

"Hvis de først taber et skridt..."

Vejledere og rådgiveres perspektiver på mistrivsel blandt studerende i videregående uddannelse

Basselbjerg Stigemo, Aske Thor ; Larsen, Lene; Wulf-Andersen, Trine Østergaard

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Basselbjerg Stigemo, A. T., Larsen, L., & Wulf-Andersen, T. Ø. (2022). "Hvis de først taber et skridt...": Vejledere og rådgiveres perspektiver på mistrivsel blandt studerende i videregående uddannelse. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

"Hvis de først taber et skridt..."

Vejledere og rådgiveres perspektiver på mistrivsel blandt studerende i videregående uddannelse

Tak! Til rådgivere og vejledere for at afsætte tid til at deltage i interviews og forskningsværksteder. I har bidraget med vigtig viden fra jeres egen praksis og iværksat indsatser og forandringer, der kan komme mange studerende til gode. Det har været særdeles opløftende at se, hvor meget I gør for at hjælpe studerende - i alt fra mindre studietekniske udfordringer til håndtering af livsomvæltende kriser. Der er ingen tvivl om, at jeres indsatser gør en afgørende forskel.

**Aske Thor Basselbjerg Stigemo,
Lene Larsen & Trine Wulf-Andersen**

Roskilde Universitet, 2021

INDHOLD

Hvorfor rådgivere og vejlederes perspektiver på studerendes mistrivsel?	3
Overordnede pointer og konklusioner	4
Hvad er psykosociale problemer? Teoretisk og metodologisk indramning	7
Fra sårbare og skrøbelige studerende.....	8
....til tilhør og deltagelsesbetingelser.....	9
Rådgivere og vejlederes perspektiver som indgang	10
Rådgivninger og vejlednings regelsæt og rammer	11
Specialpædagogisk støtte (SPS)	14
Skillelinjer for støtte - og gråzonegruppen.....	14
Hvilke typiske problemer henvender studerende sig med	15
Studiestart og studietvivl.....	16
Præstationspres og (u)tydelige krav	17
Følelsen af ikke at passe ind.....	18
Studiekulturer- og miljøer	19
Tidspres, forsinkelse og krav til studie hastighed og intensitet	20
Nederlags- og fiaskofølelser.....	22
For sene henvendelser, komplekse sagsgange og bureaukrati	22
Differentierede studerende og sammensatte problemstillinger	22
Hvad gør rådgivere og vejledere?	23
Vurderer problemernes karakter og akuthed	23
Lytter, afmonterer pres og stress, håndterer livskriser og afbøder usunde studiemiljøer	24
Stabiliserer og genopretter ontologisk tillid	25
Etablerer perspektivskifte.....	25
Hvad er betingelser og begrænsninger i rådgivere og vejlederes arbejde	26
Tidspres og ressourcebegrænsninger	27
Udfordringen med at skabe de rette tilbud.....	27
Individuel støttes muligheder og begrænsninger	28
Institutionelle grænsedragninger og mangel på organisatorisk læring	28
Psykosociale problemer mellem deltagererfaringer og institutionelle perspektiver	28
Et dobbeltblik på studerende i psykosociale problemer.....	29
Fra tilpasning til tilhør	30
Litteratur.....	31
Studielivsprojektets øvrige publikationer	32

HVORFOR RÅDGIVERE OG VEJLEDERES PERSPEKTIVER PÅ STUDERENDES MISTRIVSEL?

Formålet med denne rapport er at præsentere de mest hyppige og udbredte udfordringer, som studerende med psykosociale vanskeligheder henvender sig i studievejledninger og rådgivninger med.

Rapporten er en del af et større forskningsprojekt, Studielivsprojektet, hvis hovedinteresse er at undersøge mistrivsel og psykosociale problemer hos studerende på videregående uddannelser i Danmark. Projektets sigte har været, gennem et eksplorativt undersøgelsesdesign, at give et nuanceret og differentieret indblik i, hvordan studielivet og deltagelsesbetingelser ser ud fra de studerendes ståsteder. Derudover undersøger projektet problemstillingen i et institutionelt perspektiv gennem analyser af, hvordan trivsel og mistrivsel kobler sig med institutionelle logikker og kulturer, som udgør konkrete barrierer og muligheder for, at studerende kan gennemføre og trives i deres studier.

Rapporten bygger på interviews og forskningsværksteder med professionelle fra rådgivninger og vejledninger, der støtter studerende i videregående uddannelse, når noget i studiet bliver vanskeligt. De professionelle kommer fra AU, AAU, DTU, KP, KU, RUC og VIA samt Studenterrådgivningen og Bogstøtten. Alle har deltaget som partnere i Studielivsprojektet, fordi de har lang og vidtgående erfaring i at se, forstå og handle på den store variation af kritiske situationer, som studerende oplever i relation til deres studieliv.

Det primære fokus i samtalerne med de professionelle har været studenterrettede spørgsmål: hvad studievejlederne og rådgiverne oplever som årsager til, at flere studerende i dag mistrives på uddannelserne? Her har vi løbende været i dialog med DSF, som har bidraget til at fastholde denne opmærksomhed. Derudover har vi været interesseret i rådgivninger og vejledningers organisering: hvilke typer af støtte de tilbyder, og hvad de ser som væsentlige udfordringer? På denne måde har vi forsøgt at nærme os, hvad der kendetegner de problemforståelser og praksisser, som gennem lang erfaring og mange møder med studerende er bygget op over tid i rådgivninger og vejledninger.

I interviews og forskningsværksteder har vi spurgt ind til:

- Rådgivere og vejlederes møder med og oplevelser af de studerende, hvilke problemer de typisk henvender sig med, og hvilke problemer der (også) dukker op,
- Med hvilke tilgange og hvilke muligheder rådgivere og vejledere giver studerende hjælp og støtte,
- Hvordan støtten er organiseret og praktiseret, hvor der er afgrænsninger og samarbejder (f.eks. i videre visitation), og hvordan rådgivere og vejledere oplever, at ressourcer og kompetencer står mål med henvendelserne.

I vores kondensering af de mange input har vi haft fokus på, hvordan studerende med psykosociale problemer mere generelt forstås i relation til organisatoriske og bredere samfundsmæssige forståelser og indsatser. Det vil især sige, hvordan rådgivere og vejledere ser, at studerende med psykosociale problemer oplever sig selv i relation til forestillinger om, hvad en studerende er, burde være og gøre. Herudover har vi rejst institutionelle spørgsmål vedrørende de regler, afgrænsninger og ledelsesmæssige opdrag, der gives til området. Rapporten giver dermed indblik i dels rådgiveres og vejlederes oplevelser og forståelser af de studerendes situation og problemer, dels deres oplevelser af egne muligheder og begrænsninger i forhold til at kunne hjælpe de studerende.

Udgangspunktet for rapporten er, at studerende, der oplever psykosociale problemer, funktionsnedsættelser eller psykiatriske diagnoser, kan opleve store vanskeligheder med samtidig at gennemføre en videregående uddannelse. Det er vigtigt at bemærke, at frafald for disse studerende netop ikke i særlig grad sker på baggrund af deres fagli-



ge niveau. Der kan være mange og forskellige praktiske grunde til at de falder fra, men de kan dog være udsatte for flere typer af samtidige stigmatiseringer og stemplinge, der kan lede til, at de holder op på deres uddannelse. Ofte stopper disse studerende på studiet som følge af dynamikker i uddannelsesstrukturen, studiekulturen (lokale normer, traditioner og værdier knyttet til et studie) og/eller studiemiljøet (indvirkninger fra de fysiske og psykiske faktorer på studiet). I de værste tilfælde kan sådanne afbrudte studieforløb være oplevelser, der leder til langvarig arbejdsløshed og yderligere samfundsmæssig eksklusion og stigmatisering (Hofstra & Korevaar 2016). Omvendt kan de videregående uddannelser netop være afgørende bidrag til andre fremtidsmuligheder gennem øgede beskæftigelsesmuligheder og et fremtidigt meningsfuldt livsindhold. Der er derfor al mulig grund til at skabe viden og konkrete forandringer, der kan modvirke, at studerende ekskluderes fra deres uddannelser af årsager, der kunne have været undgået.

Rapporten bidrager med vigtig viden om, hvad der udgør de centrale udfordringer for gruppen af studerende med psykosociale problemer – som det ser ud for de professionelle aktører, som til daglig tilbyder og udøver hjælp og støtte til disse studerende. Denne viden er unik. Der er ikke tidligere i dansk kontekst foretaget en kvalitativ opsamling af erfaringer set fra de professionelle perspektiver på tværs af så mange vejledninger og rådgivninger. Rapporten udgør et vigtigt bidrag ved at være en systematisk opsamling, der kan danne grundlag for yderligere dialog på tværs af uddannelsesinstitutioner i det fremtidige arbejde med at skabe større studietrivsel.

Rapporten konkluderer, at et perspektivskifte i tilgangen til studerendes mistrivsel, der supplerer det nugældende fokus på enkeltstuderende med en tydelig orientering mod, hvad der sker og kan gøres i uddannelsesmiljøerne, er helt centralt. Rapporten konkluderer, at relationen mellem studerendes psykosociale problemer og deres uddannelsesdeltagelse er kompleks, og at pædagogisk understøttelse inden for uddannelsesmiljøerne har potentiale til at afhjælpe mange vanskeligheder i denne relation.

Her konkluderer rapporten, at der aktuelt lader til at være mange barrierer for at etablere og fastholde organisatoriske samarbejds- og læringsflader, hvor studerende, rådgivninger og vejledninger og de videregående uddannelser i fællesskab kvalificerer indsatsen ift. studerendes mistrivsel og psykosociale problemer.

Rapporten henvender sig først og fremmest til medarbejdere og ledere i rådgivninger, vejledninger og videregående uddannelser og til studerende i råd- og nævnsarbejde knyttet til videregående uddannelser. Studievejledere og uddannelsesplanlæggere i andre uddannelser samt andre, der arbejder med eller interesserer sig for studerendes trivsel er naturligvis også velkomne læsere.

OVERORDNEDE POINTER OG KONKLUSIONER

“Hvis de først taber et skridt (...), bare man taber ét skridt, så begynder man faktisk at være i højrisiko for at tabe flere skridt.”

Rapportens titel “Hvis de først taber et skridt...” er hentet fra dette citat. Titlen stiller, som citatet, skarpt på, at det har store konsekvenser for studerende at tabe et enkelt skridt.

Et centralt arbejds spørgsmål har været, hvad der sker, og hvorfor det tilsyneladende har så store implikationer for studielivet, hvis en studerende først “mister et skridt”. Vi har således været optagede af, hvilke processer der fører til afkobling og eksklusion. Derfor følger de vigtigste konklusioner på disse spørgsmål.

Rådgivere og vejledere er uundværlige sparringspartnere i de processer, der knytter sig til at få og finde støtte og at åbne for alternative måder at være studerende på. Rapporten bidrager således med, hvad der set fra et vejleder- og rådgiverperspektiv er de centrale erfaringer i arbejdet med studerendes mistrivsel. Rapporten fokuserer på, hvordan studerende set fra disse professionelle ståsteder på forskellig vis ekskluderes eller reintegreres, afkobles eller tilkobles og mister tilhør eller får reetableret et tilhør til deres uddannelse – hvad i deres perspektiv sker i (vanskelige) møder mellem studerende og uddannelser.



– **Individuel støtte er en stor hjælp.** Når det lykkes studerende at opspore og få tildelt støtte, viser de danske erfaringer på linje med internationale, at rådgivninger og vejledninger kan fungere som vigtige støtteinstanser på afgørende tidspunkter. De studerende oplever meget varierende og ofte komplekse sammensatte vanskeligheder, der tilsvarende kræver tværfaglige og tværgående organisatoriske samarbejder. Vejledere og rådgivere kan, nogle gange med få greb, andre gange med længerevarende støttende og kompenserende indsatser, ofte afværge forværringer af psykosociale tilstande eller frafald. Rådgivninger og vejledninger udgør i den henseende en central kompenserende funktion.

– **Faglige krav er ikke hovedproblemet.** Studerendes psykosociale vanskeligheder er som oftest ikke direkte afledt af faglige udfordringer. De studerende, som søger hjælp i rådgivninger og vejledninger, har typisk brug for vejledning og støtte til at strukturere studiehverdagen, genkoble sig til studieforløbets faglige og sociale sammenhænge samt til at oversætte studiets normkriterier. De kan ikke siges at have et ringere fagligt niveau end andre studerende.

– **(An)befalede studieforløb presser.** De studerende betaler en høj pris, hvis de ikke formår at vedblive i studiets tilrettelagte normaltempo. Forskellige almene livsårsager kan gøre det nødvendigt at sætte studiet på pause eller sætte studieintensiteten ned. Det kan være et dødsfald i familien, en dumpet eksamen eller andet mere eller mindre studierelateret, der skubber til uddannelsernes indbyggede kadencekrav. Selv små forsinkelser eller udskydelser kan dog få ret omfattende følgevirkninger, når en ny studieplan skal lægges. Her kommer mange studerende i klemme.

– **Uddannelserne har vanskeligt ved at rumme liv(skriser).** En lav grad af fleksibilitet i uddannelserne medfører, at studerende, som selv i en kortere periode mister fodfæste, er i forhøjet risiko for at blive afkoblet både sociale og faglige fællesskaber. Under de nuværende rammer kan det være svært i uddannelsesrummet at arbejde med, hvordan sociale og faglige dynamikker er gensidigt forbundne. Det kan blive en barriere for at imødekomme studerende, som oplever vanskeligheder på eller uden for studiet.

– **Snævre kulturer og inklusionskriterier.** Der er på mange uddannelser snævre, uformelle kriterier for, hvordan man kan være studerende. Der findes et væld af uformelle, bittesmå 'optagelsesritualer' i introforløb, i undervisningen og i dagligdagen på studiestedet, der bidrager til at skabe specifikke koder for identifikation mellem studerende og uddannelsens faglige identitet. Det producerer med andre ord uformelle, men ikke mindre virksomme normalitetskriterier for måder at være studerende på. På nogle uddannelser findes der (fortsat) problemer med usunde studiekulturer, hvor også undervisere bidrager til at videreføre problematiske fortællinger - eksempelvis om, at 'kun de stærkeste overlever'. Det kan virke stærkt utryghedsskabende, ekskluderende og skabe dårlige læringsrum, hvor studerende føler, at de bærer 'masker'. Det gør det vanskeligt for studerende at etablere tilhør til sociale og faglige fællesskaber på uddannelserne. Det kan i særdeleshed bidrage til, at kriser og vanskeligheder tavsføres eller betragtes som svaghedstegn.

– **Forstærkende negative selvbilleder.** Snævre kulturer kan være grobund for, at studerende kommer til at føle sig alene, utilstrækkelige eller som en fiasko - én, der ikke kan leve op til uddannelsens og samfundets krav. Paradoksalt kan også kontakten med støttesystemerne bidrage til at forstærke studerendes negative selvbilleder. Dispensations- og støttesystemer fokuserer i høj grad på, tildeles og arbejder på baggrund af italesættelser af og kategoriseringer af, hvad det er, den studerende ikke kan og ikke formår at leve op til. Kontakt med og ansøgninger til støttesystemer fordrer at de stu-



derende åbner for ting, der forekommer private; genåbner traumatiske oplevelser og formulerer subjektive oplevelser af miskendelse, illegitimitet, mindreværd og reduceret tiltro til egne evner. Dette kan rumme vigtige og positive potentialer, men det opleves af mange studerende som en selvstændig belastning og direkte forstærkende ift. negative processer og selvbilleder.

– **Støttemuligheder er usynlige og kan være stigmatiserende.** Hjælp og støtte op-dages af de studerende ofte ved et tilfælde og ofte gennem andre studerende. Det er muligt, at de modtager information om støttetilbud, men de har svært ved at huske eller finde støttemulighederne, når det brænder på. Synlighed og tilgængelighed er således fortsat problematikker, der bør adresseres. Desuden er studerende ofte skeptiske ift. om de vil være berettigede til støtte. Dette kobler sig til at det opleves som (potentielt) stigmatiserende at have behov for støtte og til en forestilling om, at det grænser til snyd at bede om hjælp. Synligheds- og tilgængelighedsproblemer og stigmatiseringsforestillinger og -tendenser betyder samlet set, at mange studerende henvender sig meget sent, for sent, med deres vanskeligheder.

– **Behov for indsatser rettet mod det kollektive niveau.** Støtte til håndtering af studerendes vanskeligheder er primært rettet mod individer. Måden, studerendes udfordringer håndteres på, fortæller således også om, hvordan deres vanskeligheder ikke håndteres. Selv problemer, der er tydeligt koblet til gruppedynamikker og konkrete studiemiljøer, og måske endda opleves bredt på (tværs af) uddannelser, håndteres primært individuelt gennem behandling og støtte til enkelte studerende. Dette efterlader et spørgsmål om, hvordan interessenter rundt om de studerende kan blive bedre til at adressere problemstillingernes bredere ophav på det kollektive niveau i konkrete studiemiljøer og uddannelsessammenhænge.

– **Underskud af organisatorisk læring.** Meget af den viden, som genereres hos vejledere og rådgivere bliver aldrig aktiveret og omsat til virkningsfulde indsatser i uddannelserne, selvom mange uddannelsesmiljøer og undervisere gerne vil klædes bedre på til at assistere studerende i vanskeligheder. Dette er der flere årsager til. Nogle er traditionsbaserede, nogle institutionelle i forhold til opdeling af ansvarsområder og noget skyldes ressourcer som tid og økonomi. Der er et klart potentiale for at styrke uddannelsernes læring relativt til studerendes vanskeligheder i kraft af dialoger på tværs af uddannelserne (studieledelser, undervisere, vejledere), rådgivninger/vejledninger (ledere, professionelle vejledere og studentervejledere) og studerende. Dette vil forde prioritering af ressourcer og initiativer, der er båret frem af ledelserne for signalværdi og legitimitet. Det står tydeligt frem, at mange ansatser til at udvikle indsatser drukner i arbejdspress, i rådgivninger og vejledninger såvel som uddannelser.

– **Manglende forebyggelse.** Støtte og hjælp forbliver som nævnt primært individuelt kompenserende tilbud for de fleste rådgivninger og vejledninger afhængig af institutionel tilknytning på eller uden for de konkrete uddannelser. Der kan løftes meget ved at arbejde med den pædagogiske udvikling af studierne, der kan modarbejde stigmatiseringer og eksklusionsdynamikker samt ved at arbejde med at nedbryde de barrierer, der blokerer for brugen af støtte- og hjælpesystemer.

Samlet set peger erfaringer fra de interviewede rådgivere og vejledere på, at der i dag er et markant strukturelt pres på de videregående uddannelser, på studerende såvel som ansatte, som har indflydelse på studerendes muligheder for at udvikle en sammenhængende studieidentitet og bæredygtige studievaner. Faglighed, identitet og læring står i rådgivernes og vejledernes beretninger som stærkt koblede til sådanne strukturelle samfundsmæssige pres på de studerende. En meget afgørende opmærksomhed i denne sammenhæng er en øget bevågenhed over for, hvordan ændringer



inden for de videregående uddannelser er med til at forstærke allerede etablerede former for uligheder i uddannelsessystemet. Det er blevet tydeligt, at det kræver store ressourcer i form af tid, energi og mentalt overskud for studerende at aktivere og anvende de formelle støttesystemer. Gennemgående peges der på en udpræget individualisering og internalisering, hvor vanskeligheder forbliver personbårne kampe frem for at danne grundlag for bredere kulturelle og strukturelle forandringer og forebyggende initiativer.

Skal erfaringer fra vejledere og rådgiveres arbejde med studerendes mistrivsel løftes bedre ind i konkrete uddannelsesmiljøer - til de undervisere og uddannelsesansvarlige, som til daglig er ansvarlige for de studerendes studiemiljøer og studietrivsel - vil det være centralt a) at udvikle formelle studierammer med bedre tydelighed og fleksibilitet, når udfordringer og behov for at ændre i studieplanen opstår, og b) at opnå bedre forståelse af kulturelle processer og sociale dynamikker i de konkrete studiemiljøer som rammesættende for de studerendes identitetsdannelser og læringsbetingelser.

HVAD ER PSYKOSOCIALE PROBLEMER? TEORETISK OG METODOLOGISK INDRAMNING

Betegnelsen psykosociale problemer inkluderer i vores definition både det klinisk genkendelige i form af diagnosticering og bredere, ikke-diagnosticerede mistrivselssforhold, der begrænser den studerendes handle- og deltagelsesmuligheder. Psykiske tilstande ses i vores optik ikke som afgrænset til individuelle, mentale og kropslige funktioner (psykisk sygdom, funktionsnedsættelse mm.), men snarere som brede sociokulturelle trivselssdynamikker.

Psykosociale problemer bliver med andre ord til problemer inden for sociokulturelle sammenhænge, hvor bestemte typer af adfærd, udseende, handlen og liv rammesættes som rigtigt og forkert, som legitimt og illegitimt. Dette sker på forskellige niveauer. Psykosociale problemer må derfor forstås i lyset af en samfundsmæssig kontekst, hvor betydningstilskrivning og produktion af normalitet/anormalitet i bred forstand foregår. Disse processer er velbeskrevet i sociologisk forskningslitteratur om magt og stigma, outsiders og stemping samt om eksklusions- og inklusionsdynamikker inden for uddannelsessystemer (f.eks. Burke & Crozier 2014; Domina et al. 2017; Goffman 2009; Willis 1977). Psykosociale problemer koblet til studietrivsel handler selvfølgelig også om, hvad der sker på institutionelt niveau i uddannelserne; hvordan uddannelserne tilrettelægges og praktiseres, hvordan de understøtter særlige kulturer (eksempelvis for konkurrence, samarbejde mm.) samt om, hvilke strukturelle betingelser der er til stede (eksempelvis for gennemførelstider og SU).

Endelig vedrører psykosociale problemer subjektive erfaringer, der skabes i og bliver til på baggrund af studerendes konkrete møder med uddannelserne. Møderne og måderne, som de studerende deltager i uddannelsen på, knytter sig til identitetsforhandlinger og meningstilskrivninger, der har afsæt i de studerendes biografiske spor: deres opvækst, tidligere uddannelseserfaringer, geografiske placeringer, internaliseringer af samfundsmæssige diskurser om rette uddannelsesvalg, uddannelsernes betydning for at øge chancerne for et senere godt (arbejds)liv osv. De studerendes erfaringer må forstås med blik for alle disse niveauer - som socialt og institutionelt indlejrede erfaringsprocesser, der er centrale omdrejningspunkter for at analysere og forstå, hvorfor og på hvilke måder psykosociale problemer opstår (Jensen & Krogh 2017; Larsen et al. 2016; Lave & Wenger 2004; Topor et al 2011; Wenger 1998; Wulf-Andersen et al. 2016). Og som er centrale i arbejdet med at forebygge og afhjælpe dem.

I Studielivsprojektet har vi således arbejdet aktivt på at foretage et perspektivskifte væk fra at forstå psykosociale problemer og vejen til bedring som et udelukkende diagnostisk og behandlingsmæssigt spørgsmål. Dette perspektivskifte har tillige været fremtrædende i recovery-forskningen, der har udfordret den biomedicinske tilgang ved at skifte fokus til menneskers levede erfaringer af psykosociale vanskeligheder (Borg, 2009; Borg, Karlsson



& Stenhammer 2013; Borg & Kristjansen 2008; Topor 2002; 2002; Topor et al. 2011).

Denne forskningstradition har bidraget til at belyse de udfordringer, der ofte knytter sig til uddannelses- og arbejdsfællesskaber, når det kommer til at forholde sig aktivt og solidarisk til individer med psykiske problemer. Her peges på, at der ofte i stedet sker en reproduktion af netop den kategorisering og stigmatisering, som er knyttet til det psykiatriske felt (Borg, Karlsson & Kim 2009; Harper 2016; Harper & Speed 2012). Udfordringen for studerende er den samme: I det terapeutiske rum formuleres unges historier om eksempelvis ensomhed, længsel og rådvildhed som 'problematikker' eller 'diagnoser', der kalder på professionel behandling og individuel vilje til at indskrive sig i og reproducere særlige institutionelt bårne identiteter, diskurser og kulturer (Järvinen & Mik-Meyer 2003; Rose 1990; Smith 2002; Widerberg 2015; Wulf-Andersen 2004).

Fra sårbare og skrøbelige studerende....

Rådgivningers og vejledningers arbejde finder i dette teoretiske perspektiv sted netop i koblingen til institutionelt bårne identiteter, diskurser og kulturer som bearbejdninger, stilladseringer, brobygninger, oversættelser og afkodninger m.m. Ofte omtales målgruppen af studerende med psykosociale problemer, psykiatriske diagnoser eller funktionsnedsættelser som 'særligt sårbare' eller 'skrøbelige'.

I hverdagsproglig sammenhæng bruges betegnelsen 'sårbar' ofte som en omsorgsorientering eller forklaringsmodel til at beskrive og forklare, at og hvorfor den studerende ikke i samme udstrækning som andre kan rumme, overkomme eller håndtere de krav, som omverdenen stiller. I sårbarheden og skrøbeligheden er indlejret en antagelse om, at den studerende derfor i større grad bør beskyttes og udsættes for særhensyn.

Der er to hovedproblemer med denne figur. Med et sådant fokus selvfølgeliggøres og overses for det første ofte, hvilken betydning de institutionelle sammenhænge har for udviklingen af 'sårbarhed'. Herunder overses ligeledes de bredere samfundsmæssige krav samt konkrete mangler på støttetilbud eller nødvendige forandringstiltag, der burde iværksættes. For det andet kommer denne figur i konflikt med en almen, kulturel antagelse, at studerende, der har klaret sig gennem nåleøjet til samfundets eliteinstitutioner, de videregående uddannelser, ikke samtidig kan have nævneværdige psykosociale problemer. Eller at de i givet fald ikke burde være studerende på en så krævende uddannelse.

At begrebssette de studerende som sårbare eller skrøbelige er problematisk al den stund, at denne figur netop er forankret i en hverdagsproglig flertydighed (Wulf-Andersen & Larsen 2013). Det bliver en upræcis, generel karakteristik uden afsæt i, hvad det 'sårbare' står i relation til i de unges liv og omgivelser, og som dermed individualiserer mere almene problemstillinger og betingelser, som udfordrer studerende i bred forstand.

Det er således en begrebsætning, der ofte er kontekstløs; som ikke systematisk retter kritiske opmærksomheder mod, hvad studerende forventes at overkomme samt hvordan krav i forbindelse med uddannelse forandrer sig over tid.

Et systematisk blik for, ikke alene hvad 'sårbare' studerende kæmper med, men også hvad de overkommer og lykkes med, vil ofte give et ganske andet billede. I Studielivsprojektets analyser ser vi studerende, der har gennemgået og håndteret særdeles hårde opvækstbetingelser, sygdomme, kriser og studiemæssige udfordringer m.m. Vi ser, at de på eget initiativ iværksætter en lang række tiltag for at komme i bedring, har væsentlige faglige sejre, løfter familiemæssige relationer osv. Vi ser dem udgøre ressourcer for deres medstuderende på måder, der peger mod alt andet end sårbarhed. Dette rejser et kritisk spørgsmål om, hvordan kriterier for, hvad der tæller som sårbarhed og styrke, bliver produceret i de institutionelt bårne diskurser og kulturer. Studerende kan have psykosociale problemer uden at føle sig sårbare, og studerende som ikke falder inden for mere formelle kriterier for at have psykosociale problemer kan føle sig enormt sårbare (Wulf-Andersen & Larsen 2013).

Psykosociale problemstillinger er komplekse fænomener, hvor uddannelsesarenaen



er én betydningsbærende arena blandt flere, hvori der pågår et identitetsmæssigt stykke 'bearbejdnings- og fortolkningsarbejde', der må forstås med afsæt i den unges livshistoriske forankring i de samtidige institutionelle og samfundsmæssige vilkår (Salling Olesen 2014; 2016). Her udfordres både de simple løsninger og afgrænsede perspektiver på den enkelte studerendes modstandsdygtighed.

....til tilhør og deltagelsesbetingelser

Vi bevæger os i forlængelse af ovenstående væk fra at forstå læring som indre kognitive, kumulative og transfer-orienterede mekanismer og processer (som i psykologisk læringsforskning (f.eks. Illeris 2015) hen imod en udvidet opmærksomhed på betydningen af de forskellige kontekster for læring, hvor læreprocesser i bred forstand finder sted (hverdagsliv, uddannelse, arbejde, kulturel praksis). Læring forstås her som et aspekt af disse forskellige livsarenaer og som deltagelse i sociale praksisser (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Salling Olesen 2014), hvor læreprocesser også i en uddannelsessammenhæng handler om mere og andet end formidlingen og indlæringen af et pensum. Vellykkede uddannelsesforløb er tæt knyttet til vellykket udvikling af en faglig identitet. Sociale fællesskaber er særdeles betydningsfulde for følelsen af tilhør til uddannelsesinstitutionen som erfaringsrum og et sted, hvor selvforståelser og handleevne opstår i mødet mellem studerendes tidligere erfaringer, nutidshændelser i bestemte (uddannelses)kontekster og forestillinger om fremtiden.

Med en sådan forståelse af læring betones relationernes og deltagelsens betydning inden for en specifik konteksts rammesætning. Her er eksempelvis fokus på, hvordan de hverdagslige og faglige møder med andre studerende, undervisere, vejledere, administrativt personale m.m. udfolder sig. Deltagelse i sociale fællesskaber, som er historisk, institutionelt og kulturelt situerede, fremhæves her som den centrale praksis og proces, som læring bliver til igennem, og som identiteter og tilhørsforhold – faglige såvel som sociale – erfares, forandres og tilskrives mening i. Et fokus på erfaring, relationer og deltagelse tilbyder dermed en fokuseret opmærksomhed på de samfundsmæssige dynamikker og diskurser, institutionelle rammer og kulturer samt sociale grupperinger.

Den klassiske uddannelsessociologi har været optaget af at belyse, hvordan studerendes deltagerforudsætninger og differentierede baggrunde mht. køn, klasse, etnicitet, socioøkonomisk status mm. former deres deltagelse i uddannelse (Bourdieu & Passeron 1977; Hansen 2003; Willis 1977). Studielivsprojektet skriver sig endvidere ind i et nyere uddannelsessociologisk forskningsfelt, der også er optaget af mødet mellem de studerende og uddannelsesinstitutionerne, undervisere, vejledere og medstuderende ved at anskue deltagerforudsætninger som mere og andet end kategoriseringer på baggrund af f.eks. socioøkonomisk status, køn, sociale, kulturelle kapitaler m.m. (Herrmann, Jensen, & Lassen 2012; Lowe & Cook 2003; Thomsen 2008; Ulriksen 2009). Studerendes muligheder for og lyst til at engagere sig i uddannelsens aktiviteter og miljø har, sammen med graden af samspil med medstuderende og kontakt til undervisere og ansatte, stor betydning for oplevelse af tilhørsforhold, identitetsbekræftende identifikation og dermed studiemæssig succes (Thomas 2012). Dette kalder på et analytisk blik på tilhør som et sammenvævet kognitivt og sanseligt emotionelt/kropsligt, hverdagsligt relationelt såvel som diskursivt/politisk fænomen (Antonsich 2010; Davies 2000; Larsen et al. 2016).

Deltagelses- og tilhørsmuligheder er således at forstå som de arenaer, forudsætninger, betingelser, og strategier for deltagelse, som studerendes konkrete sociale praksis udfolder sig i. Det retter blikket mod, hvilken særlig historisk og politisk kontekst, identitetsprocesser, læreprocesser og psykosociale vanskeligheder produceres, udfolder sig og erfares i (Larsen et al. 2016; Tew 2011; Wulf-Andersen & Larsen 2013). Dette fokus fremmer en analytisk opmærksomhed på, hvilke implicite kriterier for legitim og rigtig studieadfærd og eksistens, som en specifik uddannelse producerer, og som den studerende afkoder og forholder sig til i sin egen meningstilskrivning af sig selv og sin



selvidentitet som værende fx legitim eller illegitim ind i den konkrete uddannelseskultur (Ulriksen 2009).

Forskellige uddannelser fremskriver bestemte efterstræbelsesværdige karakteristika, som de studerende spejler, forholder og forhandler deres identitet og identitetsforståelse i relation til. Det kan være i måden uddannelsen tilskriver positiv betydning til bestemte identitetsorienteringer, eksempelvis ved at fremhæve bestemte karrierespor frem for andre, ved at fremhæve eller nedtone relationsarbejdets omsorgsdimensioner eller fremelske konkrete former for adfærd som konkurrence, samarbejde, iværksætteri, biografisk selvfremsstilling m.m.

I forlængelse af ovenstående teoretiske indkredsning følger, at uddannelsesarenaen ikke forstås adskilt fra andre institutionelt producerede diskurser om uddannelsers betydning. En studerende, der diagnosticeres med skizofreni, skal både håndtere de almene stigma og udbredte fejlinformationer sideløbende med, at psykisk sygdom får nye betydninger i mødet med de videregående uddannelsesinstitutioner. Tildelingen af diagnosen skal omsættes ind i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvor der allerede eksisterer forforståelser af, hvad en studerende er/ikke er. Koblingerne samvirker i biografiske linjer med uddannelserne i intersektionelle processer (Vogt 2020), der kan blive definerende for, hvilke typer af deltagelsesbetingelser og møder, der opstår mellem den studerende og uddannelsen. Studerende, der er kommet gennem nåleøjet, er på en institution, der opererer på baggrund af en historisk indlejret forforståelse af, at studiet, forstået som 'det faglige', på videregående uddannelser i sig selv kræver et psykisk robust beredskab. Den forforståelse inkluderer ikke, eller har på forhånd frasortet, 'psykiske sårbare' studerende: Fagligt dygtige studerende udviser ressourcer, der ikke formodes at være til stede, når man har psykosociale vanskeligheder. Omvendt antages studerende med psykosociale problemer ikke at besidde de ressourcer, det kræver at være en dygtig eller sågar legitim studerende på en videregående uddannelsesinstitution. I en sådan forforståelse stigmatiseres studerende med psykosociale vanskeligheder, og der skabes hermed løbende ind- og udgrænsninger af definitioner for legitimt studietilhør.

RÅDGIVERE OG VEJLEDERES PERSPEKTIVER SOM INDGANG

I nærværende rapport har vi som nævnt arbejdet med rådgivere og vejledere som vigtige indgange til at lære om, hvad der set fra deres faglige og organisatoriske positioner karakteriserer studerendes vanskeligheder. Rådgivninger og vejledninger har således været vigtige adgangsgivere til professionel erfaringsbaseret og akkumuleret viden om studerende, der oplever at være i vanskeligheder.

Rådgivere og vejledere er samtidig placerede i forskellige typer af organiseringer, har forskellige uddannelser og fagprofiler samt arbejder på forskellige typer af uddannelser med forskellige studie- og uddannelsesmiljøer. Dermed også sagt at vejledere og rådgiveres erfaringer ikke skal forstås som repræsentationer af, hvad og hvordan studerendes vanskeligheder så virkelig er eller virkelig erfares af de studerende. De studerendes vanskeligheder ses i det følgende gennem rådgiveres og vejlederes forskellige typer af perspektiver eller linser. Vejledere og rådgivere oversætter og medierer de studerendes erfaringer gennem de faglige og institutionelle opdrag, de har qua deres rolle og funktion i organisationen, deres uddannelse, institutionelle grænsedragninger samt den daglige organisering. Det gør ikke deres arbejdsviden mindre relevant, men betyder at den er situeret, fagligt formet og kontekstuel forankret. Når vejlederne analyserer og generaliserer hen over rigtig mange møder med de studerende, så indgår deres måder at arbejde og tænke på ligeledes som faktorer i, at de vægter, som de gør. Det er de muligheder og begrænsninger, denne rapports udsagn må forstås og fortolkes inden for.

I rapporten trækker vi i den henseende på teoretiske arbejder af den canadiske sociolog Dorothy Smith (Smith 1989, 2005), der netop har udviklet en teori om, hvordan



individens arbejdsorganiseringer inden for specifikke institutionelle felter såsom videregående uddannelse har betydning for, hvordan de ser og forstår den sociale virkelighed. Var det vejledere, der sad og arbejdede meget med frafald og gennemførelse, så ville aflæsninger af studerendes udfordringer typisk forstås i dette lys. Smith argumenterer for, at vi i stedet for teoretiseringer om sociale fænomeners egenart må starte i folks hverdagslivserfaringer, som de nu tager sig ud i de specifikke institutionelle kontekstuelle sociale, kulturelle sammenhænge, de står og indgår i som reelle praksisser. Derfra skal der spørges, hvad den konkrete måde at organisere og koordinere arbejdet omkring fx studerende med psykosociale problemer håndteres på, fortæller os om, hvilke logikker aktiviteterne hviler på, hvilke antagelser der produceres som selvfølgeligheder, hvad der implicit problematiseres og hvad der måske mere retteligt burde problematiseres.

At være en organisatorisk vejlednings- eller rådgivningsenhed, der skal yde rådgivning, støtte og vejledning inden for et uddannelsessystems politisk formulerede formål og opdrag udgør et institutionelt handlerum, som vejlederne skal tænke og agere inden for. Endelig er vejledere heller ikke fritaget fra de organisatoriske styringsparametre såsom akkreditering, kvalitetssikring, fastholdelses- og gennemførelsespolitikker, principper for tildeling af økonomiske midler m.m., der latent og direkte opererer som styringsrationaler eller styringslogikker med betydning for, hvad vejledere og rådgivere skal gøre, kan gøre, hvad de bliver målt på m.m. Udvikling af vejledernes selvforståelser og problemforståelser foregår i den forstand også i relation til eller som indre korrektioner til de bredere lovgivningsmæssige og ledelsesmæssige styringspraksisser og rammevilkår. I dette perspektiv rummer vejledere og rådgivere, der arbejder i støttefunktioner, en vigtig arbejdskundskab om, hvordan problemstillingen forstås og håndteres institutionelt. Ud fra deres ståsteder kan de bidrage med at kaste en lys over, hvordan livet som studerende er indrettet som konkrete situerede historisk-materielle betingelser. Samtidig er det viden, der er formet af, at de sidder i institutionen, hvor de gør, og arbejder som de gør.

Derfor bliver vejledere og rådgiveres syn for studerendes vanskeligheder også betinget af, hvordan de arbejder med de studerende. Sagt lidt mere kompliceret, så er afdækning af situeret viden med til vise, hvordan en given virkelighedsrepræsentation er udformet fra et givent ståsted inden for institutionelt indlejrede organiserings- og koordineringsbetingelser (Grahame 1998). Dette har derfor samtidig betydning for, hvordan vi har analyseret og fortolket den viden, som vores interviews med vejledere og rådgivere har genereret.

RÅDGIVNINGER OG VEJLEDNINGERS REGELSÆT OG RAMMER

Vejlednings- og rådgivningsenheder rummer en bred skare af fagprofiler, indsatser, tilbud og opgaver, som dækker generelle uddannelses- og karrierevejledningsopgaver i form af 'almen' studievejledning og studierådgivning og som også kan omfatte brugen af tværfaglige professionelle; psykologer, psykiatere, mentorer og socialrådgivere særligt i regi af SpecialPædagogisk Støtte (SPS).

Under loven om Studievalg Danmark er almen vejledning et statsinstitutionaliseret tilbud møntet på valg og beskæftigelse. Vejledningen skal understøtte unge i at udføre et kvalificeret uddannelsesvalg og synliggøre efterfølgende beskæftigelsesmuligheder til gavn for den studerende og samfundet. Herunder skal der etableres et hensyn til den studerendes faglige interesser i relation til arbejdsmarkedets behov for kompetencer (Lov om Studievalg Danmark). Her er opdraget kvalificering af valg og vej til senere beskæftigelse.

Lovgivninger og regler for vejledningen er naturligvis forskellige afhængigt af de enkelte institutioners styringsmæssige ophæng, men fælles er et stort fokus på fastholdelse og gennemførelse. Under universitetsloven er der f.eks. forankret et krav om at give studerende, der er forsinkede i forhold til normeret studietid, et tilbud om særlig



vejledning (Universitetsloven § 9). Der knytter sig ydermere forskellige typer af politiske rationaler til beskrivelsen af, hvad en 'vejledning' har som formål. Vejledning af fx forsinkede studerende er i lovteksten møntet på fastholdelse og gennemførelse. Studerende der er mere end 6 måneder forsinkede defineres som frafaldstruede og har ret til at modtage særlig vejledning med det klare sigte, at "frafald og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt" (Uddannelsesbekendtgørelsen kapitel 7 § 31). Her er det ikke den studerendes konkrete livssituation eller uddannelsesinteresse, der er formuleret som sigte for vejledning - men et fokus på at undgå frafald og omvalg. Studerende der er mere end 12 måneder forsinkede har ydermere krav på, at uddannelserne retter henvendelse med et tilbud om særlig vejledning gennem individuel samtale jf. de bekendtgørelseslagte samtaler om ret til vejledning i forbindelse med forsinkelse (BEK nr. 1328, Kapitel 7, § 31), der følger af, at den studerende er bagud eller forsinket med et halvt år (30 ETCS-point). I et af støttecentrene antog vejlederne, at godt og vel 10% ud af 10.000 får tilsendt et brev. Det er dog et tilbud, og den studerende skal tage imod tilbuddet, før det effektueres. Ved et års forsinkelse (60 ETCS-point) er samtalen obligatorisk.

Vejledninger og rådgivninger er også organiserede forskelligt alt efter, hvilke lovgivningsmæssige rammer, de arbejder under. Nogle vejledningstilbud er baseret på et åbent princip, hvor alle studerende kan henvende sig. For vejledere og rådgivere under SPS-rammen er det omvendt et krav, at den studerende har en dokumenteret funktionsnedsættelse. Der er således en spændvidde i tilbuddene.



Type af vejledningstilbud	Generelle vejledningstilbud (information om studieformalia, karrierevejledning studenterstudievejledning m.m.)	Særlige vejlednings- og støttetilbud (hybridformer)	Særlig pædagogisk støtte (formaliseret statsstøttet støtteform)
Adgangskriterier for studerende	Åben adgang for alle	Delvis åben adgang for alle (afhængig af organisatoriske ressourcer, tildeling af plads fra kommune m.m.)	Begrænset adgang Tilbud for studerende med dokumenterbar fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse
Vejledning med afsæt i	Generelle studietekniske spørgsmål - trivselsproblematikker kan være afledte temaer.	Studierelaterede mistrivselsproblematikker. 'Sagsbehandlertorm' med kendskab til og opfølgning af de enkelte studerende	Studierelaterede mistrivselsproblematikker. Typisk tilknytning af rådgiver og vejleder eller tildeling af mentor. Støtte udmøntet gennem visitation hos fx SRG.
Organisatorisk placering	Del af uddannelsernes almene studievejledning.	Selvbestaltet organiseringsform efter opdaget behov.	Delvis tilknytning til fag- og studiemiljøer. Formaliseret og formelt institutionelt afkoblet fra de almene fag- og studiemiljøer.
Vejlederoller og tilbud	Afgrænset. Ikke terapeutisk behandling. Typisk enkelt- eller få henvendelser fra studerende. Individrettet forløb med fokus på afklaring af studietekniske spørgsmål.	Delvist afgrænset. Ikke terapeutisk behandling, men brug af coachende samtaleteknikker. Længerevarende sagsforløb med studerende. Fx assistere med struktur, udredning til SPS m.m. Individrettet forløb.	Ikke afgrænset. Bredere tilbud fra generel rådgivning til psykologrettet behandling. Individrettet forløb.



Specialpædagogisk støtte (SPS)

Oprettelsen af SPS udgør en institutionalisering af støttetilbud til studerende (LBK nr. 819) og er bredt forankret i uddannelsessystemet helt fra grundskole over ungdomsuddannelser til videregående uddannelse. Tilbud om SPS hører under Styrelsen for uddannelse og Kvalitet (STUK) og er siden 2014 bl.a. varetaget af Studenterrådgivningen.

For at få tildelt SPS kræver det som nævnt, at den studerende har en dokumenteret fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse. Dermed er der skarpe adskillelser mellem tilbud om vejledning og videre visitation ved behov for fx udredning af psykiatriske diagnoser og problemstillinger. Ud over de brede vejledningsopgaver er SPS tænkt som den primære systematiserede støtteordning på uddannelsesinstitutionerne (LBK nr. 819). Gennem SPS skal uddannelsesinstitutionen sikre kompenserende støtte til studerende, men altså kun via dokumenterbar fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse.

Tal over SPS-ordningens brug viser, at SPS bliver anvendt i stadig stigende grad. Fra 2010 til 2016 var der en seksdobling i antallet af støttemodtagere på ungdomsuddannelser og fra 2012 til 2017 en tredobling i antallet af studerende ved videregående uddannelse (EVA 2019). Særligt gruppen af unge med psykiske lidelser er steget. Dette kan både skyldes en øget bevågenhed om eksistensen af SPS, professionaliseringen af SPS, øget grad af diagnosticering, aftabuisering af behov for uddannelsesstøtte samt at flere studerende oplever at have et støttebehov som følge af ændringer af uddannelserne. Evalueringer af SPS-ordningen på ungdomsuddannelserne viser samtidig, at den individuelle støtteordning er ganske effektiv (EVA 2019). En evaluering fra SDU viser, at når først SPS er synlig, tilgængelig og uden for lange ventetider, bliver ordningen oplevet som meningsfuld for de studerende (SDU 2009).

SPS-systemet bygger på en logik om selverkendt og dokumenteret udredt funktionsnedsættelsesbehov. Derudover skal der være tydelige studievanskeligheder som følge af funktionsnedsættelsen. SPS er ikke et tilbud til studerende, der mistrives eller oplever større vanskeligheder i deres studieliv, der endnu ikke har udviklet sig til deciderede dokumenterbare funktionsnedsættelser. SPS er derfor typisk rettet mod fysiske tydelige handicap og ordblindhed m.m. samt psykiatriske diagnoser såsom angstlidelser, depression, bipolare lidelser, ADHD m.m., hvor SPS-støtten skal virke som en kompensation for funktionsnedsættelsen.

Skillelinjer for støtte - og gråzonegruppen

Adgangskriterierne for, hvad der er støttegivende, er samtidig med til - på godt og ondt - at udgrænse en bredere gruppe af studerende, der kunne have behov for støtte, men som falder mellem to stole, og som er overladt til selv for at finde frem til støtteformer. Udsondringen af en sådan gråzonegruppe kan på den ene side ses som problematisk i og med, at kimen til psykosociale problemer kan være betingede af midlertidige livskriser eller uheldige sammenfald mellem privat- og studieliv, der med fordel kunne afhjælpes gennem støttesystemer som SPS. Omvendt kan udbredelsen af adgang til støttebehov være med til at fjerne fokus fra, at der også i uddannelserne kan være et større behov for at arbejde pædagogisk på måder, der understøtter almindelige livs- og studieudfordringer. Udfordringer som studerende i bred forstand oplever, men som der i meget begrænset omfang kan udvises hensyn til i de enkelte uddannelsesmiljøer.

Tidligere og tydeligere vejledning og støtte fra uddannelserne kan medvirke til at undgå længerevarende behandlingskrævende forløb. Fx er stress ikke en diagnose, men betragtet som en belastningsreaktion på noget vanskeligt i udfordrende livs- omstændigheder, der kan forekomme i mange varianter. Det betyder, at stress ikke berettiger til særlig støtte, før stresstilstanden er blevet til en diagnostisk tilstand.

Andre præ-diagnostiske gråzonenilfælde af psykisk mistrivsel kan være studerende, der føler sig ensomme og mangler positive fællesskaber, har dårlig selvtillid grundet eksempelvis tidligere dårlige skoleerfaringer og deraf manglende tro på egne evner. Alt sammen oplevelser af vanskeligheder, der lige såvel kan betragtes som pædago-



giske opgaver, såvel som de kan anskues som krævende særskilte støttebehov. Da det pædagogiske arbejde i videregående uddannelser er begrænset, og den studerendes trivsel i vidt omfang er overladt til den enkelte selv, kan en følgevirkning være, at studerende, der mistrives i væsentlig grad, kan ende med at være afhængige af at få tildelt en diagnose for at få hjælp. Dermed har selve specialiseringen af støtte som et diagnostisk baseret system effektueret en gruppe af 'gråzonestuderende', der går uden om eller under radaren for det formelle støttesystem, og som dermed befinder sig i et problematisk vadedsted.

HVILKE TYPISKE PROBLEMER HENVENDER STUDERENDE SIG MED

Én ting er dog lovgivning og andre regler, noget andet er det daglige arbejde i de konkrete rådgivninger og vejledninger. I de kommende afsnit følger vi disses perspektiv og præsenterer de mest centrale problemstillinger og udfordringer, som rådgivere og vejledere på tværs af de syv videregående uddannelsesinstitutioner fortæller, at studerende i særlig grad henvender sig med. Fokus er på, hvordan og i hvilke sammenhænge vanskelighederne opstår og i mindre grad på, hvordan vanskelighederne kommer til udtryk som (eksempelvis stress, angst, depression).

Dvs. vi ser på:

- *hvad rådgivere og vejledere udpeger som overordnede karakteristika for studerendes erfarede vanskeligheder og mistrivsel samt*
- *hvad rådgivere og vejledere ser forårsage udviklingen af studerendes psykosociale problemer.*

Udvælgelsen er sket efter grundige systematiseringer og analyser af interviewmaterialet i forskerteamet, og det er de heraf fremkomne tematiseringer, der følger nedenfor. Citaterne rundt om har til formål at illustrere nogle af de vigtigste pointer og er hentet bredt i det samlede materiale fra og med rådgivninger og vejledninger.

Studiestart og studietvivl

Rådgivere og vejledere peger på, at start på en videregående uddannelse involverer et væld af nye erfaringer, som især er forankret i nye krav til selvstændighed i både studie og levevis. Ofte involverer studieskiftet også at flytte til en anden by, starte på en større uddannelsesinstitution uden samme grad af støttende holdstruktur samt håndtering af nye økonomiske levevilkår. Dermed peges på, at der ofte sker store identitetsmæssige omvæltninger i de studerendes liv.

"...studiet fylder også enormt meget for dem. Det er en stor del af deres identitet, så det er lige før jeg vil sige, at nogle gange så har jeg en oplevelse af, at hvis der er ro og orden på deres studie, så er der også ro og orden i dem. Og hos dem. Og det er jo alt lige fra at planlægge sin læsning til at have styr på de fysiske rammer på universitetet. Altså hvor er det jeg skal købe mine kompendier henne, hvor er det jeg skal kopiere mine opgaver henne, hvor er det jeg skal printe tingene, hvor er det jeg skal møde, hvor sker de forskellige ting til at få overblik over sociale strukturer: Hvem skal jeg henvende mig til også i forhold til studiekammerater, hvordan man kan trække på sine netværk, når man har svært ved det, fordi man har nogle sociale vanskeligheder måske qua nogle diagnostiske udfordringer."

Starten på en videregående uddannelse er også en tid, hvor et valg om fremtidig beskæftigelse kommer nærmere. Studievalget og det konkrete møde med et fagligt indhold og miljø kan derfor være behæftet med tvivl og usikkerhed om, hvorvidt valget af studie er rigtigt. Nogle rådgivere og vejledere har erfaret, at netop spørgsmålet om det



rigtige valg fylder mere hos de studerende end tidligere. De begrundet det med, at der er kommet større fokus på gennemførelstider, reducerede muligheder for studieskift, reduceret SU og større fokus på dimittendledighed og employability. Her peger nogle rådgivere og vejledere på det paradoksale i, at uddannelser med klare faglige profiler kan være for begrænsende, alt imens uddannelser med for brede profiler kan føles for diffuse.

“Valget er blevet vigtigere, det fylder mere og det fylder tidligere.”

“Usikkerhed. Tvivl og usikkerhed. Selvfølgelig betyder det meget, men det er næsten livet at vælge rigtigt. Det er meget voldsomt den følelse de har forbundet med, om det er det rigtige og hvis de ikke kan komme ind på den uddannelse, de drømmer om, så er der bare ikke andre alternativer.”

Dette er eksempelvis tilfældet på en af professionsuddannelserne, hvor der er mange henvendelser om studietvivl, der bunder i en usikkerhed om, hvorvidt det er det rigtige valg af uddannelse, og om de kan se sig selv i professionen.

Vejledere og rådgivere peger også på, at de første møder med uddannelsen er af meget stor betydning i forhold til at blive koblet på studiets både smalle og brede fællesskab. Det smalle i form af at føle sig inkluderet i de konkrete fag, hold, grupper m.m. Det brede fællesskab i form af en generel tilknytning til den konkrete uddannelsesinstitution, hvor det kan være svært at føle sig set, men nemt at føle sig alene og ensom som et ‘studienummer’ blandt mange. Der peges også på betydningen af, at der er væsentlig forskel på, hvor meget der gøres fra uddannelserne side for at så mange studerende som muligt skal føle sig inkluderede og velkomne. Dermed er der stor forskel på, hvilke betingelser uddannelser sætter op for udviklingen af en studiekultur, der fremstår som inkluderende og åben frem for ekskluderende. Derudover peger nogle vejledere på, at det kan være en omvæltning at gå fra at være i toppen af sin gymnasieklasse til pludselig fagligt at befinde sig i midtergruppen. Det kan også være vanskeligt at honorere de nye krav til selvstudium og strukturering af sit studieliv samt, at det er starten på afprøvningen af en ny studieidentitet, der er under udvikling. De studerende kan ofte ende med at stå alene i processen, hvor det samtidig kan være svært at finde ud af, hvor de kan henvende sig, hvis det begynder at gøre ondt i studielivet.

“Jeg tror, der er mange som ikke har lært det. Der er mange, der ikke har lært det, fordi de er blevet, de har haft en uddannelse indtil da, som ikke har stillet så store krav til selvstændighed. Altså strukturen har altså været meget mere stram og så er den løs her. Det betyder, at du skal skabe din egen struktur. Og hvis du ikke har lært at gøre det. Så er du på den.”

“Og en indgangsreplik der, er jo nok ofte noget i retning af, jeg har brug for hjælp til struktur. Faktisk. Det er ofte noget af det, hvor de også henvender sig til os, det er også typisk et tidspunkt, hvor de, hvis de ikke gør det meget tidligt i studiet, så gør mange det jo fordi, at det begynder at presse på. Jeg tror også, der er mange, der starter og tænker, jeg prøver lige at klare den selv, og så går der et-to semestre, og så er man bare ved at gå fuldstændig op i limningen, og så henvender man sig for at få hjælp. Og så kan man jo sige, så kommer vi jo ind på et tidspunkt, hvor det allerede er lidt kritisk. Og der er det ofte en oplevelse af, at jeg er forvirret, det sejler, og jeg kan ikke strukturere min tid, jeg mister overblikket.”

“De bruger så meget energi på studiestart. Og i det hele taget det første år. Det der med at lære at studere, og at være på et nyt sted. Og det prøver vi også.... når jeg har samtale med de studerende, så prøver jeg virkelig at sige til dem, det er ikke kun dig, og det er ikke kun fordi du har en diagnose, at du synes det er svært. Sådan er det for alle.”



Og det er jo et vilkår. Det kan og skal vi jo ikke tage fra dem. For det er også noget, man vokser med."

Der fremhæves også en erfaringsmæssig og sproglig dimension knyttet til den studerendes identitetsproces, som følger af for første gang at opleve at være i psykosociale problemer. Der er blandt rådgivere og vejledere erfaringer med, at der er forskel på, hvorvidt de studerende træder ind på den videregående uddannelse med psykosociale problemer/diagnoser på forhånd og så de studerende, der udvikler psykosociale problemer undervejs. Når det er nyt at opleve den slags vanskeligheder eller at blive udredt, så har de studerende typisk ikke erfaringer og sprog for de processer, som de gennemgår, hvilket de derfor skal støttes i. Det fremhæves, at der ikke er gode nok tilbud til dem, og det er meget svært at få kontakt til dem, fordi de ikke kender til de muligheder for hjælp, der eksisterer både på og uden for uddannelserne, og derfor henvender de sig ikke.

Derudover fremhæves udfordringen ved, at alkohol- og festkulturer mange steder udgør et eksplicit normkrav samt, at mange af de indledende arrangementer, hvor fællesskaber i høj grad rammesættes er bundet op på fester med alkohol.

"Danmark har ry for at være nogle af dem, der drikker forfærdelig meget alkohol, når vi er til sociale arrangementer sammen, og det gør sig i høj grad gældende på studierne.

Ja, hele introugen, der kan man allerede få ekskluderet sig selv, hvis man siger, man ikke har lyst til en øl, så er man, 'hvadfor noget'. På den anden side, så er det også en del af, at så mange studerende finder nye relationer. Så der er også en masse gode konsekvenser."

Her risikerer mange studerende at blive koblet af allerede fra studiets start, og det føles uoverkommeligt at skulle koble sig på studiets fællesskaber efterfølgende. Afkoblinger der sker i starten kan ifølge vejledere og rådgivere forfølge den studerende lang tid ind i studiet.

Præstationspres og (u)tydelige krav

Flere rådgivere og vejledere peger også på, at mange af de studerende, som de møder, har udfordringer med at afkode studiets normer eller, at der eksisterer en række snævre idealfigurer for, hvad der tæller som rigtig studieadfærd og måder at være studerende på.

"Der er kommet et tempo ind, der er kommet en målrettethed ind på uddannelser, der gør, at kulturen bliver mere snæver. Rammerne for, hvad jeg kan passe ind i, er blevet mindre. Det er blevet mindre rummelige kulturer, der er på rigtig mange studier. Det den enkelte studerende så gør, på det tidspunkt i sit liv, hvor der er så meget på spil, der er identitet på spil, der er fremtid på spil. Der er sindssygt meget på spil. Det skal vi ikke glemme. Det man laver, det er, at man laver en version af sig selv, der passer ind. Og i hele den proces, der er der så meget angst og bluff i forhold til medstuderende og i forhold til undervisere, i forhold til at få feedback, og det er det vi bliver skarpere og skarpere på, at det skal adresseres."

Dette fører ifølge rådgivere og vejledere til, at mange studerende prøver at blive til en anden udgave af sig selv. Der refereres her til betegnelser som maskespil, skyggespil, følelsen af bluff og angsten for at blive afsløret som utilstrækkelig.

"Når vi undersøger, hvad der er på spil, så er det i virkeligheden den der enorme ensomhed, der er forbundet med at skulle lave en helt anden version af sig selv. Og angsten for at blive opdaget lige om lidt."



Også toppræsterende studerende kan føle sig usikre på egne præstationer. Dette skyldes ifølge rådgivere og vejledere ikke mindst, at der er meget begrænset med tid til feedback på uddannelserne, og at det rammer på tværs af faglige niveauer.

“Men jeg har da også hørt om nogle, som gerne vil have mere feedback, så de kan lære af deres 4 eller 7 tal. Men det har underviseren ikke tid til. De har kun tid til at give karakteren. De har ikke tid til at lave lange feedback forklaringer til, hvordan de kan gøre det bedre. Der er også i det led en bremsning af læring.”

Der peges også på udfordringer ved at omsætte friheden i selvstændighedskriteriet til at kunne skabe et studieliv med en sund arbejdsrytme og gode arbejdsvaner. Der fortælles bredt om, at mange studerende som strategi til håndtering af et oplevet pres enten tillægger sig selv en ekstrem arbejdsdisciplin eller isolerer sig og kæmper med initieringsvanskeligheder og overspringshandling. Bredt blandt vejledere og rådgivere er der en opfattelse af, at et stigende præstationsorienteret pres og eliteorientering knyttet til karakterfokusering i kombination med et større tidspres har stor betydning for de selvbilleder, som studerende udvikler.

“Men der er jo næsten en forventning til, at man skal ind og prøve at være stresset af sin studietid. Vi har jo decideret et kursus herude, der handler om den der proces du skal igennem – altså frustrationsprocessen i selve det at køre et projekt, der har en deadline, og hvor der er nogle indbyggede frustrationselementer, hvor den der model du nu følger, ikke lige vil det, du gerne vil. Og de der stressmomenter, dem skal du jo igennem for at forme dig.”

Mange steder dyrkes en stresskultur, hvor stress og stressperioder italesættes som en indlejret del af uddannelsesprocessen. Dette kan bidrage til udvikling af strategier, der er instrumentelle, kortsigtede og ikke særligt befordrende for læring. Samtidig fremhæver rådgivere og vejledere, at mange af de krav, der eksisterer på en videregående uddannelse ikke italesættes særlig eksplicit af uddannelserne, og som de kan derfor være vanskelige for de studerende at afkode. De ikke ekspliciterede krav og forventninger kan blive opfattet som “hemmeligheder”, man ikke desto mindre forsøger at leve op til.

“Og det tror jeg faktisk er helt centralt. Det snakker vi rigtig meget om internt. Hvad er universitetets opgave, når de nye studerende kommer. Hvad kan man forvente, og hvad er man faktisk nødt til at sige højt.”

Følelsen af ikke at passe ind

“De er presset tidligt ud. De føler ikke, de har mulighed for at tage den der pause eller, at det er velanset i samfundet. Man skal ligesom følge med tempoet, og man er lidt en fiasko. Der kan også komme sådan nogle fiaskofortællinger ik, altså. Jeg er ikke god nok til det her, jeg burde kunne klare. Hvorfor kan jeg ikke, når de andre kan – og sammenligner sig med sine medstuderende eller dem, de har rundt omkring sig (...) og det tænker de jo - at de andre kan.”

“Der sker en konstant selvevaluering, som ikke er en reel vurdering, men bare er kritik. Negativ kritik som er farvet af hele den emotionelle tilstand, som de er i.”

Derudover peges på, at mange studerende er på arbejde i forhold til at føle et tilhør og føle sig set og anerkendt. Det betyder, at mange studerende føler, de skal tage “masker” på i forsøget på at passe ind – populært begrebssat som imposter syndrome. Masken kan både være en afprøvning af en faglig identitet som eksempelvis danskstuderende,



men også blive til opslidende mistrivsel, når det strider med grundlæggende selv- og identitetsforståelser.

En gennemgående opfattelse er således, at mange studerende udvikler mistrivsel i mødet med uddannelsen. Dette kan forstås som identitets- og interaktionsproblematikker skabt i mødet med uddannelsesinstitutionens kulturelle normer, hvor de studerende med en af rådgivernes ord udfører "skyggespil" eller praktiserer "skyggetilværelser". Her føler og tænker de studerende i væsentlig grad, at de er forkerte, ikke passer ind og konstant må arbejde på at tilpasse sig forsøger at være eller blive en anden. Ind i denne figur er det ligeledes sådan, at de studerende håber, de ikke bliver afslørede for at bluffe, og de går rundt med følelsen af, at de ikke er berettigede til at være der. Lige såvel som, at studerende kan betragte det som snyd, hvis de gør brug af enten formelle støttesystemer som SPS, dispensationssystemer til eksamener grundet fx dysleksi eller på anden måde får hjælp og compensation.

Der er en gennemgående fortælling om, at de studerende er underlagte en udpræget individualisering og internalisering, hvor de føler, at de er den eneste, der ikke kan finde ud af at håndtere studiet, og at alle andre kan finde ud af det. Det er beskrivelsen af, hvordan kulturelle normer som tempoet, måltettheden og karakterpresset fører til en snæver normalitetsforståelse. Det er forsøget på at passe ind, som bliver den primære katalysator i udviklingen af mistrivsel, der så kan lede til stress, depression, angst osv. Omvendt er der mange erfaringer med, at når de interaktionelle spændinger i forbindelse med studiets fx faglige normer eller sociale fællesskaber løsnes, så sker der ofte det, at de psykosociale problemer går i sig selv.

Studiekulturer- og miljøer

Samarbejde i fx studie- eller projektgrupper fremhæves som et af de steder, hvor mange studerende oplever store vanskeligheder. Ikke mindst studerende med funktionsnedsættelser, der enten ikke kan deltage på samme vilkår eller som har svært ved at indgå i de sociale relationer. Der peges især på, at det kan være problematisk, når ansvaret for gruppernes sammensætninger og dynamikker i for stor grad overlades til de studerende selv. Det kan også være igennem enten selvbestaltede eller administrativt fordelte studiegrupper, der ikke understøttes yderligere af uddannelserne.

"...grupperne helt klart. Også hvis de kom og ikke havde angst i forvejen. Så det er virkelig der, at følsomhederne kommer frem. Og bliver til helt konkrete problemer og store studietidsforsinkelser. Hvor vi næsten ikke kan rette op på det på grund af de strukturer, rammer og regler, der er. Og hvor de kan havne der ret uforskyldt."

"...både mange asperger eller studerende med psykiske vanskeligheder generelt måske, men også mange ordblinde, de kan ikke, når man er i et gruppearbejde, så kender I godt det der med, nogle i gruppen, så holder de fri i fire dage, og så de sidste to dage, så arbejder vi og vi sover ikke. Og det kan de bare ikke tåle. Hverken psykisk eller fysisk, og så går de ned på det og de kan ikke følge med. Og de bliver sure på de andre, fordi, jamen vi havde jo aftalt (...) og der er nogle undervisere, der hjælper meget med at få etableret gode grupper og sørger for at grupperne kører. Og så er der andre undervisere, det vil de slet ikke røre ved. Det er en del af læringsmålene nærmest, at det skal i selv finde ud af, for når I kommer på en arbejdsplads, så skal I også kunne arbejde sammen med hvem som helst. Så der er nogle forskellige vilkår."

I studiemiljøerne kan der også være forskel på, hvor langt der er til undervisere. Undervisere bliver vigtige for følelsen af at få adgang til det faglige miljø, at det er legitimt for den studerende at være til stede, få lov til og at forstå sig som en, der kan bidrage, udvikle sig og blive bedre ved at føle sig involveret, set og inddraget. Endelig fremhæves også, at det er vigtigt med viden om og indsatser i forhold til de



møder, der er mellem studerende og bestemte rammer og uddannelsesstrukturer, hvor uddannelser gennem strukturelle tiltag er med til at producere en virkelighedsforståelse af faget som fx stærkt elitært orienteret, der ikke afspejler den virkelighed, de studerende senere skal ud til.

“Der er nogle strukturelle indsatser, der skal laves om. For eksempel sådan en ting, at alle deres D-VIP, deltidsansatte, de kommer kun fra de førende advokatfirmaer. Så det skaber sådan en fortælling om, at hvis du skal være en dygtig jurastuderende, så må du ikke få andre karakterer end 12. Og du skal i øvrigt have altså et studiejob i de førende advokatfirmaer, ellers så kan du ikke rigtig bruges til noget.”

Tidspres, forsinkelse og krav til studieaktivitet og intensitet

“Og så hjælper vi også rigtig meget med administrationen, altså der er rigtig mange, hvor administrationen den trigger et eller andet. Enten fordi de kommer i klemme, fordi deres forløb er blevet meget komplekst, fx i kraft af gentagende sygdomsmeldinger. Det er ikke sikkert, de har kognitive funktionsnedsættelser, men det er tit, de har været nødt til at sygemelde sig i perioder. Det kan være på grund af depression, angst. Det kan også være lungebetændelse, kræft, syg mand, indlagte børn. Altså meget bredt. Men hvor de bliver nødt til at sygemelde sig. Så er det tit, fordi man kan sige, uddannelsesstrukturen er ret kompleks, så derfor bruger vi rigtig mange ressourcer på at få dem reddet tilbage til et forløb, og hjælper dem med at søge dispensation for diverse ting, fordi de får lov til at fortsætte deres uddannelse og på nedsat tid.”

“...det er super svært at være sygemeldt. Altså på en arbejdsplads, der er et sted man kan sige, ‘chef, jeg er syg’. Så er der ikke så meget mere man skal gøre, men som studerende, der er tit rigtig, rigtig mange handlinger man faktisk skal gøre. Det kan være, jeg skal også søge om SU med tillægsklip fordi nu stopper mit økonomiske grundlag, dispensationer, framelde, tilmelde, alt sådan noget.”

“Rigtig mange af de vejledninger jeg har, det er faktisk et liv, som faktisk er et liv. At man har en nær slægting, der er terminal, i går havde jeg en hvis både mor og far havde fået cancer for anden gang. Altså syge børn, alvorligt syge børn, altså hele det der, hvis man så skal klikke 40 timer om ugen ind, altså så er der ikke meget plads til at være pårørende for sin familie. At vi har et meget ufleksibelt system (...) hos os er det jo nærmest, at hvis de har været væk i 14 dage, så bliver de jo i hvert fald i citationstegn fyret ik. At det der med at få et liv og et studieliv til at hænge sammen kan være rigtig svært i perioder ik.”

Den mest gennemgående problemstilling, som vejledere og rådgivere fremhæver er, at det kan være særdeles vanskeligt at være studerende, så snart noget på eller uden for studiet spænder ben for den studerendes mulighed for at opretholde sin normale studieaktivitet. Det kan være i forbindelse med en sygdomsmelding. Det kan være i forbindelse med et dødsfald, stress, angst eller andre ændringer i den studerendes livssituation, der betyder, det er vanskeligt at fastholde den samme studieaktivitet for en tid.

“Altså ja, fremdriftsreformen har jo helt klart tryllet en masse frem som måske faktisk før godt kunne have håndteret det selv. Men i kraft af at de bliver faktisk nødt til at gøre et eller andet aktivt, så tit har de brug for vejledning til, hvordan gør jeg, hvordan får jeg lavet studieplan. Der bliver ligesom nogle større krav og derfor bliver de nødt til at komme forbi os. Det er nok også derfor, de pibler op. Det kan godt være, at der har været samme antal før, men vi ser dem meget mere.”

Det kan naturligvis være positivt, at der skabes synlig omkring udfordringerne, og at der er mulighed for støtte. Her peges dog især på, hvordan fremdriftsreformen er en



ekstrem case på, hvad der sker, når tidsrammerne for gennemførelse bliver meget lidt fleksible i forhold til, hvad der ellers sker af ofte forekommende omvæltninger i de studerendes liv. Det er ikke længere muligt for de studerende at kringle deres vej igennem og finde smuthuller og åndehuller. Der er vejledere og rådgivere, som har konkrete erfaringer med, at nogle studerende i dag er så tidspresede, at de ikke har overskud til at søge støtten eller opretholde den, når den er givet gennem SPS.

Et andet problem er, at det ofte ikke er muligt at koble sig på studiet igen hvert halve år, og at det ikke er muligt at vende tilbage efter raskmelding, når først der er indgivet besked om orlov. Derudover er en helt central pointe på tværs af vejledere og rådgivere, at det ikke er muligt eller yderst vanskeligt at op- og nedjustere hastighed og intensitet i forhold til studiet. Derfor bliver enhver opbremsning eller behov for nedsat tid og intensitet ofte efterfulgt af nye udfordringer med regler, dispensationer m.m., der skal bruges tid og energi på. De tids- og intensitetsmæssige faktorer kan altså alene iværksætte negative selvforstærkende eksklusionsmekanismer.

V2: Og man kan sige, det er lidt som om, at hvis de først taber et skridt, altså hvis de bliver indskrevet, så er der 30 ETCS. Og hvis de gennemfører dem, så er de med hele tiden både socialt på holdet og, altså, de skal ikke lave ekstra ansøgning om noget eller dispensation. Hvis de taber et skridt, så ryger de måske ud af den læsegruppe, de er i. De skal til at bruge tid på at søge alt muligt.

V1: Ferien ryger, fordi de skal til re-eksamen.

V2: Ja, så der er noget med det der med, at bare man taber et skridt, så begynder man faktisk at være i højrisiko for at tabe flere skridt.

V2: jeg ser nogle eksempler på, jamen, så misser de et semester, og så skal de starte forfra. Og det er også sådan noget med, at hvis støtten er for længe om at blive sat i værk, så består de måske slet ikke nogen eksamener eller så består de to ud af fem. Så der kommer fra starten et stort hængeparti, som de så slås med, og så kæmper de med det resten af deres uddannelse, og det stresser dem.

De skal måske søge dispensationer for dit og dat. Og det der med konstant at skulle søge dispensationer for det ene og det andet.

I: Ja, det bliver en selvstændig arbejdsopgave.

V2: Ja, det er det. Og gå tiggergang og hele tiden være usikker på, om det bliver bevilget, og har jeg så spildt fire år af min uddannelse og SU. De bliver enormt stressede af det der dispensationsansøgningsræs."

Som beskrevet i ovenstående kan der være mange faktorer i møderne med de videregående uddannelser, der fører til, at den studerende ikke længere kan følge den lige vej, ikke kan følge tempoet og momentvis er nødt til at fokusere på andre aspekter af tilværelsen.



Nederlags- og fiaskofølelser

Mange rådgivere og vejledere peger også på, at mange studerende er udfordrede på følelsen af at mestre deres studie, at de har selvtillid i forhold til studiet samt gennemgår mange nederlags- og fiaskofølelser, som ikke bliver adresseret og håndteret i særlig grad af uddannelser.

V2: *Så tænker jeg, det her er egentlig også et hovedtema, det her med lav faglig selvtillid. Det er virkelig et stort tema på tværs.*

V1: *Ja, manglende tro på at man kan.*

V2: *Og der er netop den her faglige feedback, den her præcise faglige feedback, vigtig."*

Der er mange beskrivelser af, at rådgivere og vejledere oplever, at de studerende føler sig alene og afmægtige om at håndtere deres læreprocesser, og at det især er vanskeligt med den store afstand til undervisere og stærkt begrænsede tid, der er til at give feedback og hjælpe med forståelsesproblemer. Dermed er mange studerende overladt til selv eller sit netværk, når det kommer til at afkode, bearbejde og forstå.

Dernæst fortælles, at følelser af fiasko, nederlag og skam kan lede til, at de studerende isolerer og afskærmer sig fra de sammenhænge, som har fremkaldt følelsen. Eksempelvis for studerende, der udvikler angst, bliver det nærliggende at trække sig og sidde meget derhjemme i stedet som en afskærmning fra de arenaer, hvor den studerendes identitets- og selvforståelse er blevet knægtet. I sådanne tilfælde kan det opleves som skamfuldt ikke at have slået til eller kunne indgå i de etablerede socialfaglige normer, koder og krav for, hvordan den studerende forstår sig selv i relation til de kulturelle normer. Isolation og afskærmning udgør således eksempler på, hvordan modsætningsfulde erfaringer ikke i tilstrækkelig grad adresseres og gøres til læreprocesser på uddannelserne.

For sene henvendelser, komplekse sagsgange og bureaukrati

Hjælp fra uddannelsernes vejledere og rådgivere ansues ofte som sidste udvej. Det er en gennemgående erfaring hos rådgivere og vejledere, at de fleste studerende henvender sig for sent. Ofte ser studerende det som den sidste udvej, hvilket kan sige noget om, hvilken status og diskurs, der knytter sig til at måtte bede om hjælp og støtte frem for at klare alt selv. Derudover fortæller de fleste rådgivere og vejledere om, at der er en gennemgående udfordring forbundet med, at de er synlige og til stede i de studerendes bevidsthed, når noget bliver vanskeligt. Til trods for forsøg på at kommunikere bredt om sin eksistens og være mere synlig, så er der mange studerende, der har svært ved at få øje på, gå til og bede om hjælp hos rådgivning og vejledning. Det er ikke noget, den studerende 'naturligt' møder eller tænker som en del af deres studieorientering på tidspunkter, hvor der ikke er udfordringer.

Hvis og når de søger hjælp, så kræver de bureaukratiske systemer store mængder energi og overskud på de tidspunkter, hvor de studerende kan være allermost i underskud på netop energi og mentalt overskud. Dermed fremhæves, at ikke mindst studerende, som i forvejen har konkrete barrierer i forhold til deres studie, samtidig rammes ekstra hårdt af de institutionaliserede systemkrav.

Differentierede studerende og sammensatte problemstillinger

Endelig fremhæver vejledere og rådgivere også, at studentersammensætningen er præget af stor diversitet, og at der på uddannelserne hele tiden sker en indsnævring af, hvordan en studerende bør være. Dette er især en problemstilling for studerende, som



allerede kæmper med samfundsmæssige stigma. Mange studerende med en diagnose vægrer sig ved at skulle fortælle åbent om fx deres funktionsnedsættelse – ikke mindst fordi de har haft dårlige erfaringer med at være åbne omkring det. Så til trods for, at studentersammensætningen er meget differentieret, så peges der på, at rigtig mange studerende er udfordrede af at føle sig som en studerende, der ikke passer ind.

Rådgivere, vejledere og mentors arbejde er i stor grad centreret omkring at agere oversættere ind i de snævre opfattelser af, hvad en studerende er, og det synes vanskeligt for vejledninger og rådgivninger at arbejde på en dekonstruktion og åbning af de snævre normer. Mistrivsel er i rådgivere og vejlederes opfattelse altså både et differentieret og komplekst fænomen, der også skal forstås og behandles som sådan gennem grundige analyser og velovervejede forebyggelsestiltag.

HVAD GØR RÅDGIVERE OG VEJLEDERE?

I vores gennemgang af rådgivere og vejlederes indsatser og tilgange til at bevæge sig ind på de studerendes erfarede vanskeligheder, er det blevet tydeligt, hvordan det er nødvendigt at have et bredt repertoire i deres arbejde. Vejlederne fortæller, at de først og fremmest gør brug af forskellige samtaleteknikker. Det er især evnen til at lytte og at tage afsæt i den studerendes erfaringer, der er vigtigt. Derudover gøres brug af forskellige teknikker og remedier (tegne, visualisere, rubricere, kortlægge) til at synliggøre den studerendes situation for vedkommende selv, hvilket især hjælper med at skabe og danne overblik.

Vurderer problemernes karakter og akuthed

Når en studerende henvender sig med et studierelateret problem, må rådgivere og vejledere altid foretage en akuthedsvurdering. I vurderingen skal de vægte, hvor nødvendigt det er med professionel her-og-nu hjælp afhængigt af problemets karakter og omfang. Samtidig skal de vurdere, hvorvidt problemet er et afgrænset, studierelateret problem, de selv kan være med til at løse, eller om problemet kræver ekstern professionel bistand af eksempelvis psykolog eller psykiater. Derfor er rådgivere og vejledere også nødt til at opnå viden om den studerendes konkrete og bredere livssituation for at danne sig et overblik over, hvad der er på spil i den studerendes tilfælde. Rådgivere og vejledere taler om, at de ofte er nødt til at agere som detektiver for at skabe overblik og rede trådene ud, og de skal kunne afkode skillelinjer for typen af indsats. Mange studerende har problemer, der startede i det små, men som har nået at vokse sig store og komplekse, inden de beder om hjælp. Der er forskel på, om den studerendes erfarede problem er et resultat af en ikke opdaget dysleksi, et pludseligt dødsfald i familien, mobning, chikane eller et længerevarende studiepres.

Rådgivere og vejledere giver udtryk for, at de skal kunne assistere med almene vejledende samtaler samt kunne vurdere, hvordan den studerende bedst hjælpes af andre end dem selv. Det kan også inkludere vurderinger af, hvorvidt den studerende bør opsøge egen læge, har bedst af at fortsætte på studiet eller bør tage orlov, og hvilke følger virkninger det kan have at være til- eller afkoblet studiet for en tid. Det kan være vurderinger af, hvorvidt den studerende med relativt få samtaleindsatser eller oprydning i komplekse administrative sager kan komme i bedring, og at studiet i sig selv vil være vigtigt at holde fast i for hurtigt at opnå bedring. De er med andre ord nødsagede til at lave en situeret vurdering. De skal ofte agere inden for komplekse juridiske regelsæt samt forstå den enkelte studerendes baggrund og liv for at kunne vurdere, hvor akut situationen er, hvad en indsats kan være samt hvor grænserne for deres ekspertise og støtteform går.

Rådgiverne og vejlederne beskriver, at de studerende ofte oplever problemer, når forhold i og uden for studiet vanskeliggøres i koblingen med hinanden, og at det derfor ikke er tilstrækkeligt at forholde sig til enten studiet eller livet uden for studiet. Til trods for, at de under lovgivningen kun må forholde sig til studierelaterede vanskeligheder,



så er der en stærk sammenvirkning mellem studie og det øvrige liv. Dette betyder, at grænserne for, hvornår et problem er studierelateret eller ej, ofte bliver en teoretisk skillelinje. Hvor den fremtrædende vanskelighed set fra den studerendes perspektiv er at få struktur og samling om specialeskrivningen, så kan årsagen hertil være opstået på baggrund af fx sorgbearbejdning. Rådgivere og vejledere er med andre ord nødt til at kende graden af akuthed, sammenvirkningen af hændelser i den studerendes liv, kunne vurdere den studerendes vanskeligheder i relation til egne faggrænser for at kunne vurdere, hvilken type af indsats og støtte, der er rigtig og effektiv.

Lytter, afmonterer pres og stress, håndterer livskriser og afbøder usunde studiemiljøer

Vejledere og rådgivere fortæller, at de ofte er væsentlige aktører i at modvirke de usunde individualiserings-, målorienterings- og (selv)monitoreringspraksisser og dynamikker, der kan opstå i de præstationsorienterede uddannelsesmiljøer. Dette indebærer, at de bliver relevante oversættere ind i komplicerede regelsæt såvel som, at de tilbyder konkret støtte i form af stilladsering og struktur. De bliver konkrete ansigter, som de studerende kan henvende sig til uden følelsen af at blive dømt og vurderet, og dermed bliver de vigtig moralsk støtte og opbakning for den studerende. I mødet med de studerende bliver det særlig vigtigt, at vejlederne bliver et andet ansigt og møde med uddannelsesinstitutionen end det, som har skabt vanskelighederne. Det gør vejlederne og rådgiverne bl.a. ved at udvise: Omsorg, lytning, anerkendelse og forståelse for den studerendes situation.

Rådgivere og vejledere kompenserer på mange måder et studenteroplevet og følt fravær ude i uddannelsesmiljøerne. Rådgivere og vejlederes omsorgsorientering erstatter delvist for en oplevet mangel af ansatte, der etablerer muligheder for at studerendes situationer kan adresseres og håndteres som mere og andet end faglige problemstillinger.

”Jeg tror også en del af det er, at de får et rum, hvor det er okay at være dem. Det er simpelthen det lille spejl, der hedder, okay, ja, nå gør du sådan, fungerer det for dig eller. At det jo i høj grad bare er det at få at vide, at sådan kan man være her også.”

Rådgivere og vejledere fortæller også, at de arbejder meget med tillidsrelationer. Arbejdet med at etablere en tillidsrelation mellem rådgiver/vejledere og den studerende er samtidig et arbejde med at mediere og fortolke, hvordan tillidsrelationen mellem den studerende og uddannelsesinstitutionen kan reetableres. At bibeholde en tillidsrelation kræver (jf. ovenstående) opmærksomhed på at opbygge et kendskab til den studerende, der er formuleret på et grundlag af tillid. Dette kræver qua de studerendes meget forskellige problemstillinger og uddannelsernes ofte meget komplekse regelsæt en bred erfaring.

En central tilgang er, at det handler om at give de studerende mere bæredygtige studiestrategier ved ikke mindst at arbejde med de studerendes uhensigtsmæssige forestillinger om, hvordan et studieliv bør tage sig ud. Strukturen skal i høj grad skabes af de studerende gennem forvaltningen af løsere rammer for selvstudium. Dermed får struktur også en dobbeltbetydning. Strukturen er både et konkret værktøj til at mediere den daglige arbejdsdisciplin, og den udgør et væsentligt felt for udveksling mellem erfaret strukturbehov og identitetsdannelse/selvforståelse som en studerende, der konkret kan finde ud af 'det der med at studere'.

Dernæst skal rådgivere og vejledere kunne tilbyde en retning for den studerende.



“Og så handler det ikke kun om overblikket. Vi skal også hele tiden vise, at det kan løses. At der er en vej ud, at vi har en tillid til, at der er en proces i det her, at vi finder ud af det. For hvis man kommer herind og synes at hele livet er en gordisk knude, så skal de blive mødt af en tillid til, at vi finder ud af det. Så et er, at det har et specielt formål i forhold til detektivarbejde, så har det også et mere mentalt formål i at man viser, det kan løses. Det er ikke ensbetydende med, at der skal gives en løsning, der løser alle problemer, men de skal kunne vise en vej, der fx kan, som en vejleder siger, være med til at den studerende går ud ad døren med et bedre problem.”

Stabiliserer og genopretter ontologisk tillid

Stabiliseringsarbejdet dækker over, at den studerende typisk henvender sig med en oplevelse af at være i eller på vej ud i en krise og kritisk tilstand i troen på egne evner og muligheder for at fortsætte på studiet. En sådan følelse kan selvfølgelig være berettiget og adresseres som behovet for en afklaring om, hvorvidt den studerende har truffet det 'rette uddannelsesvalg' og snarere er på vej i en anden faglig og personlig retning. De kritiske tilstande kan imidlertid også være processer, der har været længe under tilblivelse og er blevet til komplekse og længerevarende sammenfald af udfordringer. Begrebet om ontologisk sikkerhed (Giddens 1996) betyder her, at uddannelsesverdenen nu føles som et utrygt og fjendtligt sted at være, og som den studerende kun opsøger og opholder sig på af absolut nød.

“Vores tilgang til det er at tage toppen af det pres, de føler. Indgyde lidt ro på og lidt tage toppen af den her med, at de skal præstere på så mange parametre, de synes de skal. De skal være gode til studiet, de skal have et job, de skal lave noget frivilligt, de se godt ud, dyrke sport, hvor vi kan lægge øre til det og sige, det hele går nok alligevel også, selvom der er nogle parametre, hvor du er nødt til at skrue lidt ned. Det er også tit en snak om, at du ikke er alene i den her situation. Der er mange, der har et billede af, at de er den eneste, der står i den situation, og det er de langt fra.”

Rådgivere og vejledere peger på, at de i disse sammenhænge arbejder med at reetablere en tiltro hos den studerende til både egne evner og det genstandsmæssige indhold, som den studerende beskæftiger sig med i uddannelsen. Dette gøres ved at adressere, hvad der er den personlige holdning og motivation for at være på og beskæftige sig med uddannelsen samt deraf reetablere selvtillid og tro på egen kunnen og handleevne.

Etablerer perspektivskifte

Understøttelse af processen med at zoome ind og ud udgør et betydningsfuldt aspekt i rådgiverne og vejledernes arbejde. Processen hjælper den studerende med at sætte de igangværende vanskeligheder i et bredere perspektiv og ad den vej hjælpe med at se sig selv udefra. Dette bevirker, at den studerende sættes til at skabe sin egen stillingtagen og holdning til studiet, dets virke og egne motivationer herfor. Ved at stille afklarende og vejledende spørgsmål etableres et rum, der samtidig kan medvirke til at modvirke de udtalte individualiseringspraksisser. En vigtig rolle i det, rådgivere og vejledere gør, handler således om at reetablere en personlig holdning til mål og formål med den studerendes uddannelsesdeltagelse - frem for ydre system- og samfundsmæssigt producerede holdninger. Uhensigtsmæssige forestillinger om, hvordan studerende burde være og gøre produceres ikke kun af de studerende selv, men skabes også af og på uddannelserne.



VEJLEDERE, RÅDGIVERE OG MENTORER SOM SAGSBEHANDLERE OG BROBYGGERE

Enkelte steder - og til tider afgrænset til enkelte institutter på universiteter - gør også direkte brug af forløbskoordinatorer ud fra et rationale om, at det er gavnligt for den enkelte studerende. Herudover kan det betale sig/være en god forretning for uddannelserne at sætte rådgivere og vejledere til at følge de studerende, der mistrives mere tæt dermed agere brobyggere ind i uddannelsesmiljøerne.

“Og så kan de [mentorer] bare en masse ting, som vi ikke kan. De kan fx bygge bro ind til studiet i forhold til de sociale og kulturelle ting. Det kan jeg ikke. De kan være den der professionelle tilknytning, der lige så stille bliver en tilknytning, der vokser ind i studiet, så man, altså vi bruger direkte vores mentorer til nogle gange at modarbejde, at en studerende er ved at ekskludere sig selv fra det sociale (...) en af de uheldigste ting man kan gøre, hvis man gerne vil gennemføre sit studie, det er at ekskludere sig selv fra det sociale. Er man først ekskluderet fra det sociale, så øges risikoen for at man dropper ud gevaldigt. Og der bruger vi jo metoden til at modarbejde nogle af de her dynamikker. Så har de selvfølgelig faglig ekspertise. De forstår sproget, de forstår kulturen, de kender også tips og tricks og kringelkrogene.”

Brobygning sker også via de mentorordninger, som mange uddannelser og organisationer bistår for SPS-studerende. I mentorrollen bliver mange af ovenstående pointer om, hvad rådgivere og vejledere gør ligeledes effektueret om end i mere 'uformel' form end rådgiveren og vejlederen, der til stadighed set fra et studenterperspektiv agerer som systemrepræsentant for uddannelserne. Mentorerne assisterer den studerende i den afkodning af det væld af sociale, kulturelle og faglige tale- og handlingsmåder, der figurerer på uddannelserne. Brobygning må i den henseende forstås som, at udvekslingen mellem rådgiver/vejleder/mentor, og den studerende initierer en læreproces om uddannelsens sociokulturelle miljø, det ikke er lykkedes at etablere ude i de konkrete uddannelsesmiljøer.

Hvordan og hvorfor går de ud over deres formelle opgavebeskrivelse?

Det er også tydeligt, at mange rådgivere og vejledere gør andet og mere end, hvad der ligger i deres formelle jobbeskrivelse. Dette skyldes selvfølgelig, at de er drevet af at ville gøre en forskel for de studerende, men det er også fordi, de opnår en speciel viden om, hvor og hvorfor problemer opstår samt kan se organisatoriske barrierer og snørklede juridiske regelsæt fra de studerendes perspektiv.

“Så vi laver utrolig meget detektivarbejde i systemerne og ude hos kollegerne. Altså vi skal ud og finde ud af, 'vi har måske fået øje på den her lille mulighed, kan det lade sig gøre, hvis nu vi gør sådan og sådan'. Så det både kan stemme overens med regler, den pågældende studerendes ønsker og muligheder, og de praktiske procedurer, der nu er, og rammerne inden for det.”

Derfor foregår både opsøgende arbejde, forskellige former for kulissesnak med det videnskabeligt ansatte personale samt et detektivarbejde med at finde rundt i de forskellige systemer. Det kan være tilstedeværelse i studienævn eller at snakke med lige det personale, der inden for de formelle rammer kan være med til at hjælpe de studerende. Denne form for brobygningsarbejde har som sin styrke et stort kendskab til personer og dynamikker i den lokale organisation. På den anden side betyder det selvfølgelig også, at de bruger ekstra tid på arbejdsopgaver, der ikke er en formel del



af arbejdet, og som kan lede til højt arbejdspress. På den måde må mange vejledere og rådgivere arbejde ud over, hvad der formelt er deres opgave i forsøget på enten at hjælpe den studerende i de tunge systemer eller fordi de konkret får øje på meget uhensigtsmæssige barrierer.

HVAD ER BETINGELSER OG BEGRÆNSNINGER I RÅDGIVERE OG VEJLEDERES ARBEJDE

Det er inden for ovenstående ramme, at støtteforanstaltningernes muligheder og begrænsninger må begribes. På baggrund af interviews med studerende såvel som rådgivere og vejledere er det entydige billede, at støtten fra de professionelle rådgivere og vejledere hjælper. På vejen derhen er dog en længere række institutionelle barrierer:

Tidspress og ressourcebegrænsninger

Påpeges af rådgivere og vejledere som noget, der udgør en væsentlig hæmsko for at blive mere synlige og udvikle indsatsen. Der er mange gode ideer og ønsker, men begrænset med tid til at bevæge sig ud over de snævre opdrag, der ligger i deres stillingsbeskrivelser. Ved fx at være i tættere kontakt med og understøtte VIP i de vigtige kontaktflader med studerende kunne netop være med til at skabe forebyggende initiativer

"Der er nogle gange, hvor vi kan se, nå, booket klokken tre om natten. Så kan der gå flere uger før man så kommer til samtalen, så er det ikke sikkert, at det er det samme som fylder på det tidspunkt."

Kombinerede regelsæt vanskeliggør både arbejdet for rådgivere og vejledere samt arbejdet for studenterstudievejledere.

"Det er så vigtigt et led, det er så vigtigt et led. Og det er et sårbart led. Dels fordi det er unge mennesker, der har det som studiejob. De har jobbet i måske 1-2 år, bedste fald 3 år. Så der er meget udskiftning. De er studerende, og de har kun jobbet i nogle få timer om ugen. Så det er en stor opgave, de sidder med. De møder jo også studerende, som har en diagnose, som kommer ind og har det svært. Så sidder man der som 22 årig."

I: *Hvad kunne man gøre for at støtte dem bedre?*

V: *Det er meget meget vigtigt, at studievejlederne har en tæt kontakt til studienævnet i hvert fald. Det oplever vi indimellem kan være lidt udfordrende. Der ligger så meget viden."*

Studenterstudievejledere fremhæves som både helt uundværlige grundet deres daglige forankring i de lokale miljøer og samtidig som en skrøbelig og vanskelig konstruktion. Disse udgør således et vigtigt bindeled mellem studievejledningerne og uddannelsesmiljøerne, men kommer nemt til at stå alene med det. Derudover er der stor udskiftning på denne vigtige post, hvilket besværliggør optræningen og intensiverer kommunikationsbehovet mellem det centrale og decentrale niveau. Det fremhæves som vigtigt, at studenterstudievejledere faktisk bruger studievejledernes viden og erfaring, men det er ikke altid tilfældet. Og med begrænsede ressourcer kan det være vanskeligt for studievejledere at være ajourført med de decentrale studenterstudievejlederes arbejde.

Udfordringen med at skabe de rette tilbud

Flere har forsøgt sig med fx stressworkshops, der forudsætter, at den studerende ser tilbuddet, har indset et behov for at kunne deltage og kan se det relevant og overkommeligt at deltage i. Mange af de tilbud, der etableres, bliver oplevet som skamfuldt at



deltage i, eller det er ikke de studerende, som virkelig har behovet, der dukker op.

Nogle af de arrangementer, der har været succesfulde, har bygget på et kendskab til målgruppen og har henvendt sig på det rigtige tidspunkt i studieforløbet, fx i forbindelse med studiestart. Ligeledes har det været betydningsfuldt at ramme det rigtige antal deltagere til, at der kan opstå tillidsfulde relationer de studerende i mellem samt mellem rådgivere/vejledere og studerende. Dette understøtter en pointe om, hvad de forskellige typer af 'møder' betyder for de studerende; det første møde med uddannelsen, mødet de studerende imellem, mødet med underviserne, undervisningsmiljøet, uddannelsen m.m.

En gennemgående udfordring, som rådgivere og vejledere formulerer, er mulighederne for at forandre studiekulturerne gennem de fællesskabsnormer og kriterier, som produceres på uddannelserne. Fællesskabet beskrives både som en udfordring og mulighed, hvilket knytter meget an til, hvilken type af studiekulturer, de respektive uddannelser (re)producerer ud fra traditioner og overlevering af kulturer. Herunder indgår de mere rituelle opbygninger af fagkulturelle traditioner såsom fredagsbarer, loger, klubtilbud m.m., som har bestemte afgrænsede deltagelsesbetingelser og muligheder for at være tilstede og blive accepteret/anerkendt på uddannelsen. En central pointe er derudover, at fællesskabet både har styrken til at danne fælles gehør, men at processen frem mod at etablere det fælles også altid rummer potentialet for at ekskludere andre, der ikke føler, de passer ind i fællesskabskriterierne.

Individuel støttes muligheder og begrænsninger

Rådgivere og vejledere påpeger vigtigheden af synlighed og information: Der har i årevis været særdeles sparsom viden og information at få om fx SPS, og det har været svært for de studerende enten af afkode, om de er berettigede til SPS samt finde frem til den nødvendige information om, hvordan de kan få SPS. Dette afspejles ved, at studenterstudievejledere samt VIP/TAP ofte ikke kender til eksistensen af SPS. På tværs af rådgivninger og vejledninger påpeges fraværet af synlige tilbud til gråzonegruppen af studerende, der ikke har dokumentation for en SPS berettiget diagnose. Som de selv påpeger, er SPS nødvendigt for de studerende, som bliver tilknyttet ordningen, men mange af de greb og teknikker kunne være godt for rigtig mange studerende, hvis tilbuddet blev bredt ud.

Derudover er bureaukratiske procedurer en central barriere, der i selv kan udgøre en push out effekt. Det kan være tids- og energikrævende at få udarbejdet de fornødne dispensationer, der kræver lægefaglige udtalelser og dokumentation – samt for at få tildelt økonomiske midler til særlig pædagogisk støtte kræves ligeledes lægefaglig dokumentation om længerevarende fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse.

Hermed sagt, så er individuel tilrettelagt støtte virksom, men den er svær at få adgang til og den bringer ikke viden om fx problematiske studiemiljøer eller andre problematiske aspekter ved uddannelserne videre til de faglige miljøer. Dermed forbigås en væsentlig mulighed for, at uddannelserne lærer af de studerendes erfaringer i et mere målrettet og oplyst arbejde med studiemiljøet. Dette er igen koblet med en institutionaliseret pædagogik, hvor uddannelserne ikke ser det som deres opgave at arbejde målrettet med de studerendes trivsel, men først og fremmest være uddannelsernes faglige repræsentanter.

Institutionelle grænsedragninger og mangel på organisatorisk læring

Derudover beskriver rådgivere og vejledere væsentlige udfordringer med at etablere samarbejdsflader med uddannelsernes fagmiljøer. Formelt, overordnet og konkret er der langt hen ad vejen vandtætte skodder mellem fx indsatser i SPS-regi og de enkelte uddannelsesinstitutioner. Dermed forhindres i vid udstrækning, at de konkrete uddannelsesmiljøer opbygger et kendskab til, hvad der udgør væsentlige udfordringer hos dem samt, hvordan det kunne afhjælpes gennem fx sparring med rådgivere og vejle-



dere. Dette henfører ud over vanskeligheder ved de institutionelle afgrænsninger og opdelinger til de tidligere nævnte tids- og ressourcudfordringer.

Den skarpt adskilte arbejdsdeling og grad af selvstændiggjorte afkoblede 'øer' kan på den ene side begrundes med, at det ikke ligger i rådgivere og vejlederes opdrag og kompetencer at bistå de enkelte uddannelsesmiljøers arbejde med studiemiljøerne endsige pædagogiske tilgange. Hertil kommer at rådgivere og vejledere kan få adgang til følsomme informationer om konkrete uddannelser og undervisere/vejledere. På den anden side betyder den institutionelle opdeling, at der kun sker en yderst sparsom organisatorisk læring på tværs af uddannelse og rådgivning/vejledning, selvom der indsamles væsentlige mængder og typer af viden om de konkrete uddannelsesmiljøers problemstillinger, hvorfra der kunne udvikles væsentlig læring af til fordel for både studerende og VIP.

"Vi synes jo også det er spild at vi er her, er en del af den her organisation, og får noget viden vi så ikke deler. Og det synes alle selvfølgelig, når vi siger det på den måde ik også. Hvordan vi så gør det, det er jo så det. Hvem skal betale for den tid, vi bruger på det. Det er sådan nogle helt praktiske ting, der bliver diskuteret. For ressourcer fylder jo rigtig meget i snakken i ledelsen ik. Det er klart."

PSYKOSOCIALE PROBLEMER MELLEM DELTAGERERFARINGER OG INSTITUTIONELLE PERSPEKTIVER

På baggrund af det forudgående ser vi opsummerende, at rådgivninger og vejledninger håndterer henvendelser fra mange forskellige studerende med stor variation i de problemstillinger, de henvender sig med. Rapportens titel "...Hvis de først taber et skridt" anslår den centrale pointe, at hvis først en studerende mister en smule fodfæste, så kan det få alvorlige konsekvenser både for den studerendes studieliv og generelle livssituation.

Pointen fortæller en hel del om, hvordan rammebetingelser, rummelighed og inklusionsparametre er og fungerer i videregående uddannelser. Der er meget lille fejlmargen og stærk kultur for at skulle klare tingene selvstændigt. Hvis og når det lineære studieforløbs smalle sti overskrides, eskaleres kravene til den studerende om at håndtere eller iværksætte en række systemmæssige foranstaltninger: undersøge regler og dispensationsmuligheder, frembringe dispensationsansøgninger og dokumentationsmateriale, imødekomme særlige form- og fremdriftskrav og ansøgningsdeadlines mm. Rammer og reglers kompleksitet bidrager til en umiddelbar push-out-effekt og til at de bureaukratisk-administrative veje til støtte kan blive lange og vanskelige. Samlet set betyder kulturer og strukturer i videregående uddannelse, at det kan være vanskeligt at arrangere sig fleksibelt i sit studieliv, hvis man i en periode har det vanskeligt.

Et dobbeltblik på studerende i psykosociale problemer

Dette kalder på et perspektivskifte i tilgangen til studerendes mistrivsel, der vender problemsøgningens karakter på hovedet, og i stedet kigger meget mere ind, hvad der kan gøres ude i uddannelsesmiljøerne i fællesskab med de studerende. Betydningen af perspektivskiftet taler ligeledes ind i den påpegede udfordring, at det for nuværende er særdeles vanskeligt at etablere samarbejds- og læringsflader mellem uddannelsesmiljøer og rådgivninger og vejledninger. Derved læres der ikke behørigt af, hvad de studerende udfordres af og med samt, hvordan de studerendes vanskeligheder bedre kunne imødegås ind i de uddannelsesmæssige sammenhænge og processuelle møder mellem studerende og uddannelse.

Set fra et deltagerperspektiv, altså ved at fokusere på den studerende, der deltager og indgår i en uddannelsessammenhæng, så kommer den studerende et sted fra, har haft en opvækst og tidligere erfaringer med uddannelsessystemet. Et deltagerperspektiv kan åbne for at betragte de mange møder med de meget forskellige typer af uddan-



nesinstitutioner som forskelligartede og kontekstuel forankrede. Et sådant perspektiv gør de studerendes møder med uddannelserne til et stykke aktivt fortolknings- og identitetsarbejde, hvor der også foregår afprøvninger i relation til studiet.

Set fra det institutionelle perspektiv træder både de formelle og uformelle institutionelle forventninger, krav og forståelser frem. Formelt gennem de lovbestemte krav, studieordningsbestemmelser, uddannelsesopbygninger, eksamensformer mm, og mere uformelt gennem de implicite forventninger som produceres af uddannelsernes aktører. Udadtil i form af marketing- og reklamefremstød for uddannelsernes profiler og selvforståelse og indadtil gennem de multiple implicite konstruktioner af forventninger, der ligger i feltet. Dvs. fagligheden, underviserne og de medstuderendes produktioner af, hvad der tilhører kategorien den 'gode' eller 'ideelle' studerende. Disse kategorier udgør centrale moralske pejlemærker i de studerendes afkodning af, hvorvidt de kan føle sig som legitime deltagere på uddannelsesinstitutionerne socialt såvel som fagligt.

For en uddannelse kan det være vanskeligt at se eller synliggøre, hvilke typer af normer, der sættes op for de studerendes afkodninger, da det ofte er en indgroet del af studiekulturen, der med tid er blevet til accepterede selvfølgeligheder. Det kan også være udmeldinger, som modtages helt anderledes end forventet, og som der kun kan opnås en forståelse for ved at spørge de studerende. De studerendes deltagelsesbetingelser er i den henseende koblede til identitetsmæssige faktorer, og afvejningen af studieidentiteten kobles til de normalkategorier, der skabes på uddannelserne for, hvad der tæller som det rigtige, den dygtige, gode studerende og vice versa.

Fra tilpasning til tilhør

Der er således potentialer i at brede problemstillingerne ud og væk fra en individualisering af problemer/indsatser til i stedet at have fokus på de kontekster, de studerende indgår og færdes i. Her er det en vigtig pointe, at studiemiljø og trivsel ikke kun bor ved siden af og uden om det faglige, men også i det faglige. Det er ikke kun et spørgsmål om flere fredagsbarer eller workshops afkoblet fra de specifikke uddannelsesaktiviteter.

Det kræver en fokuseret indsats at skabe et inkluderende og rummeligt studiemiljø, og arbejde med studiemiljøet gavner måske særligt en gruppe studerende, men er uden tvivl til gavn for alle. En del af en sådan fokuseret indsats kunne være en understøttelse af og brobygning på tværs af studievejledninger og uddannelserne. Dette kunne bidrage til, at arbejdet med studerendes mistrivsel højere grad kunne løftes med ind i de konkrete uddannelsesmiljøer til de undervisere og uddannelsesansvarlige, som til daglig er ansvarlige for de studerendes studiemiljøer og studietrivsel. Dette ville kunne styrke en fokuseret indsats på udviklingen af flere og stærkere fællesskaber blandt de studerende. Et sådant nærhedsprincip vil også være befordrende for at styrke opsøgende indsatser og bedre nærhed til/synlighed af/kendskab til 'hvem er vores uddannelses studerende'. I dette lys har det interessante med arbejdet bag og med denne rapport således været, hvordan problemstillingerne og deres karakter kalder på mere fællesskabsbaserede og kollektive interventioner på uddannelserne. ●



Litteratur

- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass* (4)6, 644-659.
- Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser. (SPS-bekendtgørelsen). LBK nr. 819 af 02/07/2007. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2007/819>
- Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (Uddannelsesbekendtgørelsen). BEK nr. 1328 af 15/11/2016, Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2016/1328>
- Borg, M, Karlsson, B. & Kim, H (2009): User involvement in community mental health services – principles and practices. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. Volume 16. Issue 3. p. 285-292
- Borg, M. & Kristjansen, K. (2008): Working on the edge: the meaning of work for people recovering from severe mental distress in Norway. *Disability & Society*. Volume 23. Issue 5. p. 511-523.
- Borg, M. (2009): Bedringsprosesser slik de leves i hverdagslivet: Brukererfaringer ved alvorlige psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Volume 46. 452-459
- Borg, M., Karlsson, B. & Stenhammer, A. (2013): Recoveryorienterede praksisser: en systematisk vidensopsamling. Dansk Selskab for Psykosocial Rehabilitering.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London. Sage Publication.
- Burke, P. J. & Crozier, G. (2014). Higher education Pedagogies: Gendered formations, mis/recognition and emotion. *Journal of Research in Gender Studies*. Volume 4(2), pp. 52-67.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2019). *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne. En registeranalyse. Center for Udgående Kvalitetsarbejde og Specialpædagogisk Støtte under Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK)*
- Davies, B. (2000). *(In)scribing body/landscape relations*. Alta Mira Press, Boston.
- Domina, T. Penner, A, Penner, E (2017). *Categorical Inequality: Schools as Sorting Machines*. *Annual Review of Sociology*, 43 pp. 311-30.
- Giddens, A (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzel
- Goffman, E. (2009). *Stigma: om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur
- Grahame, P. R. (1998). *Ethnography, Institutions, and the Problematic of the Everyday World*. *Symposium: Institutions, Ethnography, and Social Organization*. *Human Studies* 21: 347-360.
- Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemet i sociologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Harper, D. & Speed, E. (2012): *Uncovering Recovery: The Resistible Rise of Recovery and Resilience*. *Studies in Social Justice*; Windsor pp. 9-25.
- Harper, David. (2016): *Communities, psychotherapeutic innovation and the diversity of international qualitative research in mental health*. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, pp 1-14.
- Herrmann, J. K., Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012). *Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? – En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet*. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13) pp. 1-13. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/viewFile/6156/6196>
- Hofstra, J. & Korevaar, L. (eds.) (2016). *Supported Education Toolkit Tools and guidelines for organizations and professionals working with students with psychiatric disabilities*. Research and Innovation Center for Rehabilitation, Hanze University of Applied Sciences Groningen, the Netherlands 2016.
- Illeris, K. (2015): *Læring*. 3. udgave. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Jensen & Krogh, 2017;
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L., Wulf-Andersen, T., Nielsen, S. B. & Mogensen, K.H. (2016): *Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver*. *Sociologi i dag*, Årgang 46, nr. 3-4, s. 110-129.
- Lave, J. & Wenger, E (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge.
- Lave, J. & Wenger, E. (2004). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lov om Studievalg Danmark. Lov nr. 311 af 25/04/2018. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2018/311>
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). *Mind the Gap: Are students prepared for higher education?* *Journal of Further and Higher Education*, 27(1). 53-76.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London & New York: Routledge.
- Salling Olesen, H. (2014). *Learning and the psycho-social nature of social practice: Tracing the invisible social dimension in work and learning*. *Forum Osniatowe* 52(2), s.11-27. Paper presented at the 7th European Conference, Berlin.SDU 2009
- Salling Olesen, H. (2016). *A psycho-social approach to life histories*. In Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.) *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*, pp. 214-125. Routledge.
- Smith, D. (1989). *The Everyday World as Problematic – Stories of a Woman's Power*. Northeastern University Press



- Smith, D. (2002). *Institutional ethnography*. in May, T. (ed) *Qualitative Research in Action*. London: Sage Publications. Pp.17-52
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography. A sociology for people*. Altamira Press, u.S.
- Syddansk Universitet (2009). *Evaluering af SPS-ordningen 2009*. Studiekontorets sekretariat side: Jacob Jensen.
- Tew, J. et al (2011). *Social factors and recovery from mental health difficulties: A review of the evidence*. *British Journal of Social Work*, 42:443-460
- Thomas, L. (2012). *Building Student engagement and Belonging in HE at a Time of Change: Final report from What Works?* London: Higher Education Funding Council for England.
- Thomsen, J.P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d. afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter.
- Topor, A. (2002). *At Komme Sig: Et litteraturstudie om at komme sig efter alvorlig psykisk lidelse*. København: Videnscenter for Socialpsykiatri.
- Topor, A., Borg, M., Di Girolamo, S. & Davidson, L. (2011). *Not just an individual journey: social aspects of recovery*. *The International Journal of Social Psychiatry* 57 (1): 90-99
- Uddannelsesbekendtgørelsen kapitel 7 § 31. <https://www.elov.dk/su-bekendtgorelsen/kapitel/7/>
- Ulriksen, L. (2009). *The implied student*. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517-532. Universitetsloven § 9. <https://danskelove.dk/universitetsloven/9>
- Vogt, K. C. (2020). *Prosessuell interseksjonalitet: gutter, posisjoner og prosesser*. *Processual Intersectionality: Boys, Positions and Processes*. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Årgang 44, nr. 2-2020, s. 118-131. ISSN online: 1891-1781. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-03>
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Widerberg, K. (red) (2015): *I hjertet af velferdsstaten. En invitation til institutsjonell etnografi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York. Columbia University Press.
- Wulf-Andersen, T. & Larsen L (2013). 'Splittet til atomer' - om unges møder med 'systemet'. Side 18-25 i: *Socialstyrelsen: Inklusion, deltagelse og bedring - Unge med psykosociale vanskeligheder i lokalsamfundet*. København: Socialstyrelsen.
- Wulf-Andersen, Pless, M. Nielsen, S.B. (2016). *Balanceakter på kanten af uddannelse: tilhørs betydning for faglig inklusion og udvikling*. I: *Wulf-Andersen et al (red): Unge, udenforskab og social forandring*. Nordiske perspektiver. Frederiksberg: Frydenlund. s. 245-70.
- Wulf-Andersen, T. (2004): *Positioneringsmuligheder og social integration i et særligt støtteboligt tilbud*. Roskilde Universitet, Forskerskolen i Livslang Læring.

Studielivsprojektets øvrige publikationer

Find alle Studielivsprojektets publikationer via <https://ruc.dk/forskningsprojekt/studielivsprojektet>