

# ”Er jeg akademiker nok?”

– studenterkampe om legitim

## uddannelseskultur

*Karin Højberg, lektor, ph.d., Aalborg Universitet København, Institut for Læring og Filosofi.*

*Marie Martinussen, adjunkt, ph.d., Aalborg Universitet København, Institut for Læring og Filosofi.*

### Reviewet artikel

*Siden anden verdenskrig er antallet af studerende på videregående uddannelser øget dramatisk. Som noget nyt har også professionsbachelorer adgang til visse af universiteternes kandidatuddannelser. Dette gælder således for kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet, hvor denne artikels empiri er genereret fra. Artiklen fremlægger resultaterne af en undersøgelse af, hvordan studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde må kæmpe om at definere sig selv og medstuderende som akademikere. Artiklens hovedbegreber er taget fra Pierre Bourdieus praktikteori (Bourdieu, 1996; 1997). Det empiriske materiale består af interviews med otte studerende fra samme årgang på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. Materialet er bearbejdet ud fra et Bourdieuinspireret, relationelt blik og er kondenseret ned til fremtrædende træk ved forskelligartede strategier.*

*Artiklen viser eksempler på fire studiestrategier, der relaterer sig til, hvordan man som studerende forholder sig til det at arbejde ”akademisk”: En oprørsstrategi der går mod forestillingen om den dominerende universitetskultur; en strategi der i udgangspunktet ønsker at inkludere og anerkende andre strategier, men med en oplevelse af at motivationen gradvist forsvinder; en strategi hvor den studerende aktivt afviser og undgår samarbejde med studerende med bestemte uddannelsesbaggrunde, og endelig en kulturelt opadgående strategi der gradvis er lykkedes med at aflæse den ”akademiske kode”.*

## Introduktion og baggrund

I Danmark er uddannelse gratis, og lige adgang til uddannelsessystemet er og har været en grundpille i den socialdemokratiske velfærdsstatsmodel (Esping-Andersen, 1990). Denne uddannelsespolitik har været baseret på et ønske om demokratisering og udjævning af klasseforskelle ved ikke at gøre økonomiske ressourcer til en betingelse for at få adgang til uddannelse (Thomsen et al., 2013). I dag spiller uddannelse en særlig rolle, idet produktion af viden betragtes som en vare, der indgår i konkurrencen om goderne på det globale marked (se fx Pedersen, 2010). Som konsekvens heraf er antallet af studerende ved de videregående uddannelser steget siden 2. verdenskrig. Over de sidste 60 år er antallet af studerende tidoblet, og antallet af studiepladser for 20-årige er fordoblet siden 1979 (Thomsen et al., 2013). Presset på de videregående uddannelser ses også længere nede i uddannelsessystemet. I 1960 fik kun 7% af en ungdomsårgang en gymnasial uddannelse, i 2011 var tallet 65% (Hune, 2013). Som følge heraf udgør en stor del af studenterpopulationen studerende, som kommer fra ikkeuddannelsesvante hjem. Denne gruppe af studerende har bl.a. Aalborg Universitet (AAU) gjort en dyd ud af at målrette sine aktiviteter mod (Sørensen, 2014). Samtidig med det øgede indtag er det løbende blevet diskuteret, hvorvidt de mange flere dimittender er overuddannede, og om kvaliteten er faldende, og især har arbejdsløsheden blandt humanister været problematiseret.<sup>1</sup> Alligevel gælder den siddende regerings opstillede mål for uddannelse fortsat: 60% af en ungdomsårgang forventes at gennemføre en videregående uddannelse med udgangen af 2020; heraf forventes 25% at gennemføre en lang videregående uddannelse (Regeringen, 2011). Bologna-deklarationen<sup>2</sup>, som tilstræber ensartethed og gennemsigtighed og ikke mindst mobilitet på mellemstatsligt, europæisk niveau, har gjort det nemmere for studerende med forskellige bacheloruddannelser også i nationalt regi at gå videre i uddannelsessystemet. I dag går et stort antal professionsbachelorere videre i uddannelsessystemet på kandidatniveau, selvom der også udbydes forskellige former for suppleringsforløb for denne gruppe bachelorer som indgang til fx visse pædagogikfaglige kandidatuddannelser.<sup>3</sup> Vi har derfor ønsket at undersøge nærmere, hvordan

<sup>1</sup> Se fx dimensioneringsforslaget fra Uddannelses- og Forskningsministeriet.

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/dimensionering> [tilgået den 8.12.2014]

<sup>2</sup> Bologna-processen er betegnelsen for et mellemstatsligt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa. Baggrunden for processen er Bologna-deklarationen, der blev vedtaget i juni 1999 af undervisningsministre fra i alt 29 europæiske lande. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) [tilgået den 8.12.2013].

<sup>3</sup> Adgangskravene til pædagogikfaglige uddannelser på fx AAU, SDU, RUC og AU kan findes på følgende links: <http://www.studieguide.aau.dk/uddannelser/kandidat/33491/soeg-optagelse-se-adgangskrav/>; [http://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/uploads/afgoerelser/Afg\\_relsesbrev-og-rapport-SDU-KA-i-paedagogik.pdf](http://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/uploads/afgoerelser/Afg_relsesbrev-og-rapport-SDU-KA-i-paedagogik.pdf); <http://www.ruc.dk/uddannelse/kandidat/optagelse-kandidat/adgangskrav-til-kandidatfag/>; <http://edu.au.dk/uddannelse/kandidatuddannelser/omkandidatuddannelserpaadpu/>

studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde gør sig gældende som studerende på et universitet. Det er i denne kontekst, vi taler om studenterkampe, som vi også ser som studiestrategier.

Vores ærinde er ikke at give stemme til hverken for eller imod masseuddannelse, men i stedet at bidrage med viden om konsekvenserne af den førte uddannelsespolitik og dens indvirkning på de studerende.

Denne artikels perspektiv på uddannelsessystemet lægger sig primært op ad forskning, der undersøger uddannelsesinstitutioner, deres selektionsmekanismer og implicite forskelssættende faktorer. Inspirationen kan føres tilbage til Bourdieu og Passerons *Reproduktionen*, og i dansk sammenhæng ovenfor nævnte Thomsen (2008), Thomsen et al. (2013) og desuden fx Ulriksen (2004), Bauer et al. (1993), Bernstein (2001). I disse arbejder vises bl.a., hvordan sociale forskelle produceres og reproduceres i uddannelsessystemet. Artiklens fokus er hovedsageligt på mikro- og mesoniveau, dvs. på de studerendes måder at være på i universitetsverdenen. Vores bidrag til dette forskningsfelt om ulighed i uddannelse er, at vi tager fænomenet omkring rekruttering af både professionsbachelorer og universitetsbachelorer til kandidatuddannelser i Danmark op og ser på, hvilke implikationer det har for de forskellige studerende og for uddannelseskulturen.

Det analytiske arbejde bliver at konstruere den symbolske værditilskrivning af måder at være studerende på i uddannelseskulturen og identificere de symbolske grænsedragninger mellem, hvad der er legitim og illegitim kulturel praksis. Måden at identificere gennemslagskraften af disse symbolske grænser mellem legitim og illegitim kulturel praksis – eller eksistensen af en legitim kultur – er at sætte fokus på de kampe, der foregår mellem medlemmer af en kulturel gruppe. Kort sagt, en kamp om definitionsretten over, hvad der er virkeligheden. Viden om disse kampe får vi gennem vores interview. Analysearbejdet i artiklen bygger på Lamont & Molnár's (2002) forståelse af symbolske grænsedragninger, der beskriver symbolske grænser således:

*“Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. Examining them allows us to capture the dynamic dimensions of social relations, as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications.” (Lamont & Molnár, 2002:168).*

Overordnet har vi betragtet vores undersøgelsesgenstand, kandidatstuderende, med et relationelt blik inspireret af Bourdieus praktikteori (Bourdieu, 1998a). Bourdieus teoretiske arbejder bygger på en konstruktion af, hvordan vi kan bedrive social videnskab og sige noget om den virkelighed, vi studerer, uden at vælge mellem et fokus på enten individ eller samfund, subjektet eller objektet, fordi virkeligheden ligger i relationerne. Det, der eksisterer i den sociale verden, er relationer – ikke kun interaktioner og kommunikative forhandlinger mellem agenter, men derimod objektive, rekonstruerbare forskelsrelationer, der er blevet virkelige ud fra den spænding, der ligger i, at noget tilskrives, anerkendes og miskendes som havende mere værdi end andet. Det vil sige, at en kandidatstuderendes holdninger og normer til det at studere og gøre sig gældende på et universitetsstudium må ses i relation til andres ditto, der kunne være mulige, men som ikke kom til syne.

I de studerendes kroppe er der fra tidligste barndom til ungdoms- og/eller voksenlivet inkorporeret erfaringer og værditilskrivninger, som giver potentielle muligheder for handlen, og som aktiveres, når den studerende møder uddannelseskulturen. Ved at lægge vægt på potentielle muligheder er der således ikke tale om deterministiske og kausale årsagssammenhænge, der bringes til udtryk i de studerendes udsagn og handlinger. Bourdieu kalder det *“den duale proces af internalisering af eksternalitet og eksternalisering af internalitet”* (Bourdieu, 1998b:72).

På denne måde internaliseres og socialiseres de objektive strukturer i subjektet, hvor igennem strukturerne produceres og reproduceres. Dette forhold beskrives af Bourdieu i habitusbegrebet (Bourdieu, 2007:94). I artiklen arbejdes der imidlertid med et amputeret habitusbegreb, som ikke involverer et dispositionsbegreb, da der ikke i analysen eller i det empiriske materiale har været en interesse i at søge forklaringer i den sociale bagage, som de studerende har med sig fra deres opvækst i familien. Dette er en atypisk måde at gribe en Bourdieuinspireret analyse an på. Forståelsen af studerende som havende dispositionelle baggrundsvARIABLE med sig i deres habitus er dog stadig en teoretisk forståelse men et forhold, der ikke forfølges analytisk.<sup>4</sup>

Det er gennem kroppen, mennesket erfarer. Kroppen er subjektets umiddelbare objekt, og ud fra en ontologisk vinkel bliver det førbevidste af stor betydning for at forstå subjektet og dets handlinger. I dette perspektiv er subjektet ikke fuldt ud bevidst om sine handlinger, men er underlagt sin egen kropslige involvering i verden, en involvering, som er mindre erkendt, da den netop erkendes gennem en krop (Callewaert, 1997:34ff.). Dette blik på subjektet som ikkeintentionelt ligger til grund for strategibegrebet i denne artikel: strategierne skal forstås som ikkeintentionelle og førbevidste.

<sup>4</sup> Se evt. Gammelby (2013:49) for uddybning af ‘et amputeret habitusbegreb’.

### Empiriske data, metode, analytiske snit og konstruktioner

Undersøgelsen bag denne artikel er baseret på et empirisk datamateriale indsamlet gennem interview med 8. semester-studerende på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, AAU, København. Vores egen relation til undersøgelsesgenstanden (de studerende) er, at vi er undervisere på uddannelsen. På denne måde har vi selv hverdagserfaringer med, at de studerende gør sig gældende på forskellig vis på studiet. Vi har sikret os, at de interviewede studerende ikke efterfølgende får os som vejledere. Der er som nævnt ikke anvendt finmaskede baggrundsvariable til at konstruere habitus<sup>5</sup>, men der er overvejende fokuseret på uddannelsesbaggrund og de dynamikker, disse forskelligheder har produceret. Vi har med baggrund i dette blik været inspireret af dels Thomsen (2008), dels Thomsen et al. (2013), som, udover at arbejde med socioøkonomiske og -kulturelle variable på makroniveau, også får produceret viden om mikrosociologiske bevæggrunde og universitetsstuderendes præferencer, valg/fravalg og måder at indgå i studiemiljøer på. Dog finder vi ikke, som disse undersøgelser, vores forklaringer i de makrosociologiske strukturer og de studerendes socioøkonomiske baggrunde. Forklaringerne finder vi på mesoniveau, hvorved vi adskiller os fra Thomsen, idet vores fokusering er på de studerendes møde med uddannelseskulturen i universitetssammenhæng og deres indbyrdes kampe om og i uddannelseskulturen og deres strategier. Argumentationen for at gøre dette hentes primært fra Lamont & Lareau (1988), der pointerer, at man kan identificere subtile skift i Bourdieus analyser mellem de forskellige måder at betragte kulturel kapital på, og at der er forskellige former for kulturel kapital i spil, der spænder fra holdninger til præferencer, adfærd og goder. Lamont (2010) nævner fx 'tidligere akademisk kultur' som værende markør for en uformel akademisk standard, men som ikke i sig selv kan udgøre en indikator for klasseposition, fordi den ikke er klassekarakteristisk. Ligeså kan uddannelsesniveau ikke være indikator for den dominerende klassekultur, da det er en kontinuerlig variabel, som gælder alle medlemmer af alle klasser i samfundet.

På denne måde gør Lamont & Lareau (1988) op med tænkningen fra Bourdieu om, at det er de dominerende klassers kultur, der i alle tilfælde kan tilskrives som den legitime kultur i forskellige kulturelle og institutionelle kontekster. Dette åbner op for en ny tænkning omkring Bourdieus teori og måden at kunne operationalisere hans begreber på og arbejde med dem analytisk. Analytisk giver det mulighed for, at menneskelig handlen i mindre omfang skal forstås og forklares ud fra større sociale makrovariable.

---

<sup>5</sup> Habitus (eller det amputerede habitusbegreb) konstrueres ikke analytisk, men skal i højere grad læses som en teoretisk baggrundsforståelse. Derimod konstrueres studerendes studiestrategier.

Vi har interviewet otte forskellige studerende på uddannelsen. Herudfra viser vi eksempler på fire studerendes studiestrategier. Strategierne er empirisk genererede men samtidig teoretisk informerede, hvor vi i særlig grad har trukket på det relationelle perspektiv. Ifølge Bourdieu er alle symbolske systemer opbygget efter både en dikotomitænkning (mand/kvinde; ude/inde; lys/mørke; hård/blød, etc.) og efter, om visse agenter er indbefattede eller udelukkede. Derved har de symbolske systemer en (politisk) funktion som inkluderende og ekskluderende, associerende og dissocierende, integrerende og distingverende (Callewaert, 1998). De symbolske systemer er derfor ikke kun en måde at ordne verden på, men de har samtidig den funktion at klassificere virkeligheden – en kulturelt vilkårlig, men systematisk måde at kategorisere på.

De fire eksempler på studiestrategier er udvalgt på baggrund af, at de positionerer sig og positioneres i uddannelseskulturen set som et felt med indbyrdes store afstande. Det vil sige, at de er udvalgt ud fra, at de i et relationelt perspektiv fremstår som ekstremer i det symbolske system. De øvrige fire studiestrategier indeholder flere fælles træk på tværs af de fire ekstreme studiestrategier. Ved at udvælge de fire ekstreme studiestrategier har vi kunnet konstruere et tydeligere mønster, dvs. tydeligere forskelsrelationer mellem de forskellige studerendes studiestrategier. Argumentet for at fremhæve de fire ekstreme strategier fremfor de i alt otte strategier er, at de øvrige fire strategier fremstår for konturløst og dermed for indistinkt.

I interviewene har vi fået viden om, hvordan de studerende forholder sig til uddannelsen, undervisningen, det faglige indhold, sig selv og hinanden. Tematikkerne i interviewene har primært kredset om uddannelsen og overgangen mellem bachelor- og kandidatuddannelse, undervisningsformer, projektskrivning, det faglige indhold, barrierer eller problemer ved at være studerende, det sociale liv på uddannelsen, om deres fritidsinteresser og studie/erhvervsarbejde.

## Fund

### *Oprørsstrategien*

Sara er uddannet lærer. Hun har arbejdet som lærer i tre år og har “fået lyst til at læse videre”. Hun bor i kollektiv og synger i sin fritid i et “improvisationskor”. Sara lægger meget vægt på det sociale element i projektarbejdet og har prøvet at arbejde i to forskellige projektgrupper. Hun foretrækker at arbejde i den gruppe, hvor de alle er lidt usikre på, hvordan tingene skal gøres:

*“Det var ligesom sjovere at være i den anden gruppe, hvor man ligesom ku’ ... opdage sammen ... I den her gruppe jeg har været i nu, der skal det være rent akademisk, man må slet ikke sige noget, hvis ikke man har empiri ... og faktiske beviser, jeg synes, det har været lidt sjovere at være sådan lidt mere... nu prøver vi ...”*

Om det akademiske arbejde siger hun, at

*"alt skal være 100 % underbygget, og man skal virkelig have belæg for alt, hvad man siger" ... "det skal være så "pænt": Jeg ville ønske, jeg havde været i et projekt, hvor vi ikke var helt så pæne. Vi har været meget pæne!" (Hun karikerer stemmeføringen med en "pæn" stemme).*

I starten oplevede Sara, at *"det var en gave at få lov til at studere... det var fantastisk at få lov til at starte"*, men hun blev hurtigt overmandet af læsebyrden og af det at skulle sidde stille så længe. *"Hun gad godt have haft en bedre ballast, inden hun gik ind på studiet."* Særligt oplever hun videnskabsteori som en udfordring og foreslår *"et eller andet sommerkursus i ... videnskabsteori eller ..."*

*"Der er i hvert fald ... rigtig mange af professionsbachelorerne, der har syntes, det har været rimeligt hardcore at starte på den der ... ja, 7. semester der, og ja, de krav, der blev stillet der, ikke rigtigt harmonerede med det, man kan ... har aldrig læst en primær tekst (griner lidt ...), har aldrig analyseret på den måde, og ... har aldrig indsamlet empiri, der er virkelig mange ting, der skal gøres for første gang."*

Undervisningsformen var også en udfordring:

*"Det var virkelig en voldsom start, efter man havde ... jeg havde jo ikke siddet til forelæsninger ... det har jeg nærmest aldrig gjort på lærerseminariet – kommet ud efter jeg har arbejdet i 3 år og så komme ud og sidde på en stol i 18 timer om ugen i 6 uger, og så ellers sidde derhjemme og læse. Det var rimelig voldsomt (griner)."*

Sara føler helt klart, at der er noget, hun mangler:

*"Altså det der teoretiske overblik, altså hvad vil det sige at være akademiker, altså sådan ... det har føltes som om, der var sådan et eller andet sort hul mellem det, 'nu skal I skrive et projekt på 7. semester' (remse-op-stemme), og der var det ligesom en nødvendighed, at man vidste nogle ting og man ... det føltes ligesom om, at der var et hul, at man manglede ligesom noget viden og nogle kompetencer og noget overblik."*

Saras overordnede strategi er karakteriseret ved, at hun gør oprør mod de implicite krav om, at hun skal opgive sin praktiske tilgang til stoffet. Hun har følt sig meget provokeret af, at der er blevet holdt fast i en primært undersøgende tilgang til stoffet, og er blevet skuffet over, at det løsningsorienterede ikke har været det primære.

Hun fortæller om mødet med en intern censor:

*"Der var sådan meget ... 'nej, nu er I akademiske, nu er I er ikke lærere mere ... , nu skal I være akademiske og sådan noget'. Det, syntes jeg, var lidt hårdt, for jeg prøvede sgu også at holde fast i ... hey, jeg har sgu også en faglighed, og jeg vil også have lov at bringe den ind, og jeg vil også have lov til at se det som en force og bruge de kvaliteter, jeg har med ... Ja, og så rammer det bare ned i alt det der med, om jeg er klog nok til at gå på universitetet, og er jeg god nok, er jeg akademiker nok, og som fylder rigtig meget i mit hoved... Det er også derfor, jeg bliver rigtig påvirket af det ..."*

*"Jeg ved godt, vi skal være akademiske og alt det der, men der må sgu være noget, ellers så skal vi jo bare noget andet, så skal vi jo ikke være her, hvis vi bare skal rebootes til at være akademikere ... hvis ikke det kan bruges til et eller andet, det vi kan."*

Sara lægger afstand til dels den herskende akademiske kultur på uddannelsen, dels de af hendes medstuderende, der praktiserer akademiske dyder som at være 'pæn', 'kedelig', 'sidde stille' til forelæsninger og 'have belæg for alt, man udtaler sig om'. Hun holder fast i sin professionsbaggrund som havende en værdi – også i universitetskulturen – og forsøger at få sin udgave af, hvad der er uddannelseskulturel praksis legitimeret: i større omfang at få sin lærerfaglige baggrund anerkendt, at være social, at have det sjovt med at lave gruppearbejde og at praktisere anden form for undervisning end forelæsninger. Efter Sara har været til eksamen og fået karakteren 12, vælger hun at ophøre med uddannelsen. Hun har fået arbejde på en højskole som underviser.

### **Inkluderings- og anerkendende strategi**

Rune har en bacheloruddannelse i Idræt fra AAU. Han ville gerne flytte til København og var ikke helt tilfreds med sit valg af Anvendt Filosofi, som han ville have brugt til at blive gymnasielærer. Rune dyrker en sport på eliteniveau og ville egentlig gerne arbejde med trænere, der træner talenter. Han overvejede ikke andre universiteter i hovedstadsområdet, da han har været glad for den problembaserede læringsmodel, der praktiseres på Aalborg Universitet.

Rune har i udgangspunktet været positiv over for, at folk havde forskellige forudsætninger, men hans oplevelser af forskellighederne har alligevel samlet set givet ham en følelse af, at den faglige fællesnævner har været sænket i en sådan grad, at det er gået ud over motivationen:



*"Det har godt nok frustreret mig, at igen kommer man op og får forklaret den samme tekst, som man har læst, og så er pointen igen den samme. Jeg føler ikke rigtigt, at vi kom ud til noget, der kunne være spændende. (...) det dræber motivationen for at komme derop igen, og for at forberede sig og for at lave sit gruppearbejde. Det, synes jeg, at jeg har hørt en del historier om, og det, synes jeg også selv, at jeg kan mærke. Det, jeg havde forventet at lære her, det har ikke nået helt op. Jeg synes simpelthen ikke, at niveauet har været højt nok."*

Også tilgangen til projektarbejdet blandt sine medstuderende oplever Rune som problematisk:

*"Det første, man går i gang med, det er at få interviewpersoner ind, og så interviewer man dem, og så begynder man at læse om hvordan. Vi var to fra min bacheloruddannelse, og så tre der kommer fra en professionsuddannelse, og så skulle vi prøve at hive i en retning, som man mener, er den typiske akademiske model, så den ved jeg, vi får point for på denne her måde. Det har været svært at skulle overbevise nogle nye mennesker om, fordi man vil gerne være åben over for dem og give plads til deres, så det har været svært."*

Rune oplever også, at argumentationsformen er forskellig:

*"Når argumentet for det bliver, at vi har lavet spørgeskema før, så nu vil vi gerne prøve noget nyt. Det frustrerer mig grænseløst, at det kan være et argument, fordi nu synes jeg, at man er på et niveau, hvor man må være i stand til at formulere sig og diskutere og argumentere for sin sag."*

Han oplever, at der argumenteres ud fra erfaringer og ikke faglige argumenter. Fx at man før har oplevet, at en vejleder sagde, at det var sådan, man skulle gøre, fremfor at man argumenterer ud fra problemets art og den anvendte metode.

De studerende forholder sig, ifølge Rune, forskelligt til det at skulle læse svære tekster:

*"Og der var et kæmpe ramaskrig om, at teksterne var for svære eller ikke passede sammen, og jeg synes virkelig, at folk har klaget og brokket sig. Jeg synes, det var fine nok tekster. Det gik i stå ved, at folk var så frustrerede over det, at de slet ikke kunne tænke de forskellige tekster sammen ... Man kunne virkelig mærke, at underviseren står og prøver at stille nogle spørgsmål som for at få noget i gang, og der kommer ikke rigtig noget tilbage. Der er ikke rigtig nogen diskussion, det er bare – det bliver mere til en diskussion om, hvor frustrerende det er at læse nogle tekster, der er rigtig svære, om man skulle tage nogle andre tekster, og om man kunne gøre tingene på nogle andre måder. Det bliver virkelig hurtigt en snakkeklub om alle mulige andre ting."*

Rune oplever, at den megen brok også kan dræbe motivationen. Den slags diskussioner har fyldt meget, oplever han:

*“Så det der med, at der bare bliver diskuteret, diskuteret, diskuteret alle mulige ting, det gør mig træt, og det gør, at jeg nok også vælger ting fra herude ... det har været det tungeste for mig, og det dræber min motivation også i at skulle forberede mig til næste forelæsning, fordi jeg forestiller mig, at så går der igen en time af til et eller andet, så det eneste, vi når at gennemgå, det er det, vi har læst.”*

Rune kæmper, ligesom Sara, for at få sin udgave af, hvad der er legitim uddannelseskultur praktiseret og manifesteret på uddannelsen. Den i Runes øjne legitime uddannelsespraksis handler om at argumentere teoretisk og ikke ud fra erfaring, at læse svære tekster, at diskutere fagligt til undervisningen og ikke gå op i at få diskuteret formen og teksternes sværhedsgrad med underviseren. I udgangspunktet vil Rune gerne hjælpe (oplære), rumme og inkludere sine medstuderende og deres måder at være studerende på men bliver frustreret over dels det lave faglige niveau, dels at skulle indgå i gruppearbejde med andre studerende, der har en anden indstilling til det faglige og til formen på uddannelsen. Runes strategi kan endda siges at være selvekskluderende i og med, at han har gået med overvejelser omkring at stoppe på uddannelsen. Den personlige dimension i diskussionerne blandt de studerende bliver ofte dominerende ifølge Rune:

*“Jeg synes ... altid noget personligt i de her diskussioner. Sikkert fordi folk brænder sådan for det, det er jo fedt, at de brænder sådan for det, men det bliver for personligt rigtig tit. Så det holder jeg mig fra.”*

### **Ekskluderende og afvisende strategi**

Amalie startede på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser efter at have læst sin bacheloruddannelse på Humanistisk Informatik, AAU. Hun valgte uddannelsen på baggrund af, at hun på sin bacheloruddannelse i arbejdet med en projektopgave blev optaget af, hvordan organisationer fungerer.

Amalie er meget glad for at være studerende på Aalborg Universitet og har gennem flere forskellige studiejobs på universitetet fået et stort netværk og derigennem opbygget et stærkt tilhørsforhold til universitetet. Hun taler om problembaseret projektarbejde som en god arbejdsform og tilføjer i samme åndedrag, at hun både elsker og hader gruppearbejde. Hun kan godt lide gruppearbejdet, for så har hun nogle at sparre med fagligt. Samtidig kan det kræve tid og ressourcer at få gruppeprocesser til at fungere.

Amalie betragter sig selv som en ambitiøs, flittig og hårdtarbejdende studerede. Hun vil gerne have høje karakterer og *"kører sig selv og sin gruppe hårdt op til en deadline"*. Hun fortæller, at hun har *"skrevet et gruppe medlem ud"* af et projekt, fordi hun ikke syntes, at vedkommende var dygtig nok:

*"Så fik vi bare så travlt, at der ikke var plads til at lave gruppearbejde, men at vi bare måtte køre derudaf. Og så var jeg i gruppe med en, jeg har skrevet med før, så vi kender hinanden og kunne pingponge hurtigt, så kigger man bare på hinanden og siger tre ord, så ved man, så skriver man samme sted hen, og det kunne den tredje person jo overhovedet ikke følge med til. Det kunne vi godt forstå. Stakkels mand siger jeg bare, der bare blev pløjet ned af to piger, der bare ræsede derudaf, men vi kunne ikke nå – vi havde så travlt, at vi ikke kunne se ud over. Vi vidste godt, at det ikke kørte helt på sporet, men vi havde bare en deadline, vi skulle bare have stoppet. Jeg tror simpelthen, hvis man kunne overskue at lade være med at aflevere, så skulle vi være stoppet, inden det kom så langt. Det blev alt for ubehageligt."*

Den studerende, der blev *"skrevet ud"* af projektet, fortæller Amalie, var en studerende med professionsbachelorbaggrund. Amalie lægger afstand til de andre studerende på uddannelsen med en professionsbachelorbaggrund. Hun fortæller om, hvordan hun uformelt taler om denne gruppe studerende med sine medstuderende, som også er hendes veninder. De kan sidde og hviske sammen i timerne, og når de ellers ses – også uden for universitetet. Hun og andre universitetsbachelor har altså en stærk opmærksomhed på gruppen af professionsbachelor som en gruppe, man som universitetsbachelor ønsker at adskille sig fra:

*"Men jeg hører jo også om folk, der klarer det godt, også professionsbachelor, jeg hører da om begge dele. Jeg har mine egne akademiske briller på, det er svært at tage dem af og se sådan objektivt på det. Og jeg gik altså ikke ind til det her studie og tænkte – åh nej, hvad er det nu for nogle mennesker, jeg skal gå sammen med... Det er folk, der hvisker det til mig og mine veninder selvfølgelig, dem jeg har på studiet, der også oplever det, og så snakker vi om det, når vi ses."*

Distinktionen mellem universitets- og professionsbachelor er altså at finde blandt de to grupper af studerende. Men det er noget, som både ligger implicit i deres måder at være sammen på i uddannelsen og eksplicit ved dannelse af grupper til projektarbejder – altså faglig opdeling – og samtidig en social opdeling af hvem, der er venner, også uden for universitetsverdenen. I nedenstående interviewuddrag kommer det frem, hvordan Amalie har taklet at være i gruppe med studerende med professionsbachelorbaggrund. Hun beskriver senere i interviewet, at hun i fremtiden vil undgå at danne gruppe med en medstuderende med professionsbachelorbaggrund:

*“Det blev ubehageligt, når man sidder og hele tiden skriver en persons ting om. Hver gang personen siger: “Vil du lige læse det her igennem?” Så bliver man nødt til at slette det og skrive det forfra. Så det blev ubehageligt i relationen mellem os, sådan to-mod-en-relation. Selvom det kom ikke sådan eksplicit til udtryk, men det kom implicit meget til udtryk. Og så er det ubehageligt, fordi at man godt vidste, at det ikke var okay, men at man ikke kunne se sig ud af det. Og det var ubehageligt ...”*

Man kan se denne strategi som en radikal og ekskluderende studieadfærd for at opnå det, man er interesseret i: nemlig en god karakter. Her prioriteres produktet og mindre, eller nærmere slet ikke, hvordan gruppen eller for den sags skyld man selv egentlig har det. I modsætning til Rune er Amalies strategi i udgangspunktet ekskluderende i relation til de medstuderende, der ikke har den samme faglige/akademiske tilgang til at være studerende. Amalie har i høj grad en individuel tilgang til at uddanne sig og tillægger sine resultater/karakterer stor betydning – hun vil ikke risikere en lavere karakter ved at indgå i samarbejde med eksempelvis en medstuderende med en professionsbachelorbaggrund. Derved anerkender hun ikke medstuderendes professionsbachelorbaggrund, men kæmper for at få sin egen udgave af, hvad der er legitim uddannelsespraksis: at skrive medstuderende ud af projektet, at ekskludere medstuderende med en professionsbaggrund, at køre sig selv hårdt og køre sit eget løb.

### **Den kulturelt opadstigende strategi**

Thomas er uddannet lærer fra en større sjællandsk by (de to første år af studiet) og fra Zahles Seminarium. Han har ikke arbejdet som lærer, men gik efter færdiggørelsen af sit studie ledig i et års tid. Han fortæller i interviewet om, hvordan han efter at have gået to år på læreruddannelsen så et opslag på sit seminarium om kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser, og at det altid har ligget lidt i baghovedet, at han kunne videreuddanne sig.

De tanker, som Thomas har gjort sig omkring erhvervsarbejde efter uddannelse, har primært kredset om job som underviser på et seminarium eller andre uddannelsessteder. Men i dag overvejer han i højere grad at blive i universitetsverdenen og erhverve sig en ph.d.-grad. Han giver i interviewet udtryk for en bevidsthed omkring det, at han fra starten af uddannelsen har haft nogle andre forudsætninger end studerende med en universitetsbachelor, hvilket har gjort, at han har haft nogle barrierer og dermed flere koder, som han har skullet knække, end hans medstuderende med en universitetsbachelorbaggrund. Samtidig er Thomas meget flittig og fortæller i interviewet, at han har læst alt pensum i alle moduler på uddannelsen.

Måden, Thomas har gebærdet sig på, og måden, som han har knækket koder på, er ved at være tavs og afkode de andre studerende på uddannelsen – hvilken slags svar de giver i undervisningen, og hvilken slags respons de har fået på forskellige ytringer fra undervisernes side. Nedenstående citat giver udtryk for dels den frustration, det har været for ham at være studerende uden at have kendskab til den akademiske kultur, dels hvordan hans første erfaring var med at få positiv respons fra en underviser i en undervisningssammenhæng:

Thomas: *"Så det var sådan en mærkelig gråzone ... Og jeg kunne ikke finde ud af, hvad pokker er det, der sker ..."*

Int.: *"Er det fra en situation i undervisningen, du tænker på?"*

Thomas: *"Ja. Ja. Eller flere situationer, hvor jeg til undervisningen tænkte. Det var da underligt. Jeg kunne simpelthen ikke forstå, hvad det var. Og så begyndte jeg at lade være med at sige noget. Og så prøvede jeg sådan at se... Hvordan de andre tænkte..."*

Int.: *"Og hvilken respons de fik?"*

Thomas: *"Ja, nemlig. Præcis. Og så på et tidspunkt så ... så kan jeg huske – og det står meget tydeligt – at underviseren hun – vi talte om et eller andet, jeg tror, at det var sådan noget Ziehe eller sådan noget, eller et eller andet – så kommer jeg ved et tilfælde til at sige, at jeg på et tidspunkt har læst en rapport fra RUC, der hedder "Ingen arme ingen kager" og så begynder jeg at tale lidt om det. Og så fik jeg: "Ja, det er fuldstændig rigtigt. JA!" Og så tog hun [underviseren] den videre derfra. Og jeg følte virkelig, at jeg blev anerkendt dér. Og jeg tænkte "hold da op, mand!"."*

*"Og siden da har jeg, når jeg har skullet argumentere – så er jeg begyndt at tage udgangspunkt i et eller andet, jeg har læst."*

Thomas' position i universitetskulturen som nystartet gør, at han følger reglerne meget stringent ved eksempelvis at læse alt pensum. Universitetsbachelorerne selekterer mellem tekster og læser typisk efter interesser og mindre efter hvad, der står på pensumlisten (se fx Rune ovenfor). Thomas ser sig selv som manglende en akademisk opdragelse som (nogle af) hans medstuderende har fået qua deres universitetsbachelorgrader, og han er i gang med at tilpasse sig den, i hans øjne, legitime akademiske kultur. I modsætning til Sara, der holder fast i sin lærerbaggrund som havende en værdi, har Thomas en anden strategi, nemlig at kæmpe fra en anden – og domineret – position, set i forhold til sine medstuderende med en universitetsbaggrund. Han ser sig selv igennem den herskende diskurs' blik og underkaster sig et syn på sig selv som mindre akademisk og som én, der mangler uddannelseskulturel faglighed:

Thomas: *"... Og jeg vidste ikke, hvad problemet var, før jeg fandt ud af, hvordan jeg løste det."*

Int.: *"Så det var meget frustrerende?"*

Thomas: *"Ja, det var det. Det var en ret speciel fase at være i, synes jeg. Fordi jeg vidste ikke lige, hvor pokker jeg skulle gøre af mig selv ..."*

Int.: *"Og din faglighed?"*

Thomas: *"Ja, lige præcis. Jeg havde svært ved at finde ud af, hvad det rigtige var. Det var totalt frustrerende."*

Thomas er med sin lærerbaggrund blevet bevidst om, at den måde, som han er blevet skolet på på seminariet, ikke er legitim i universitetsverdenen.

Det er både klart og uklart for ham, hvad det akademiske egentlig er for noget, samtidig med at han mener, at han nu har fået en god forståelse af, hvad det vil sige at være og tænke akademisk:

*"Jeg føler, at jeg på en eller anden måde har forstået, hvad det er ... Og når man først gør det, så er det meget naturligt, hvad der er akademisk, og hvad der ikke er akademisk. Men når man ikke ved det, så har man ingen chance for at vide det – overhovedet ikke. Altså, man har overhovedet ingen chance. En af dem, som jeg har været i gruppe med, har haft meget svært ved det. Og hun har virkelig været frustreret. Fordi hun har ikke kunnet gennemskue, hvornår man siger noget, som man kan sige, og hvornår man siger noget, man ikke kan sige. Det er virkelig svært at finde ud af den der balancegang og finde ud af, hvor går grænsen."*

I dag har Thomas en opfattelse af sig selv som værende en del af academia og ved, hvad det er, og hvad det ikke er. Han læser rigtig meget og synes, at det er sjovt. Han giver udtryk for, at det er "naturligt" for ham at læse:

*"Det kommer helt naturligt. Ja, jeg synes, at det er meget sjovt at læse. Og derfor så læser jeg rigtig meget i de indledende projektfaser, der hvor man skal finde ud af – hvordan griber vi lige det her bedst an. Og så læser jeg rigtig meget og så ..."*

Samtidig lægger han afstand til det, han kommer fra – altså sin baggrund som lærer og professionsbachelor – ved at fortælle om, hvordan man tænker på denne slags uddannelser i relation til, hvordan man tænker akademisk. I den forbindelse siger han eksempelvis, at det er svært at gøre noget ordentligt, hvis man bare vil ændre på noget eller 'synes' noget.

## Opsamling

For interviewede studerende med en professionsbachelorbaggrund gælder det særlige, at man som nyankommen hele tiden taler og handler ud fra dagsordner, som andre har defineret. Hermed kan studerende med en baggrund som professionsbachelor ses som mere usikre i bedømmelsen af egne faglige kompetencer. Der opstår oftere en mulighed for at "træde ved siden af" det, der forestilles at være den herskende uddannelseskultur. Opfattelsen af at være i deficit bliver udgangspunktet, eller som Sara udtrykker det: "*Er jeg akademiker nok?*" Vi har vist to radikale strategier med dette udgangspunkt: den tilpasningsvenlige (Thomas), der bevidst vil "knække koden" og den oprørsstrategiske og radikalt kæmpende Sara, der nægter at lade sig "reboote" til akademiker. Hun lægger vægt på at bevare sit professionsbachelorsærende og den personligt engagerende tilgang til stoffet med den konsekvens, at hun vælger at forlade uddannelsen til fordel for et job, hvor disse kompetencer kan udfoldes. Her er tale om, at den symbolske vold sætter sig igennem på den måde, at Sara underlægger sig dominerende universitetskultursdefinitioner, og på denne måde ekskluderer sig i ekstrem grad.

De interviewede universitetsbachelorer kæmper fra en i udgangspunktet mere privilegeret position, eftersom de kommer fra den uddannelsesinstitution, der opfattes som den legitime. Derfor kan det forekomme paradoksalt, at vores analyser viser, at den gruppe af de interviewede universitetsbachelorer, oplever at skulle kæmpe for en legitim position. Det giver denne gruppe studerende nogle særlige udfordringer. Det, der i udgangspunktet kunne være en "hjemmebanefordel", opfattes ikke nødvendigvis sådan. De interviewede studerende med en universitetsbachelorbaggrund må i høj grad kæmpe for at bevare deres position på uddannelsen. Det kommer til udtryk på forskellige måder, hvor der kæmpes om, hvad der er den legitime kultur. Rune kæmper fx med sine gruppemedlemmer i forhold til at skulle diskutere, hvordan teorier skal forstås, og hvordan man tænker et undersøgelsesdesign. Og oplevelsen af, at "alle skal med", opleves som et fagligt fodslæb med den konsekvens, at det ligefrem demotiverer, så Rune overvejer at blive væk fra studieaktiviteterne. Amalie føler sig så presset på fagligheden, at hun er parat til at "skrive et gruppemedlem ud" af projektet, og efterfølgende går hun bevidst strategisk efter ikke at komme i gruppe med professionsbachelorer.

Gennem undersøgelsen har vi set, at uddannelseskulturen reproducerer manifesterede differentieringer, og at de relationelle positioner i videreuddannelsesfeltet reproduceres, men samtidig ser vi også med Thomas' strategi mulighed for at bryde med den løbebane, hans dispositioner har udstukket i mødet med uddannelseskulturen. På trods af at bachelorbaggrund på denne måde bliver til en differentierende kategori i undersøgelsen, peger analyserne i høj grad på, at bachelorbaggrund ikke i sig selv er udslagsgivende for, hvordan de studerendes strategier er mere eller mindre succesfulde i relation til at begå sig i uddannelseskulturen.

Det skal bemærkes, at datagrundlaget ikke er fyldigt, og at der kan være behov for supplerende undersøgelser af flere relationer, flere studier og flere uddannelsesinstitutioner. Alligevel mener vi, at konturerne af studiestrategier kan bidrage med viden om, hvordan det opleves som studerende at skulle gøre sig gældende på studier, hvor studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde læser sammen. Tværfaglighed, fleksibilitet og mobilitet i uddannelsessystemet ser ud til at være kommet for at blive. De positive konnotationer er dominerende i retorikken blandt såvel udbydere som aftagere af de lange videregående uddannelser. Studiet her viser, at de sammenbragte studerende på forskellig vis tager strategier i anvendelse, der kan få konsekvenser for de studerendes selvopfattelser. Vi har ikke materiale til at udsige noget om de personlige, karrieremæssige samt uddannelsespolitiske konsekvenser af disse strategier. Men vi har set et eksempel på, hvordan visse af strategierne kan få konsekvenser for frafald. Vi mener, at studiet kan bidrage til at forstå nogle af de mere subtile positioneringsprocesser, der udspiller sig mellem studerende.

*Karin Højbjerg (født 1957) er i dag ansat som lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Overordnet forsker hun i uddannelse mellem velfærdsstat, professioner, identitet og læring. Karin Højbjerg har forsket i relationerne mellem forskningsviden og praksisviden særligt inden for sundhedsvæsenet. Hun har bl.a. skrevet ph.d.-afhandling om kliniske vejlederes undervisningspraksis. Hun er desuden optaget af forholdet mellem innovation og træghed i uddannelse og læring.*

*Marie Martinussen (f. 1977) er i dag ansat som adjunkt ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Udover at have interesse for temaet om uddannelseskulturer og læring, forsker hun primært i områder vedrørende krop, rum og læring, og har skrevet ph.d.-afhandling ved henholdsvis Institut for Læring og Filosofi og Statens Byggeforskningsinstitut, begge Aalborg Universitet, om sammenhænge mellem institutionsbyggeri, pædagogisk organisering og opdragelse af børn.*

## Litteratur

- Bauer, M., Borg, K. & Broady, D. (1993). *Den skjulte læreplan: Skolen socialiserer, men hvordan?* København: Unge Pædagoger.
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red): *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1998a). *De tre former for teoretisk viden*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1998b). *Socialt rum og symbolsk magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.



- Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier I*. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Callewaert, Staf (1998): *Bourdieu-studier II*. Københavns: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Gammelby, M. (2013). *Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Hune, L. J. (2013). *Sommerens gymnasiale studenter 2013*. København: Ministeriet for børn og undervisning. Uni C Styrelsen for IT og Læring.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), s. 153-168.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, s. 167-195.
- Lamont, M. (2010). Looking back at Bourdieu. I: Silva, E. & Ward, A. (Eds.). *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy. Settling accounts and developing alternatives*. New York: Routledge.
- Pedersen, O. K. (2010). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2011) *Et Danmark der står sammen: Regeringsgrundlaget*. København: Regeringen.
- Sørensen, P. (2014). Aalborg Universitet tiltrækker unge fra ikke-boglige hjem. Info-media clipping  
<http://mo.infomedia.dk/ShowArticle.aspx?Duid=e475ef2f&UrlID=6b1166c7-0e52-4fb3-bb32-3c88e33110fe&Link=>
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review, Special Issue on Fair Access to Higher Education*, 57(3), s. 457-480.
- Ulriksen, L. M. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, (3), s. 48-59.
- Undervisningsministeriet (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Lov om mellemlange videregående uddannelser. Lov nr. 481 af 31/05/2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor. Bekendtgørelse nr. 113 af 19/02/2001*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007). *Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Lov nr. 562 af 06/06/2007*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2008a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Bekendtgørelse nr. 29 af 24/01/2008*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2008b). Lov nr. 207 af 31/03/2008. *Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*, Lov nr. 207 af 31/03/2008. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Bekendtgørelse nr. 1122 af 20/01/2010. København: Undervisningsministeriet.