deres liv. Der er også en studerende, som oplever at blive udpeget af sin familie. Efter hun er blevet socialrådgiverstuderende, føler hun sig gjort til symbol for alt det, hendes familie hader ved kommunen. Dette skyldes, at hendes familie har dårlige oplevelser med socialrådgivere, hvilket gør, at de forstår socialrådgivere som onde.

Hertil beskriver de studerende, hvordan de oplever, at der gennem uddannelsen kategoriseres og udpeges henholdsvis både 'gode studerende' og 'dårlige studerende'. En studerende beskriver kategoriseringen således:

”Jeg kan også huske at i den første introuge. Der gik de unge mennesker

(griner) meget op i, om man var kommet ind på kvote 1 eller 2 (...) Allerede der blev man stemplet som, at du ikke kan skrive opgaver. Du kan ikke gå i skole.”

(Bilag 4)

Allerede i første uge på uddannelsen blev de studerende opdelt i, hvem der kom ind på kvote 1 eller 2, og derved hvem der var gode eller dårlige studerende. Citatet viser også, at de studerende bliver kategoriseret som enten 'gamle studerende' eller 'unge studerende'. Dette er med til at opdele dem på uddannelsen. Desuden oplever de studerende, at der er studerende som 'passer ind', hvor andre studerende 'ikke passer ind'. Dette kan komme til udtryk gennem blandt andet de fysiske rammer. Et eksempel herpå var en studerende, som ikke kunne sidde på stolene i forelæsningsalen, fordi hun var for stor. Andre studerende fortæller om, hvordan nogle studerende kender de "hemmelige" regler for, hvordan man opfører sig og 'passer ind' på socialrådgiveruddannelsen. Det kan for eksempel være en fordel at sætte sig oppe foran i klasselokalet, hvis man vil virke aktiv. Samlet bliver det tydeligt, at de studerende udpeges og kategoriseres på mange forskellige måder. De stu-

derende kategoriserer og bliver kategoriseret løbende igennem uddannelsen, og hvilke kategorier de "hører til" kan skifte mange gange.

Fritid og studietid kan ikke adskilles

Afslutningsvis vil vi samle trådene fra de tre pointer. Det er vores håb, at de tilsammen kan bidrage med indsigtsfuld viden, som kan omsættes og sættes i spil af praksis. Pointerne giver overordnet et værdifuldt indblik i, hvordan de studerende oplever, at deres fritid og studietid ikke kan adskilles. Deres sociale baggrund og deres fritid er en integreret del af deres uddannelsesforløb – og omvendt. De studerende oplever ikke at have en adskillelse mellem deres liv på uddannelsen og livet udenfor uddannelsen. Derimod oplever de at have ét samlet (studie)liv. Deres uddannelse, familie, fritid, pauser og venner er sammenviklet på vilde og uforudsigelige måder. Hvordan det hele er sammenviklet, opleves forskelligt fra studerende til studerende – men særligt et aspekt går igen hos dem alle: De studerende oplever at have ét sammenviklet (studie)liv, der rækker ind i uddannelsen – og vice versa.