

## ER DET MIG, DER ER PROBLEMET?

– EN VIRKSOMHEDSTEORETISK ANALYSE AF STUDIEMÆSSIGE  
VANSKELIGHEDERLouise Margrethe Pedersen og Martin Pors Knudsen<sup>1</sup>

*Når en universitetsstuderende med en eller flere psykiske lidelser oplever studiemæssige vanskeligheder, er der tale om en meget kompleks proces, hvor den studerende forsøger at håndtere en række bindinger, krav og muligheder på én gang. Artiklens tese er, at der er brug for udvikling af en helhedsorienteret forståelse af studiemæssige vanskeligheder, hvor disse ikke reduceres til lineære effekter af diagnosticerede psykiske lidelser. I artiklen præsenteres en sådan forståelse, der er udviklet på baggrund af A.N. Leontjevs virksomhedsteoretiske analyser og begreber. Desuden fremsættes tre samtalemodeller, som uddannelsesrådgivere kan anvende til at strukturere studiestøttende samtaler med studerende med henblik på forstå vanskelighedens komplekse systemkarakter og arbejde med disse i praksis. Artiklen baserer sig på erfaringer med individuel studiestøtte i Aarhus Universitets team for pædagogisk-psykologisk uddannelsesrådgivning.*

**Pædagogisk-psykologisk uddannelsesrådgivning**

Studiemæssig virksomhed er en meget kompleks proces, hvor den studerende skal tilegne sig store mængder viden, optimere sine egne studiemetoder, integreres socialt og kulturelt og i øvrigt i høj grad selv strukturere sin hverdag og forvalte sin arbejdsindsats. De studerende måles løbende på deres fremskridt gennem eksamener og presses på tid af den gennemførte studiefremdriftsreform.

Studerende med psykiske lidelser oplever endnu et komplicerende forhold; at skulle finde mere individuelle veje til studie gennemførelse, da de metoder og redskaber, de fleste studerende benytter, måske ikke er tilstrækkelige eller passende for den studerende, der har en eller flere psykiske lidel-

<sup>1</sup> Louise Margrethe Pedersen, f. 1982, cand.psych. 2009. Studieadjunkt og pædagogisk-psykologisk uddannelsesrådgiver i rådgivnings- og støtteenheden på Aarhus Universitet. Tidligere videnskabelig assistent og ekstern lektor på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Martin Pors Knudsen, f. 1975, cand.pæd. i generel pædagogik. 2008. Studielektor og pædagogisk-psykologisk uddannelsesrådgiver på Aarhus Universitet.

ser. Formålet med denne artikel er at fremsætte en helhedsorienteret forståelsesramme for studiemæssige vanskeligheder, som tager højde for denne kompleksitet frem for at reducere den til lineære årsagsforhold, hvor lidelsen ses som direkte årsag til studiemæssige vanskeligheder.

I den pædagogisk-psykologiske uddannelsesrådgivning (PPU) på Aarhus Universitet er de ansatte rådgivere psykologer og kandidater inden for de pædagogiske fag, som via deres VIP-ansættelser som studieadjunkter/-lektorer både varetager individuelle studiestøtteforløb og derudover laver forskning, undervisning eller andet udviklingsarbejde. Nærværende artikel er produkt af et udviklingsarbejde, der er blevet udført af forfatterne til artiklen.

Målgruppen for den individuelle studiestøtte er universitetsstuderende, som er diagnosticeret med en eller flere psykiske lidelser, og som oplever studiemæssige vanskeligheder i forbindelse med deres uddannelsesforløb. Målet med indsatsen er ikke, at de studerende bliver deres psykiske lidelse kvit, men at de på trods af deres lidelse bliver i stand til at arbejde vedholdende hen imod studiemæssige mål, der har en væsentlig betydning for dem. Der er således tale om en studiestøttende og læringsfremmende indsats og ikke om behandling af psykiske lidelser med henblik på eksempelvis symptomreduktion.

PPU har gennem årene oplevet en øget tilstrømning af studerende og har aktuelt omkring 400 universitetsstuderende i forløb. Indsatsen består ofte af superviserede mentorforløb, hvor den studerende indgår i et læringsfremmende samarbejde med en "ældre" studerende. Forløbet kan også bestå af individuelle rådgivningssamtaler med en uddannelsesrådgiver eller en kombination af de nævnte forløbstyper.

PPU arbejder under Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser (SPS-loven), der er præget af en lineær-kausal sygdomsforståelse, idet lidelsen ses som årsagen til de studiemæssige vanskeligheder. I forlængelse af denne forståelse er den logiske interventionsform individuelle samtaler. Imidlertid indebærer lineær-kausale årsagsforklaringer en reduktionisme, som i praksis vanskeliggør samarbejdet mellem rådgiver og studerende omkring udvikling af en adaptiv studiepraksis. I SPS-loven kan man i § 3 læse, at "specialpædagogisk støtte kan ydes i en eller flere støtteformer, hvis 1) støtte er nødvendig for at kompensere fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse i forbindelse med gennemførelse af uddannelsen". Lovgivningen lægger således op til et individfokus, som placerer årsagen til studiemæssige vanskeligheder inde i den studerende i form af en funktionsnedsættelse, der skal kompenseres. I forhold til dette er det

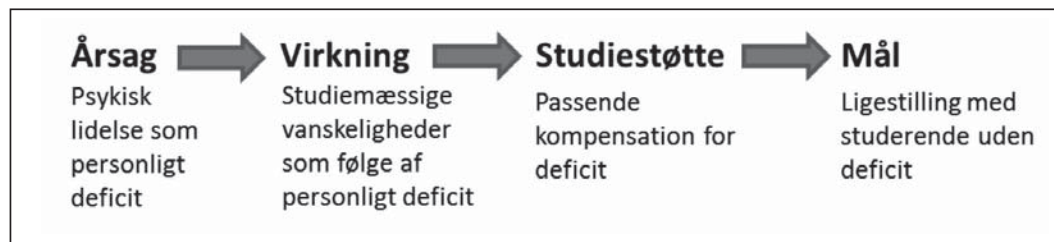
denne artikels mål at inddrage de strukturelle forholds bidrag til studiemæssige vanskeligheder, da disse er fraværende i lovgivningen på området. I artiklen udfoldes dette synspunkt som grundlag for at formulere en ramme for, hvordan man blandt andet i lyset af Leontjevs virksomhedsbegreb (2002) kan forstå, analysere og kategorisere studiemæssige vanskeligheder og arbejde med disse i praksis på et dialektisk-materialistisk (ikke-reduktionistisk) grundlag. Artiklen er ikke et forsøg på at fremsætte en model for den ideelle studiestøtte, men derimod et bud på, hvordan man kan arbejde med studiestøtte inden for den individuelle ramme, der eksisterer i lovgivningen lige nu, uden at reducere studiemæssige vanskeligheder til et individuelt anliggende alene. Sidst i artiklen gør vi os nogle korte overvejelser over formålstjenligheden ved også at hæve studiestøtte op på gruppe-, universitetsstrukturelt- og samfundsmæssigt plan.

### **Studiestøtte og apparat-fejls-logik**

Studerende med psykiske lidelser visiteres under Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser ([www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)). Loven har til formål at sikre, at studerende med forskellige funktionsnedsættelser kan gennemføre deres uddannelse i lighed med andre studerende. Den bagvedliggende logik er, at disse studerende *på grund af* deres lidelse har et nedsat funktionsniveau, hvilket giver dem et handicap i relation til studiet. For at undgå diskrimination i uddannelsessektoren skal disse studerende kompenseres for dette handicap gennem en studiestøttende indsats. Vi vil i det følgende betegne denne forståelse som en "apparat-fejls-model". Vi omtaler den som "en model", men i praksis er der tale om en videnskabsfilosofisk grundantagelse, som flere forskellige teorier kan bygge på. Apparatfejlen kan således sidde i hjernen, i kognitionerne, i følelserne eller andet; fælles for disse er den bagvedliggende antagelse om, at fejlen er inde i individet og skal udbedres dér for at opnå (mental) sundhed.

Lidelsen opfattes i denne model som en selvstændigt eksisterende størrelse i individet, hvorfor mennesker, der indeholder denne apparat-fejl, kan klassificeres som syge eller mangelfulde. Mennesker uden denne fejl kan omvendt klassificeres som raske, uafhængigt af hvilken kontekst de indgår i (Juul Jensen, 1973). Sundhed er dermed fravær af sygdom. Denne indre fejl ved individet søges udbedret af behandleren ved hjælp af forskellige relevante metoder. Behandlingen hviler altså på en implicit antagelse om, at den syge indeholder noget unormalt, som behandleren kan fjerne. Som praktikere oplever vi, at ikke kun lovgivningen, men også de studerende selv (ofte) er påvirkede af denne forståelse.

Studiestøtte ud fra apparat-fejls-logikken kan illustreres på følgende måde:



Figur 1. Forfatterens egen model.

Intentionen om at undgå diskrimination i uddannelse er uden tvivl væsentlig. Der kan dog efter vores mening være problemer forbundet med at tilrettelægge en studiestøttende indsats ud fra en sådan forestilling om, at studiemæssige vanskeligheder udelukkende skyldes personlige mangler og fejl hos bestemte individer. I det følgende vil vi beskrive nogle af de observationer, vi i vores praksis har gjort af fejl-tænkningens problematiske konsekvenser i studiestøtten.

### *De strukturelle forholds bidrag overses*

I studiestøtten bemærker vi, at studerende med studiemæssige vanskeligheder ofte alene kigger indad, når de skal forstå vanskelighedernes opståen. De ser sig selv som problemet og orienterer sig slet og ret ikke mod omgivelserne i problemanalysen. Problemerne individualiseres, og et relevant spørgsmål stilles derfor sjældent: Er der strukturelle forhold på studierne, der bidrager til at skabe eller forstærke vanskelighederne? Mange studerende er som nævnt selv påvirkede af apparat-fejl-modellen, og de har derfor ikke blik for de strukturelle forholds mulige bidrag til vanskelighederne.

Medtænkning af de strukturelle forhold skal ikke ses som en negligering af lidelsens betydning. Individuelle forhold som f.eks. en nedsat opmærksomhedsfunktion kan i høj grad bidrage til produktionen af studiemæssige vanskeligheder. Men vi finder det væsentligt også at have blik for, om der er strukturelle forhold på studiet, f.eks. i form af modsatrettede krav, der er med til at producere vanskeligheder for nogle studerende. Modsatrettede krav kan eksempelvis bestå af høje sociale krav og høje krav om konkurrence på samme tid. I rusugen og i forbindelse med dannelse af studiegrupper opfordrer eksempelvis tutorer, undervisere og studieinstruktører ofte kraftigt de studerende til at skabe relationer og blive en del af det faglige og studiesociale fællesskab. Disse fremhæver, at social integration er en forudsætning for at opnå et godt læringsudbytte af studiearbejdet og i sidste ende gennemføre uddannelsen. Men på nogle af de mere konkurrenceprægede studier får de studerende samtidig eksplicit at vide, at de er hinandens konkurrenter, og at de skal være opmærksomme på, at de skal ud at slås om de samme jobs. De studerende mødes altså på én gang af to objektivt set mod-

satrettede krav: et krav om samarbejde med fokus på vidensdeling og læring og et krav om konkurrence med fokus på at positionere sig selv bedst muligt i forhold til underviserne og i sidste ende en kommende arbejdsgiver. Lad os give et eksempel. I vores praksis oplever vi jævnligt, at studerende giver udtryk for vanskelige og ambivalente følelser i relation til deres medstuderende. Når en medstuderende eksempelvis dropper ud, bliver de kede af at miste en god studiekammerat. Men samtidig bliver de glade for, at der nu er en konkurrent mindre. Dette forhold kan bidrage til at give den studerende vanskeligheder i forhold til sociale relationer på studiet, og disse vanskeligheder behøver altså ikke udelukkende at skyldes en bestemt psykisk lidelse. Studieomgivelser, der kalder på social praksis på den ene side og konkurrence på den anden, kan også have en rolle at spille. Pointen er her, at man mister blikket for dette forhold, hvis man slutter lineært fra lidelse til studiemæssig vanskelighed.

### ***Den studerende objektgøres, og ansvar forskydes i studiestøtten***

Vi har i vores praksis observeret, at hvis man baserer en studiestøttende indsats på en apparat-fejl-model, kan det have den konsekvens, at eventuelle løsningsmuligheder ofte placeres uden for den studerendes eget indflydelsesområde af rådgiveren og af den studerende. Hvis vanskelighederne ud fra en simpel årsag-virknings-logik *skyldes* en "apparat-fejl" hos den studerende, så bør fejlen jo i sagens natur hurtigst muligt udbedres af den professionelle. Ud fra denne logik kan der i studiestøtten således let ske en objektgørelse af den studerende, som kommer til at fremstå som en, "man gør noget ved". En sådan objektgørende og ansvarsforskydende tilgang kan forstærke en oplevelse af manglende agenthed i forhold til egne problemer hos den studerende og en medfølgende oplevelse af øget afhængighed af uddannelsesrådgiver eller mentor (for en beskrivelse af en lignende problematik inden for terapi se f.eks. Freedman og Combs, 1996, p. 4). Der er altså ved denne tilgang en risiko for, at indsatsen over tid ikke medfører et reduceret, men derimod et øget behov for støtte.

### ***Forkerthedsfølelse forstærkes, og et uautentisk studieliv fastholdes***

I vores praksis har vi ydermere bemærket, at apparat-fejl-modellen kan have den uheldige konsekvens, at man i arbejdet med de studerende mister blikket for de personlige intentioners betydning for udviklingen af studiemæssige vanskeligheder. Risikoen ved dette er, at det studiestøttende arbejde bliver reduceret til en ureflekteret træning i studiestøtteteknikker og en medfølgende forkerthedsfølelse hos den studerende samt en fastholdelse i en studiepraksis, der ikke giver mening for den studerende. Et eksempel på dette kunne være studiestøtte til studerende med ADHD; en lidelse, som er kendetegnet ved at forårsage initieringsvanskeligheder samt problemer med at holde fokus (WHO ICD-10, 2012). Når en studerende med ADHD i studiestøtten giver udtryk for at have problemer med at koncentrere sig ved læsningen af studietekster og

vanskeligheder ved at få lavet det daglige studiearbejde, ligger det i apparat-fejl-modellens lys snublende nær at reducere disse vanskeligheder til et udtryk for de eksekutive vanskeligheder, der er en følge af lidelsen (fejlen). Det vil derfor være oplagt straks at sætte ind med forskellige velkendte teknikker til støtte for mennesker med ADHD, læseteknikker, skematisering af arbejdsugen og løbende opfølgningssamtaler, for at skabe forpligtelse og struktur omkring studiearbejdet (for sådanne studieteknikker se eksempelvis Harboe og Ravn, 2002). Denne indsats vil sandsynligvis have en positiv effekt i de tilfælde, hvor hovedproblemet faktisk ligger i de udfordringer, som en kompromitteret opmærksomhedsfunktion giver.

Men i nogle tilfælde vil denne indsats have meget ringe effekt, fordi koncentrationsvanskeligheder ved læsning af studietekster, opgaveskrivning med mere også kan opstå, fordi det, der skal læses og skrives, opleves som meningsløst og uden personlig relevans. Dette gælder for alle studerende og derfor selvfølgelig også for studerende med ADHD. I nogle tilfælde handler det ved koncentrations- eller initieringsvanskeligheder i forhold til studiearbejdet altså ikke alene om at introducere studieteknikker, men også om at støtte den studerende i at genfinde det meningsfulde i studiet eller træffe et valg om at skifte studie eller droppe ud. Hvis man i studiestøtten ikke har blik for dette samspil, risikerer man ikke bare, at den studerende spilder sin tid. Man risikerer også, at indsatsen forstærker en forkerthedsfølelse hos den studerende: *Før kunne jeg ikke koncentrere mig og tage mig sammen, og derfor følte jeg mig forkert som studerende. Nu har jeg fået en masse værktøjer, men jeg kan stadig ikke. Så må jeg være endnu mere forkert, end jeg først troede, at jeg var.*

### **Virksomhed, personlighed og følelser**

I PPU har vi (artiklens forfattere) gennem det sidste år gennemført et udviklingsprojekt, hvor vi har beskrevet og videreudviklet vores praksis i lyset af en række virksomhedsteoretiske begreber (Leontjev, 2002). Baggrunden for dette er de observationer omkring problemer med apparat-fejl-modellen, vi i det forudgående har fremlagt. Vi forholder os kritiske i forhold til denne model, da vi ser, at den er utilstrækkelig som forklaringsmodel for studiemæssige vanskeligheder og som model for en studiestøttende arbejdspraksis. Imidlertid vil vi også slå fast, at vi heller ikke ser andre lineær-kausale årsagsforklaringer som gode alternativer. Historisk set var psykologien tidligere domineret af det, man kan kalde udefra og ind-teorier, som ser individuelle vanskeligheder som produkter af samfundsmæssige eller miljømæssige årsager (for eksempler på disse se Hedegaard, 2011; Leontjev, 2002). En sådan forståelse medfører en lang række problemstillinger; blandt andet blindhed for de personlige forhold (herunder lidelseskarakteristika, personlighed, biologi), dualisme osv., som vi dog ikke vil komme nærmere ind på her. Vi har derfor søgt efter en teoretisk referenceramme, som både kan inddrage individuelle og omverdensmæssige

faktorer i analysen af studiemæssige vanskeligheder og samspillet mellem dem uden at reducere individets vanskeligheder til enten en apparat-fejl eller en passiv reaktion på en aktiv omverdens påvirkning.

A.N. Leontjevs virksomhedsteori (2002) udgør et kvalificeret bud på en sådan teoretisk ramme. Virksomhedsteorien er en del af den dialektisk-materialistiske skole og udmærker sig ved at opløse dualismer mellem subjekt og objekt ved at placere menneskets virksomhed som den væsentligste genstand for den psykologiske videnskab. Ifølge Leontjev producerer den menneskelige virksomhed de psykologiske processer, som dirigerer virksomheden. Virksomheden udvikler sig i det dynamiske samspil mellem subjekt, virksomhed og objekt (omverden). Her ser vi altså ansatser til en mulig forståelse af studiemæssige vanskeligheder, hvor vanskeligheden forstås som en personlig praksis og dennes oplevelsesmæssige komponenter, der er udviklet som virksomme forsøg på håndtering af, og orientering i, studiemæssige krav og strukturer på den ene side og personlige mål, motiver, forudsætninger og præferencer på den anden.

I det følgende vil vi kort præsentere de virksomhedsteoretiske grundbegreber, vi vil benytte os af i den videre analyse. Leontjev præsenterer tre hovedkategorier af analyseområder i sin bog *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (2002). I det følgende koncentrerer vi vores fremstilling af hans begrebsapparat omkring virksomhed og personlighed. Den indre virksomhed i form af bevidsthedens processer berører vi ikke i nævneværdig grad, da vi vurderer, at vi i første omgang må få etableret en analyse af studiemæssige vanskeligheder som praksis i en social omverden, da denne "ydre" virksomhed ifølge Leontjev er mere fuldstændig end den subjektive genspejling af denne virksomhed og omverdenen. Det vil være oplagt i fremtidige projekter videre at arbejde med at skabe en analyse af den indre virksomheds plan og den måde, den produceres i de universitetsmæssige praksissammenhænge og får praksisdirigerende karakter.

I det følgende følger vi betegnelsen "studerende" ind i Leontjevs begreber, men det skal bemærkes, at Leontjev i sine fremstillinger skriver om mennesker i generel forstand.

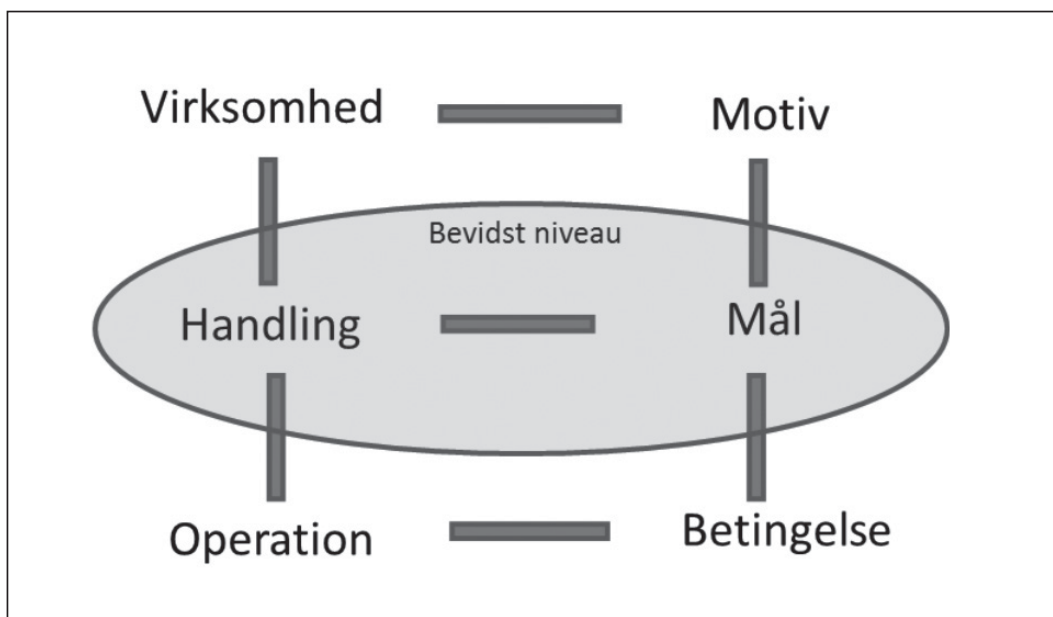
### ***Virksomheden placerer sig imellem subjekt og objekt***

Ifølge virksomhedsteori og den kulturhistoriske skoles antagelser (Knutagård, 2013; Leontjev, 1977; 2002) er virksomhed et system i sig selv med egen dynamik, struktur og udviklingsvej. Virksomheden kan altså ikke reduceres til en reaktion på indre eller ydre forhold eller en samling af reaktioner. Studievirksomheden realiseres som serier af handlinger og operationer. Disse kan åbenlyst ses udefra som studiemæssig aktivitet, men de foregår samtidig i bevidstheden hos den studerende som indre handlinger og operationer; som indre virksomhed (Leontjev, 2002).

I virksomhedsteori arbejder man således med et “treleddet skema”: subjekt – virksomhed – objekt. Virksomheden er al menneskelig aktivitet, der er målrettet: aktiv sansning, handlinger, operationer, orienteringer. Objektkategorien inkluderer hele det ydre mikro- og makromiljø: andre mennesker, natur, miljø, samfund og genstande. Subjektkategorien omfatter følelser, oplevelser, personlige forudsætninger, motiver mv. Omverdenen har indirekte indflydelse på det indre igennem virksomheden, ligesom de indre forhold alene har indflydelse på omverdenen for så vidt, at de organiserer virksomheden (Leontjev, 2002). For den studerende udvikles studievirksomheden således i spændingsfeltet imellem egne betingelser og orienteringer på den ene side og studiets krav og betingelser på den anden.

### *Virksomhedens struktur*

Betegnelsen virksomhed er en overordnet betegnelse for systemet af genstandsrettet aktivitet. Leontjevs analyse af virksomhedens struktur har vi afbildet herunder:



Figur 2. Modellen viser virksomhedens tre niveauer. Ovalen markerer, at mennesker i deres dagligdag primært er bevidste på dette niveau. Motivniveauet er ofte ubevidst, og operationsniveauet ofte automatiseret og under bevidsthedens tærskel. Forfatterernes egen model – inspireret af Leontjev, 2002.

Enhver overordnet aktivitet dynamiseres af noget, man gerne vil opnå bevidst eller ubevidst; noget, man stræber hen imod (opnåelsesmotiver), eller noget, man ønsker at undgå (undgåelsesmotiver) (Hammerlin & Larsen, 1999). Al studievirksomhed har derfor motiver; der findes ikke umotiveret virksomhed. Motiverne behøver imidlertid ikke at være erkendte for den studerende. De kan sagtens udøve en dynamiserende og retningsgivende kraft på studievirksomheden, selvom de er ubevidste (Leontjev, 2002).



De studiemæssige motiver består i praksis af en lang række mål, den studerende sætter sig i sin hverdag. Målsætningen foregår til forskel fra de motivationelle dynamikker altid på det bevidste niveau og realiseres af handlinger. Den studerende beslutter sig for at gøre noget, og så gør hun det – eller hun ændrer planer. Målniveauet er særligt derved, at det placerer sig imellem betingelsesniveauet på den ene side og motivniveauet på den anden. Målene vil derfor optimalt både være i overensstemmelse med motiverne og samtidig tage både personlige og universitære betingelser alvorligt og vælges på baggrund af disse.

Målene kan kun realiseres gennem en række operationer, men disse er ikke fri til at udforme sig uafhængigt af omstændighederne. *Operationerne er underlagt betingelserne* (Leontjev, 2002); det være sig både ydre materielle, strukturelle og sociale betingelser på studiet og indre mentale, biologiske eller kropslige betingelser hos den studerende. Alle disse forhold lægger bindinger på, hvordan en studiemæssig operation kan udføres.

### ***Personlighed er hierarkiserede motiver***

Mennesket fødes med en række biologiske behov, der omdannes til motiver ved mødet med omverdens "genstande". Motiver er de "genstande", vi stræber hen imod eller væk fra; det, der er vigtigt i et menneskes liv. Den menneskelige virksomhed producerer også nye motiver, når den omorganiseres i nye handlesammenhænge. Det er de hierarkisk ordnede motiver, der udgør personligheden. Motiverne skabes og hierarkiseres igennem livsforløbet på en sådan måde, at nogle motiver bliver vigtigere end andre. Dette hierarki er dynamisk og ændrer sig over tid. Ligesådan vil forskellige kontekster, hvori personligheden skal orientere sig, have betydning for, hvad der bliver vigtigst. Et dominerende motiv i én sammenhæng kan på den vis være et underordnet motiv i en anden sammenhæng (Leontjev, 2002). De studiemæssige motiver produceres undervejs i livsforløbet og i studiesammenhænge og bliver på den vis en del af den studerendes personlighed, som kan indtage en overordnet eller mindre væsentlig position i den samlede livsorientering.

En studerende kan være bevidst om sine motiver, eller motiverne kan være mere eller mindre skjulte for hende. Uanset om motiverne er materielle eller ideelle, perciperede eller forestillede, om hun er klar over sine motiver eller ej, så "trækker" motiverne hende i en bestemt retning. Der er noget, hun ønsker at opnå eller undgå studiemæssigt, og det er disse genstandsmæssige motiver, der orienterer hendes studievirksomhed.

### ***Følelser er information***

Følelser fungerer som signalgivere, i forhold til om en bestemt handling bringer os nærmere vores motiver eller længere væk fra dem. Om den studerende oplever glæde, ked af det-hed, tomhedsfølelse eller måske skyldfølelse ved en bestemt studierelateret handling, afhænger altså ikke af handlingen

gen i sig selv, men af forholdet mellem handlingen og hendes motiver og dermed af hendes personlighed (Leontjev, 2002). Derfor vil to studerende, der gennem deres liv har udviklet forskellige studiemotiver og motivhierarkier, og som udfører den samme studierelaterede handling, også opleve forskellige følelser i forbindelse med handlingen. Følelser er dermed vigtig information, som den studerende kan lære at anvende konstruktivt.

### **Det svære studieliv**

Med udgangspunkt i Leontjevs model over virksomhedens struktur vil vi i det følgende fremsætte en model over studievirksomhed. Tilføjelsen til Leontjevs model består i, at vi kobler et eksplicit institutionsniveau på modellen, således at det bliver muligt at analysere studievirksomhed specifikt som et samspil mellem ikke kun personens og virksomhedens tre niveauer, men også mellem universitet, virksomhed og person. Leontjevs teori uddyber virksomhedssystemet og personsystemet og samspillet mellem dem, men i forhold til objektkategorien (samfund, miljø, institution osv.) laver han ikke samme strukturelle lagdeling, og objektkategorien fremstår noget udifferentieret. Han opererer dog med kategorien "betingelser", som i vores tolkning omfatter både ydre og indre betingelser, og som er placeret på operationsniveau. I modellen udskiller vi derfor også betingelseskategorien i en indre og en ydre form. Vi giver i det følgende et bud på, hvordan en systemisk lagdeling af institutionen "universitetet" kunne se ud. Modellen er udviklet af os med inspiration fra Hedegaard (2011), der eksplicit beskæftiger sig med institutionsforståelse inden for en virksomhedsteoretisk ramme.

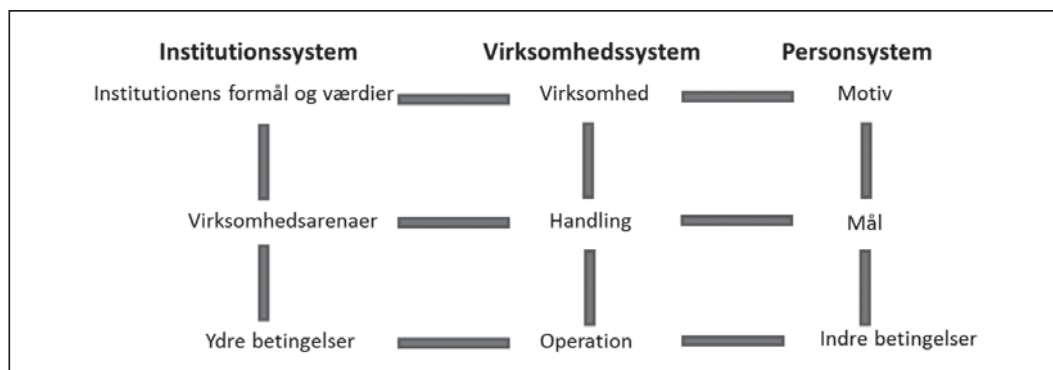
#### ***Studievirksomhedens struktur***

En institution består af flere lagdelte undersystemer. Institutioner har en række manifesterede og latente værdier og formål, som de stræber efter at realisere igennem deres deltagere (Handy, 1988). Universitetet og de enkelte studier har på den måde en række værdier og formål, de ønsker, at de studerende skal udvikle sig i retning af. Disse er beskrevet i strategi- og visionspapirer, studieordninger og lignende, men det vil variere, i hvor høj grad de eksisterer som reel praksis i institutionen.

Institutioners praksis består ifølge Hedegaard (2011) af en lang række virksomhedsarenaer. En virksomhedsarena er en institutionaliseret praksistradition, som danner rammen om medlemmernes sociale hverdagspraksis. Disse struktureres af både deltagerens input og af de traditioner, som betinger den institutionelle praksis (Hedegaard, 2011). De universitetsmæssige virksomhedsarenaer kan i større eller mindre grad i praksis repræsentere de værdier og formål, som universitetet eksplicit har. De kan imidlertid også realisere en lang række andre formål, som er udtalte; f.eks. socialisering ind i et klassesamfund (Handy, 1988; Pedersen, 2010).

Endelig realiseres disse virksomhedsarenaer alene gennem en lang række mulighedsgivende og -begrænsende materielle betingelser, eksempelvis auditoriets udformning og studiematerialerne, som udgør den materie, arenaerne “bygges af”.

Model over studievirksomhedens struktur:



Figur 3. Denne model vil blive anvendt i den videre analyse af studiemæssige vanskeligheder og vil samtidig sikre, at vi på en struktureret måde får forholdt os til de udefrakommende faktorer, som organiserer den studerendes praksis.

### *Når studielivet domineres af problemer og konflikter*

På baggrund af modellen bliver det muligt at udskille en række vanskeligheder, som studerende vil kunne opleve i deres studiepraksis. Som modellen viser, befinder studievirksomheden sig i et spændingsfelt mellem ydre forhold og personlige forhold. Virksomheden skal kontinuerligt orientere og omorganisere sig i forhold til de skiftende krav og tilskynninger. Udfordringer – institutionelle som personlige – i studiepraksis vil ofte kunne løses ved tilegnelsen af et nyt redskab eller tilpasning af virksomheden. Men som logisk konsekvens af virksomhedens placering i dette spændingsfelt vil der også kunne opstå egentlige konflikter mellem institutionssystemet og personsystemet eller internt i disse, hvor virksomheden i praksis ikke kan tilpasses begge krav på én gang, og hvor konflikten ikke kan løses med tilegnelsen af en metode. I den forbindelse anvender vi i den videre fremstilling Dreiers (1993) begrebsskellen mellem opgaver, problemer og konflikter i vores analyse, da de netop betegner de ovennævnte forskelle mellem tilpasning og konflikt. De kan defineres således:

- **Opgave:** Der foreligger eller kan umiddelbart skabes de fornødne midler til at nå et mål
- **Problem:** Passende midler til at nå målet er ikke umiddelbart tilgængelige eller kan ikke identificeres. Problemløsning består i at finde frem til disse midler, fremstille dem eller stille dem til rådighed

- **Konflikt:** Selve målene er i konflikt med hinanden, og realiseres det ene, bliver det på bekostning af det andet. Konflikter kan derfor ikke løses blot ved brug af de rette redskaber (Dreier, 1953, p. 74).

I vores optik består et studie som udgangspunkt af en lang række *opgaver og problemer*. En hver studerende konfronteres således med opgaveløsning og problemløsning, som indebærer tilvejebringelsen af midler til at løse problemerne. Studerende med studiemæssige vanskeligheders studievirksomhed vil ifølge vores erfaring imidlertid ofte være overvejende domineret af *problemer og/eller konflikter*. I det følgende analyserer vi problemer og konflikter hver for sig.

Leontjev (2002) påpeger, at virksomheden både har ydre og indre momenter. Som nævnt vil vi ikke komme ind på Leontjevs fulde bevidsthedsteori her, men når vi i det følgende skal undersøge vanskelighedstyper og interventionsformer, bliver det vigtigt, at vi inddrager den indre virksomhed i sin mest almene form, da al menneskelig udvikling foregår som et dialektisk samspil mellem indre og ydre virksomhed. I det følgende bruger vi betegnelsen "erkendelse" omkring indre virksomhed i form af individets aktive genspejling af omverdenen, subjektet og subjektets virksomhed og relationer heri. Genspejlingen er ifølge Leontjev altid mindre informationsrig end de faktiske forhold, den genspejler, og interventionsmæssigt kan man derfor som uddannelsesrådgiver blandt andet støtte den studerende i at udvide genspejlingen, så hun får blik for nuancer, flere informationer mv. På den måde kan man opmuntre den studerende til at rette sin "opmærksomheds projektør" mod flere og andre forhold i sit studieliv, som tilsammen giver et mere fuldt billede af den studerendes livssituation og derfor et mere fuldstændigt handlegrundlag.

Vi foreslår på den baggrund, at man som uddannelsesrådgiver skelner mellem *udvidelse af erkendelse* (indre virksomhed) på den ene side og *om- og nyorganisering af den ydre virksomhed* på den anden (Leontjev, 2002). Disse to processer følges ikke nødvendigvis ad, og den konkrete studerende kan have en særlig tilskyndelse til at indgå i den ene virksomhedstype på bekostning af den anden; karikeret sagt at handle uden at tænke eller at tænke uden at handle. Vanskeligheder kan derfor også være særligt knyttet til enten mangel på indsigt (erkendelse) eller mangel på handling/handlingsredskaber (praksis). Med denne skelnen in mente tilføjer vi Dreiers begreber en yderligere principiel skelnen i forståelsen af midler: Tilvejebringelse eller erkendelse af midler kræver også en erkendelse af de problemstillinger, som midlerne skal tjene til at løse, og ikke kun af midlerne i sig selv. I det følgende skelner vi således både imellem problemer og konflikter, men også imellem 1) erkendelse af midler *såvel* som mål og 2) den praktiske realisering af målrettede midler.

**Studiemæssige problemer: vanskeligheder ved at erkende midler og/eller mål eller anvende relevante midler til målrealisering**

De første vanskelighedstyper, vi vil fremhæve, er de, som vil kunne defineres som problemer, dvs. manglende midler, mangel på erkendelse af disse og mangel på erkendelse af mål. Tilvejebringelsen eller erkendelsen af de relevante midler og mål løser problemet. Disse problemer kan udspille sig på hvert af virksomhedens niveauer:

***Problemer på “ydre betingelse-operation-indre betingelses-niveauet”***

Vanskeligheder ved at:

- identificere de ydre betingelser (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- identificere de indre betingelser (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- *vælge, praktisere og udvikle udførelsen af operationer, så de “matcher” betingelserne; ydre som indre (praksis).*

Intervention: *Identifikation af indre og ydre betingelserne og tilpasning af operationer.* På det erkendelsesmæssige plan kan det være relevant igennem samtale at undersøge, hvordan den studerendes ydre betingelser for studievirksomheden er. Har hun en ordentlig studieplads? Indgår hun i relationer med andre, der har erfaring med brug af studieteknikker, som hun kan lære af? Den studerendes indre betingelser kan også undersøges. Har hun altid koncentrationsvanskeligheder? Hvordan er hendes døgnrytme; hvornår lærer hun bedst? Praksismæssigt kan den studerende støttes i at vælge operationelle procedurer, der er mest hensigtsmæssige under hensyntagen til de indre og ydre betingelser. Det kan være støtte i eksempelvis brug af skemaer, kalendere og planer, studieteknikker, planer for pauser, planer for aktivitet omkring stoffet via flere modaliteter og praksismåder, strukturering af studieplads, valg af optimal tidspunkt for studiearbejde osv.

***Problemer på “virksomhedsarena-handling-mål-niveauet”***

Vanskeligheder ved at:

- identificere de eksplicite og implicite mål og krav i virksomhedsarenaerne (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- identificere personlige mål i overensstemmelse med motiverne (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- vælge, praktisere og udvikle handlinger i overensstemmelse med personlige mål og virksomhedsarenaernes mål/krav (praksis).

**Intervention:** *Identifikation af personlige mål og virksomhedsarenaernes krav og planlægning af handlinger, der realiserer begge i tilstrækkelig grad.* På det erkendelsesmæssige plan kan man sammen med den studerende undersøge, hvilke målsætninger og krav der er til stede i den studerendes studiehverdag. Hvilke eksplicite og implicite faglige mål sætter studieordningerne og fagbeskrivelserne? Hvad kræver de medstuderende af den studerende ved deltagelse i studiegruppe? Ligesådan kan man sammen med den studerende undersøge hendes egne mål. Hvad ønsker hun konkret for de enkelte fag? Er der private forhold, som skal prioriteres? Praksismæssigt kan den studerende støttes i at vælge de handlinger, der understøtter en realisering af hendes egne mål, samtidig med at de studiemæssige virksomhedsarenaers mål og krav tilgodeses i et sådant omfang, at hun ikke uintenderet ekskluderes fra de studiemæssige sammenhænge fagligt og socialt. Her kan man sammen udarbejde planer med mål og delmål, konkrete specifikationer af de skridt, der skal tages for at nå dem, afdækning af alternative veje at gå mv. På dette niveau er det afgørende, at man får talt om motivet for valg af mål, så målene bliver i overensstemmelse med motiverne, samtidig med at man skal medtænke betingelsesniveauet, så målene også bliver realiserbare og realistiske.

#### **Problemer på “værdi-virksomhed-motiv-niveauet”**

Vanskeligheder ved at:

- identificere de eksplicite og implicite institutionelle værdier/krav (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- identificere personlige motiver (erkendelse), så adækvate metoder/midler til deres realisering kan vælges,
- vælge, praktisere og udvikle sin virksomhed i overensstemmelse med egne motiver og institutionens værdier/krav (praksis).

**Intervention:** *Identifikation af personlige motiver og institutionens værdier/krav. Planlægning af virksomhed, som realiserer begge i tilstrækkelig grad.* På det erkendelsesmæssige niveau kan man sammen med den studerende undersøge de værdier, som institutionen ønsker at fremme hos sine studerende. Hvad står der i studieordningen omkring det, de ønsker at fremme hos de studerende? Erkendelsesmæssigt ligger der også et vigtigt arbejde i at støtte den studerende i at blive klar over de motiver, hun har eller udvikler for sin studiepraksis. Hvorfor har hun valgt dette studie? Hvad vil hun gerne opnå for sig selv i sit fremtidige arbejdsliv? Praksismæssigt kan den studerende støttes i at vælge en vej for sit studie, der sikrer en studiegennemførelse i overensstemmelse med det, der er vigtigt for hende, og det, hun står for. Samtidig skal denne vej i tilstrækkelig grad leve op til studiets værdier for at undgå eksklusion. Realiseringen af dette vil typisk skulle følges op af en mere konkret mål-planlægning for at sikre realismen i den overordnede vej, den studerende vælger.

### **Studiemæssige konflikter: Konflikt i/imellem institutionssystemet og personsystemet**

De næste vanskelighedstyper, vi vil analysere, er de, der kan defineres som konflikter. Konflikter er som beskrevet til stede, når et mål objektivt set ikke kan realiseres, uden at det bliver på bekostning af andre mål (Dreier, 1993). Midlerne kan derfor udmærket være til stede til at realisere målene hver for sig, ligesom der kan være en omfattende erkendelse af både mål og midler, men dette opløser ikke konflikten. Erkendelsen af konflikterne er vigtig, da den studerende ellers vil opleve konflikternes negative konsekvenser og ofte fejlagtigt attribuere disse som hidrørende fra dem selv, fra "det utilstrækkelige jeg". Dette bidrager til deres oplevelse af at være en "utilstrækkelig studerende". Erkendelsen af konflikterne skal følges af valg, som den studerende skal støttes i at træffe. Konflikter kan udspille sig på både institutions-systemets- og personniveauet:

Konflikter i institutionssystemet i form af:

- konflikter mellem institutionens værdier og deres faktiske realisering på virksomhedsarenaniveau,
- konflikter mellem virksomhedsarenaernes formål og de ydre betingelser, der stilles til rådighed for deres realisering,
- interne konflikter mellem værdi-værdi, virksomhedsarena-virksomhedsarena eller betingelse-betingelse.

**Intervention:** *Identifikation (erkendelse) af dilemmaer og modsatrettetheder imellem institutionsniveauerne og internt i disse og støtte til at træffe valg (praksis).* Erkendelsesmæssigt kan den studerende støttes i at få øje på, om der er inkonsekvens mellem institutionens manifesterede værdier og den praksis i virksomhedsarenaerne, der faktisk udspiller sig. Har faget et fagligt dannelsesideal, som ikke understøttes i praksis? Er der konflikter imellem proklamerede humanistiske værdier i faget og en faktisk oplevet asocial praksis? Den studerende kan også støttes i at få øje på, om der er konflikter mellem virksomhedsarenaernes formål og de ydre betingelser, der stilles til rådighed for disse formåls realisering. Har et fag eksempelvis til formål at fremme indsigt i sociale processer, men støtter alene op om individuelt studiearbejde i praksis? Handler faget om at forstå funktionelle sammenhænge og processer, men skal bestå med en multiple choice-eksamen, der ikke giver anledning til testning af dybere sammenhænge? Endelig skal der støttes op om at få fokus på de steder, hvor der er interne konflikter mellem hhv. værdi-værdi, virksomhedsarena-virksomhedsarena eller betingelse-betingelse. Er der værdimæssige konflikter mellem fokus på hurtighed og fremdrift på den ene side og faglig fordybelse og selvstændighed på den anden? Er der i to forskellige virksomhedsarenaer konflikt mellem konkurrenceorienteret praksis i den ene og krav om samarbejde i

den anden? Er der konflikt mellem ydre betingelser i form af eksempelvis mange studerende til et meget lille undervisningslokale?

Den studerende vil skulle støttes i at træffe valg og prioritere i forlængelse af erkendelsen af sådanne konflikter i overensstemmelse med egne motiver. Det kan være rigtig svært, da mange oplever, at de ikke er kompetente til sådan at fravælge noget på studiet til fordel for noget andet.

Konflikter i personsystemet i form af:

- konflikter mellem motiver og deres faktiske realisering på mål-niveau,
- konflikter mellem målene og de indre betingelser, der stilles til rådighed for deres realisering,
- interne konflikter mellem motiv-motiv, mål-mål eller betingelse-betingelse.

**Intervention:** *Identifikation (erkendelse) af dilemmaer og modsatrettetheder imellem personniveauerne og internt i disse (f.eks. motivkonflikter) og støtte til at træffe valg (praksis).* Den studerende skal støttes i at få indsigt i de konflikter, der måtte være imellem hendes motiver og de mål, hun sætter sig på studiet. Er hun motiveret af faglig fordybelse, men sætter sig i praksis alene præstationsmål i form af eksempelvis karakterer? Motiveres hun af andres anerkendelse, men studerer i praksis alene? Der kan også eksistere konflikter mellem den studerendes mål og de indre betingelser, hun bærer med sig nu og her. Sætter hun sig mål om at være en studerende, der står tidligt op og læser intensivt i flere timer, *på trods af at dette nedsætter hendes samlede energiniveau? Modarbejder hun sine egne betingelser i forsøget på at leve op til en implicit eller eksplicit norm om, hvordan en "rigtig" studerende skal være?* Endelig skal hun støttes i at få øje på, om der er konflikter internt mellem hendes motiver, hendes mål eller de indre betingelser. Er der motivkonflikter mellem på den ene side sociale motiver og på den anden side konkurrencemotiver? Er der konflikter mellem mål om at få god social kontakt i studiegruppen på den ene siden og mål om at være bedre end de andre og/eller udkonkurrere dem på den anden? På betingelsesniveau kan flere tendenser trække i forskellig retning. Har hun brug for aktivitet omkring sig for at holde koncentrationen, samtidig med at hun let distraheres af det samme? Støtten i forlængelse af erkendelse af konflikter i personsystemet ligger igen i hjælpen til at træffe valg; den studerende har flere forskellige tilskyndelser og må støttes i at beslutte, hvilken vej hun vil gå. Derigennem må hun også vælge, hvad hun vil fravælge eller give afkald på – evt. for en periode.

Konflikter imellem institutionssystemet og personsystemet i form af:

- konflikter mellem institutionens værdier og de personlige motiver,
- konflikter mellem virksomhedsarenaernes mål og de personlige mål,
- konflikter mellem de indre og ydre betingelser.



**Intervention:** *Identifikation (erkendelse) af dilemmaer og modsatrettetheder imellem institutionens krav og værdier og den studerendes egne motiver og mål og støtte til at træffe selvtroværdige, men også realistiske valg (praksis).*

Der eksisterer i vores erfaring ikke så sjældent objektive konflikter mellem den studerendes motiver og studiets værdier. Den studerende kan støttes i at erkende disse, så hun kan træffe valg om, hvilken vej hun vil gå. Har hun sociale motiver, som er i modstrid med studiets værdier? Er der politiske undertoner i studiet, som hun ikke kan stå inde for? I forlængelse heraf kan den studerende opleve, at der er konflikter imellem de konkrete formål, der udspiller sig i virksomhedsarenaerne, og hendes egne mål. Er der faglige fokusområder på studiet, den studerende ikke kan identificere sig med? Er der sociale målsætninger, som strider mod de sociale mål, den studerende ønsker at sætte sig? Endelig kan der være konflikter mellem de indre og ydre betingelser. Er der eksempelvis bestemte typer af studieteknikker, måder at studere på og samarbejdsformer, der fremmes på studiet, men som direkte modarbejder den studerendes funktionsmåde eller forværrer vanskelighederne? Her skal den studerende støttes i at træffe en række valg. Vil hun prioritere sine egne forholdemåder eller studiets krav? Kan der være områder af studiet, hvor konflikterne er færre, og kan disse opprioriteres? Er konflikterne så store, at studiet skal afsluttes? Vil hun for en periode prioritere egne forholdemåder på bekostning af studiet eller omvendt? Og med hvilke konsekvenser og formål? I denne proces er der mulighed for at fremme den studerendes oplevelse og praksis som en agent med egne ønsker, drømme og formål, som på en villet, bevidst og realistisk måde arbejder sig igennem den meget store opgave, det er at gennemføre et universitetsstudie.

### **Vanskelighedernes systemkarakter og manifestation**

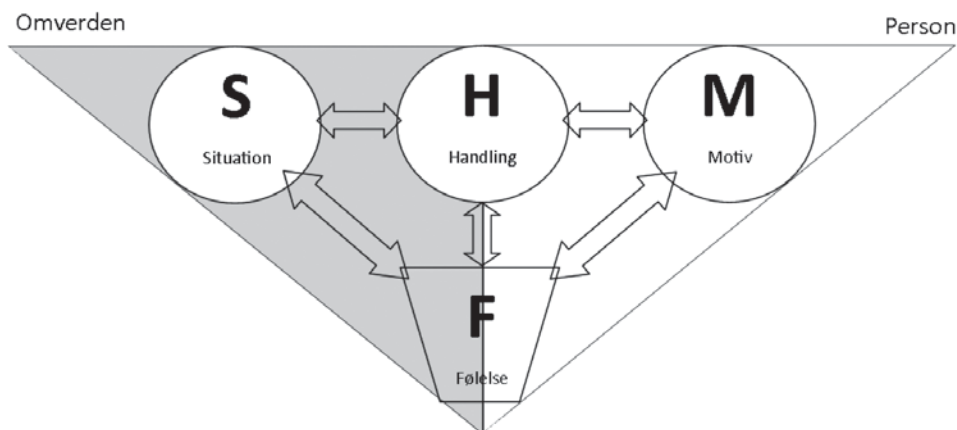
Når man forstår studiemæssige vanskeligheder på den beskrevne måde, står det klart, at man må skelne mellem vanskelighedernes systemkarakter og deres manifestation. De studiemæssige vanskeligheder vil ofte umiddelbart manifesterer sig som vanskeligheder, der er individet iboende (eller for den sags skyld alene et strukturelt problem). Sidder man som rådgiver over for en studerende med en diagnose og en række manifesterede studiemæssige vanskeligheder, ligger det lige til højrebent at identificere årsagen til problemet i den studerendes psykiske lidelse. Lidelsen betragtes som en entitet i individet, som er nødvendig og måske ligefrem tilstrækkelig bagvedliggende årsagsforklaring for vanskeligheden (Juul Jensen, 1973). De individuelle forhold ses altså ikke som noget, der kan bidrage til vanskelighederne, men som vanskelighedernes egentlige årsag. Skelner man imidlertid mellem vanskelighedernes manifestation og deres systemkarakter, bliver det sandsynliggjort, at den rette studiestøttende indsats er den, som tilrettelægges

som støtte i forhold til vanskelighedernes systemkarakter og ikke deres manifestation. Denne systemkarakter skal oplyses via en fælles afdækning mellem rådgiver og studerende af den studerendes handlinger, følelser og motivationer forbundet hermed og af omgivelsernes betingelser og krav.

## Hjælpe modeller til studiestøttende rådgivning

Har man som rådgiver forståelsen af studievirksomhedens struktur med sig i studiestøtten, er man i vores optik klædt godt på til at lave studiestøtte på et dialektisk, ikke-reduktionistisk grundlag. Vi mener, at modellen muliggør støtte og planlægning, som på én gang er troværdig over for den studerendes egne motiver, håb og forudsætninger, samtidig med at den er realistisk i sin inddragelse af studiets krav og betingelser. Vi har til støtte for dette udarbejdet tre samtalemødelles, som kan bruges i studiestøtten til at understøtte implementeringen af denne tilgang i rådgivningspraksis. Modellerne er ikke teoretiske modeller over virksomhedsteori, men samtalestrukturerende redskaber til brug for rådgivers arbejde. De er stadig under udvikling og har derfor skitseagtigt præg, og de kan ikke stå i stedet for modellen over studievirksomhed. Modellerne præsenteres kort herunder.

### *Grundmodel: Hvad sker der i situationen, hvilke følelser udløser det og hvorfor?*



Figur 4.

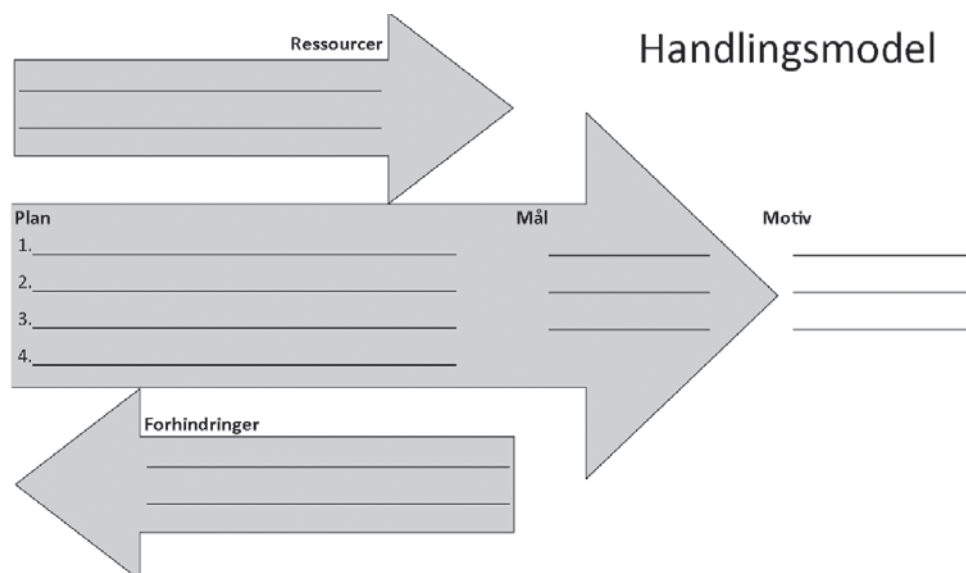
Studerende i studiestøtteforløb fortæller af og til i generelle vendinger om situationer, som fylder rigtig meget for dem, eller de giver udtryk for negative eller diffuse følelser, som de har svært ved at forstå eller håndtere. Modellen hjælper rådgiver og studerende til at opnå en mere nuanceret erkendelse af, hvad der sker i den beskrevne situation, hvilket giver adgang til en mere realistisk planlægning af handling. Desuden kan brug af modellen skabe mulighed for, at den studerende får sat ord på det, der er vigtigt for hende; hendes motiver.

En fordel ved anvendelse af modellen er, at den modvirker den studerende og rådgiverens præference for at forblive i en bestemt mekanistisk årsagsforklaringstype, f.eks. “det er de andres skyld eller min skyld alene, at det gik sådan”. Den studerende opnår derigennem en øget bevidsthed om, hvad der øver indflydelse på hændelsen; de ydre omstændigheder inklusive andre personers bidrag og de personlige bidrag i form af egne handlinger, motiver og betingelser. Følelser bruges som signalgivere i samtalen, og de bliver derfor meningsfulde og mindre skræmmende.

Metodisk anvendes modellen på den måde, at den studerende starter med at tale ind i et af felterne (f.eks. hændelsen eller følelserne). Rådgiverens opgave bliver at stille spørgsmål til det konkrete felt og til samspillet/relationen mellem situation, den studerendes handlinger, motiver og følelser.

Man kan med fordel spørge ind til handlinger, situationen og følelser til at begynde med, da det ofte er her, den studerende har sin opmærksomhed. Man kan tilstræbe ikke kun at tale om følelser, men også den studerendes konkrete handlinger og omverdenens bidrag – og følelser som *konsekvens* af denne udveksling. Følgelig kan man så begynde at tale om, hvad følelserne signalerer omkring vigtige motiver. Det kan være formålstjenligt at være opmærksom på de følelsesmæssige signaler, da disse gør det muligt at spore sig ind på egentlige motiver og ikke blot rationaliseringer eller “politisk korrekte” udsagn om, hvad der “bør være vigtigt”.

***Handlingsmodel: Planlægning af studieaktivitet i overensstemmelse med egne motiver om omverdenens krav***



Figur 5. Ressourcer og forhindringer henviser både til personlige såvel som institutionelle forhold. Det er væsentligt at komme omkring begge dele for at gøre planen realistisk. Mål henviser ligeledes både til personlige og institutionelle mål. Det er ved målsætning vigtigt at undersøge, hvilke personlige motiver målene medvirker til at realisere. Derved sikrer man sig, at målene faktisk har væsentlig betydning for den studerende.

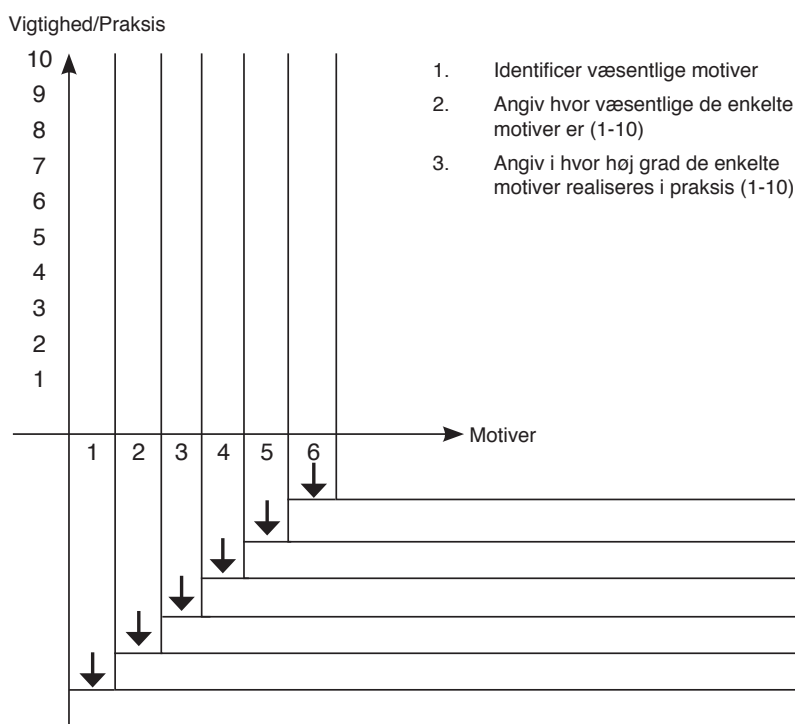
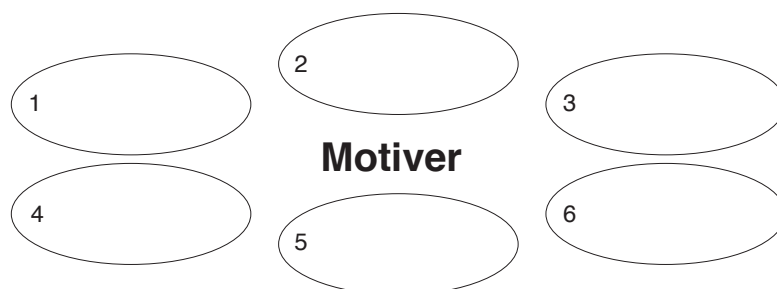
Når den studerende skal planlægge sine studieaktiviteter, er det væsentligt at sikre, at aktiviteterne realiserer et vigtigt motiv. Motivet gør handlingerne meningsfulde og skaber motivation og mulighed for i højere grad at kunne tolerere kedelige og vanskelige opgaver. Denne model hjælper til at sikre et eksplicit motiv for konkrete delmål, ligesom den sikrer, at man får afdækket relevante ressourcer såvel som begrænsninger i person såvel som omverden. Formålet er, at den studerende får mulighed for aktivt at planlægge sine handlinger og mål i overensstemmelse med et overordnet, bevidst og personligt motiv såvel som i overensstemmelse med studiets krav. Modellen afdækker desuden både ressourcer og forhindringer for realiseringen af planen.

Derved støttes den studerende i at handle i overensstemmelse med, hvad der er vigtigt for hende, og ikke blot i overensstemmelse med uudsagte normer, forældrenes idealer, mv. Den fremmer strategisk handling frem mod et betydningsfuldt mål og under hensynstagen til de bindinger, der faktisk eksisterer, indre som ydre. Anvendelse af modellen gør det muligt at tale med den studerende om hendes studiemæssige praksis på et meget konkret plan og få lagt en 1) realistisk plan i henhold til indre og ydre betingelser/krav, som samtidig er 2) i overensstemmelse med personlige motiver. Skipper man det ene, er der risiko for, at man enten får en plan, som nok kan udføres, men som kan være dybt meningsløs, eller en plan, som er højtflyvende og godt motiveret, men uden en reel chance for at kunne realiseres.

Metodisk kan modellen tilgås fra et hvilket som helst startpunkt. Hvis den studerende først taler om et konkret mål (f.eks. bestå en eksamen), kan man starte med dette som delmål. Overordnet set skal man ret hurtigt have fat i motivet for handlingen, den overordnede *mening* med at have et konkret mål.

**Motivhierarkiseringsmodel: Hvad er det vigtigste for den studerende, og realiserer hun det?**

## Hierarkiseringsmodel



Figur 6.

Det kan være relevant for et hvert menneske at gøre sig klart, hvad der er vigtigt for en. Når man ved, hvad der er vigtigt, bliver det herefter muligt på et mere oplyst grundlag at arbejde med at prioritere aktiviteterne og indsatsområderne i sit liv og sikre sin trivsel. Denne model muliggør en synliggørelse af den studerendes vigtige motiver og en vurdering af, hvor meget plads disse motiver reelt får i den studerendes praktiske livsførelse.

Formålet er at bevidstgøre den studerende om, hvilke motiver der er vigtigst for hende, mindre vigtige eller uvæsentlige *generelt* eller i en *helt konkret situation*. Formålet er ydermere at blive bevidst om, i hvor høj grad

disse motiver *faktisk realiseres* i hverdagen generelt eller i konkrete situationer på en måde, så det bliver muligt at handle/prioritere anderledes, hvis den studerende ønsker det.

Ønsket er, at den studerende får bedre mulighed for aktivt at vælge at forsøge at realisere sine motiver, "parkere dem" for en periode eller helt lade være med at handle på dem. Den studerende får så at sige øget sit informationsniveau, og et øget informationsniveau giver et mere præcist handlegrundlag. De motiver, der ikke er bevidstgjorte, producerer følelser på lige fod med bevidstgjorte motiver. Bevidstgøres motiver, vil flere følelser derfor potentielt kunne forstås som meningsfulde. Desuden skabes muligheden for, at følelser kan opleves som noget velkomment, der faktisk bidrager med uundværlig information i den studerendes liv.

Metodisk skal man inden anvendelse af denne model have afdækket nogle af de motiver, der er vigtige i den studerendes liv. De kan være fremkommet ved brug af grundmodellen. Disse motiver skrives ind øverst på siden. Rådgiverens opgave er herefter at spørge den studerende for hvert motiv, hvor vigtigt det er for hende på en skala fra 0 til 10, og at tegne dette ind i koordinatsystemet. Der fortsættes sådan for hvert motiv. Herefter kan den studerende støttes i at vurdere, i hvor høj grad de enkelte motiver faktisk realiseres i den studerendes hverdag. Dette scores også på en skala fra 0 til 10 og tegnes ind oven i motivscorerne fra før. Herefter tager rådgiver og en studerende en generel snak om resultatet. Er der nogen motiver, hvor realiseringen af dem skyder meget forbi vigtighed? Hvordan mon det kan være? Ønsker den studerende, at det skal være anderledes? Hvordan kan dette praktisk implementeres i hverdagen? Pointen er, at den studerende får mulighed for at tage et oprigtigt blik på sit liv og på, i hvor høj grad hun faktisk realiserer det, der er vigtigt for hende.

### **Studiemæssige vanskeligheder er et kollektivt anliggende**

Vi har i artiklen påpeget nogle af de problemer, vi ser i forbindelse med at basere en studiestøttende indsats til studerende med psykiske lidelser på en apparat-fejl-model. En tilgang, der definerer studiestøtte som kompensation for individuelle fejl og mangler, har blandt andet det problem, at den bliver blind for, om der er strukturelle forhold på studiet, der bidrager til vanskelighederne. På baggrund af modellen over studievirksomhedens struktur har vi fremlagt tre hjælpemodeller, der kan anvendes til at strukturere de individuelle samtaler med de studerende.

Som vi påpegede i begyndelsen af artiklen, er analyserne her baseret på individuel studiestøtte, som den er gjort mulig i SPS-lovgivningen. Vi har på baggrund af vores praksiserfaringer og teoretiske analyser sandsynliggjort, at det er muligt at implementere en virksomhedsteoretisk analyse som guide for praksis i individuel studiestøtte, som ikke reducerer enten lidelse eller

universitetet til årsagen til de studiemæssige vanskeligheder. Denne analyse kan fungere som et redskab, som kan sikre, at man som rådgiver ikke utilsigtet kommer til at arbejde efter en implicit apparat-fejl-model. Dette sker meget let i individuelle samtaler, hvor den studerendes sociale og strukturelle omverden ikke er synligt til stede i rummet. Strukturen omkring individuel studiestøtte har imidlertid en lang række begrænsninger. Arbejdet med studerende på individniveau giver sjældent adgang til, at man som rådgiver kan påvirke andet end den studerende selv. Interventionen er således individorienteret, som lovgivningen foreskriver. Det dialektiske forhold mellem individ, virksomhed og samfund bliver derfor noget, man primært kan arbejde med i abstrakt forstand sammen med den studerende, som herefter selv er ansvarlig for at drage handlingsmæssige konsekvenser heraf uden for rådgiverkontoret. Og det lykkes naturligvis langt fra altid. Mulighederne for at påvirke den studerendes handlingsmæssige frihedsgrader ligger derfor primært i at støtte ham eller hende i at opnå indsigt i nødvendigheden (Engels, 1984).

Det studiestøttende arbejde har derfor i vores optik en række indbyggede paradokser i sin nuværende udformning. Vi ønsker at bevæge os væk fra en apparat-fejl-model, men lovgivningen bygger på den, og de studerende visiteres ind på baggrund af studiemæssige vanskeligheder *som følge af* diagnoser. Vi ønsker at fokusere på samspil mellem individ og omverden, men vi har hovedsageligt adgang til individet. Vi så gerne, at støtte til studiegennemførelse blev et anliggende, som man arbejdede med på flere niveauer af samfundet. Videre arbejde kunne således eksempelvis fokusere på muligheden for at give studiestøtte i grupper eller oprette støttenetværk, få universitetet i tale omkring implementering af mere almenpædagogiske studietiltag på de enkelte uddannelser, støtte de studerende i at organisere sig i foreninger og netværk, hvor de arbejder for de studerendes vilkår, organisere de SPS-ansatte og andre relevante faggrupper omkring udvikling af området og forsøge at påvirke politikken og lovgivningen på området, så den åbner op for andet og mere end individuelle tiltag.

Ydermere så vi gerne, at vi eller andre får undersøgt validiteten af modellen over studievirksomhed, som vi fremsætter. Det er fuldt ud muligt, at vores valg af system- og niveaudeling ikke er den mest relevante for studievirksomhed, eller at modellen med fordel kunne uddybes. Ligesådan håber vi på muligheden for en udvikling af de interventionsmæssige strategier, som denne artikel åbner op for en forståelse af. Endelig skal vi gentage, at det kunne være interessant at arbejde videre med at udvikle en forståelse af studievirksomhedens "inderside" med udgangspunkt i Leontjevs bevidsthedsteoretiske begreber omkring indre virksomhed, genspejling, personlig mening og objektiv betydning.

Hvis praktikere og forskere arbejder for at forstå studiemæssige vanskeligheders både personlige, virksomhedsmæssige og samfundsmæssige natur og gør dette arbejde til et kollektivt anliggende, forøger vi i vores optik mar-

kant mulighederne for, at studerende i almindelighed og studerende med psykiske lidelser i særdeleshed kan opnå et mere tilfredsstillende studieforløb. Det er en fordel for de studerende selv, og det er en fordel for et samfund, som ønsker en højtuddannet arbejdsstyrke.

## REFERENCER

- Dreier, O. (1993). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Engels, F. (1984). *Anti-Dühring: Herr Eugen Dührings omvæltning af videnskaben*. København: Progres.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). Chapter 1. Shifting Paradigms: From System to Stories. I *Narrative Therapy*. New York: Norton.
- Hammerlin, Y., & Larsen, E. (1999). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Aarhus: Klim.
- Handy, J.A. (1988). Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. *Human Relations*, 41(5), 351-369.
- Harboe T., & Ravn J. (2002). *Kunsten at studere – en håndbog i studieteknik*. København: Ingeniøren Bøger.
- Hedegaard, M. (2011). The Dynamic Aspects in Children's Learning and Development. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Flear (Ed.) *Motives in Children's Development: Cultural-Historical Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Juul Jensen, U. (1973). *Videnskabsteori 2*. København: Berlingske Forlag.
- Knutagård, H. (2013). *Introduktion til kulturhistorisk virksomhedsteori*. Aarhus: Klim.
- Leontjev, A.N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bind I-III. København: Rhodos.
- Leontjev, A.N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, L.M. (2010). Ensomhed i ungdommen – når sociale relationer bliver asociale. I *Psyke & Logos*, 1(31). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- WHO ICD-10 (2012). *Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og diagnose kriterier*. København: Munksgaard.

## Internet:

Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser:  
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163419> (hentet 27.05.15)