

# Lærerstuderendes studiepraksis

**Drós Djurhuus &  
Marlene Finderup Birkelund**

Vejleder: Anne Mette W. Nielsen

Kandidatspeciale  
Kandidatuddannelsen i  
Læring og Forandringsprocesser  
Aalborg Universitet København.  
Maj 2016



AALBORG UNIVERSITET

Studienavn Uddannelse, Læring og  
Forandring  
A.C. Meyers Vænge 15  
2450 København SV.

## STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	--

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	"Kandidatspeciale"	
Gruppenummer 18	Studienummer	Underskrift
Navn	20147138	<i>Drós Djurhuus</i>
Navn	20132194	<i>Marlene Finderup Birkelund</i>
Afleveringsdato	31. maj 2016	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale- titel	Lærerstuderendes studiepraksis	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336000 (140 normalsider)	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Projekt: 286685 Artikel: 11994 Abstract: 3246 Kandidatspeciale: anslag i alt : 301924 /2400 = 125,9 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Anne Mette W. Nielsen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <a href="http://www.plagiat.aau.dk/regler/">http://www.plagiat.aau.dk/regler/</a>		

## Abstract

The aim of this thesis is to examine and thus gain insight to what underlies the creation of 'The Study Activity Model', which among other purposes is used as a matching of expectations in bachelor's degree programs at university colleges, and what happens, when The Study Activity Model is put into practice. This thesis revolves around the question: *How can we understand The Study Activity Model as an objective structure for student teachers' practice of good study practice? - And which other conditions of possibility are co-constructing for, how student teachers' practice good study practice?*

The question is studied on a structural level, and we are furthermore interested in offering insight in, how some student teachers during a teacher education at a university college experience study activity and the practice of studying, as well as what may be the reason for these experiences. The combination of our interest in studying both the objective and subjective structures is based in the structuralistic constructivism of the French anthropologist, sociologist and philosopher, Pierre Bourdieu.

The case study consists of semi-structured interviews with a senior project manager at a university college and five student teachers. Moreover, we apply policy readings, document analysis of The Study Activity Model, observation and survey. For our study of the interviews, we have used an analytic approach inspired by Pierre Bourdieu's theory of practice. Furthermore, the Danish anthropologist and professor Cathrine Hasse's practice of the concept of sprezzatura inspired our analytic approach.

Based on the analysis, we conclude that the creation and implementation of The Study Activity Model, is among other things based on international as well as national policies. We conclude that there is a link between The Study Activity Model and, among others, the Bologna Declaration and the Danish Quality Declaration. Based on this, we further conclude that international and national policies are co-constructing for the conditions of possibility, which require, how to practice as a legitimate full-time student.

Furthermore, we conclude that the making of The Study Activity Model and the division of the study activities may be regarded as an objective structure for student

teachers' study practice and understanding thereof. Moreover, we find that The Study Activity Model is a legitimate structure for the students' study practices, and that there therefore consequently must appear legitimacy of a study practice, which reflects the study practice that is structured, by The Study Activity Model's four categories. Thus, The Study Activity Model can be considered co-constructing for the students' understanding of how to be good students.

Additionally, we find that the students' study practice as well as their understanding of study activity and good study practices are not only structured by The Study Activity Model, but are also set by what is perceived as good study practice on the team the student teachers are part of. We find that the relational aspect is co-constructing for the student teacher's conditions of possibility for practice of good study practice, which seems not to be included in The Study Activity Model.

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Læsevejledning</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Indledning</b> .....	<b>11</b>
<b>4. Problemfelt</b> .....	<b>12</b>
<b>5. Problemformulering</b> .....	<b>13</b>
5.1. Arbejdsspørgsmål.....	13
5.2. Begrebsafklaring.....	14
<b>6. Kortlægning og afgrænsning af feltet</b> .....	<b>15</b>
<b>6.1. Studerendes studieaktivitet på videregående uddannelser</b> .....	<b>15</b>
6.1.1 En sektor i forandring .....	16
6.1.2. Et uudnyttet læringspotential.....	18
6.1.3. Fuldtidsuddannelser kan klares på deltid .....	19
6.1.4. Mulighed for mere læring .....	20
6.1.5. anbefalinger.....	22
<b>6.2. Hvad kendetegner en professionsbacheloruddannelse?</b> .....	<b>23</b>
<b>6.3. Den implicite studerende</b> .....	<b>25</b>
<b>6.4. Afgrænsning af vores undersøgelse</b> .....	<b>27</b>
<b>7. Videnskabsteoretisk udgangspunkt</b> .....	<b>29</b>
<b>8. Det dobbelte brud</b> .....	<b>30</b>
8.1. Vores rolle som undersøgere .....	33
<b>9. Undersøgellesdesign og det empiriske grundlag</b> .....	<b>37</b>
9.1. Metodetriangulering .....	37
9.2. Undersøgelsesfeltet .....	38
9.3. Casestudie .....	39
9.3.1. Begrundelse for valg af case .....	40
9.3.2. Casebeskrivelse.....	41
9.3.2.1. Læreruddannelsen Zahle/UCC.....	42
9.3.2.2. Beskrivelse af første og andet semester .....	42
9.3.2.2.1. Præsentation af hold 2015A .....	42
9.4. Observation.....	43
9.5. Spørgeskemaundersøgelse .....	45
9.6. Kontakt til og valg af interviewdeltagere .....	46
9.6.1. Beskrivelse af interviewdeltagere .....	46
9.7. Semistrukturerede interviews.....	49
9.7.1. Ethiske overvejelser .....	54
9.8. Metodisk tilgang til dokumentanalyse .....	55
9.8.1. Dokumentanalyse.....	56
9.8.1.1. Hermeneutisk tilgang til dokumentanalyse .....	58
<b>10. Anvendt teori</b> .....	<b>60</b>

<b>10.1. Pierre Bourdieus prakseologi - med et twist af sprezzatura.....</b>	<b>60</b>
<b>10.2. Bourdieu - Udvalgte læsninger.....</b>	<b>61</b>
10.2.1 Bourdieus prakseologi.....	63
10.2.1.1. Udvalgte begreber.....	64
10.2.1.1.1. Agent, habitus og praktisk sans.....	64
10.2.1.1.2. Feltet, hvor alt er på spil.....	66
10.2.1.1.3. Staten samt symbolsk vold og magt.....	69
10.2.2. Sprezzatura.....	70
<b>11. Analyse.....</b>	<b>73</b>
<b>11.1. Første analysedel.....</b>	<b>73</b>
11.1.1. Policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen.....	73
11.1.1.1. Bologna-deklarationen.....	74
11.1.1.2. European Higher Education Area og Bologna Follow-up Group.....	74
11.1.1.3. Karaktersystem og ECTS-pointsystemet.....	75
11.1.1.4. Sammenhæng mellem den danske kvalifikationsramme og Bologna-rammen.....	76
11.1.1.5. EUROSTUDENT.....	77
11.1.1.6. Kvalitetserklæringen.....	78
11.1.2. Dokumentanalyse.....	81
11.1.2.1. Dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen.....	84
11.1.2.1.1. Studieaktivitetsmodellen i en social og historisk sammenhæng.....	85
11.1.2.1.2. Strukturmæssige og traditionelle aspekter af studieaktivitetsmodellen.....	87
11.1.2.1.3. Fortolkning og nyfortolkning af studieaktivitetsmodellen.....	89
<b>11.2. Anden analysedel.....</b>	<b>92</b>
11.2.1. Tema 1: Studieaktivitet er alt, hvad man forbinder med studiet.....	92
11.2.1.1. "Undervisning er en indlysende studieaktivitet".....	92
11.2.1.2. "Du kan ikke lære noget med mindre du forbereder dig til det, der skal læres".....	96
11.2.1.3. "Studiegruppearbejde, samarbejdet der danner grundlag for en kemi mellem folk".....	98
11.2.1.4. "Deltagelse i ting andre steder".....	101
11.2.1.5. "Det er den med de fire felter".....	101
11.2.2. Tema 2: "Studieaktivitetsmodellen er god, men man skal nok ikke regne med, at folk følger den hundrede procent".....	104
11.2.2.1. "Jeg kan egentlig godt se tankerne omkring den".....	104
11.2.2.2. "Der er nok nogen, der har forholdsvis svært ved det".....	109
11.2.3 Tema 3: "Der er nogen, der sidder og ruller med øjnene".....	123
<b>12. Diskussion.....</b>	<b>130</b>
<b>13. Konklusion.....</b>	<b>133</b>
<b>14. Perspektivering.....</b>	<b>139</b>
<b>15. Litteraturliste.....</b>	<b>141</b>
<b>16. Bilagsoversigt.....</b>	<b>159</b>

## 1. Forord

Dette kandidatspeciale er udarbejdet med afsæt i en interesse og nysgerrighed for at undersøge lærerstuderendes studiepraksis. Udarbejdelsen af nærværende kandidatspeciale har været en spændende og alt andet end lineær proces. Vi ønsker derfor at yde læseren den bedst mulige støtte i at følge og vurdere den fremlagte argumentation, inden for det udarbejdede perspektiv. På denne måde søger vi at hjælpe læseren på vej i bestræbelserne på, at kunne følge vores til- og fravalg, in- og eksklusioner samt akademiske argumentationer.

Vi vil gerne takke nogle af dem, der har haft indflydelse på vores proces. Først og fremmest tak til vores vejleder Anne Mette W. Nielsen, for god og konstruktiv vejledning og for at åbne vores øjne for nye perspektiver.

Tak til Professionshøjskolen UCC og Lærerruddannelsen Zahle/UCC i København og herunder studerende og undervisere, for at give os mulighed for at undersøge feltet.

Desuden tak til Teresa Rousing Oberländer for værdifuld sparring, tak til Martin Finderup Andersen for korrekturlæsning og gode diskussioner om indhold, og tak til Helene Finderup Nielsen for at være behjælpelig med oversættelse af resumé.

Sidst men ikke mindst, tak til Bárður samt Jesper, Anna og Laurits for at have fulgt os undervejs i processen.

God læselyst!

---

Drós Djurhuus

---

Marlene Finderup Birkelund

Maj 2016

## 2. Læsevejledning

Kandidatspecialets struktur og udformning kan give det indtryk, at udarbejdelsen har været en lineær proces, hvilket dog ikke er tilfældet. I nærværende kandidatspeciale bestræber vi os på at yde læseren den bedst mulige støtte i at følge og vurdere de til- og fravalg, vi har truffet i løbet af processen. Det er vores hensigt, at belysningen af disse valg vil give læseren mulighed for at vurdere, hvilken betydning disse valg har haft for vores proces og kandidatspecialets endelige udformning.

I *Indledningen* præsenteres kandidatspecialets afsæt, hvilket tager udgangspunkt i en undren, vi har gjort os i forbindelse med vores praksisforløb på kandidatuddannelsens 9. semester. Dernæst følger kandidatspecialets *problemfelt*, *problemformulering*, *arbejdsspørgsmål* samt *begrebsafklaring*, hvor vi uddyber, hvilken forståelse vi har af de begreber, vi anvender i problemformuleringen.

I det efterfølgende kapitel, *Kortlægning og afgrænsning af feltet*, vil vi kortlægge og efterfølgende afgrænse det felt vores undersøgelsesgenstand er en del af. For at objektivere undersøgelsesgenstanden og derved kunne placere vores undersøgelse i feltet, vælger vi at redegøre for, hvilken viden der findes indenfor det felt, hvori undersøgelsesgenstanden placerer sig. Slutteligt i dette afsnit vil vi endvidere placere vores undersøgelse i relation til den viden, vi har inddraget i forbindelse med kortlægning af feltet.

Dernæst fremsættes kandidatspecialets videnskabsteoretiske ramme, hvilken tager udgangspunkt i den franske antropolog, sociolog og filosof Pierre Bourdieus strukturalistisk-konstruktivistiske forståelse. Desuden uddybes, hvordan vi som undersøgere er bevidste om at søge at foretage det dobbelte brud, og dermed dekonstruere det tilsyneladende.

I det følgende kapitel fremsættes kandidatspecialets *Undersøgelhedsdesign og det empiriske grundlag*, hvor vi vil beskrive vores metodologiske overvejelser, redegøre for undersøgelsens proces samt bearbejdning af det indsamlede empiriske materiale. I



nærværende kandidatspeciale anvender vi casestudie, observation, semistrukturerede interviews, spørgeskemaundersøgelse og dokumentanalyse.

I *teoriafsnittet* uddybes den teori vi har valgt til belysning af projektets problemstilling. Som teoretisk referenceramme har vi valgt Pierre Bourdieus prakseologiske begrebsapparat med udgangspunkt i specifikke begreber herfra. Ydermere tager vi afsæt Cathrine Hasses forståelse og anvendelse af begrebet '*sprezzatura*'.

Efter teoriafsnittet følger kandidatspecialets *analyse*. Analysen er delt i to analysedele, og i analysens første del vil vi analysere, hvad der på et policy-niveau ligger bag undersøgelsens genstand, og desuden vil vi foretage en dokumentanalyse af undersøgelsesgenstanden. I anden analysedel anvendes udvalgte begreber fra Bourdieus prakseologi, samt Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura, med henblik på dekonstruktion af det empiriske materiale.

Dernæst følger kandidatspecialets *diskussion*, hvilken tager afsæt i en undren på baggrund af den forudgående analyse. Efter diskussionsafsnittet fremsættes kandidatspecialets *konklusion*, hvilken med afsæt i empiri og fremsat teori, søger at besvare kandidatspecialets problemformulering. I *perspektivering* vil vi fremsætte, hvilke andre perspektiver, der kunne være interessante at arbejde videre med i relation til belysning af genstandsfeltet.

Efterfølgende forefindes kandidatspecialets *litteraturliste* samt en *bilagsoversigt*, hvilken indeholder: Forelæsning med Staf Callewaert; Spørgeskema; Observation; Interviewguides; informeret samtykkeerklæring; transskriptioner, samt resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. Bilagene er vedlagt på medfølgende USB.

Kandidatspecialet er opsat efter de retningslinjer om formalia, der er fremsat i '*Projektguiden 2014. Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser fra Aalborg Universitet. Aalborg og København*' (Aalborg Universitet, 2014).

Vores artikel *'Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis - der er nogen, der sidder og ruller med øjnene'*, forefindes slutteligt i kandidatspecialet. Artiklen er opsat efter en skabelon, som er udarbejdet af online-tidsskriftet *'Reflexen'* (Aalborg Universitet, A). I Reflexen publiceres bidrag fra studerende på uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, B).

### 3. Indledning

Nærværende kandidatspeciale udspringer af en praksisperiode hos Professionshøjskolen University College Capital (UCC) i forbindelse med praksisforløbet fra september 2015 til januar 2016 på modulet *'Læring og forandring i praksis'* på 9. semester på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet i København (Aalborg Universitet, 2014, 20). I forbindelse med dette praksisforløb, samt udarbejdelsen af det tilhørende praksisprojekt, som I vores tilfælde var inspireret af Bourdieus prakseologiske begrebsapparat, stødte vi på forskellige fortællinger fra henholdsvis studerende og ansatte projektmedarbejdere om det at være studerende på UCC. Vi oplevede divergerende forestillinger om og ønsker til, hvordan man skal være studerende på det kommende Campus Carlsberg. Dette omhandler blandt andet, hvilken studiepraksis man som studerendes praktiserer, og herunder hvor mange timer den studerende anvender på studieaktiviteter (Djurhuus & Birkelund, 2016). Med afsæt i vores empiri samt deltagelse i feltet i forbindelse med praksisprojektet på kandidatuddannelsens 9. semester, er vi bekendt med, at det fra UCC's synspunkt er ønskværdigt, at de studerende, når Campus Carlsberg slår dørene op i september 2016, har en studiepraksis som indfrier forventningerne i relation til den såkaldte studieaktivitetsmodel (Djurhuus & Birkelund, 2015; Djurhuus & Birkelund, 2016).

Ifølge interesseorganisationen Danske Professionshøjskoler er studieaktivitetsmodellen en fremstilling af fire overordnede kategorier af studieaktiviteter, og disse studieaktiviteter indgår i Professionsbacheloruddannelsernes respektive moduler (Danske Professionshøjskoler, A). I studieaktivitetsmodellen fremgår det, hvor mange studierelaterede arbejdstimer den pågældende professionsbacheloruddannelse forventer, at de studerende anvender i forbindelse med hvert studieaktivitetsområde (Ibid.). I dette kandidatspeciale tager undersøgelsen udgangspunkt i lærerstuderende på Læreruddannelsen Zahle, hvilket er en institution under UCC (University College Capital, 2016, A). I relation til nærværende kandidatspeciale ønskede vi indledningsvist at undersøge, hvorvidt der er forskel på lærerstuderendes studiepraksis på de to læreruddannelsesinstitutioner Zahle og Blaagaard/KDAS, under UCC, men interessen for, hvad der ligger bag implementeringen af studieaktivitetsmodellen, har trukket vores kandidatspeciale i en anden retning. Ligeledes tager kandidatspecialet afsæt i vores

undren om praksisgørelsen af studieaktivitetsmodellen, og herunder, hvorledes studieaktivitetsmodellen er medkonstruerende for de studerendes studiepraksis og deres oplevelse af studieaktivitet, og desuden har vi en undren om, om der er andet, der har indflydelse på de studerendes studiepraksis.

Ovenstående danner grundlag for den nysgerrighed, der ligger til grund for nærværende kandidatspeciale.

## 4. Problemfelt

Ifølge Danske Professionshøjskoler uddanner professionshøjskolerne lærere, pædagoger, sygeplejersker, bygningskonstruktører, socialrådgivere og en bred vifte af andre professioner. Ifølge Danske Professionshøjskoler er det fælles for alle uddannelserne, at uddannelserne er fuldtidsuddannelser, og at de har et højt studieaktivitetsniveau (Danske Professionshøjskoler B).

Ifølge Danske Professionshøjskoler er formålet med studieaktivitetsmodellen, at den skal fungere som værktøj i forhold til at styrke tydeligheden om undervisnings- og arbejdsformer samt læringstilbud, og at modellen kan danne afsæt for en forventningsafstemning med de studerende i forhold til studieintensitet (Danske Professionshøjskoler, A). Danske Professionshøjskoler uddyber på deres hjemmeside, at *“Intensionen [sic] med modellen er at den skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet”* (Ibid.). I modellen inddeles studieaktiviteterne i fire overordnede kategorier, hvor den første er *‘Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af underviser’*, den anden er *‘Deltagelse af studerende – initieret af underviser’*, den tredje er *‘Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende’* og den fjerde og sidste kategori er *‘Deltagelse af studerende – initieret af studerende’* (Danske Professionshøjskoler, C). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet og rektorerne fra de respektive uddannelsesinstitutioner svarer disse aktiviteter samlet set til det, der ligger til grund for, hvad det vil sige, at være studerende på fuld tid. Dette grundet, at der i alle fire kategorier, på forskellig vis kræves en indsats fra den studerende (Ibid.).

Med dette kandidatspeciale vil vi med udgangspunkt i et øjebliksbillede blandt andet undersøge samt få indblik i, hvad der ligger til grund for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen, samt hvad der sker, når studieaktivitetsmodellen praksisgøres.

Vi er interesserede i både at belyse dette på et strukturelt niveau, og vi er ydermere interesserede i at tilbyde indsigt i, hvordan nogle lærerstuderende på Lærerruddannelsen Zahle/UCC oplever studieaktivitet og studiepraksis, og hvad der kan ligge til grund for disse oplevelser. Kombinationen af vores interesse for at undersøge både objektive og subjektive strukturer er inspireret af Pierre Bourdieus prakseologi. Dette udgør baggrunden for nærværende kandidatspeciale med rodfæste i nedenstående problemformulering og tilhørende arbejdsspørgsmål.

## 5. Problemformulering

*Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for lærerstuderendes praktisering af god studiepraksis? –Og hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis?*

### 5.1. Arbejdsspørgsmål

- Hvad ligger til grund for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen?
- Hvad er studieaktivitetsmodellen? - Og hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur?
- Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur, for de studerendes praktisering af studiepraksis?
- Hvordan praktiseres studieaktivitetsmodellen af de studerende?
- Hvordan kan de studerendes studiepraksis på det pågældende hold forstås som mulighedsbetingelse for den enkelte studerendes studiepraksis?

## 5.2. Begrebsafklaring

I dette afsnit ønsker vi at uddybe og afklare, hvad vi tillægger nedenstående begreber, som vi anvender i problemformuleringen.

### **Lærerstuderende:**

‘Lærerstuderende’ henviser til lærerstuderende på 2. semester, hold 2015A på Læreruddannelsen Zahle, som er en af de to læreruddannelsessteder under UCC. For at tydeliggøre denne institutionsmæssige relation, anvender vi derfor betegnelsen ‘Læreruddannelsen Zahle/UCC’, når vi refererer til denne læreruddannelse.

### **Lærerstuderendes studiepraksis:**

‘Lærerstuderendes studiepraksis’ henviser til måden, hvorpå de lærerstuderende studerer. Herunder kommer vi ind på de lærerstuderendes italesættelser af, hvad de anser som værende studieaktiviteter, samt hvordan de studerende oplever, at man som lærerstuderende på Læreruddannelsen Zahle/UCC gør god studiepraksis.

### **Mulighedsbetingelser:**

‘Mulighedsbetingelser’ henviser til de tilstedeværende muligheder studieaktivitetsmodellen fordrer, og som derved er medkonstruerende for de lærerstuderendes studiepraksis. Vi forstår mulighedsbetingelser ud fra et strukturelt niveau med afsæt i studieaktivitetsmodellen som objektive struktur, og ligeledes forstår vi mulighedsbetingelser i relation til den enkelte studerendes studiepraksis og i relation til den studiepraksis der praktiseres på hold 2015A, som de studerende der indgår i vores undersøgelse er en del af.

## 6. Kortlægning og afgrænsning af feltet

I dette kapitel vil vi kortlægge og efterfølgende afgrænse feltet, som vi fremskriver, at lærerstuderendes studiepraksis er en del af. For at objektivere undersøgelsesgenstanden og derved kunne placere vores undersøgelse i feltet, vælger vi at redegøre for, hvilken viden, der findes indenfor det felt, lærerstuderendes studiepraksis placerer sig i. Dette felt anser vi som uddannelsesfeltet og herunder feltet for videregående uddannelser, særligt med fokus på professionsbacheloruddannelser.

Indledningsvist vælger vi at fokusere på studerendes studieaktivitet på danske videregående uddannelser, og efterfølgende inddrager vi viden om, hvad der kendetegner en professionsbacheloruddannelse. Ydermere finder vi det relevant at inddrage viden om, hvad der kan have indflydelse på studerendes studiepraksis.

### 6.1. Studerendes studieaktivitet på videregående uddannelser

For at belyse de videregående uddannelser, og herunder studerendes studieaktivitet og studieintensitet på videregående uddannelser, vælger vi indledningsvist at inddrage publikationen *'Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser'*, hvilken er udarbejdet af Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget) i 2015 (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 3 og 5). Publikationen er udarbejdet på baggrund af to del-analyserapporter, hvilke er *'Nye veje - fremtidens videregående uddannelsessystem'*, udarbejdet af Kvalitetsudvalget i april 2014, samt *'Høje mål - fremragende undervisning i videregående uddannelser'*, udarbejdet af Kvalitetsudvalget i november 2014 (Ibid., 5-6 ). Det fremgår i publikationen med de samlede forslag, at Kvalitetsudvalget belyser, hvordan sektoren for de videregående uddannelser udgør en betydelig del af samfundsøkonomien<sup>1</sup> idet de videregående uddannelser koster ca. 30 milliarder kroner årligt (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 6). Ifølge Kvalitetsudvalget anvendes de 30 milliarder kroner til at

---

<sup>1</sup> I 2015 blev de offentlige udgifter budgetteret til 1.092 mia. kroner (Danmarks Statistik 2015).

finansiere udgifter til SU og taxametersystemer, men Kvalitetsudvalget pointerer, at der til de 30 milliarder kroner må tillægges den tid, de studerende anvender på at studere. Ifølge Kvalitetsudvalget kan denne tid anses som, at den i stedet kunne have været brugt på beskæftigelse (Ibid., 6), og ifølge Kvalitetsudvalget bevirker dette, at den samfundsmæssige investering ligger på cirka 100 milliarder kroner årligt (Ibid., 6). Ifølge Kvalitetsrådet er dette medvirkende årsag til, at Kvalitetsudvalget blev nedsat af regeringen i 2013 (Ibid., 5-6), som på daværende tidspunkt bestod af Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti (Danmarkshistorien.dk) Kvalitetsudvalget fremsætter, at der med etableringen af udvalget medfulgte opgaven om, “(...)at komme med anbefalinger til, hvordan kvalitet, relevans og sammenhæng kan styrkes i de videregående uddannelser.” (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 5), hvilket ifølge Kvalitetsudvalget samtidigt inkluderer refleksioner over, hvordan udvalget ønsker, at de videregående uddannelser skal udvikle sig over de næste 10 til 20 år (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B, 5).

### 6.1.1 En sektor i forandring

I publikationen *‘Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser’* (2015), fremgår det, at baggrunden for Kvalitetsudvalgets opgave er, at uddannelsessektoren har udviklet sig markant, idet langt flere end tidligere tager en videregående uddannelse (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 3). Kvalitetsudvalget betegner dette som en succes, og henviser i denne sammenhæng, i den første delrapport, til den politiske målsætning om, at 60 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse i 2020 (Ibid.,5, 3; Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B, 4; Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, 7).

Kvalitetsudvalgets samlede forslag fremgår i den samlede rapport, der, som skrevet ovenfor, er udarbejdet på baggrund af de to del-analyserapporter (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 3 og 5). I den anden analyserapport fremsætter Kvalitetsudvalget, at de med den første analyserapport pointerede, hvordan



det danske videregående uddannelsessystem skal uddanne til et bredt arbejdsmarked, hvilket både henviser til uddannelse af 'fagspecialister i verdensklasse' og 'praksisstærke medarbejdere' (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B, 4). Ifølge Kvalitetsudvalget fokuserede den første del-analyserapport derved på, hvordan samspillet mellem arbejdsmarkedet, uddannelsessystemets strukturelle indretning og det samlede udbud af videregående uddannelser (Ibid.). Ifølge Kvalitetsudvalget er hensigten med den første del-analyserapport, at foretage en analyse af de videregående uddannelsers kvalitet, relevans og sammenhæng, og for at kunne gribe om en så kompleks analyse, skelner Kvalitetsudvalget mellem tre niveauer i det videregående uddannelsessystem, hvilke er 'uddannelsessystemet', 'uddannelsesinstitutionerne' samt 'uddannelserne' (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, A, 8-9). Med afsæt i vores problemformulering er vi særligt interesserede i sidstnævnte, hvorunder Kvalitetsudvalget fremsætter 'uddannelsespædagogik', 'didaktik' og 'studieintensitet' som værende underelementer (Ibid., 9). I første del-analyserapport fremgår det endvidere, at analysen af kvalitet, relevans og sammenhæng i forhold til uddannelsesinstitutionerne og uddannelserne, primært belyses i anden del-analyserapport (Ibid.). Derfor vælger vi at se nærmere på den anden del-analyserapport, 'Høje mål - fremragende undervisning i videregående uddannelser' (2014), med hvilken det ifølge Kvalitetsudvalget er hensigten, at belyse udfordringer og muligheder for at indfri potentialet i, at flere får en videregående uddannelse (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B, 4.). Ydermere fremsætter Kvalitetsudvalget, at fokus for rapporten er på de studerendes læring i uddannelserne samt på uddannelsesinstitutionernes indsats, og på de centrale rammer, som regeringen og Folketinget fastlægger for de videregående uddannelser (Ibid. ). Det beskrives i rapporten, at rapportens metodiske dataindsamling bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt 43.000 studerende på de danske videregående uddannelser, en spørgeskemaundersøgelse blandt ca. 23.000 undervisere på de danske videregående uddannelser, en spørgeskemaundersøgelse blandt alle studie- og uddannelsesledere på de videregående uddannelser (Ibid., 11-13). Desuden indgår et opfølgende fokusgruppeinterviews, en redegørelse fra hver enkelt uddannelsesinstitution indeholdende deres respektive strategiske målsætninger og

konkrete tiltag i forhold til at understøtte uddannelseskvalitet og de studerendes læring, og ydermere indgår en dimmitendundersøgelse blandt 79 videregående uddannede med henblik på viden om, hvordan de studerendes kompetencer, tillært gennem deres uddannelse, er i overensstemmelse med de kompetencer, der kræves i deres job (Ibid.).

### 6.1.2. Et uudnyttet læringspotentiale

I *'Kapitel 2. De studerendes studieaktivitet i uddannelserne'* i anden del-analyserapport, *'Høje mål - fremragende undervisning i videregående uddannelser'*, fremsætter Kvalitetsudvalget, at der eksisterer omfattende international forskningsviden, og henviser til et litteraturstudie af Trowler (2010)<sup>2</sup>, der viser, at der er sammenhæng mellem de studerendes studieaktivitet og de studerendes læringsudbytte af uddannelsen. Jo højere studieaktivitet, jo større læringsudbytte (Ibid.).

Ifølge Kvalitetsudvalgets analyser af de studerendes studieaktivitet, svarer den gennemsnitlige studerendes studieaktivitet ikke til normal fuldtidsbeskæftigelse, og dermed fremsætter Kvalitetsrådet, at mange studerende derved har et uudnyttet læringspotentiale (Ibid., 12 og 23). Det fremgår endvidere, at danske studerende anvender betydeligt færre end de 1.500-1.800 timer årligt, hvilket i europæisk sammenhæng er normen for at gennemføre en fuldtidsuddannelse, der svarer til 60 ECTS-point (Ibid., 14 og 23). Ifølge Kvalitetsudvalget er der derved tale om et uudnyttet læringspotentiale for mange studerende, hvilket bekræftes af de studieledere, undervisere og studerende, der indgår i Kvalitetsudvalgets undersøgelse (Ibid., 24 ).

Da de studerende, der indgår i vores undersøgelse, er professionsbachelorstuderende, vælger vi at se nærmere på resultaterne herfor. På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen fremsætter Kvalitetsudvalget, at professionsbachelorstuderendes studietid varierer på tværs af hovedområderne, og henviser til, at studerende på pædagoguddannelsen har en arbejdsindsats på

---

<sup>2</sup> "Trowler (2010) har gennemført et litteraturstudie, som refererer til en lang række kilder for dokumentation af sammenhæng mellem de studerendes studieaktivitet og deres læringsmæssige udbytte" (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B, 14).

gennemsnitligt 29 timer, hvorimod studerende på designuddannelser anvender gennemsnitligt 43 timer ugentligt (Ibid., 19). Ligeledes er der variation i antallet af det ugentlige antal timer, hvor en underviser deltager, idet det fremgår af undersøgelsen, at en underviser deltager i 15 timer om ugen på pædagogiske uddannelser, hvorimod en underviser deltager i 22 timer på sundhedsfaglige uddannelser (Ibid.). Kvalitetsudvalget fremsætter endvidere, at der også er forskel på det ugentlige antal forberedelsestimer, hvor forberedelsestimerne varierer fra 11 timer ugentligt på økonomiske- og merkantile uddannelser til 19 timer ugentligt på designuddannelser (Ibid.). I forhold til professionsbachelorstuderende, fremgår det endvidere af undersøgelsens resultater, at *“Blandt de studerende, der studerer mindst, er en overrepræsentation af studerende fra særligt det pædagogiske område, men også fra det samfundsfaglige område og det økonomiske- og merkantile område”* (Ibid.). Modsat fremgår det, at studerende på det sundhedsfaglige område og det tekniske faglige område studerer mest (Ibid., 19-20).

### 6.1.3. Fuldtidsuddannelser kan klares på deltid

På baggrund af data og analyse fremført i de to del-analyserapporter, fremsætter Kvalitetsudvalget elleve udfordringer, som Kvalitetsudvalget mener, at *“(…)samfundet, de videregående uddannelser og andre med fordel kan tage fat i og få gjort noget ved.”* (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 6). De elleve udfordringer omhandler:

*A: De videregående uddannelser for en helt ny rolle i forhold til arbejdsmarkedet.*

*B: For lidt fokus på beskæftigelsesmuligheder.*

*C: Optagelsessystemet skaber forvirring.*

*D: Manglende overblik over, hvad man kan studere.*

*E: Fuldtidsuddannelser kan klares på deltid.*

*F: Mulighed for mere læring.*

*G: God undervisning - kun lidt værdsat.*

*H: Uddannelsesledelse prioriteres for lidt og hæmmes af detailstyring.*

*I: Udbudsboom med uheldige konsekvenser.*

*J: Bevillingssystemet understøtter ikke kvalitet og relevans.*

*K: Kvalitetssikring af uddannelserne.” (Ibid., 7).*

Vi finder, at alle disse udfordringer på hver deres måde har indflydelse på studerendes studieaktivitet og studiepraksis, men særligt finder vi det relevant at inddrage udfordringerne “*E: Fuldtidsuddannelser kan klares på deltid*” og “*F: Mulighed for mere læring*” (Ibid.) i relation til vores undersøgelse af lærerstuderendes studiepraksis. I relation til udfordring “*E: Fuldtidsuddannelser kan klares på deltid*” (Ibid., 7 og 16) fremsætter Kvalitetsudvalget, at variationen af de studerendes studieaktivitet på tværs af hovedområderne (som værende for eksempel læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen), ikke nødvendigvis bunder i, at det er op til de studerende, hvorvidt de vælger at studerer mindre end på fuldtid (Ibid., 16). Kvalitetsudvalget påpeger i denne henseende, at de studerendes studieaktivitet også er influeret af de krav, uddannelsen stiller, og ifølge Kvalitetsudvalget er der, ved forekomst af lav studieaktivitet, potentiale i at uddannelsesinstitutionen sætter højere mål (Ibid., 16). Ifølge Kvalitetsudvalgets analyser anvender professionsbachelorstuderende cirka 35 timer ugentligt i gennemsnit på studieaktivitet, og herunder cirka 19 timer med en underviser, cirka 14 timer til forberedelse og cirka to timer til aktiviteter udenfor et fag (Ibid., 17). Kvalitetsudvalget fremsætter, at dette resulterer i en årlig studietid på 1.350 timer, hvorimod et fuldtidsstudie er normeret til 1.650 timer årligt, hvilket svarer til 43 timer ugentligt (Ibid., 16-17).

#### 6.1.4. Mulighed for mere læring

En anden udfordring der beskrives af Kvalitetsudvalget, og hvilken vi finder relevant i henhold til vores undersøgelse, er “*F: Mulighed for mere læring*” (Ibid., 7 og 18). Som beskrevet ovenfor fremgår det af Kvalitetsudvalgets rapport, at de studerendes kan anvende mere tid i forhold til studieaktivitet, men Kvalitetsrådet påpeger ydermere, at det fremgår af deres analyse, at samme studerende vurderer, at deres uddannelser kan give større læring (Ibid., 18). Ifølge Kvalitetsudvalget er det forskningsmæssigt

velunderbygget, at studerendes studieaktivitet og engagement i høj grad er afhængig af måden, hvorpå undervisning og uddannelser er skruet sammen (Ibid.). Til undersøgelse af studerendes engagement og læring, anvender Kvalitetsudvalget et amerikansk udviklet analytisk redskab kaldet *'National Survey of Student Engagement'* (NSSE), hvilket ifølge Kvalitetsudvalget tager højde for nogle af de mange forskellige faktorer, der påvirker både engagement og læring hos studerende (Ibid.). Ved anvendelse af NSSE skal de studerende svare på spørgsmål, der placerer sig under otte såkaldte *'læringsindikatorer'* (Ibid., 19), hvilket er: Samarbejde om læring, Reflekterende læring, Underviserkontakt, Dybde i læringen, Effektiv undervisning, Talmæssig forståelse, Egne læringsstrategier samt Studiemiljø (Ibid., 18). Ifølge Kvalitetsudvalget giver de studerendes besvarelser en score på en skala fra 0 (skidt) til 60 (godt), og det fremgår af Kvalitetsudvalgets undersøgelse, at det danske svar ligger omkring 30 (Ibid., 19). Ifølge Kvalitetsudvalget indikerer dette, at mange danske uddannelser er middelmådige i forhold til at skabe læring og engagement blandt de studerende (Ibid.). Kvalitetsudvalget påpeger endvidere, at studerendes kontakt til undervisere udenfor undervisningen er vigtig både i relation til de studerendes tidsforbrug i forhold til studieaktivitet og i forhold til de studerendes engagement, men af undersøgelsen fremgår det, at kun én ud af ti studerende svarer, at de drøfter deres faglige niveau med underviserne udenfor undervisningen (Ibid.). I forbindelse med Kvalitetsudvalgets fremsættelse af udfordring 'F: Mulighed for mere læring' fremgår det endvidere, at undersøgelsen viser, at:

*"(...)kun et mindretal af danske uddannelser har klart specificerede forventninger til, hvor lang tid man bør bruge på de specifikke uddannelseselementer, som fx forelæsninger, forberedelse, gruppearbejde, opgaveskrivning og så videre. Og næsten ingen tjekker eller følger op på, om de studerende rent faktisk bruger den tid, der forventes."* (Ibid.).

Med afsæt i ovenstående påpeger Kvalitetsudvalget, at en lang række forskningsresultater påpeger, at læring også foregår udenfor den almindelige undervisning, for eksempel i forhold til praktik, deltagelse i forskningsprojekter eller studieophold (Ibid.). Ifølge kvalitetsudvalget vil det styrke de studerendes engagement, hvis de studerende støttes i at deltage i andre læringsaktiviteter (Ibid.).

### 6.1.5. anbefalinger

Foruden fremsættelsen af de elleve udfordringer, indbefatter Kvalitetsudvalgets samlede rapport, *'Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser'* (2015), også ti anbefalinger, hvilke er:

- 1: *En ny struktur i de videregående uddannelser.*
- 2: *Dimensionering og udbudskonsolidering.*
- 3: *Et nyt optagelsessystem.*
- 4: *Klart ledelsesansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans.*
- 5: *Ansvar for høj studieaktivitet.*
- 6: *Gode og alsidige undervisningskompetencer.*
- 7: *Deregulering af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.*
- 8: *Bevillingsmæssig tilskyndelse.*
- 9: *Sammenlignelige data på tværs af uddannelser*
- 10: *Ny censorordning.*" (Ibid., 33).

Med afsæt i dette kandidatspeciales problemformulering, finder vi det relevant at inddrage anbefaling '5: *Ansvar for høj studieaktivitet'* (Ibid., 33 og 44), da vi dermed vil kunne objektivere vores mulige prækonstruktioner om studieaktivitet på de videregående uddannelser og herunder særligt med fokus på professionsbachelorstuderende.

I forbindelse med anbefalingen påpeger Kvalitetsudvalget, at de studerendes tidsforbrug på deres uddannelser kan influeres, hvis uddannelserne skærper kravene til, hvad der kræves, for at opnå de 60 ECTS-point (Ibid., 44). Ifølge Kvalitetsudvalget må det være op til den enkelte uddannelsesledelse at træffe beslutninger om, samt følge op på, hvordan en uddannelse sammensættes, så de studerende studerer på fuld tid og samtidig opnår størst mulig læring (Ibid.). Kvalitetsudvalget anbefaler derfor, at:

*"Institutionerne skal sikre, at den enkelte uddannelse gennem dens indhold og tilrettelæggelse kræver et gennemsnitligt studietidsforbrug svarende til ECTS-normen på 1.650 timer om året. Uddannelsesledelsen bør løbende*

*følge op på, hvorvidt den forudsatte studieintensitet opnås. Og der bør iværksættes initiativer, hvis det ikke er tilfældet. Opfyldelse af ECTS-normen og dokumentation herfor bør indgå som kriterium i institutionsakkrediteringen.” (Ibid.).*

Herunder fremsætter Kvalitetsudvalget dog, at mange institutioner allerede har foretaget en række initiativer, som har til hensigt at kortlægge studieaktivitet, men Kvalitetsudvalget påpeger i denne henseende, at det næste skridt må være, at der foretages en systematisk sammenligning af forventet og reel studieaktivitet. (Ibid.). Ifølge Kvalitetsudvalget vil dette være en forudsætning for, at de respektive institutioner kan vurderer, “(...)om en gennemsnitsstuderende lever op til institutionernes egne standarder for, hvad der udgør et fuldtidsstudium.” (Ibid.).

## 6.2. Hvad kendetegner en professionsbacheloruddannelse?

Som tidligere beskrevet ligger vores genstandsfelt inden for videregående uddannelser og herunder professionsbacheloruddannelser. Til yderligere belysning af, hvad der særligt kendetegner en professionsbacheloruddannelse, finder vi det relevant at inddrage teksten ‘Hvad er en professionsbacheloruddannelse?’ fra bogen ‘Professionsbachelor - uddannelse, kompetence og udvikling af praksis’ fra 2014 skrevet af Cand.mag. i dansk og samfundsfag og ph.d. i uddannelsesforskning og selvstændig konsulent, Bodil Nielsen, vicedirektør ved UC Lillebælt, Niels Grønbæk Nielsen, og lektor ved VIA UC, Niels Mølgaard (University College Capital, 2013; Nielsen, Bodil; Nielsen, Niels Grønbæk & Mølgaard, Niels (red.), 2014). I teksten ‘Hvad er en professionsbacheloruddannelse?’ beskriver Niels Mølgaard, at professionsbachelorgraden blev oprettet i 2001, og at denne henviser til en uddannelsesgrad i uddannelsessystemet (Mølgaard, 2014, 14). Mølgaard fremsætter, at oprettelsen blandt andet skyldes en øget internationalisering af de danske uddannelser, og skal være med til at synliggøre uddannelsens mål og indhold samt uddannelsens faglige niveau (Ibid.). Ligeledes belyser Mølgaard, at en professionsbacheloruddannelse normalt tager tre til fire år, samt at adgangskravet for optagelse på en

professionsbacheloruddannelse er en gymnasial uddannelse eller tilsvarende faglige kvalifikationer (Ibid.). I teksten fremsættes, at uddannelsen til professionsbachelor kan tages på en af de syv professionshøjskoler, de såkaldte University Colleges (Ibid.). Mølgaard beskriver, at etableringen af University College er en politisk beslutning fra 2008, og ifølge Mølgaard er begrundelsen herfor, at med oprettelsen er der en forventning om, at størrelsen af professionshøjskolerne skal være med til at *“(...)sikre de nødvendige faglige, udviklingsmæssige og økonomiske ressourcer der skal til for at opfylde samfundets behov for nødvendig arbejdskraft.”* (Ibid.). Mølgaard refererer til, at der er foretaget en lovændring af professionsbachelorsuddannelserne i 2013, hvilket bevirker, at uddannelserne, der tidligere var bundet af et selvstændigt lovkompleks (se Mølgaard, 2014, 15), blev samlet under samme lov, nemlig loven vedrørende erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (Mølgaard, 2014, 15). Betydningen af denne ændring belyses af Mølgaard som værende, at uddannelserne i dette samordnede videregående uddannelsessystem, skal være med til at give studerende mulighed for at vælge mellem en kæde af diverse uddannelsesstilbud, der både er rettet mod det private og det offentlige arbejdsmarked (Ibid.).

Mølgaard beskriver yderligere, hvordan professionsbacheloruddannelsen er af en særlig karakter, hvilket henviser til, at professionsbacheloruddannelsen omfavner en særpræget faglighed, idet den bygger på, at agere i praksis, udvikle praksis og omsætte praksis i relation til et fagligt og etisk fundament (Ibid., 17). Ydermere fremsætter Mølgaard, at professionsbachelorgradens særlige kendetegn er, at den er tobenet, hvilket Mølgaard uddyber ved, at professionsbachelorgraden både omfavner det at virke i en profession, samt det at den er en del af en hierarkisk placering i forhold til de mange forskellige uddannelsesgrader. Denne placering tillader mulighed for videreuddannelse (Ibid.). Mølgaard refererer til, at Danmark siden 2003 har haft en kvalifikationsramme for de videregående uddannelser, og at denne er udarbejdet i relation til den overordnede europæiske kvalifikationsramme<sup>3</sup> (Mølgaard, 2014, 18). Ydermere beskriver Mølgaard,

---

<sup>3</sup> *“Den europæiske kvalifikationsramme, der er udviklet inden for Bologna-processen, skal understøtte mobilitet og anerkendelse inden for det europæiske område for videregående uddannelse. [...] Den europæiske kvalifikationsramme skal understøtte forbindelsen mellem nationale kvalifikationsrammer og derigennem understøtte mobilitet, anerkendelse og gennemsigtighed mellem nationale uddannelsessystemer. Den består af tre uddannelsesniveauer (bachelor, kandidat og ph.d.) med generelle kompetencebeskrivelser for hvert niveau og vejledende ECTS-rammer for de to første*



at Videnskabsministeriet, Undervisningsministeriet samt Kulturministeriet i 2007 nedsatte en referencegruppe, der havde til formål at komme med et nyt forslag til en kvalifikationsramme. Forslaget til den nye kvalifikationsramme trådte i kraft i juli 2008, og favner "(...)både det ordinære uddannelsessystem og videreuddannelsessystemet for voksne." (Ibid.). Mølgaard beskriver, at med Kvalifikationsrammen dannes der mulighed for at skildre, hvilke kompetencer det forventes, at den studerende opnår ved et specifikt niveau i uddannelsessystemet (Ibid.).

### 6.3. Den implicitte studerende

Til yderligere belysning af det genstandsfelt lærerstuderendes studiepraksis er en del af, og for at belyse, hvad der kan have indflydelse på studerendes studiepraksis, finder vi det relevant at inddrage teksten *'Den implicitte studerende'* (2009) af professor og uddannelsessociolog ved Institut for Naturfagenes Didaktik ved Københavns Universitet, Lars Ulriksen (Københavns Universitet, A). Artiklen er fremsat i Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Ulriksen introducerer *'den implicitte studerende'* som et begreb inspireret af den tyske litteraturteoretiker Wolfgang Iser<sup>4</sup> (Den implicitte læser) som en analytisk orientering og forståelse af de forventninger samt forestillinger, der er til stede i relation til den studerende, studie, praksis, studiets opbygning, undervisningsformer samt de kulturelle forudsætninger der fremsættes af henholdsvis undervisere og studerende (Ulriksen, 2009, 50). Ulriksen fremsætter, at begrebet, den implicitte studerende, skal forstås som en handlingsstruktur, og Ulriksen fremsætter, at begrebet kan anvendes til at identificere "(...)nogle af de mønstre og betingelser som ligger i uddannelserne, som ikke nødvendigvis træder umiddelbart synligt frem, som konkrete empiriske studerende skal håndtere, og hvor de studerende har forskellige muligheder og betingelser for at kunne gøre det" (Ibid., 53). Ydermere repræsenterer begrebet en bred analytisk tilgang, hvilket Ulriksen fremsætter som, at de analytiske tilgange må

---

uddannelsesniveauer (bachelor: 180-240 ECTS og kandidat: 60-120 ECTS)." (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014, A)

<sup>4</sup> "Wolfgang Iser, 22.7.1926-24.1.2007, tysk litteraturforsker, professor i Konstanz 1967-91, et af de betydeligste navne i receptionsæstetikken. I *Der implizite Leser* (1972) studerede han læserens rolle i teksten i en række engelske romaner." (Den Store Danske, A)

hentes flere steder fra, det vil sige gennem forskellige teoretiske analyser (Ibid.). Ydermere skriver Ulriksen i teksten, at han med begrebet, den implicitte studerende, henviser til et abstrakt deltagerperspektiv "(...)som forudsættes i uddannelsens og undervisningens form." (Ibid., 51). Ifølge Ulriksen skal en analyse af den implicitte studerende operere på et bredere fundament end blot en analyse af undervisningsformer og den pædagogiske praksis' struktur, hvilket ifølge Ulriksen er beslægtet med Bernsteins begrebsdannelse 'den pædagogiske praksis'<sup>5</sup> (Ulriksen, 2009, 51). Ulriksen fremsætter, at det ligeledes er nødvendigt at foretage en analyse af det, han beskriver som "(...)studiets eller fagets kultur eller tradition, og som dækker over flere forskellige aspekter" (Ibid., 51-52). Ulriksen fremsætter, at en analyse af den implicitte studerende, bør omhandle, hvad det er for nogle selvforståelser og traditioner, der relaterer sig til det faglige indhold, der arbejdes med (Ibid., 52). Desuden hvilke emneområder i specifikke faglige kulturer der tilskrives værdi og influerer de muligheder og anerkendelse inden for fagområdet (Ibid.). Ydermere beskriver Ulriksen, at denne værdisammenhæng også må ses i relation til de interesser og orienteringer, der findes hos den studerende uden for studielivet (Ibid.). Ifølge Ulriksen er værditillæggelserne og betydningerne ikke noget, der ekspliciteres i forhold til den faglige kultur, men det er et foretagende, som den studerende bliver nødt til at lære at forstå og afkode (Ibid.). Ulriksen fremhæver, at den implicitte studerende ikke udelukkende skal anses for, kun at være forankret til et enkelt sted, men at der kan være tale om den implicitte studerende forskellige steder i for eksempel uddannelsen (Ibid.). Med anvendelse af begrebet, den implicitte studerende, beskriver Ulriksen, at i den aktive proces, hvilket han anvender om den uddannelsesmæssige praksis, forsøger den studerende med sine færdigheder, at aktualisere den studiepraksis, som den implicitte studerende fordrer, alt imens den studerende søger at følge egne forestillinger og forventninger (Ibid., 58).

Ovenstående kortlægning er vores fremskrivning af feltet som lærerstuderendes studiepraksis placerer sig i. Denne objektivisering af feltet tilvejebringer bevidsthed om feltets kompleksitet, og giver os mulighed for at kvalificere vores egen undersøgelse.

---

<sup>5</sup> "Basil Bernstein, 1924-2000, engelsk uddannelsessociolog og sociolingvist, hvis hovedværker udkom i begyndelsen af 1970'erne. Han blev kendt og diskuteret langt uden for sit fag, fordi han talte videnskabeligt om klasseforskelle som sproglige forskelle". (Den Store Danske, B)

#### 6.4. Afgrænsning af vores undersøgelse

Med fremskrivningen og dermed bevidstheden om kompleksiteten i forhold til studerendes studiepraksis på videregående uddannelser, vil vi argumentere for, hvorledes vores erkendelsesinteresse placerer sig i forhold til den viden, vi har fremskrevet. I ovenstående anvendte rapporter fra Kvalitetsudvalget (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, A; Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B ; Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015) indgår blandt andet en undersøgelse af studerendes studieintensitet og studieaktivitet. Af rapporterne fremgår det blandt andet, at de studerende på videregående uddannelser ikke er fuldtidsstuderende, men Kvalitetsudvalget påpeger i denne sammenhæng, at de studerendes studieaktivitet også er influeret af de krav, uddannelsen stiller (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, 16). Ligeledes fremgår det af rapporterne, at studerendes studieaktivitet og engagement i høj grad er afhængig af måden, hvorpå undervisning og uddannelser er tilrettelagt (Ibid., 18). Med afsæt i Kvalitetsudvalgets rapporter er vi bevidste om, at uddannelsessystemet er en sektor i forandring, blandt andet på grund af den politiske målsætning om, at 60 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse i 2020 (Ibid., 3 ; Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser 2014, B, 4; Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, 7), og dette tilvejebringer viden om, at der er meget på spil i uddannelsesfeltet.

Ud fra ovenstående rapporter fra Kvalitetsudvalget ved vi, at professionsbachelorstuderende ikke studerer på fuld tid. Ifølge Danske Professionshøjskoler er professionsbacheloruddannelserne uddannelser på fuld tid (Danske Professionshøjskoler, A), og som beskrevet i afsnit 4. *Problemfelt* skal studieaktivitetsmodellen styrke en forventningsafstemning med de studerende i forhold til de studerendes studieintensitet (Ibid.). Desuden har vi gennem inddragelse af Mølgaards tekst om professionsbacheloruddannelserne, objektiveret vores egen viden om professionsbacheloruddannelserne qua vores egen uddannelsesbaggrund som henholdsvis lærer og ergoterapeut. Med inddragelse af Uriksens tekst om den implicite studerende, har vi fået indsigt i, at mange aspekter har indflydelse på, hvordan man agerer studerende.

Vi ønsker at undersøge, hvordan studieaktivitetsmodellen kan være medkonstruerende for lærerstuderendes praktisering af god studiepraksis samt deres forståelse af studieaktivitet. Med afsæt i Bourdieu er vi interesserede i at undersøge, hvordan rammerne, det strukturalistiske, influerer på de studerendes praksis, og vi er i lige så høj grad interesserede i det relationelle, det konstruktivistiske. Vi ønsker altså at frembringe viden om, hvad der ligger til grund for udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen, samt hvorledes studieaktivitetsmodellen som rammesætning har indflydelse på studerendes praktisering af god studiepraksis. Ydermere ønsker vi at frembringe viden om, om der er andre mulighedsbetingelser, der ligeledes har indflydelse på, hvordan de studerende praktiserer god studiepraksis. I den forbindelse vil vi undersøge, hvordan de studerendes studiepraksis på det pågældende hold kan forstås som mulighedsbetingelse for den enkelte studerendes studiepraksis.

## 7. Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Professor emeritus i pædagogik, Staf Callewaert, sagde, under sin forelæsning den 2. maj 2016 på Københavns Universitet over emnet *'Hvad pædagogisk videnskab er, kan og skal'*: *"(...)Bourdieu gjorde, at jeg aldrig tænkte på samme måde. Jeg kan kun tænke på Bourdieu. Der er altid mere på banen end den praksis, der implementeres (...)."* (Bilag 1). Efter at have anvendt Bourdieus prakseologi i forbindelse med praksisprojektet på kandidatuddannelsens 9. semester, var det næsten selvfølgelig for os at vælge Bourdieus prakseologi med afsæt i strukturalistisk konstruktivisme, men vores valg af videnskabsteoretisk ståsted er ligeledes truffet med afsæt i specialets metodiske tilgang såvel som teoretiske forankring.

I nærværende kandidatspeciale er vi interesserede i at undersøge, hvordan studieaktivitetsmodellen fungerer som objektiv struktur for de studerendes forståelse af studieaktivitet samt de studerendes studiepraksis. Desuden er vi interesserede i at undersøge de studerendes subjektive forståelser af studieaktivitet og praktisering af egen studiepraksis.

Pierre Bourdieus videnskabsteoretiske udgangspunkt er interessant og relevant for os, da denne forståelse netop tillader os at undersøge både objektive strukturer og subjektive strukturer. Bourdieu beskriver sit videnskabsteoretiske ståsted som værende *'konstruktivistisk strukturalisme'* eller *'strukturalistisk konstruktivisme'*, til trods for, at han kun nødtigt ønskede at kategorisere sin videnskabsteoretiske position (Bourdieu, 1990/1994, 52). Bourdieu anser strukturalisme som en eksistens af objektive strukturer, der er uafhængige af agenternes bevidsthed og ønsker (Ibid.). Ifølge Bourdieu kan objektive strukturer lede eller tvinge agenternes praktikker (Ibid.). Det er centralt for Bourdieu, at objektive strukturer ikke kun eksisterer i symbolske systemer, men i den sociale verden (Ibid.). Denne fremsættelse af strukturalisme skal ses i sammenhæng med Bourdieus forståelse af konstruktivisme, hvorom han skriver:

*"Med konstruktivisme mener jeg, at der findes en social genese sted: På den ene side af de opfattelses- og handle-, tænke- og handlemønstre, som konstituerer det jeg kalder habitus, og på den anden side af de sociale*

*strukturer, og i særdeleshed af det, jeg kalder felter og grupper, og som almindeligvis kaldes sociale klasse.” (Ibid.).*

Foreningen af den sociale praksis, det vil sige den menneskelige handlen (Bourdieu, 1994/1997, 12), som bestående af objektive strukturer og subjektive strukturer, er gennemgående i Bourdieus strukturalistiske konstruktivisme. Ifølge Bourdieu er der tale om en gensidig to-vejs-relation i relationen mellem de objektive strukturer og agenternes kropsliggjorte strukturer (Ibid.).

I relation til vores undersøgelse giver dette os en forståelse for vigtigheden af, at vores undersøgelse og analytiske arbejde søger både et mikro- og et makroperspektiv. Ifølge Professor i Sociologi and Research Associate ved Institute for Legal Research, Boalt Law School, University of California at Berkeley (Loïc Wacquant), Loïc Wacquant, anser Bourdieu det at søge enten mikro- eller makroperspektiv, for at være uden værdi (Wacquant, 1992/2009, 34). Med afsæt i strukturalistisk konstruktivisme, er det muligt for os at forstå og undersøge hvordan studieaktivitetsmodellen fungerer som objektiv struktur for de studerendes forståelse af studieaktivitet samt de studerendes studiepraksis, og ligeledes muligheden for at undersøge de studerendes subjektive forståelser af studieaktivitet og praktisering af egen studiepraksis.

## 8. Det dobbelte brud

*”En videnskabelig praksis der undlader at sætte spørgsmålstegn ved sig selv, aner i virkeligheden ikke, hvad den foretager sig” (Bourdieu, 1992/2009, 118. In: Højbjerg, 2012, 46).*

Med afsæt i Bourdieus ontologi, hvor virkeligheden forstås relationelt, lægger Bourdieu vægt på, at man som undersøger, må dekonstruere det, der umiddelbart forekommer som selvindlysende, selvfølgeligt og naturligt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 60). Ifølge Bourdieu gøres dette ved at foretage et radikalt brud med egne forestillinger om virkeligheden samt ved dekonstruktion af deltagernes forestilling om virkeligheden (Ibid. og 217; Bourdieu, 2000/2005, 178). Bourdieu skriver om objektiveringen:

*“Det drejer sig ikke om at objektivere det vidende objekts levede erfaring, men de sociale mulighedsbetingelser - med andre ord virkningerne af og grænserne for denne erfaring - og dermed også betingelserne for selve objektivierungsprocessen” (Bourdieu, 2001/2005, 148).*

Bourdieu uddyber, at en af de mest effektive metoder for objektivering involverer en indsigt i problemstillingernes, analysegenstanden og metodeovervejelsernes udvikling gennem tid:

*“(...)det vil sige en socialhistorisk forståelse af den samfundsmæssige konstruktion af virkeligheden (...) der finder sted både i den sociale verden generelt og inden for mere afgrænsede områder, men frem for alt inden for samfundsvidenskaberne selv betragtet som felt.” (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 219).*

Ifølge Bourdieu bør vi som undersøgere have fokus på *‘modus operandi’*, det vil sige vores proces, frem for *‘opus operatum’*, som værende produktet eller resultatet af undersøgelsen (Bourdieu, 2001/2005, 69 og 142-143; Bourdieu, 1973/1994, 86). Vi ønsker således, at stille spørgsmålstegn ved vores videnskabelige praksis. I dette kandidatspeciale vil vi med bevidsthed om vores medkonstruktion af opus operatum, søge at bevidstgøre hvilke til- og fravalgt vi har truffet i løbet af kandidatspecialets proces, og som har haft indvirkning på kandidatspecialets endelige udformning. Bevidstgørelse af undersøgerens egne prækonstruktioner om undersøgelsens genstand foretages, ifølge Bourdieu, gennem to brud, hvor det første er at bryde med objektkonstruktionen (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 234). Bourdieu skriver, at dette brud er vanskeligt, da der både indgår objektivering af undersøgerens interesser, undersøgerens tilhørsforhold til det akademiske felt samt, hvilken position undersøgeren indtager i det akademiske felt (Ibid., 234 og 241). Bourdieu fremhæver især, at de klassifikationer, kategoriseringer og begreber der anvendes, næsten uundgåeligt foranlediges af undersøgelsesgenstanden selv, og da undersøgeren er et produkt af den sociale verden, og dermed har inkorporeret *‘samfundsskabte perceptionsmatricer’*, er det udfordrende at forholde sig kritisk til de objektive og subjektive strukturer, som er

medkonstruerende for undersøgelsesgenstanden (Ibid., 217 og 234). Bourdieu formulerer endvidere, at *“Den enkelte forskers sociale baggrund og erfaringer mobiliseres på den betingelse, at begge dele underkastes en kritisk analyse.”* (Bourdieu, 2001/2005, 175). Bourdieu påpeger, hvordan sproget er med til at konstruere, hvordan man som forsker indenfor et givet fag, har indlejret prækonstruerede forhold, som fungerer som konstruktionsredskaber (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 221-222). Sproget er inkorporeret i os som undersøgere, og fungerer som perceptionsmatrice for, hvordan vi anskuer undersøgelsesgenstanden. Undervejs i processen er det derfor vigtigt, at vi ligeledes søger at opnå objektivisering af sprogbrug omkring undersøgelsesgenstand. Bourdieu skriver blandt andet følgende om objektiviseringsprocessens som værende en af metodens og analysens udfordringer:

*“Deltagerobjektivisering er formodentlig det allersværeste inden for sociologien. Den er kun mulig, hvis den bygger på en radikal objektivisering af interessen for at objektivere, som er indskrevet i selve det forhold, at betragteren selv er deltager, og en neutralisering af interessen og de billeder af undersøgelsesgenstanden, den automatisk frembringer.”* (Ibid., 241).

Vores formål med uddybning af feltet for kandidatspecialets undersøgelsesgenstand, med inddragelse af både et policyfelt samt et praksisfelt, er at få en forståelse for den konstruktion, vores undersøgelsesgenstand er en del af, og yderligere for at udfolde de præ-konstruktioner om undersøgelsesgenstand vi gjorde os i undersøgelsesprocessens indledende faser. Denne dekonstruktion af feltet giver os incitament til at forstå, og siden dekonstruere, deltagernes umiddelbare forestillinger om virkeligheden, som er anden del af det dobbelte brud. Dette skal ikke forstås som værende vores underkendelse af deltagernes oplevelser, som for dem er indlysende og naturlige, men skal derimod forstås som, at vi som undersøgere objektiviserer agenternes fortællinger.



### 8.1. Vores rolle som undersøgere

I uddybningen af vores position som undersøgere finder vi det relevant at inddrage lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet i København (Aalborg Universitet, C), Karin Højbjergs, tekst '*Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis*' fra 2012. Højbjerg, der har været vores vejleder på tidligere projekter på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, og som derved har inspireret til vores forståelse af blandt andet det dobbelte brud, skriver, med udgangspunkt i Bourdieus pointering af vigtigheden af objektivering, at det er forskerens metodiske program, der skal sikre, at der i hele forskningsprocessen foretages brud med det naturlige, det selvfølgerige (Højbjerg, 2012, 51). Med afsæt i Bourdieus forståelse uddyber Højbjerg, at der derved også må spørges ind til, hvilken position man indtager som forsker i relation til undersøgelsens genstand, idet man som undersøger også er en del af den sociale verden, der underkastes et objektiverende blik (Ibid.). Med udgangspunkt i Bourdieu, skriver Højbjerg, at bruddet med agenternes selvforståelse følges af et brud med vores egen praksis som undersøgere (Ibid., 46). Med afsæt i Bourdieu er vores position og positionering som undersøgere, ifølge Højbjerg, med til at forme undersøgelsesgenstanden samt analysen heraf, og derfor bør man som forsker, foretage en reflektiv analyse af egen position og positionering (Ibid., 51). Højbjerg skriver, hvordan Bourdieu anbefaler en analyse af forskerens position i relation til både det sociale univers, i feltet samt i det akademiske univers (Bourdieu, 2001/2005, 149. In: Højbjerg, 2012, 51).

Vi vil forsøge at fremskrive vores modus operandi ved refleksion over egne prækonstruktioner samt ved at være transparente omkring vores til- og fravalg i forbindelse med metode, se afsnit 9. *Undersøgelsesdesign og det empiriske grundlag*, hvorved det bliver muligt for læseren at objektivere vores proces.

En analyse af vores position i relation til nærværende undersøgelse tilvejebringer bevidsthed om, at vores position i forbindelse med det sociale univers er influeret af vores uddannelsesmæssige baggrund som professionsbachelor og henholdsvis folkeskolelærer og ergoterapeut. Herunder er vi bekendt med, hvordan professionsbacheloruddannelserne har gennemgået en del forandringer i de senere år,

blandt andet ved oprettelse af campi, for eksempel Campus Nord, Campus Carlsberg, Metropol, University Colleges og dertilhørende institutionelle fusioner (Aktstykke nr. 34, Folketinget 2012-13). Desuden har vi en særlig viden i forhold til professionsbacheloruddannelsernes struktur som værende formet af teoretiske- og praktiske moduler, og herunder hvilke fag der indgår i de respektive moduler. Med afsæt i Bourdieu fremsætter Karin Højbjerg, at forskerens tilknytning til feltet kan udfordre forskningshåndværket, da der derved eksisterer en forøget risiko for, at man som undersøger ikke er opmærksom på at objektivere det selvfølgelige, idet det selvfølgelige forbliver naturligt og implicit for undersøgeren (Højbjerg, 2012, 47). Med afsæt i Bourdieu skriver Højbjerg, at forskeren må bryde med selvfølgeligheder, og må spørge ind til, hvad der er medkonstruerende for, at noget netop forekommer så naturligt (Ibid.)

Vores forståelse for undersøgelsens genstand er influeret af, at Drós har en særlig tilknytning til feltet, da hun er uddannet lærer fra Læreruddannelsen Zahle/UCC i 2014. Dermed har hun et indgående kendskab til både læreruddannelsen, til Zahle som uddannelsesinstitutionen, og herunder de faglige, fysiske og sociale rammer. Marlene, der er professionsbachelor i ergoterapi fra Ergoterapeutuddannelsen i København (nu placeret på Professionshøjskolen Metropol) i 2008, har derimod kun kendskab til Læreruddannelsen Zahle/UCC i kraft af Drós fortællinger om både uddannelsen samt Zahle som institution, og fra en veninde, der blev uddannet lærer fra Læreruddannelsen Zahle i 2007. Idet den ene af os har en anden uddannelsesmæssig baggrund end lærer, har vi forsøgt, qua Marlenes mindre kendskab til læreruddannelsen og dermed heterodokse position (Bourdieu, 1980/1997, 118-119), at objektivere Drós' mulige umiddelbare og selvfølgelige konstruktioner og commonsense, men det er ikke udelukket, at Drós' kendskab til Læreruddannelsen Zahle/UCC, og derigennem de selvfølgeligheder hun indgår i, har været medkonstruerende for vores prækonstruktioner. Ligeledes har læreruddannelsen, og lærergerningen, været omdiskuteret i medierne i de senere år (se f.eks. debatindlægget *'Læreruddannelsen er pinligt ringe'* (2012) i Politiken, debatindlægget *'Sådan får læreruddannelsen mere prestige'* (2014) i Berlingske, debatindlægget *'Drop de endeløse små reformer af læreruddannelsen og tænk lidt større'* (2016) fra Friskolernes Lærereforening, artiklen *'Tårnhøjt frafald fortsætter på ny læreruddannelse'* (2016) fra Folkeskolen.dk), hvilket også er

medkonstruerende for vores præ-konstruktioner om lærerstuderendes studiepraksis. Ydermere er vi opmærksomme på, at vi undersøger samme felt som vi undersøgte i praksisforløbet på kandidatuddannelsens 9. semester, hvilket kan være medvirkende årsag til, at det kan være en udfordring for os, at se på undersøgelsesgenstanden med et andet blik. Vi har blandt andet forsøgt at objektivere dette ved udarbejdelsen af kandidatspecialets *problemfelt* og *Kortlægning og afgrænsning af felt* samt ved at dekonstruere de lærerstuderendes umiddelbare fortællinger.

I relation til det akademiske univers er vi studerende på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet i København. Dette bevirker, at vi indtager en anden position end de lærerstuderende, der indgår i undersøgelsen, idet vi er af den forståelse, at vi er i besiddelse af, det Bourdieu ville kalde, en i uddannelsesfeltet anden kulturel kapital qua vores studie på kandidatniveau. Det omvendte gør sig gældende i forbindelse med interviewet med projektlederen Henrik hos UCC (Bilag 2 og 3), hvilket vi vælger at anvende som baggrundsviden om undersøgelsens genstand. Dette bevirker, at vi under interviewet er ydmyg overfor situationen, og samtidig taknemmelige for, at vi har fået adgang til feltet via Henriks tilladelse til, at vi udarbejder et kandidatspeciale med udgangspunkt i studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC.

Det blik vi vælger at anlægge på undersøgelsesgenstanden, er ydermere influeret af, at vi er kvinder på henholdsvis 32 og 34 år, og forældre til henholdsvis ét og to børn. Under interviewene med de studerende kom vi blandt andet ind på forskellen på studiepraksis for henholdsvis studerende med børn, og yngre studerende uden børn. Til trods for at vi har fokuseret på at objektivere det umiddelbare, er der mulighed for, at vi i nogle henseender ikke formår at dekonstruere det tilsyneladende. Dette da nogle af de studerendes italesættelser om studiepraksis vil forekomme selvfølgelig for os, qua vores inkorporerede praksis om studiepraksis i relation til vores uddannelsesmæssige baggrund og nuværende uddannelsesforløb som studerende på Aalborg Universitet. Ifølge Bourdieu skal man være opmærksom på den sociale verden, som har skabt undersøgeren og det fagområde, og dermed også en ubevidst antropologi, undersøgeren bringer i anvendelse i forbindelse med sin videnskabelige praksis (Bourdieu, 2001/2005, 149). Dette gælder i forhold til vores anvendelse af Bourdieus prakseologi. Vi har begge anvendt Bourdieu i forbindelse med tidligere projekter på

kandidatuddannelsen, og derfor er vi bevidste om, at forsøge at objektivere vores anvendelse og forståelse af begreberne der indgår i Bourdieus prakselogi.

Til trods for fokus på objektivering vil netop den ubevidsthed, som Bourdieu henviser til (Ibid.), bevirke, at der vil være blinde vinkler for os som undersøgere. Der vil forekomme relationer, konstruktioner og logikker, der for os synes så selvfølgelige, at vi ikke er opmærksomme på dekonstruktionen heraf.

Ovenstående faktorer, i forhold til vores position indenfor det sociale univers, feltet og det akademiske univers, påvirker vores mulighedsbetingelser og vores praktiske sans. Dette er medkonstruerende for, at vi som undersøgere ser nogle relationer klart, mens andre falder i baggrunden og dermed bliver blinde vinkler for os. Vores undersøgelse er dermed konstrueret af de relationer og sammenhænge, vi finder væsentlige i empirien. Dermed er det sandsynligt, at vi som undersøgere ikke har fået øje for visse fund, idet de forekommer selvfølgelige for os og ikke fremtræder som fund, der kalder på at blive undersøgt. Dette grundet vores position og forståelse af virkeligheden.

## 9. Undersøgellesdesign og det empiriske grundlag

I følgende kapitel vil vi beskrive kandidatspecialets metodologiske overvejelser, redegøre for undersøgelsens proces samt bearbejdning af det indsamlede empiriske materiale.

Formålet med dette kapitel er, at vi tilstræber at opnå transparens i udførelse af det videnskabelige arbejde og en forståelse af dette kandidatspeciales genese. Forinden selve uddybningen af kandidatspecialets metodologiske overvejelser og det empiriske grundlag, finder vi det relevant, qua den tidligere beskrevne videnskabsteoretiske og teoretiske ramme for kandidatspecialet, at kommentere på de metodiske valg, denne position idealistisk set fordrer. Ligeledes vil vi i dette kapitel belyse de tilgange og elementer fra Bourdieus henvisninger, vi vil benytte os af.

Bourdieu fremsætter nogle grundlæggende teoretiske og metodiske henvisninger til, hvordan en analyse af den sociale verden ideelt set bør foretages (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 191-192). Vi har truffet det valg, at vi kun delvist vil lægge os op ad Bourdieus metodiske henvisninger. Årsagen til dette er, at målet med denne undersøgelse ikke er at udføre en uddybende feltanalyse, hvis formål er at synliggøre og generere en underliggende social magtrelation (Ibid.). Vi bestræber os på, at bevæge os udover den socialkonstruktivistiske analyse, idet vi som undersøgere ikke forholder os neutrale, men bestræber os på at se bag om deltagerens umiddelbare italesættelser.

### 9.1. Metodetriangulering

I vores forsøg på at kvalificere undersøgelsen af *“Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for lærerstuderendes praktisering af god studiepraksis? –Og hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis”* har vi valgt, at inddrage både kvalitative og kvantitative metoder og således anvende en metodetriangulering. Ifølge ekstern lektor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Ole Riis (Aalborg Universitet, D), er metodetriangulering et udbredt fænomen, hvorfor han argumenterer for, at det er nødvendigt at skelne mellem forskellige kombinationer (Riis, 2000, 87). I

sin artikel "*Metoder på tværs - Om forudsætningen for sociologisk metodekombination*" fra 2000 lister han fem kombinationer:

- ”1) kombinationer af data med forskellig tidsreference[...];
  - 2) kombinationer af data med forskellig geografisk reference,[...];
  - 3) kombinationer af data med forskellig social reference,[...];
  - 4) kombinationer af observatører med forskellige synsvinkler,[...];
  - 5) kombinationer af forskellige former for observationsmetoder[...].”
- (Ibid.).

Dertil beskriver han, at den '*klassiske datatriangulation*', som han benævner kombination tre (3) mønter sig på, at "*(...)spænde mellem tre sociologiske niveauer: mikro- meso og makrostudier.*" (Ibid.). Det er denne datatriangulering, vi forsøger at opnå ved anvendelse af metoderne observation, spørgeskema, semistrukturerede interviews og dokumentanalyse. Vores hensigt med denne metodetriangulering er, at afdække tre sociologiske niveauer; et personligt, et interpersonelt og et apersonelt niveau (Ibid.). Dette betyder, at niveauerne henviser til "*(...)informationer på mikro-niveau, om individuelle agenter, på meso-niveau om grupper og organisationer, samt på makro-niveau om kollektive systemer og strukturer(...)*" (Ibid.).

Ydermere giver denne metodetriangulering os mulighed for at undersøge vores undersøgelsesgenstand med forskellige tilgange og betragtningsmåder. Dertil ansøger dette undersøgelsesdesign til et bredt empirisk grundlag, der kan være med til at kvalificere vores undersøgelse yderligere. Til den primære empirigenerering i forhold til udfoldelsen af, hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis, har vi valgt at foretage '*Semistrukturerede interviews*', afsnit 9.7., '*Spørgeskemaundersøgelse*' afsnit 9.5. og '*Dokumentanalyse*' afsnit 9.8.1.

## 9.2. Undersøgelsesfeltet

I dette afsnit vil vi give en kort beskrivelse af, hvordan vi fik adgang til vores undersøgelsesfelt, og hvad der ligger til grund for vores umiddelbare undren.

Som tidligere beskrevet var vi begge i praksis hos UCC på kandidatuddannelsens 9. semester, hvor vi sammen udarbejdede et projekt omkring det kommende Campus Carlsberg, der slår dørene op i august 2016 (University College Capital, A). I den forbindelse stødte vi på mange interessante problemstillinger, som vakte vores interesse for at arbejde videre med UCC som en del af vores case. Dog var vi nødt til at foretage en afgrænsning i relation til de mange interessante problemstillinger og søge en bestemt retning for kandidatspeciale. Den problemstilling, der vakte vores undren mest, var det at *'praktisere god studiepraksis'*, og herunder, hvilke betingelser, der fordrede eller udfordrede denne mulighed. Da vi i slutningen af praksisperioden havde luftet tanken om, at vi ønskede at skrive speciale med UCC som case, og efterfølgende fik en positiv tilbagemelding hvad dette angik, valgte vi at tage kontakt til UCC, da vi påbegyndte specialeprocessen.

### 9.3. Casestudie

For at afgrænse undersøgelsens omfang, har vi valgt at anvende casestudie som forskningsmetode, idet dette giver os mulighed for at undersøge en afgrænset enhed.

I forhold til den metodiske tilgang af casestudie har vi valgt at lade os inspirere af den danske samfundsforsker og professor ved Oxford University, Bent Flyvbjergs, tekst *'Fem misforståelser om casestudie'* fra 2010 (University of Oxford). Flyvbjerg beskriver et casestudie som en metodisk tilgang, der kan være med til at give forskeren indsigt i en verden bestående af kontekstafhængig viden (Flyvbjerg, 2015, 499-500). Vi vurderer, qua dette kandidatspeciales fokus, der har til formål at undersøge de kontekstafhængige mulighedsbetingelser der er medkonstruerende for lærerstuderendes studiepraksis og forståelse af studieaktiviteter.

Vi er bevidste om, at ved anvendelsen af casestudie som metode, hvor vi søger kontekstafhængig viden, er formålet ikke at generalisere og teoretisere bredt. Dette med afsæt i Flyvbjergs fremsættelse om, at der ikke ud fra et enkelttilfælde, kan foretages en generalisering og dermed ikke bidrage til videnskabelig udvikling med casestudie (Ibid., 499). På baggrund af den manglende formelle generalisering, og Loïc Wacquants fremsættelse af at Bourdieu ikke har større tiltro til *"(...)at der kan komme noget positivt ud af metateoretiske overvejelser, der ikke er forankret i konkrete*

*forskningsprojekter*" (Wacquant, 1992/2009, 40), har vi valgt at inddrage norsk professor i pædagogisk psykologi (Aarhus Universitet 2015, Steinar Kvale (1938-2008), og professor i psykologi ved Institut for Kommunikation ved Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, E), Svend Brinkmanns, tre former for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, 288). De tre former skildres som *'naturalistisk generalisering'*, *'statistisk generalisering'* og *'analytisk generalisering'*. Naturalistisk generalisering er baseret på personlig erfaring og tavs viden (Kvale & Brinkmann, 2009, 288-289). Statistisk generalisering dækker over tilfældigt udvælgelse af informanter fra en befolkningsgruppe (Kvale & Brinkmann, 2009, 288-289). Tredje og sidste generalisering, analytisk generalisering, henviser til "(...)en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation." (Ibid.). I nærværende kandidatspeciale søger vi at opnå analytisk generalisering. Ligeledes kan der, med den analytiske generaliserbarhed, ses en relation til det tidligere beskrevne dobbelte brud, se afsnit 8. *Det dobbelte brud*. Dette da den analytiske generalisering giver os mulighed for at argumentere for, at noget forholder sig på en given måde ved hjælp af specifikke udsagn, uden at hævde at det ikke også kan forholde sig anderledes (Ibid., 2009, 289-290).

### 9.3.1. Begrundelse for valg af case

Bent Flyvbjerg fremsætter i teksten *'Fem misforståelser om casestudie'*, at der er forskellige udvælgelsesmetoder i forbindelse med caseudvælgelse. Ligeledes sonderer Flyvbjerg mellem *'informationsorienteret udvælgelse'* og *'tilfældig udvælgelse'* (Flyvbjerg, 2015, 508). Den informationsorienterede case udvælgelse er ifølge Flyvbjerg: *"At maksimere nytteværdien af information fra små stikprøver og enkeltstående cases. Cases vælges ud fra forventning om deres informationsindhold."* (Ibid.). Valget af case tager afsæt i vores viden og undren fra vores praksisforløb på 9. semester hos UCC, hvilket vi vælger at arbejde videre med. Vores forventning om, at den udvalgte case, hvilken vil blive beskrevet i nedenstående afsnit, ville bidrage til vores undersøgelse, blev delvist indfriet. Det viste sig nemlig, at det var ikke muligt at få kontakt til den specifikke årgang, som vi til at starte med ønskede at undersøge samt



den dertilhørende problemstilling. Vi fik kontakt til en anden årgang, og her blev vi opmærksomme på, at der var en anden problemstilling, der påberåbte sig at blive undersøgt. Vi valgte derfor at ændre vores fokus, og følge denne nye problemstilling: *Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for lærerstuderendes praktisering af god studiepraksis? –Og hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis?*

### 9.3.2. Casebeskrivelse

I dette afsnit vil vi præsentere det felt, som de lærerstuderende indgår i på deres uddannelse. Vi vil derfor kort skitsere læreruddannelsens formelle form med fokus på uddannelsens opbygning. Vi er interesserede i at blive klogere på de lærerstuderendes studiepraksis, og hvordan denne er influeret. For at forstå den konkrete læreruddannelse Zahle/UCC, og dermed det uddannelsesfelt som de studerende indgår i, vil vi her skitsere de objektive rammer for Læreruddannelsen Zahle/UCC. Ligeledes vil vi i dette afsnit give en indføring i, hvornår de lærerstuderende præsenteres for studieaktivitetsmodellen.

I dette kandidatspeciale indhenter vi empiri om studerendes studiepraksis fra Læreruddannelsen Zahle/UCC. Derfor vil vi kort skitsere Læreruddannelsen Zahle/UCC's opbygning af uddannelsen med særligt fokus på det første år, det vil sige første og andet semester, af uddannelsen. Dette grundet, at det er den del af uddannelsen, vores interviewdeltagere har været og er en del af. Beskrivelserne herom er primært hentet fra Læreruddannelsen Zahle/UCC's hjemmeside, Studieordning for Læreruddannelsen UCC 2015-2016, samt vores interviews med interviewdeltagerne. Læreruddannelsen Zahle/UCC er i gang med relokationen til Campus Carlsberg. Dette har med sig de ændringer, at Læreruddannelsen Zahles hjemmeside er blevet til Læreruddannelsen UCC. Vi ønsker så vidt muligt at klarlægge Læreruddannelsen Zahle/UCC's strukturelle opbygning.

### *9.3.2.1. Læreruddannelsen Zahle/UCC*

Læreruddannelsen har en varighed på fire år, hvilket inkluderer otte semestre, og beregnes som et fuldtidsstudie med en normering 60 ECTS point pr. år. Det vil sige 240 ECTS-point for hele læreruddannelsen. På hvert semester er der tre moduler, og ét fag består minimum af tre til fire moduler. UCC har, i deres uddannelsesopbygning af læreruddannelsen, valgt at anlægge en fast struktur de første tre semestre, og ligeledes en hold-struktur der indebærer, at den studerende følger de samme studerende de første tre semestre. De resterende semestre er den studerende selv med til at forme uddannelsen ved valg af specialisering og/eller et semester i udlandet. Som færdiguddannet besidder en nyuddannet lærer typisk undervisningskompetence i tre af folkeskolens undervisningsfag (University College Capital, 2015).

### *9.3.2.2. Beskrivelse af første og andet semester*

Første semester er opbygget af undervisningsmodulerne UV1 (undervisningsfag), KLM (kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab)/PL2 (kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab) og intro (Studieordning Læreruddannelsen UCC, 2015-2016, 9-10). Andet semester er opbygget af UV1 og KLM/PL2 (Ibid.). Et modul på Læreruddannelsen Zahle/UCC rummer 70 lektioner, hvor der er en underviser tilstede (Studieordning Læreruddannelsen UCC, 2015-2016). Der indgår en arbejdsbyrde på 275 timer for den enkelte studerende i hvert modul (Ibid., 12-13). Arbejdsbyrden på 275 timer pr. modul tæller 10 ECTS-point. Timefordelingen inddeles i studieaktivitetsmodellens fire kvadranter. Formålet med studieaktivitetsmodellen er at synliggøre, hvem aktiviteten er initieret af, og hvem der deltager i de diverse undervisnings studie (Ibid.) og læringsaktiviteter samt at vise, at der er tale om et fuldtidsstudium bestående af forskellige aktiviteter (Ibid.).

#### *9.3.2.2.1. Præsentation af hold 2015A*

Holdet, der indgår i denne undersøgelse, er et blandingshold, hvilket vil sige, at det er sammensat af fuldtidsstuderende, åben uddannelsesstuderende og meritstuderende. I alt er der 32 studerende på holdet. Deres undervisningsfag (UV1) er dansk. De studerende

har 12 undervisningstimer om ugen. De studerende bliver præsenteret for studieaktivitetsmodellen på første semester i starten af Intromodulet. Her bliver timefordelingen af de forskellige aktiviteter, der forventes af studerende at anvende i relation til deres studie, tydeliggjort. Ligeledes gøres de studerende opmærksomme på, hvilke forskellige studieaktiviteter der er på studiet. I slutningen af hvert semester skal de studerende evaluere deres egen indsats i forhold til studieaktiviteter og studietidsforbrug med studieaktivitetsmodellen som udgangspunkt (Ibid.; Bilag 6, Bilag 7, Bilag 9, Bilag 11, samt uformel samtale med underviser i forbindelse med observation og uddeling af spørgeskema). Hold 2015A er et pseudonym. Dette for at bevare en anonymitet i forhold til interviewdeltagerne og respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen.

#### 9.4. Observation

I forbindelse med uddelingen af det første spørgeskema, den 2. marts 2016 (Bilag 5), havde vi mulighed for at foretage en observation af deres efterfølgende undervisning og gruppearbejde. Denne observation blev foretaget blandt andet for at erhverve en baggrundsviden om hold 2015A og for at opkvalificere vores interviewguide. Observationsstudiet vil derfor ikke fungere som primær kilde til generering af vores empiriske materiale og heraf analyse, men være en sammenføjede del af undersøgelsesdesignet. Observationen har været påvirket af Bourdieus prakselogi, hvilket skal forstås som, at vi allerede forinden kandidatspecialets opstart var bevidste om, at vi ønskede at anvende Bourdieus prakselogi. Dette kan have haft betydning for, hvilke observationer vi har foretaget.

I bogen *"Deltagende observation"* fra 1999 af lektor ved det Samfundsvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet, Søren Kristiansen (Aalborg Universitet, F), og professor og dekan ved Det Samfundsvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet, Hanne Kathrine Krogstrup, (Aalborg Universitet, G) skriver Kristiansen og Krogstrup, at observation kan være deltagende og ikke deltagende, men idet observationen blev foretaget efter uddeling og indsamling af spørgeskema, og alle studerende var bekendte med, hvor vi var tilstede i lokalet (Kristiansen & Krogstrup, 1999, 7), vil vi kun belyse *'deltagende observation'*, idet observatøren i *'ikke deltagende observation'* ifølge

Kristiansen og Krogstrup *"(...)ikke foregiver, at være medlem af den kontekst, der observeres"* (Ibid., 1999, 54).

Vi er dog opmærksomme på, at med en tilstedeværelse vil vi være med til at påvirke de naturlige omgivelser og være medvirkende til ændringer i feltet, og derfor er det ikke et *"(...)naturligt i betydningen "uspoleret" og "jomfrueligt"(...)"* (Ibid.) felt længere. Ifølge Kristiansen & Krogstrup er forskerens tilstedeværelse i feltet, og den påvirkning det giver, en vigtig faktor for undersøgelsens resultat (Ibid.). I observationsformen 'deltagende observation' skelner Kristiansen & Krogstrup mellem 'total deltagelse' og 'partiel deltagelse'. Skelnet ligger i, hvor lang tid forskeren opholder sig i feltet, der undersøges. I den 'totale deltagelse' befinder forskeren sig i et længere og sammenhængende tidsrum i undersøgelsesfeltet, til forskel fra 'den partielle deltagelse', hvor forskeren kun observerer enkelte dele eller en del af den sociale kontekst i undersøgelsesfeltet. Ligeledes har forskeren den mulighed at vælge, om han ønsker at være anonymt til stede eller ej (Ibid.).

Valget af deltagelse, i forhold til vores observation, har været 'en partiel deltagelse'. Dette grundet førnævnte anvendelse af observationens karakter, som understøttende til udarbejdelsen af interviewguiden og afklarende og informerende for holdet generelt. Ligeledes valgte vi at foretage en 'ustruktureret observation', idet dette gav mulighed for at observere:

*"...hvordan sociale aktører tolker deres erfaringer og iagttagelser, definerer den situation de befinder sig i, identificerer de problemer de stilles overfor eller planlægger handlinger ved at trække på deres spændende lager af erfaring og viden."* (Ibid.).

Fremgangsmåden for observationerne var, at efter at vi havde fået alle spørgeskemaerne tilbage og undervisningen startede for de studerende, blev den ene af os i lokalet og observerede ude på sidelinjen. Resultaterne af observationen er vedlagt som bilag (Bilag 4).

## 9.5. Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelser er en del af de kvantitative metoder, der kan stilles over for de kvalitative metoder såsom interviews og casestudie. Ifølge ekstern lektor ved Institut for Kultur og Samfund - ved Aarhus Universitet Jens Thisted (Aarhus Universitet, A) er hensigten med kvalitativ data i form af spørgeskemaundersøgelser, at søge en bredde repræsentative og systematiske oplysninger om en given population (Thisted, 2011, 98).

I dette kandidatspeciale har vi benyttet os af spørgeskemaundersøgelsen med et andet formål nemlig at have mulighed for at se, om det hold der indgår i vores undersøgelse, har samme oplevelse som vores interviewdeltagere.

Derfor blev spørgeskemaerne udarbejdet med få afkrydsningsfelter og flere spørgsmål, der hermed krævede et skriftligt forklarende svar, idet vi ikke fandt det tilstrækkeligt kun at anvende afkrydsningsfelter. Vi ønskede at give de studerende mulighed for at uddybe deres svar, for at få en dybere forståelse for, hvorfor de svarede, som de gjorde. Dette havde vi ikke haft mulighed for, hvis vi kun havde anvendt afkrydsningsfelter (Bilag 5). Længden af spørgeskemaet blev udformet, så det tog en overskueligt tidsmængde for de studerende at svare på. Vi vurderede, at en passende tidsmængde ville være ca. 4-6 minutter. Spørgeskemaet blev opbygget således, at de første sider bestod af lukkede spørgsmål med afkrydsningsmuligheder. For eksempel spurgte vi ind til deltagernes køn, hvor svarmulighederne var: "*Mand, Kvinde, Ønsker ikke at svare*" og civilstand: "*Gift, Samlevende, I et forhold, Enlig, Andet.*" (Bilag 5). Thisted beskriver, at med de forudbestemte svarangivelser i spørgeskemaet, får vi som undersøgere en god oversigt over nogle forhold omkring holdet, vi ønsker belyst med kvalitativ data (Thisted, 2011, 99). Vi valgte, at foretage en spørgeskemaundersøgelse ad to omgange; første gang inden udførelsen af interviewene og anden gang efter udførelsen af interviewene. Formålet med det første spørgeskema var blandt andet at kvalificere vores interviewguide og de empiriske fund, der ville komme frem i forbindelse med de semistrukturerede interviews. Formålet med anden runde af spørgeskemaundersøgelsen var at supplere interviewdeltagernes udtalelser. Dette grundet vores anvendelse af Bourdieus prakseologi, hvilket vil blive uddybet i afsnit 9.7. *Semistrukturerede interviews*. Årsagen til at vi valgte at anvende spørgeskemaundersøgelsen på denne måde var, at vi fandt det relevant at se på hele holdets holdning til nogle af spørgsmålene, som vi også stillende interviewdeltagerne.

Dette gjorde vi for at kunne generere empirisk materiale om, hvordan hold 2015A beskriver deres studiepraksis i spørgeskemaet.

## 9.6. Kontakt til og valg af interviewdeltagere

Som tidligere beskrevet tager dette kandidatspeciale udgangspunkt i Læreruddannelsen Zahle/UCC. Kontakten til UCC blev etableret på kandidatuddannelsens 9. semester, og i den forbindelse indgik vi en aftale med UCC om, at vi ville vende tilbage ved påbegyndelse af specialeprocessen. Kontakten til de studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC blev skabt gennem nogle af Drós' tidligere undervisere. De var villige til, at vi uddelte spørgeskemaer i forbindelse med en undervisningsseance, og i den forbindelse spurgte vi, om der var nogle studerende, der var interesseret i at deltage i vores interviews. At det blev et hold studerende på 2. semester, kommer sig af, at det ikke var muligt at komme i kontakt med andre hold på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Den første årgang vi havde kontakt til, som er lærerstuderende på 6. semester, var i praktik og havde derfor ikke mulighed for at deltage. I takt med dette kandidatspeciales udformning har det vist sig, at årgangen vi kom i kontakt med, egner sig bedre som deltagere end først antaget. Dette på grund af, at det på mange måder er i de første år på uddannelsen, at studieaktivetskulturen dannes og derfor finder vi det interessant at undersøge disse studerendes studiepraksis. I udvælgelsesprocessen af interviewdeltagere vurderede vi, at vi ville interviewe alle de studerende, der tilmeldte sig. Vi havde dog et minimum på fire studerende. Vi endte med at foretage semistrukturerede interviews med en projektleder, under pseudonymet Henrik, fra UCC samt fem lærerstuderende, under pseudonymerne Maria, Mette, Sara, Søren og Thomas.

### 9.6.1. Beskrivelse af interviewdeltagere

I dette afsnit vil vi fremskrive vores kendskab til de fem studerende samt projektlederen, der indgår som interviewdeltagere i vores undersøgelse. Vi vælger dog at udelukke visse informationer om de seks interviewdeltagere, idet der ellers er risiko for, at de vil kunne genkendes ud fra vores beskrivelser. Dette ville være modstridende med den aftalte anonymisering.

### **Henrik**

Henrik er i 40'erne, gift, har tre børn og bor i Hovedstadsområdet. Han har en naturvidenskabelig kandidatuddannelse fra Københavns Universitet. Henrik har været adjunkt og senere lektor på en af læreruddannelserne under Professionshøjskolen UCC, og har været ansat hos Professionshøjskolen UCC i cirka ti år. Han har nu en projektlederstilling hos UCC. Tidligere har Henrik været ansat på et naturvidenskabeligt fakultet på et universitet på Sjælland (Bilag 3).

### **Maria**

Maria er i begyndelsen af 20'erne, enlig og bor i lejlighed i København. Maria er den midterste af tre søskende. Hendes storesøster har en bachelorgrad fra Roskilde Universitet, og lillesøsteren går i 10. klasse. Marias mor er uddannet sygeplejerske, og Marias far er uddannet journalist. Marias mormor og morfar er begge uddannet lærer. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle/UCC i sommeren 2015, har Maria arbejdet i en børneinstitution samt rejst i tre længere perioder for, som hun selv fortæller, at stå på egne ben (Bilag 6: 1). Maria har et studiejob som tilkaldevikar i en børneinstitution (Bilag 6).

### **Sara**

Sara er i midten af 20'erne, samlevende og bor i lejlighed i Københavnsområdet. Sara og hendes kæreste flyttede fra Jylland til København i forbindelse med Saras studiestart i sommeren 2015. Sara har en storebror, der er uddannet indenfor forsvaret. Saras mor er uddannet indenfor skønhedsbranchen, og Saras far er erhvervsuddannet. Saras kæreste er både uddannet og arbejder indenfor det offentlige. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle/UCC i sommeren 2015, har Sara færdiggjort et akademisk bacheloruddannelse på en humanistisk fakultet på et universitet i Jylland. Sara har ikke noget studiejob (Bilag 8).

### **Søren**

Søren er i begyndelsen af 20'erne, enlig og bor hjemme hos forældrene i Nordsjælland. Søren har en lillesøster, der går i 10. klasse. Begge forældre er erhvervsuddannede, og Søren er den første i sin familie, der ikke tager en erhvervsuddannelse. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle /UCC i sommeren 2015, har Søren arbejdet som vikar på en skole indenfor specialområdet, og har desuden været tilknyttet som træner indenfor boldspil de sidste seks til syv år. Søren er aktiv indenfor boldspil og musik (Bilag 9).

### **Mette**

Mette er i begyndelsen af 30'erne, gift, mor til to mindre børn og bosiddende i lejlighed i København. Mette har to søskende, og begge har en kandidatuddannelse. Mettes mor er uddannet pædagog, og arbejder som leder i en børneinstitution, og Mettes mors mand har en samfundsvidenskabelig uddannelse fra Roskilde Universitet. Mettes far er uddannet indenfor det kunstneriske område. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle/UCC i sommeren 2015, har Mette færdiggjort en samfundsvidenskabelig kandidatuddannelse fra Roskilde Universitet. Mettes mand har samme uddannelse fra Roskilde Universitet. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle/UCC i sommeren 2015, har Mette arbejdet som lærervikar på en folkeskole i Hovedstadsområdet, men har ikke noget studiejob på nuværende tidspunkt, idet hun fortæller, at hun har nok at se til med studie og to børn, og at hun derudover ikke kan få et studiejob til at passe ind på grund af logistiske årsager (Bilag 10).

### **Thomas**

Thomas er i begyndelsen af 30'erne, har en kæreste og bor i lejlighed i Københavnsområdet. Thomas har to søskende. Hans bror har en kandidatuddannelse indenfor det humanistiske område, og Thomas' søster har ligeledes en humanistisk kandidatuddannelse. Thomas' mor er uddannet folkeskolelærer, og Thomas' far har en humanistisk kandidatuddannelse. Forinden studiestart på Læreruddannelsen Zahle/UCC i sommeren 2015, har Thomas arbejdet som lærervikar på en folkeskole i Københavnsområdet i cirka fem til seks år. Thomas har ikke et studiejob (Bilag 11).



## 9.7. Semistrukturerede interviews

*“Når vi interviewer mennesker, gør vi det typisk for at få adgang til at høre om deres oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden.” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 31).*

De kvalitative semistrukturerede interviews er vores primære forskningsmetode til generering af empiriske materiale til nærværende kandidatspeciale. Vores argumentation for, at denne metode er vores primære kilde til empirigenerering er, at vi, qua vores undersøgelse af, *hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis*, tilstræber at få indsigt i de studerendes og projektlederens subjektive oplevelser og holdninger (Ibid., 32). Udarbejdelsen af denne del af vores metodiske undersøgelsesdesign, er inspireret af *'De syv stadier i en interviewundersøgelse'*, beskrevet af Kvale & Brinkmann (2009). De syv stadier er *'tematisering'*, *'design'*, *'interview'*, *'transskribering'*, *'analyse'*, *'verificering'* og *'rapportering'* (Kvale & Brinkmann, 2009, 122-123). I de følgende afsnit vil vi komme ind på udarbejdelsen af interviewguiden samt hvilke valg vi har foretaget i forhold til nærværende interviewundersøgelse.

### ***Tematisering***

I nærværende kandidatspeciale søges en indsigt i de studerendes oplevelser og italesættelser af, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis. Vi vurderer, at vi kan erhverve viden om de studerendes studiepraksis gennem interviews, der anlægger en eksplorativ tilgang, idet vores mål er, at følge den interviewedes svar og derigennem opnå ny viden (Ibid., 126). Inden udførelsen af interviewene har vi undersøgt hvilken viden, der er tilgængelig på området (Ibid.). Et kendskab til vidensgrundlag er med til at understøtte, at spørgsmålene der stilles, er relevante og uddybende (Ibid.). Kandidatspecialets vidensgrundlag forsøges transparent gennem hele projektet.

### ***Design***

I udarbejdelsen af designet til interviewguiden lod vi os inspirere af det vidensgrundlag, vi havde på det pågældende tidspunkt. Vores teoretiske ramme for kandidatspecialet, er, som tidligere beskrevet, inspireret af Bourdieus prakseologi. Dette kommer blandt andet

til udtryk i de temaer, vi opstillede i interviewguiden. Temaerne dannede ligeledes baggrund for de forskningsspørgsmål vi opstillede og de dertilhørende interviewspørgsmål. I nærværende kandidatspeciale var interviewguiden derfor udformet med spørgsmål om interviewdeltagerens baggrund, vægtning af egenskaber, samt spørgsmål der koncentrerede sig om interviewdeltagerens positionering af studerende på holdet.

Ifølge Kvale og Brinkmann søger forskningsspørgsmålene ofte “[...] *forklaringer på bestemte fænomener, processer og sammenhænge*[...]” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 40), og derfor bestræbte vi os på, at formuleringen af interviewspørgsmålene ikke skulle være konkrete beskrivelser af forskningsspørgsmål, men at de derimod skulle være let forståelige for interviewdeltagerne (Ibid.). Derfor skulle interviewspørgsmålene fremtræde fri for det akademiske sprog, og synes letforståelige i et kortfattet dagligdags sprogbrug. Kvale og Brinkmann uddyber, at dette skal være med til at give interviewdeltagerne mulighed for at svare spontant, hvilket fremmer et positivt samspil mellem interviewer og den interviewede (Kvale & Brinkmann, 2010, 151-152). I designet af interviewguiden, hvor der både indgår temaer, forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål, var vi opmærksomme på, at vi, som tidligere beskrevet, ønskede en eksplorativ tilgang til at følge interviewdeltagerens svar. Derved hengiver vi os ikke til at følge guiden til punkt og prikke, men at interviewguiden skal, som ordet også henleder til, guide intervieweren i interviewsituationen. Dette for at sikre, at det er interviewdeltagerens fortælling, der er det bærende, men at vi samtidigt får svar på nogle af de før opstillede temaer, der søges belyst (Bilag 2; Bilag 12; Bilag 13) Det skal også tilføjes, at interviewguiden blev udarbejdet med en anden problemformulering for øje, der var fokuset for interviewguiden, divergens mellem de studerendes forståelse af studieaktivitet og studieaktivitet beskrevet i studieaktivitetsmodellen. Men under interviewene fremkom der andre og mere iøjnefaldende problemstillinger, der påkaldte sig at blive undersøgt.

### ***Udførelsen***

I planlægningen af interviewets længde havde vi, afsat en varighed af cirka 45 minutter til selve interviewet og en time til hele seancen. Interviewets længde blev udarbejdet på baggrund af vores tidligere erfaringer med afholdelse af interviews. Retrospektivt kan vi

se, at interviewene varierer i en længde af 35 til 50 minutter. Én enkelt gang blev vi nødt til at kontakte en interviewdeltager efter deltagelse i interview, for at få hende til at uddybe nogle af svarene. Denne seance havde en varighed af 16 minutter. Dertil valgte vi, at det skulle være op til interviewdeltagerne selv at afgøre, hvor interviewene skulle afholdes. Vi vurderede, at dette kunne være med til, at de studerende ville finde det mere imødekommende og bekvemt at melde sig som interviewdeltager, hvis de selv kunne bestemme lokationen. Desuden havde vi en forventning om, at det kunne være med til at skabe trygge omgivelser i interviewsituationen, at de var bekendt med stedet. Samtidig fortalte vi interviewdeltagerne, at interviewet ville komme til at omhandle studieaktivitetsmodellen, så de vidste, hvad det var for et interview, de deltog i. Alle interviewene med de studerende blev udført på Læreruddannelsen UCC/Zahle, og det var i samspil med de studerende, at vi fik booket lokaler. Alle interviewene blev foretaget i en tidsperiode på 14 dage. Ved afholdelsen af interviewene var vi begge til stede under fem ud af seks af dem. I et af interviewene var kun den ene af os tilstede, da dette interview blev udskudt på grund af interviewdeltagerens personlige årsager. Under interviewene var vores rollefordeling således, at den ene af os fungerede som primær interviewer, der havde ansvar for at stille de indledende spørgsmål og havde det overordnede blik i forhold til interviewguiden. Den anden fungerede som sekundær interviewer, og var ansvarlig for det tekniske udstyr og overholdelse af tid. Hensigten var dog, at interviewene skulle udvikle sig som en samtale mellem alle parter, og vi vurderer, at dette fungerede efter hensigten i næsten alle interviewsituationerne, og at deltagerne virkede komfortable ved situationen. Under interviewene ville vi have interviewdeltagerne til at skrive, 'hvad de synes er studieaktivitet' på post it's, for at danne rammen for, hvilke studieaktiviteter vi skulle tale om ud fra deres forståelse. Vores oplevelse var, at denne måde at strukturere interviewene på fungerede efter hensigten i fire ud af fem interviews. I interviewet, hvor det ikke fungerede, oplevede vi, at interviewdeltageren ikke følte sig tryk ved den anvendte metode og syntes at misforstå hensigten med anvendelsen af post it's. Vi forsøgte flere gange at guide og betrygge interviewdeltageren ved at fortælle, at vores hensigt med anvendelsen ikke var at søge rigtige og forkerte svar. Ligeledes forklarede vi, at det hverken var vores hensigt eller vores opgave at kontrollere, om de havde forstået studieaktivitet korrekt. Dertil skal der også nævnes, at vi i den ene interviewsituation havde en oplevelse af, at

interviewdeltageren forsøgte, at få sig selv til at fremstå som en anden type studerende, end hvad der måske var mere reelt. Dette ses i nogle tilfælde i de modsigende svar interviewdeltageren giver, og desuden ud fra viden om, at der i besvarelsen af spørgeskemaerne var skrevet en personlig hilsen, med ønske om date, til en af os fra netop denne interviewdeltager. Dette kan have været medvirkende til, at denne interviewdeltager ønskede at fremstå på en særlig måde.

### ***Transskribering***

Efter udførelsen af interviewene, der alle var lydoptaget, valgte vi at foretage udførlige transskriptioner af alle interviewene. Kvale og Brinkmann fremsætter, at der er stor forskel på det skrevne og det talte sprog (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 43). Dette grundet forskelligheden i det medie man præsenterer interaktionen i (Ibid.). Den mundtlige og levende interaktion med en dynamisk kontekstualisering, der overføres til skrift, bliver fastlåst, og den, der foretager transskriptionen, har ikke mulighed for på samme måde at fange disses livlighed og dynamikker (Ibid.). Derfor er vi, i oversættelsesarbejdet med transskriptionerne, bevidste om at forsøge at indfange så meget som muligt af det talte sprog.

Som tidligere beskrevet varierer interviewene i længde, og derfor besluttede vi, at dele alle interviewene i to. Dette har betydet, at en af os har transskriberet den første halvdel af alle interviewene, og den anden har transskriberet sidste halvdel af alle interviewene. I forbindelse med at vi begge har foretaget transskriptioner har vi anvendt to forskellige transskriptionsprogrammer, da vi anvender to forskellige computere. Efterfølgende har vi opdaget, at transskriptionsprogrammerne registrerede tidslokationerne forskelligt. Dette har dog kun haft betydning i det ene interview, og har ikke haft yderligere indflydelse på transskriptionerne, da der ikke mangler tekstdele i transskriptionerne. Ligeledes valgte vi at udarbejde en standardisering samt retningslinjer for, hvordan transskriptionerne skulle foretages (Kvale & Brinkmann, 2009, 202-203). Retningslinjerne for transskriberingerne var følgende; alt blev transskriberet ordret, lyde, pauser og følelsesudtryk såsom grin eller andet blev anmærket i klammer [...]. Ligeledes besluttede vi, at vi ville indsætte [...], hvis vi skønnede, at det var nødvendigt med uddybninger og forklaringer for at tydeliggøre, hvad eller hvem interviewdeltagerne refererer til. Eksempler herpå kan være [studerende, red.] eller

[studieaktivitetsmodellen, red.]. Ved anvendelse af citater fra transskriptioner i den kommende analyse, har vi på baggrund af læsevenligheden valgt, at undlade at medtage gentagelser så som for eksempel “at, at, at” og ord som “umm”. I analysen vil der, ved udeladelser af flere ord eller sætninger, blive markeret med “[...]”. Dette bliver gjort for ikke at ændre på meningen i citaterne. I transskriptionerne vil primær interviewer fremgå som Interviewer 1 (I1) og sekundær interviewer vil fremgå som Interviewer 2 (I2).

### ***Analyseovervejelser***

Idet vi begge var til stede under udførelsen, og ligeledes har været inde over alle transskriptionerne, vurderer vi, at vi gennem hele forløbet har haft en fælles overordnet forståelse af det empiriske materiale i interviewene. Vi vurderer, ud fra Kvale og Brinkmanns analysestrategier, at dette er medvirkende til, at vi har et kendskab til, hvilke hovedtemaer der optræder i interviewene (Kvale & Brinkmann, 2009, 223). Den første analysestrategi af det empiriske materiale er derfor udarbejdet ud fra en umiddelbar kodning, hvilket har medført yderligere temaer, problematikker og undersøgelsesspørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 47). Efterfølgende har vi foretaget endnu en teoretisk informeret dekonstruktion igennem en ny kodning af transskriberingerne. Denne kodning er foretaget ud fra den franske sociolog, filosof og antropolog, Pierre Bourdieu, begrebsapparat og professor ved Pædagogisk Antropologi på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Aarhus Universitet, C), Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura, samt nærværende kandidatspeciales problemformulering.

### ***Undersøgelsens reliabilitet og validitet***

I forhold til Kvale og Brinkmanns stadie om ‘undersøgelsens reliabilitet og validitet’ fremsætter Kvale og Brinkmann, at der inden for det positivistiske paradigme ofte benyttes en forståelse af, at andre forskere på et vilkårligt tidspunkt skal kunne frembringe samme resultater af en undersøgelse (Kvale & Brinkmann 2009: 271). Men grundet at vores videnskabsteoretiske ståsted i dette kandidatspeciale lægger sig op ad Bourdieus afsæt, nemlig, som tidligere beskrevet i afsnit 7. *Videnskabsteoretisk*

*udgangspunkt*, strukturalistisk konstruktivisme, vurderer vi, at det ikke er meningsgivende for os at anvende denne forståelse af reliabilitet. Det grundet at i denne position fremtræder undersøgeren som en del af undersøgelsesfeltet, og er derved medkonstruerende i forhold til undersøgelsens resultater. Derfor finder vi det mere relevant at forstå reliabiliteten i forhold til nærværende kandidatspeciale som en troværdighed af undersøgelsen. Det vil sige måden, hvorpå empirien er blevet fremstillet og bearbejdet (Ibid.).

Med afsæt i Kvale og Brinkmann forstår vi undersøgelsens gyldighed og undersøgelsens formål, som kandidatspecialets validitet (Ibid., 272). Vi forsøger at opnå denne validering gennem gennemsigtighed i vores arbejde, hvilket henviser til, at vi fremskriver hele vores proces med de til- og fravalg, vi har truffet gennem udarbejdelsen af nærværende kandidatspeciale.

### ***Rapportering***

Inden selve udførelsen af interviewene indledte vi seancen med at informere vores interviewdeltagere om formålet med interviewet samt anonymisering ved anvendelse af pseudonymer for at beskytte deres identitet. Desuden ønskede vi at indhente en underskrevet samtykkeerklæring (Ibid., 89 og 91). Dette i relation til en præsentation af kandidatspecialets overordnede fund.

I nærværende kandidatspeciale har vi ikke været bundet af en specifik opgave. Det vil sige, at vi ikke er blevet bedt om at foretage en forudbestilt undersøgelse for en bestemt virksomhed eller institution. Vi har derimod fået tilladelse til at anvende UCC som case til dette kandidatspeciale.

#### **9.7.1. Ethiske overvejelser**

I nærværende afsnit vil vi se på de etiske perspektiver i relation til kandidatspecialets empirigenerering, der tager afsæt i andre menneskers ytringer. Ifølge Brinkmann er kvalitativ forskning, på samme måde som al anden forskning, værdiladet aktivitet (Brinkmann, 2015, 463). Brinkmann beskriver, at der er tale om en social praksis, hvilket kan tilvejebringe en række etiske problemer, men ligeledes rummer nogle etiske

potentialer (Brinkmann, 2015, 463). Brinkmann fremsætter, at en af de grundlæggende udfordringer i den kvalitative forskning er, at den ofte “(...)omhandler menneskers personlige liv og erfaringer og placerer private ytringer i en offentlig arena.” (Brich m.fl., 2001, 1. In: Brinkmann, 2015, 463)<sup>6</sup>. Ligeledes fremsætter Brinkmann, at der i den kvalitative forskning generelt forekommer et komplekst forhold blandt etiske problemer og etiske potentialer (Brinkmann, 2015, 463). Idet nærværende kandidatspeciales empiriske grundlag omfatter andre menneskers ytringer, har vi foretaget etiske overvejelser omkring dette. Dette gælder særligt i relation til transskription, analyse samt rapportering, idet det er her, der indgår bidrag fra deltagerne (Ibid., 475). I nærværende kandidatspeciale har vi på baggrund af ovenstående afgjort, at alle interviewdeltagerne anonymiseres ved anvendelse af et pseudonym. Idet interviewdeltagerne i undersøgelsen fungerer som repræsentanter i relation til feltet, finder vi det ikke betydningsfuldt for nærværende undersøgelse, at konkretisere, hvem der repræsenterer de enkelte udtalelser. Vi kan dog ikke sige frasige os, at det i visse sammenhænge kan være muligt at identificere nogle af deltagerne, for eksempel i relation til kollegaer, medstuderende, familie, venner eller bekendte, men der er i så vidt muligt omfang forsøgt opretholdelse af deltagerens anonymitet. Som tidligere beskrevet er alle interviewene optaget med afsæt i vores ønske om at foretage transskriptioner, men idet vi ønsker at bevare interviewdeltagerens anonymitet, har vi besluttet ikke at vedlægge lydfileerne som bilag i nærværende kandidatspeciale.

### 9.8. Metodisk tilgang til dokumentanalyse

Udover vores tidligere beskrevne videnskabsteoretiske tilgang i relation til nærværende kandidatspeciale, vælger vi at inddrage en kritisk hermeneutisk tilgang som redskab til behandling af dele af vores empiriske materiale. Denne videnskabsteoretiske vinkel vi anlægger på dele af vores empiriske materiale skal kun forstås i relation til behandling af empirien. Derfor vil vi kort redegøre for vores anvendelse af kritisk hermeneutisk metode i relation til dokumentanalyse i nærværende kandidatspeciale.

---

<sup>6</sup> Maxine Birch, Senior Lecturer Health & Soical Care, The Open University. (Open University).

### 9.8.1. Dokumentanalyse

I nærværende kandidatspeciale indgår dokumenter som en central del af det empiriske grundlag, både i relation til de policy, der danner baggrund for nærværende problemstilling. Derfor finder vi det relevant at foretage en dokumentanalyse for yderligere at kvalificere kandidatspecialets undersøgelse.

Vores tilgang til dokumentanalysen vil være inspireret af professor emeritus fra University of Leicester), Alan Brymans, tekst '*Documents as sources of data*' i bogen '*Social Research Methods*' fra 2012. Bryman beskriver, at der forefindes en stor diversitet af dokumenter, lige fra billeder og dagbøger til avisartikler, officielle og uofficielle dokumenter, og så videre (Bryman, 2012, 543). Ligeledes fremsætter Bryman, at et dokument kan defineres som et materiale, der kan læses, hvilket skal forstås i en bred kontekst, idet der her også henvises til billeder (Bryman, 2012, 543). Ligeledes beskriver Bryman, at materialet ikke skal være fremstillet med forskning for øje, men være af relevans for forskeren (Ibid.). Ydermere beskriver Bryman, at materialet skal være bevaret på en sådan måde, at det er muligt at foretage en analyse af dokumentet (Ibid.). I teksten fremsætter Bryman fem forskellige typer af dokumenter; '*personlige dokumenter*', '*officielle dokumenter fra det offentlige/staten*', '*officielle dokumenter fra private kilder*', '*massemedia output*' og '*virtuelle dokumenter*' (Ibid., 544-554). Idet vi i nærværende kandidatspeciale beskæftiger os med dokumenter fra det offentlige vælger vi kun at beskrive denne type dokumenter.

#### **Officielle dokumenter fra det offentlige**

Staten er kilde til en stor del information (Ibid., 549). I relation til nærværende kandidatspeciale forstår vi, at staten bidrager med relevante kilder i relation vores empirisk grundlag. Ved anvendelse af statslige dokumenter fremsætter Bryman, at man skal være opmærksom i forhold til indhold, idet det kan forekomme ensidigt og politisk farvet (Ibid., 549-450). Yderligere beskriver Bryman, at i denne kontekst er det centralt at være opmærksom på, at dokumentet ikke foregiver en virkelighedsbeskrivelse alene på baggrund af, at kilden er fra staten, men at materialet tilgås med en vis forbeholdenhed og kritisk sans (Ibid., 550).

I relation til at kunne forholde os kritiske til, samt foretage en vurdering af dokumenternes relevans, vælger vi at anvende Brymans tjekliste til at synliggøre



spørgsmål, vi måske ikke selv ville være kommet frem til qua vores prækonstruktioner om feltet. Tjeklisten indeholder følgende punkter;

- Hvem har fremstillet dokumentet?
- Hvorfor var dokumentet produceret?
- Var personen eller gruppen, der har fremstillet dokumentet, i stand til at skrive autoritativt omkring emnet eller problemstillingen?
- Er materialet originalt?
- Havde personen eller gruppen en skjult dagsorden, og hvis dette er tilfældet, kan man så identificere en bestemt synsvinkel?
- Er dokumentet typisk for dets art og hvis ikke, er det så muligt at fastslå, hvor atypisk det er, og på hvilken måde?
- Er betydningen af dokumentet tydeligt?
- Kan begivenhederne eller beretningerne, der bliver fremlagt i dette dokument, dokumenteres?
- Findes der andre og forskellige forklaringer af dette dokument, end dem vi selv kommer med, og hvis ja, hvordan lyder de og på hvilken måde er de forskellige fra vores? (Frit oversat fra Bryman, 2012, 561-562)

Ovenstående punkter danner rammen for vores analyse af de strukturmæssige og traditionelle aspekter af teksten, men vi vælger ikke at følge listen punktligt, da det ikke er alle punkter, der fremstår relevante for vores analyse. Tjeklisten har til hensigt, at fungere som vores guideline for at sikre en udførlig gennemgang af teksten. Brymans tjekliste vil dermed sikre en objektivisering af vores måde at foretage dokumentanalyse på, så eventuelle selvfølgeligheder i teksten ikke forbliver selvfølgelige og underbelyste.

### 9.8.1.1. Hermeneutisk tilgang til dokumentanalyse

Vores tilgang til dokumentanalysen, vil tage afsæt i en kritisk hermeneutisk tilgang. Vi vil her lade os inspirere af Alan Brymans fremsættelse af Philips og Browns kritisk hermeneutiske tilgang til dokumenter (Ibid., 560). Cand.scient.soc. i filosofi og socialvidenskab og leder af Danners Videncenter (Fuglsang, Olsen og Rasborg (red.), 2014), Henriette Højberg, beskriver i sin fremsættelse af hermeneutikken i kapitlet *'Hermeneutik - Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne'* i bogen *'Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fakulteterne og paradigmer'* fra 2014 af Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen og Klaus Rasborg (red.), er et af de centrale principper inden for hermeneutikken *'den hermeneutiske cirkel'*, hvilket udgør *"(...)den vekselvirkning, der foregår mellem del og helhed."* (Højberg, 2014, 292). Ifølge Højberg er sammenhængene mellem del og helhed konstruerende for meningsskabelse, hvilket henviser til, at det er det relationelle mellem enkelte dele og helheder der muliggør, at fortolkeren kan forstå og fortolke (Ibid.). Højberg beskriver endvidere, at der eksisterer mange forskellige dele og helheder indenfor samme områder, og at dette varierer alt efter, hvilke del-helhedsrelation der arbejdes ud fra (Ibid.). Højberg beskriver, at i hermeneutikken er fortolkerens rolle central, idet fortolkeren er en aktiv del i fortolkningsprocessen (Ibid.). Dette grundet, at det indenfor hermeneutikken ikke er muligt at fortolke dele *"(...)uafhængigt af den begrebsverden, man fortolker og forstår på baggrund af."* (Ibid., 293). Ligeledes fremsætter Højberg, at der i relation til hermeneutikken ikke forefindes nogen endegyldig sandhed, idet der altid vil være mulighed for at nå frem til andre resultater, og derfor findes der ifølge Højberg ikke en endelig og objektiv sandhed om verden (Ibid.).

Philips og Browns tilgang er oprindeligt udviklet til fortolkning af virksomhedsdokumenter, men Bryman argumenterer for, at den også kan anvendes til analyse af andre former for dokumenter. Dette da denne metodiske tilgang til dokumenter trækker på to essentielle principper indenfor den kvalitative metode, hvilke er at søge at fremanalysere forfatterens synspunkt samt at være opmærksom på, i hvilken kontekst det pågældende materiale er produceret (Bryman, 2012, 560-561).

Bryman fremsætter, at Phillips og Browns tilgang til dokumentanalyse indeholder tre momenter (Ibid., 561). Ifølge Phillips og Brown er det første moment, at se på dokumentet i en social og historisk sammenhæng, hvilket involverer undersøgelse af:

Hvem er dokumentets forfatter? Hvem der er dokumentets tilsigtede modtager? Hvad teksten refererer til? I hvilken sammenhæng teksten er skrevet, afsendt og modtaget? (Phillips og Brown In: Bryman, 2014, 560-561). Ifølge Philips og Brown indbefatter det næste moment, at der foretages en formel analyse af de strukturmæssige og traditionelle aspekter af teksten (Ibid.). Dette refererer ifølge Phillips og Brown til, at de grundlæggende dele af teksten og det anvendte skriftsprog undersøges (Ibid.). Tredje og sidste moment benævnes af Philips og Brown som det fortolkende-nyfortolkende moment, hvilket ifølge Philips og Brown henviser til, at der foretages en helhedsfortolkning af de to forudgående momenter (Ibid.).

Vi vurderer, at vores undersøgelsesdesign har givet os relevant empirisk materiale i relation til at bidrage til besvarelsen af kandidatspecialets problemstilling. I relation til metodetrianguleringen vurderer vi, at den vil være givtig, idet vi i nærværende analyse derved har mulighed for at foretage en kombination af kvalitative semistrukturerede individuelle interviews, spørgeskema, observation og dokumentanalysen, idet de tilgange fra hver deres udgangspunkt, bidrager med relevante dele i den samlede analyse. Vi vurderer dog, at i relation til metodetrianguleringen er det de kvalitative semistrukturerede individuelle interviews, der er den bærende del af det empiriske grundlag, og de andre metoder fremtræder mindre omfangsrigt.

## 10. Anvendt teori

Dette kapitel omhandler kandidatspecialets teoretiske ramme, hvilken udgøres af Bourdieus prakseologi samt Cathrines Hasses anvendelse af begrebet '*sprezzatura*'. Begge teoretiske funderinger uddybes i de nedenstående respektive afsnit, men forinden vil vi belyse, hvordan vi finder det relevant at inddrage Bourdieus prakseologi samt begrebet *sprezzatura*.

### 10.1. Pierre Bourdieus prakseologi - med et twist af *sprezzatura*

Som tidligere beskrevet var vi inspirerede af Bourdieus prakseologi forud for påbegyndelsen af kandidatspeciale, og Bourdieus prakseologi influerer både måden, hvorpå vi foretager observationer, udarbejder spørgeskemaer samt interviewguide i forbindelse med empiriindsamling til nærværende kandidatspeciale, hvilket er uddybet i afsnit 9. *Undersøgelserdesign og det empiriske grundlag*.

Vores Bourdieu-inspirerede tilgang til videnskabeligt undersøgelsesarbejde, præger hvad vi finder interessant, og hvad vi stiller spørgsmålstejn ved. Derfor fandt vi det allerede interessant, i vores møde med Læreruddannelsen på UCC på 9. semester, at der eksisterede en såkaldt 'studieaktivitetsmodel'. Vi fandt interesse for at blive klogere på, hvorfra denne model udspringer. De lærerstuderendes studiepraksis forstår vi, med vores prakseologiske tilgang, som en kompleks undersøgelsesgenstand. Vi fandt det derfor nødvendigt at dykke ned i historiciteten bag studieaktivitetsmodellen, hvilket vil sige årsagen bag udarbejdelsen og implementeringen og aktuelle påvirkning fra uddannelsesfeltet. Den prakseologiske tilgang til et undersøgelsesfelt har således præget vores metode og refleksion over egne valg. Denne tilgang har desuden formet det blik, vi har anlagt på empirien ved brug af Bourdieus begreber som analyseramme. Da vores undren også omhandlede, hvordan de studerendes studiepraksis på det pågældende hold kan forstås som mulighedsbetingelse for den enkelte studerendes studiepraksis, fandt vi det relevant at inddrage Cathrine Hasses anvendelse af *sprezzatura*, idet det giver os mulighed for at undersøge '*nærhedens vi*', hvorom Hasse beskriver, at de enkelte forskelle gør en forskel, der kan forårsage konsekvenser (Hasse, 2009, 366). Vores inddragelse af *sprezzatura* uddybes yderligere i afsnit 10.2.2. *Sprezzatura*.

## 10.2. Bourdieu - Udvalgte læsninger

Vores forståelse for Bourdieus tilgang til videnskabeligt arbejde og den praksislogiske tilgang er formet af den litteratur, vi har læst. Der findes mange tekster af Bourdieu, og om Bourdieus praksislogi, og derfor finder vi det relevant at uddybe, hvilke tekster vi har anvendt i relation til nærværende kandidatspeciale.

Lektor ved Institut for Kultur og Samfund på Aarhus Universitet (Aarhus Universitet, B), Lisanne Wilken, skriver i *'Bourdieu for begyndere'* fra 2014, om Bourdieus vej fra at være postmesterens søn i den lille landsby Denguin i Béarn i det sydvestlige Frankrig (Wilken, 2014, 18) til "(...)en af sociologiens mest prestigefulde poster: *Émile Durkheims*<sup>7</sup> gamle lærestol ved Collège de France." (Wilken, 2014, 11). Bourdieu beskriver, hvordan hans kombination "(...)af en folkelig, provinsiel (næsten hyperprovinsiel) baggrund og en optagelse i det akademiske aristokrati har resulteret i dannelsen af en *spaltet habitus*, som genererer alle mulige former for modsigelser og spændinger" (Bourdieu, 2001/2005, 172). Bourdieu uddyber, at han anser dette som værende medvirkende til en såkaldt spaltet videnskabelig habitus, og han fremsætter, hvordan dette genfindes i hans forskningsstil, idet han beskriver, hvordan han har undersøgt meget forskellige, og for nogen, uforenelige og modsatrettede, aspekter, hvilke han søger forenelige (Bourdieu, 2001/2005, 172-173). Professor i Sociologi and Research Associate ved Institute for Legal Research, Boalt Law School, University of California at Berkeley (Loïc Wacquant), Loïc Wacquant, betegner Bourdieu som tværfaglig (Wacquant, 1992/2009, 17), og uddyber, hvordan Bourdieus forskning "(...)udfolder sig inden for en lang række vidt forskellige områder, men er båret af den samme begrebsmæssige logik." (Wacquant, 1992/2009, 18). Ifølge Wacquant henfører bredden på Bourdieus forskningsfelt til Bourdieus mange undersøgelser, analyser, tekster og udgivelser (Wacquant, 1992/2009, 17), og indledningsvist syntes mængden af litteratur da også uoverskuelig for os i relation til kandidatspecialets tidsperspektiv. Kombinationen af anvendt litteratur om Bourdieu, Bourdieus praksislogi og videnskabsteoretiske udgangspunkt er derfor primært afgrænset og sammensat af de

<sup>7</sup> Émile Durkheim (1858-1917) "(...)fransk samfundsforsker og en af sociologiens grundlæggere. Durkheims position i samfundsvidenskabernes historie skyldes især hans syn på forholdet mellem individ, psykologi, biologi og samfund. Durkheim gik imod den fremherskende samfundsopfattelse i slutningen af 1800-t., at individer skaber samfundet, og at menneskets karakter er bestemt af biologiske faktorer; han mente, at de sociale strukturer, samfundet, bestemmer individets egenskaber." (Den Store Danske, D).

bøger, vi kendte til qua udarbejdelsen af tidligere projekter på kandidatuddannelsen. Ydermere har vi anvendt tekster af Bourdieu, som vi, qua bibliotekssøgning og efterfølgende gennemgang, fandt relevante.

I dette kandidatspeciale har vi særligt fokus på Bourdieus begreber stat, symbolsk magt og symbolsk vold, felt, position og positionering samt kapital, habitus, doxa, illusio og strategi, hvilke vi finder relevante i forhold til analytisk bearbejdning af vores empiriske materiale. Til dette har vi primært anvendt Bourdieus egne tekster i form af de danske udgaver af *'Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen'* fra 1997, *'Udkast til en praksisteori'* fra 2005, *'Den praktiske sans'* fra 2007, *'Viden om viden og refleksivitet'* fra 2005 samt *'Men hvem skabte skaberne? - interviews og forelæsninger'* fra 1997. Teksterne bidrager til vores forståelse af de komplekst forbundne begreber, som indgår i Bourdieus prakselogi.

For en uddybning af Bourdieus videnskabsteoretiske position som værende strukturalistisk konstruktivisme eller konstruktivistisk strukturalisme har vi anvendt den danske udgave *'Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori'* fra 1994 af Staf Callewaert (professor emeritus fra Københavns Universitet ved tidligere Institut for Pædagogik, retorik og filosofi (Aalborg Universitet, H), Martin Munk (professor ved Institut for Statskundskab på Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, I), Morten Nørholm (universitetslektor ved Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier på Uppsala Universitet (Uppsala Universitet) og Karin Anna Petersen (Professor ved Institutt for global helse og samfunnsmedisin på Universitetet i Bergen (Universitetet i Bergen)). I forhold til indblik i og forståelse af denne videnskabsteoretiske position har vi ligeledes anvendt den danske udgave *'Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen'* fra 1997 samt *'Refleksiv sociologi - mål og midler'* fra 2009. Som beskrevet giver teksterne os en forståelse af Bourdieus videnskabsteoretiske position, og ligeledes Wacquants fremsættelse af, at Bourdieu er af den forståelse, at et undersøgelsesarbejde bør indbefatte at søge både et makro- og et mikroperspektiv (Wacquant, 1992/2009, 34).

Til uddybning af vigtigheden af objektivering af det undersøgte i form af udførelsen af det dobbelte brud, har vi primært anvendt de danske udgaver *'Refleksiv sociologi - mål og midler'* fra 2009 af Bourdieu og Wacquant, *'Viden om viden og refleksivitet'* fra 2005 af Bourdieu samt *'Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori'* fra 1994 af Callewaert, Munk, Nørholm og Petersen. Til yderligere forståelse for forskerens rolle og det dobbelte brud har vi anvendt teksten *'Pierre Bourdieus praktik-teori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis'* fra 2012 af lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet, Karin Højbjerg.

I tilfælde af udfordrende momenter i forsøget på at gribe om Bourdieus videnskabsteoretiske ståsted, forskning og teoretiske begreber, har vi søgt assisterende beskrivelser i *'Bourdieu for begyndere'* fra 2014 af Lisanne Wilken samt *'Pierre Bourdieu. En introduktion'* fra 2006 af professor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde på Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, J), Annick Prieur, og specialkonsulent ved Fakultetsservice, Sektion for Legalitet og studienævnsbetjening, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet, Carsten Sestoft (Københavns Universitet, B).

### 10.2.1 Bourdieus prakseologi

I dette afsnit vil vi redegøre for de begreber fra Bourdieus prakseologiske begrebsapparat, vi finder relevante at anvende i kandidatspecialets analyse med afsæt i problemformuleringen og den indsamlede empiri. Ved inddragelse af de anvendte begreber kan vi i vores analyse forholde os til, hvad der er medkonstruerende for den studerendes italesættelse af studiepraksis. Ifølge Bourdieu vil teori for teoriens skyld medføre, at man som undersøger kan komme til at ligge under for teori- og begrebsfetichisme, når begreberne forstås for deres egen skyld i stedet for i samspil med praksis (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 210; Bourdieu, 2001/2005, 174). Ifølge Wacquant påpeger Bourdieu, at de relationelle, og dermed på hinanden virkende, begreber der indgår i hans teori om praksis, ikke skal anvendes for teoriens skyld, men i samspil med empiri (Wacquant, 1992/2009, 39-40).

Bourdieu skriver endvidere om sine prakseologiske begreber:

*“Eftersom de ikke er resultatet af en teoretisk jomfrufødsel, kan jeg ikke se, at de vinder meget ved at blive placeret og præciseret i forhold til tidligere tiders brug af dem. De er affødt af praktiske problemer i konkrete forskningsprojekter, og det er som sådan - i konkrete forskningsmæssige sammenhænge - deres værdi skal vise sig.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 145).

Da vi, trods Bourdieus ovenstående anti-skolastiske synspunkt, alligevel har valgt at gennemgå de udvalgte teoretiske begreber, har dette for det første afsæt i vores ønske om, at udvide vores forståelse for de respektive begreber for bedre at kunne anvende disse i samspil med empirien. Dette med bevidsthed om, at Bourdieu, ifølge Wacquant, ønsker en fusion mellem det teoretiske konstruktionsarbejde og praktiske forskningsprocedurer, hvorved Bourdieu, ifølge Wacquant, ikke er ude på at knytte teoretisk og empirisk arbejde tættere sammen, men har en ambition om at få dem til at fusionere (Wacquant, 1992/2009, 41). For det andet har det årsag i vores ønske om, at opnå en gennemsigtighed i relation til vores teoretiske afsæt og ligeledes at fremstå tydelige for både indforståede og udenforståede læsere, der finder dette kandidatspeciale interessant.

#### **10.2.1.1. Udvalgte begreber**

I de følgende afsnit vil vi præsentere, hvilke af Bourdieus prakseologiske begreber vi finder relevante at inddrage i forbindelse med vores analytiske bearbejdning af det empiriske materiale.

##### **10.2.1.1.1. Agent, habitus og praktisk sans**

Ifølge oversætteren bag den danske udgave af *‘Men hvem skabte skaberne? -Interviews og forelæsninger’* fra 1997, Henrik Hovmark, kan begrebet *‘agent’* anvendes om det handlende individ (Hovmark, 1997, 9). Vi anvender betegnelsen agent om vores interviewdeltagere i forbindelse med analysedel to, hvor vi analyserer vores empiri med udgangspunkt i Bourdieus prakseologi.



Ifølge Bourdieu fungerer habitus som en kropsligt indlejret og selvfølgelig oplevelses-, vurderings- og handlingsskabelon for agenten, idet habitus er et dynamisk system af varige og transponerbare dispositioner, der integrerer alle agentens tidligere erfaringer (Bourdieu, 2000/2005, 202; Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 118). Bourdieu skriver endvidere, hvordan habitus både er en strukturerende og struktureret struktur, der fungerer som en praktisk orienteret perceptionsmatrice, der er vejledende for, hvordan agenten opfatter verden, og hvordan agenten handler i verden (Bourdieu, 2000/2005, 94; Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 123). Bourdieu skriver:

*“Eftersom praksis er et produkt af habitus, der på sin side er et produkt af indlejringen af den omgivende verdens immanente tendenser og regelmæssigheder, rummer den i sig selv en foregribelse af disse tendenser og regelmæssigheder, det vil sige en ikke-teoretisk henvisning til fremtiden indskrevet i den umiddelbare oplevelse af nuet.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 122).

Derved skal den praktiske sans forstås som et produkt af habitus, og ifølge Bourdieu er den praktiske sans retningsanvisende for en hel række af agentens ubevidste, men systematiske valg. Ifølge Bourdieu er disse valg bærere af retrospektiv formålstjenestelighed (Bourdieu, 1980/2007, 110), hvilket er kropsligt indlejrede dispositioner der, med afsæt i tidligere holdninger og erfaringer der er tilegnet i praksis, er orienteret mod praktiske mål (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 106-107). Habitus, som værende en strukturerende og struktureret struktur, kritiseres for at have en iboende determinisme (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 117-118). Bourdieus modsvar til denne tolkning af hans anvendelse af habitus-begrebet er, at habitus ikke skal forstås som den uafvendelige skæbne, men som et åbent system af holdninger, der forstærkes eller modificeres ved påvirkning af nye erfaringer (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 118). Bourdieu uddyber endvidere, at habitus er socialiseret subjektivitet, og anerkender at agentens rationalitet er begrænset, men at dette ikke skal forstås som determinisme, da menneskets bevidsthed er socialt begrænset og socialt struktureret, og dermed er spærret inde inden for grænserne af *“(...)de tanke- og videnskategorier, der er en følge af vedkommendes opdragelse og uddannelse, medmindre, naturligvis, vedkommende gør sig netop de forhold klart.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 111). I relation til

vores analyse af dette kandidatspeciales empiriske materiale anvender vi begreberne habitus og praktisk sans til at dekonstruere de studerendes umiddelbare italesætter omkring studiepraksis. I forbindelse med de semistrukturerede interviews har vi blandt andet spurgt ind til studerendes habitus og praktiske sans, ved at spørge ind til deres nuværende forståelse af studiepraksis, og om denne har ændret sig siden tidligere uddannelsesforløb som for eksempel deres ungdomsuddannelse. Vi søger hermed at få en forståelse for, hvorledes de studerendes erfaringer med studiepraksis, som også er konstrueret af objektive strukturer, kommer til udtryk i deres nuværende italesættelse og praktisering af studiepraksis. *“Min praksis (...) affødes af alt muligt i hele universet, og det kan man ikke have tjek på”*, sagde professor emeritus i pædagogik, Staf Callewaert, under sin forelæsning den 2. maj 2016 på Københavns Universitet over emnet *‘Hvad pædagogisk videnskab er, kan og skal’* (Bilag 1). Med bevidsthed om, hvor meget der påvirker den enkelte agents habitus, og med respekt for hvilket sofistikeret forskningshåndværk dette ville påkræve, er vi bevidste om, at vi i vores undersøgelse ikke har foretaget en uddybende analyse af agenternes habitus.

#### 10.2.1.1.2. Feltet, hvor alt er på spil

Ifølge Bourdieu er et *‘felt’* et netværk eller en konfiguration, som består af objektive relationer mellem forskellige *‘positioner’* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 84). Bourdieu skriver:

*“Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektive relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi etc.).”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 84-85).

Bourdieu beskriver feltet som en arena, hvor der udspilles konflikter (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 89), og ifølge Bourdieu går grænsen for et felt “(...)dértil, hvor virkningen af det ophører, eller sagt på en anden måde: en aktør eller en institution er en del af et felt, for så vidt den pågældende aktør eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet og selv er i stand til at påvirke det.” (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 214). Ifølge professor ved Institut for Antropologi ved Københavns Universitet (Københavns Universitet, C), Kirsten Blinkenberg Hastrup, kan feltet anses som et socialt afgrænset domæne i samfundet (Hastrup, 1980/2007, 15). Konflikterne, eller kampene, som Bourdieu også italesætter dem, i feltet centrerer sig om agenternes relationelle positioner i kraft af spillet om ‘kapitaler’ og dermed spillet om magt i det pågældende felt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 89). Bourdieu anvender tre former for overordnet kapital, hvilke er økonomisk-, social- og kulturel kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 104), og Bourdieu fremsætter endvidere, at såfremt en given egenskab værditillægges gennem anerkendelse og prestige af agenterne i feltet, kan den omsættes til symbolsk kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 89; Bourdieu, 1994/1997, 115). Ifølge Bourdieu refererer økonomisk kapital til økonomisk rigdom (Bourdieu, 1980/2007, 195) og den sociale kapital er netværk af relationer forbindelser (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 105). Ifølge Bourdieu henviser kulturel kapital blandt andet til uddannelse (Bourdieu, 1980/2007: 206), og i øvrigt mener Bourdieu, at kulturel kapital burde kaldes informationskapital, hvis man skal forstå omfanget af den kulturelle kapital (Bourdieu & Wacquant 1992/1997).

Hvilken, eller hvilke, af disse kapitaler der er dominerende, og dermed har en særlig værdi, afhænger ifølge Bourdieu af det pågældende felt (Bourdieu, 1994/1997, 69; Bourdieu, 2001/2005, 63 og 86), agentens position i feltet, og agenternes indbyrdes ‘positionering’, afhænger af mængden af værdifuld kapital til rådighed og kampen om at indtage den dominerende position i det deraf dynamiske feltet (Bourdieu, 2001/2005, 63-64; Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 90). Bourdieu anvender begrebet ‘illusio’ til at beskrive det felt, som både præsenterer sig for subjektet i given form og formes efter subjektets egne interesser. Illusio er begrebet for den ramme, uden hvilken enhver handling er meningsløs (Bourdieu, 1980/2007, 17). Ifølge Bourdieu refererer illusio til, hvorvidt agenten er grebet af spillet, og med afsæt i om agenten er af den opfattelse, at investering i feltet er umagen værd, og altså om det er værd at spille spillet (Bourdieu,

1994/1997, 151). Bourdieu anvender metaforen 'spil' for en særlig mønstergyldig form for praktisk sans i relation til et felt, og Bourdieu beskriver, hvordan 'sans for spillet' er et produkt af erfaring med spillet (Bourdieu, 1980/2007, 110). Bourdieu skriver: "(...)jeg taler om *illusio* forstået som *investering* i spillet og *dets* indsatser og som *interesse* for spillet, *accept* af spillets grundlag, *doxa*(...)." (Bourdieu, 1980/2007, 110). Begrebet '*strategi*' fremsættes af Bourdieu, som ubevidste handlinger, der ikke er rettet mod et specifikt mål eller et projekt, men som udtryk for en generel forståelse af det spil, der afstedkommer i et givent felt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 114). Analytisk er det relevant for os at anvende begreberne *illusio* og *strategi* til at undersøge, hvad der ligger bag de studerendes investering i relation til studiepraksis. Ifølge Bourdieu er der en iboende kobling mellem *habitus* og felt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 125). Vi forstår denne kobling ved, at *habitus*, og dermed agentens inkorporerede erfaringer og holdninger skabt af subjektive og objektive strukturer, er vejledende for agentens kapitalsammensætning og praktiske sans, og dermed hvilken position agenten indtager i det pågældende felt. Agentens position vil dermed variere alt afhængig af, hvilket felt agenten befinder sig indenfor. En agent vil altid indgå i flere felter som for eksempel i relation til familie, netværk, uddannelse, arbejdsplads og arbejdsfunktion, samfund og så videre. Bourdieu fremsætter, at ethvert felt har sin egen '*doxa*', hvilket er den givne indforståede konsensus om forestillinger, normer og regler, som agenterne handler i relation til (Bourdieu, 1994/1997, 137). Ifølge Bourdieu vil de agenter, der har en anerkendt kapitalsammensætning i feltet og dermed indtager en særlig position i feltet, være tilbøjelige til at anlægge strategier, der tilsigter opretholdelse af et felts *doxa* (Bourdieu, 1980/1997, 118). Bourdieu betegner dette som forsvar af '*ortodoxi*' (Ibid.). Ifølge Bourdieu vil agenter med mindst kapital søge at bryde med feltets dominerende *doxa*, og dette betegner Bourdieu som '*heterodoxi*' (Ibid, 118-119). Det er relevant for os at anvende begrebet *doxa* i forbindelse med analyse af de studerendes italesættelser om studiepraksis, da det muliggør frembringelsen af feltets logikker, selvfølgeligheder og indforståede forestillinger. Både i relation til, hvad der ud fra studieaktivitetsmodellen anses som legitim og illegitim studiepraksis, og desuden hvad lærerstuderende anser som legitim og illegitim studiepraksis.

Ifølge Bourdieu må man foretage tre indbyrdes sammenhængende dekonstruktioner for at afdække et felt. Som undersøger må man indledningsvist bestemme feltets placering i relation til et overordnet magtfelt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 91), hvilket vi i dette kandidatspeciale søger at frembringe i afsnit 11.1.1. *Policy bag studieaktivitetsmodellen*. Her vil objektivering af studieaktivitetsmodellen gennem fremskrivningen af historiciteten bag studieaktivitetsmodellen, tilvejebringe et policyfelt. Bourdieu påpeger, at man dernæst må kortlægge de objektive relationer mellem agenter og institutioner, der fra deres respektive positioner i feltet kæmper om positionering i forhold til den legitime autoritet i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 91). Vi er interesserede i at undersøge, hvorvidt studieaktivitetsmodellen er medkonstruerende for de studerendes forståelse af studieaktivitet og praktisering af studiepraksis. Ifølge Bourdieu må man dernæst analysere agenternes habitus, det vil sige de oplevelses-, vurderings- og handlingsskabeloner, der har mulighed for at udmøntes i praksis i et givet felt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 91).

#### 10.2.1.1.3. Staten samt symbolsk vold og magt

Ifølge Bourdieu forekommer '*staten*' både objektivt, i form af strukturer og mekanismer, og subjektivt som mentale strukturer for agentens forståelse af verden. Bourdieu angiver, at dette skyldes statens magt til at legitimere nogle handlinger og illegitimere andre (Bourdieu, 1994/1997, 104-106). Ifølge Bourdieu forekommer en gradvis konstituering af statens monopol på legitim udøvelse af både fysisk og symbolsk vold gennem økonomisk og juridisk intervention (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 55). Bourdieu fremsætter, at symbolsk vold udfolder sig på baggrund af en indforståethed hos den gruppe eller det individ, der udsættes for den (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 151). Ifølge Bourdieu tager dette afsæt i, at den symbolske vold ikke genkendes som vold, og derfor anerkendes og accepteres den symbolske vold, af dem der er underlagt denne (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 152). Analytisk inddrager vi symbolsk vold og magt til at undersøge magtforholdet mellem studieaktivitetsmodellen og de studerendes praktisering af studiepraksis og forståelse af studieaktivitet.

Det vi finder særligt interessant med afsæt i Bourdieus prakselogi er, at vi med afsæt i spørgsmålet om, *hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis?* har en teoretisk værktøjskasse, der kan give os indsigt i og forståelse for, hvad der medkonstruerer for de lærerstuderendes umiddelbare oplevelser af studieaktivitet samt de lærerstuderendes oplevelse af studiepraksis. Herunder hvilke egenskaber der tillægges særlig værdi, når det handler om lærerstuderendes studiepraksis, og herunder også om de studerende finder det værdifuldt at investere i god studiepraksis samt hvilke ubevidste strategier de kan have herfor. Ligeledes kan vi undersøge, hvordan de lærerstuderende positionerer de andre lærerstuderende på det pågældende hold og dermed også, hvordan de positionerer sig selv. Bourdieu beskriver, at:

*“(...)det væsentlige er at de forskelle der kommer til udtryk i ens praktik, i de goder man besidder, og i de holdninger man giver udtryk for, bliver til symbolske forskelle og konstituerer sig som et egentligt sprogsystem [...] når de opfattes igennem [...] sociale forståelseskategorier og disse principper for hvordan verden skal anskues og opdeles.” (Bourdieu, 1994/1997, 24).*

Netop de lærerstuderendes opfattelse og praktisering af studieaktivitet og studiepraksis henleder til vigtigheden af, at vi som undersøgere er bevidste om, at de lærerstuderende, som indgår i denne undersøgelse, har deres egne forudsætninger og meninger, hvilket har betydning for deres respektive handling i relation til omgivelserne.

### 10.2.2. Sprezzatura

I dette afsnit vil vi præsentere Cathrine Hasses anvendelse af begrebet Sprezzatura. I nærværende kandidatspeciale finder vi det relevant at anvende Hasses anvendelse af sprezzatura, idet i vores analyse kan bidrage til se på de enkeltes handleviden i relation til, hvordan man handler i konkrete situationer og hvilke personlige handlemåder og forståelse for kulturelle koder der fremkommer i forhold til det at blive en del af det hold, de studerende går på.

I læsningen af Bourdieus begreb symbolsk vold omfatter dette begreb hele samfundsgrupper (Bourdieu & Wacquant 1992/2009, 151; Hasse, 2009, 149). Symbolsk vold opstiller fælles normer, der påtvinges gruppens medlemmer, uden at det er muligt at stille spørgsmål ved, hvad der legitimerer denne magt til at udøve censur, påtvinge ændret adfærd eller ligefrem ekskludere, fordi magten forbliver usynlig (Hasse, 2009, 149).

I nærværende kandidatspeciale er vi også interesserede i den enkelte agents handleviden, og ydermere analysere, hvilke mulighedsbetingelser der ligger til grund for måden, hvorpå de lærerstuderende praktiserer studiepraksis i forhold til det hold, de er tilknyttet.

Derfor finder vi det relevant at inddrage begrebet '*Sprezzatura*' med afsæt i måden professor ved Pædagogisk Antropologi på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Aarhus Universitet, C), Cathrine Hasse, anvender begrebet. Et begreb Cathrine Hasse låner af den italienske historiker Mario Biagioli<sup>8</sup>. Ifølge Cathrine Hasse skal sprezzatura forstås som: "*Sprezzatura dækker over færdigheder, langt hen ad vejen kropsfærdigheder, sans for elegante formuleringer og den korrekte opførsel.*" (Hasse, 2009, 149). I bogen '*Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*' fremsætter Hasse, at både sprezzatura og symbolsk vold "...er knyttet til allerede etablerede grupper og gruppens generaliserede tankegang, som det udtrykkes i mødet mellem individ og gruppe". (Ibid). Hasse fremsætter endvidere, at sprezzatura omsættes til den enkelte agents inkorporerede ureflekterede viden i relation til at agere i samspil med forudbestemte kulturelle koder i mødet med en specifik verden (Ibid.). Ifølge Hasse kan den enkeltes inkorporerede handleviden udforme sig til handlefærdigheder i mødet med den specifikke verden, og Hasse betegner disse færdigheder som "(...) korrekte fysiske bevægelser, fremtrædelsesformer og tilstedeværelser." (Ibid.). I fremsættelsen af mødet med en specifik verden tydeliggør Hasse, at der forekommer mange forskellige verdener, og derigennem findes der også forskellige sprezzatura for disse verdener. Derfor kan en verdens sprezzatura udsættes for symbolsk vold i en anden specifik verden (Ibid.). Hasse fremsætter endvidere, at sprezzatura udgør den handleviden, der er med til, at overflødigøre symbolsk vold, og

---

<sup>8</sup> Mario Biagioli, Professor of Science and Technology Studies - College of Letters and Science, Division of Social Science, UC Davis, Professor of Law - Law School, UC Davis (UC Davis).

at agentens mangel på sprezzatura er det, der er med til at forvolde symbolsk vold. Ligeledes beskriver Hasse, at handlinger, der kan ses som formede i forhold til symbolsk vold og sprezzatura, er tegn på en gruppes generaliserede tankegang. Ifølge Hasse forholder det sig sådan, at mangel på sprezzatura fremkalder symbolsk vold, hvilket i værste fald kan resultere i udstødelse af gruppen (Ibid.).

Ydermere beskriver Hasse, hvordan en nytillkommer til en specifikke verden, i nogle tilfælde kan føle sig 'hjemme' i en anden objektiv struktur end i den objektive struktur, hvor de har erhvervet sig de kropslige dispositioner (Ibid., 367). Ydermere fremsætter Hasse at i relation til Bourdieus begreb 'felt' "*(...)er det ikke befolket med mennesker, men aktører - og de indgår ikke i totale sociale relationer, men alene i positioner og relationer.*" (Ibid., 366). I relation til nærværende kandidatspeciale kan der være tale om studerende, der tidligere har haft tilknytning til en videregående uddannelse og derfor erhvervet sig kropslige dispositioner. Hasse fremsætter endvidere, at: "*Sprezzatura er ikke lig med Bourdieus begreb 'habitus', der konstitueres i praksis som et system af varige men transponerbare dispositioner.*" (Bourdieu, 1990, 52-53; I Hasse, 2009, 367). Ifølge Hasse skal sprezzatura forstås, som det relationelle møde med den positive evaluering af bestemte handlinger foretaget af den specifikke verden og et givet individs inkorporerede handleviden.



## 11. Analyse

Det er vigtigt for os at gøre læseren opmærksom på, at vores analysearbejde ikke skal forstås som en lineær proces. Vores undersøgelse af kandidatspecialets problemformulering er en vekselvirkende proces, idet arbejdsspørgsmålene er tæt forbundne og på hinanden indvirkende.

Analysen er delt i to analysedele, og rammerne for de to dele er opsat efter de teoretiske greb, vi anvender. Dette betyder, at vi i analysens første del vil analysere, hvad der på et policy-niveau ligger bag udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen. Dette med bevidsthed om, at Bourdieu henviser til, at det er vigtigt at forstå det pågældende felts historicitet og undersøgelsesgenstandens placering i det pågældende feltet. Efterfølgende vil vi foretage en dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen, som den fremgår på Læreruddannelsen Zahle/UCC's hjemmeside.

I analysens anden del vil vi analysere de lærerstuderendes studiepraksis med afsæt i Bourdieus prakseologi, og desuden inddrage Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura, hvormed vi vil analysere, hvorledes de lærerstuderendes holdning til studiepraksis i klasserummet er medkonstruerende for de lærerstuderendes studiepraksis.

### 11.1. Første analysedel

Vi finder det relevant at belyse de objektive strukturer samt historiciteten, der er med til at vise kompleksiteten i feltet. Dette giver os mulighed for at analysere, hvorfor studieaktivitetsmodellen er opbygget, som den er. Derudover vil analysen give os en forståelse for samspillet mellem makro- og meso-niveau.

#### 11.1.1. Policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen

Med vores analytiske snit, hvilket vil sige den sammenhæng mellem de policies, vi mener, der ligger til grund for udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen med afsæt i kandidatspecialets problemformulering, vil vi fremskrive policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen.

#### 11.1.1.1. Bologna-deklarationen

Som beskrevet i kapitel 3. *Indledning* og kapitel 4. *Problemfelt* har studieaktivitetsmodellen blandt andet til hensigt at fungere som forventningsafstemning for de studerende i forhold til professionsbacheloruddannelsernes studieaktiviteter og studietidsforbrug (Danske Professionshøjskoler, A). Vi ser en sammenhæng mellem professionsbacheloruddannelsernes ønskede studietidsforbrug, hvilket blandt andet beskrives af Danske Professionshøjskoler (Ibid.), og *'Bologna-deklarationen'*. Derfor vil vi indledningsvist belyse, hvad der på et internationalt niveau er medvirkende til, at studieaktivitetsmodellen implementeres på Professionsbacheloruddannelserne. Med afsæt i vores analytiske snit af policyfeltet, fremskriver vi en sammenhæng mellem Bologna-deklarationen og baggrunden for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen. I 1999 vedtog undervisningsministre fra 29 europæiske lande den såkaldte Bologna-deklaration (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, A). Baggrunden for denne deklaration er *'Bologna-processen'*, som betegner *"(...)et mellemstatsligt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa."* (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet er målsætningerne i Bologna-deklarationen et udtryk for de daværende undervisningsministres ønske om at arbejde mod *"(...)transparens, kvalitet og effektivitet og skabe større integration og sammenlignelighed mellem de forskelligartede europæiske systemer for videregående uddannelse."* (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet er målet med Bologna-deklarationen endvidere, at:

*"(...)Europa udvikler sig til et fælles område for videregående uddannelse, hvor studerende og forskere frit kan bevæge sig over grænserne. En anden væsentlig målsætning er at gøre europæiske uddannelser attraktive for studerende fra andre verdensdele."* (Ibid.).

#### 11.1.1.2. European Higher Education Area og Bologna Follow-up Group

*'European Higher Education Area'* (EHEA) er den samlede betegnelse for lande, der har underskrevet Bologna-deklarationen. EHEA beskriver, at EHEA på nuværende tidspunkt tæller 48 lande (European Higher Education Area). I forbindelse med

formuleringen af Bologna-deklarationen, blev det ifølge EHEA besluttet, at undervisningsministrene fra de deltagende nationer samles på en konference hvert andet eller tredje år, for at revurdere processen og indholdet i Bologna-deklarationen (Ibid.). For at sætte EHEA-landenes nationale uddannelser i et internationalt perspektiv, gør de respektive lande, ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet, løbende status over gennemførelsen af målsætningerne i Bologna-deklarationen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, B). Resultaterne af dette fremgår i en implementeringsrapport, som udarbejdes af '*Bologna Follow-Up Group*' (BFUG). Uddannelses- og Forskningsministeriet beskriver, at BFUG mødes hvert halve år, og har til formål at føre tilsyn med Bologna-processen og drive Bologna-processen fremad, imellem ministerkonferencerne (Ibid.).

#### *11.1.1.3. Karaktersystem og ECTS-pointsystemet*

Med viden om Bologna-deklarationen ønsker vi at uddybe, hvilken indvirkning Bologna-deklarationen har for det danske uddannelsessystem. Dette fremskriver vi på følgende måde.

I 2013 påpeger det danske Uddannelses- og Forskningsministerium, at nogle af årsagerne til at Danmark klarer sig godt på det såkaldte '*Bologna Scorecard*', som henviser til de respektive landes opfyldelse af Bologna-målsætningerne, er, at videregående uddannelser i Danmark er blevet mere gennemskuelige med implementeringen et internationalt gennemsigtigt karaktersystem samt ECTS-meritsystemet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet står ECTS for '*European Credit Transfer System*', hvilket fungerer som et pointsystem til meritoverførsel under videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, C). Ifølge EU-kommissionen svarer et års fuldtidsstudie til 60 ECTS-point, og EU-kommissionen fremsætter endvidere, at ECTS-systemet er et centralt værktøj i Bologna-processen, som tilsigter at de nationale uddannelsessystemer bliver mere sammenlignelige (European Commission). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at Bologna-samarbejdet mellem en række europæiske lande er medvirkende til, at ECTS-pointsystemet har vundet generel udbredelse som den studieenhed, der anvendes i Europa (Uddannelses- og

Forskningsministeriet, 2015, C). ECTS-pointsystemet fremsættes af Uddannelses- og Forskningsministeriet som værende grundlæggende for, *“(...)at den studerende kan få godkendt kursus- og uddannelseselementer fra én institution til en anden, herunder også internationalt mellem de institutioner, der benytter systemet.”* (Ibid.). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter endvidere, at til trods for at udviklingen af ECTS-systemet er sket med henblik på at lette gensidig anerkendelse og meritoverførsel, er det den enkelte uddannelsesinstitution, der kan vurdere og afgøre muligheden for meritoverførsel på baggrund af en faglig vurdering, med udgangspunkt i den studerendes gennemførte uddannelsesforløb (herunder ECTS-point) samt fagligt niveau og forløbets indhold (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet er det uddannelsesinstitutionernes ansvar at give ECTS-point til de enkelte forløb ud fra en beregning og vurdering af, hvad arbejdsbelastningen for at gennemføre forløbet er (Ibid.). Uddannelses- og Forskningsministeriet påpeger, at ECTS-pointene ikke angiver niveauet for det respektive uddannelsesforløb, men kun angiver arbejdsbelastningen for de studerende (Ibid.).

#### *11.1.1.4. Sammenhæng mellem den danske kvalifikationsramme og Bologna-rammen*

Uddannelses- og Forskningsministeriet beskriver oprettelsen af en uafhængig akkrediteringsinstitution i 2007 som en milepæl, i Bologna Scorecard-processen, der evaluerer Bologna-processen i deltagerlandene (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013), idet akkrediteringsinstitutionen har til opgave at dokumentere og sikre kvalitet og relevans af videregående uddannelser i Danmark (Ibid.). Det fremgår endvidere, at akkrediteringssystemet *“(...)tager udgangspunkt i de fælles europæiske standarder og inddrager den nationale kvalifikationsramme for videregående uddannelse, som er blevet certificeret i forhold til den overordnede Bologna-kvalifikationsramme i 2009.”* (Ibid.). Danmarks Akkrediteringsinstitution fremsætter akkreditering som en metode til eksternt kvalitetssikring, og beskriver, at dette tilsigter et mere sammenhængende og gennemsigtigt uddannelsesmarked i Danmark. Danmarks Akkrediteringsinstitut fremsætter dette som værende til gavn for både studerende, arbejdsmarkedet og uddannelsesinstitutionerne (Danmarks Akkrediteringsinstitut,

2015). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at akkrediteringen blandt andet tager afsæt i 'Dansk kvalifikationsramme' (Uddannelses- og Forskningsministeriet). I denne beskrives, hvilket niveau den færdiguddannede erhvervsakademiker, bachelor, kandidat, eller ph.d, har erhvervet indenfor viden, færdigheder og kompetencer i løbet af sin uddannelse (Ibid.). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter endvidere, at den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelse i 2009 officielt er blevet sammenlignet med den såkaldte Bologna-ramme, som ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet er den europæiske kvalifikationsramme for videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014, A). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet har dette den betydning, at der er overensstemmelse mellem opbygning, niveauer og beskrivelser af læringsudbyttet i den danske kvalifikationsramme og Bologna-rammen (Ibid.). Denne overensstemmelse forstår vi som positivt medvirkende til øget 'student mobility', hvormed der menes, at studerende og forskere frit kan bevæge sig over landegrænser, hvilket er hensigten med Bologna-deklarationen (Ibid.). Med afsæt i dette vurderer vi, at det er vigtigt, at en uddannelsesinstitution efterlever de danske kvalifikationsramme, så uddannelsens indhold, opbygning og niveau er i overensstemmelse med både den danske kvalifikationsramme og Bologna-rammen.

#### 11.1.1.5. EUROSTUDENT

Med den viden vi har fremskrevet i ovenstående afsnit, ønsker vi at inddrage en undersøgelse som blandt andet indikerer studerendes studietidsforbrug på videregående uddannelser. Dette gør vi ud fra hensigten om at belyse, hvorvidt studerende på danske videregående uddannelser har et studietidsforbrug, der er sammenligneligt med den arbejdsbelastning, der er angives ved anvendelse af ECTS-point. I 2015 fremlagdes den seneste EUROSTUDENT-undersøgelse, 'Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT 2012-2015' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, D). Ifølge det danske Uddannelses- og Forskningsministerium er EUROSTUDENT en international undersøgelse, der har til formål at sammenligne oplysninger om studerende i Europa (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, E). Sammenligningerne går blandt andet på studerendes

tidsforbrug på deres uddannelse, deres sociale baggrund, udgifter, indtægter og vurdering af deres studier (Ibid.). Uddannelses- og Forskningsministeriet beskriver, at EUROSTUDENT-undersøgelsen involverer data fra en spørgeskemaundersøgelse fra 2013 blandt over 160.000 studerende i de 24 EHEA lande, der deltager i undersøgelsen (Ibid.). Cirka 6.700 studerende fra Danmark har deltaget i undersøgelsen, som i Danmark er gennemført af Styrelsen for Videregående Uddannelser i samarbejde med den danske analyse- og rådgivningsvirksomhed Epinion (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet indgår der i EUROSTUDENT-undersøgelsen blandt andet en analyse af danske studerendes studietidsforbrug i et europæisk perspektiv (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, F). Af EUROSTUDENT-undersøgelsen fra 2015 fremgår det, at studerende på nogle af de videregående uddannelser ikke anvender fuld tid på studierne, og det fremgår endvidere, at studerende på danske videregående uddannelser bruger mindre tid på deres studier end de fleste andre studerende i Europa (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, E). Daværende Uddannelses- og Forskningsminister, Sofie Carsten Nielsen fra det Radikale Venstre, gav udtryk for, at de danske studerendes tidsforbrug på de videregående uddannelser ikke er optimal (Ibid.). Vi er dermed af den forståelse, at nogle af resultaterne fra EUROSTUDENT-undersøgelsen giver anledning til, at der kan sættes spørgsmålstegn ved, og derved opstår debat om, om de danske studerendes niveau inden for viden, færdigheder og kompetencer, samt om uddannelsens og semestrenes tilrettelæggelse, udgør det rette antal ECTS-point. Der fremkommer en divergens mellem de studerendes studietidsforbrug og den forventede arbejdsbelastning jf. uddannelsernes ECTS-point.

#### *11.1.1.6. Kvalitetserklæringen*

Med afsæt i den viden vi har fremskrevet om feltet, er vi yderligere interesserede i at fremskrive, at studieaktivitetsmodellen kan anses som en beskrivelse af studerendes studietidsforbrug gennem uddybning af de studieaktiviteter der indgår i en professionsbacheloruddannelse på de danske professionshøjskoler. På baggrund af EUROSTUDENT-undersøgelsen fra 2015, og desuden den viden vi har om studerendes studietidsforbrug ud fra Kvalitetsudvalgets rapport *'Nye veje - høje mål.*

*Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af videregående uddannelser* fra 2015, vurderer vi, at resultaterne om studerendes studietidsforbrug er medvirkende til udarbejdelsen af *'Kvalitetserklæringen'* (2015).

I april 2015 blev Uddannelses- og Forskningsministeren, Sofie Carsten Nielsen, samt rektorerne for universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne enige om en *'Kvalitetserklæring'* for de videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, G). Kvalitetserklæringen fremsættes i publikationen *'Fælles om god uddannelse'*, som er udgivet af Uddannelses- og Forskningsministeriet i 2015 (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet skal Kvalitetserklæring være med til at sætte vigtige pejlemærker i den kontinuerlige udvikling af kvalitet på tværs af de videregående uddannelser (Ibid.). Uddannelses- og Forskningsminister Sofie Carsten Nielsen udtalte i den forbindelse:

*“Rektorerne og jeg er enige om at sætte fokus på kvaliteten på en række områder. Det er vigtigt for, at uddannelserne bedre kan møde fremtidens krav og behov. Det handler blandt andet om feedback til de studerende, studier på fuld tid og en stærk kobling mellem teori og praksis.”* (Ibid.).

I Kvalitetserklæringen er der blandt andet fokus på *'God uddannelse i centrum'* og *'Fælles ansvar for studier på fuld tid'* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, H). Disse fokusområder, er beskrevet som temaer i publikationen *'Fælles om god uddannelse'* (Ibid.). Temaerne rummer blandt andet, at uddannelserne skal fokusere, henledt overskriften, på god uddannelse. Dette forstået på den måde, at uddannelserne skal styrkes gennem bedre rammer, åbenhed, ledelse og feedback på uddannelserne (Ibid.). Ifølge Kvalitetserklæringen skal uddannelserne desuden tilrettelægges således, at de studerende kan og skal studere på fuld tid (Ibid.). Det fremgår af Kvalitetserklæringen, at dette blandt andet skal effektueres gennem ambitiøse krav til det faglige niveau, samt en øget interaktion i mellem undervisere og studerende og mellem studerende (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, G; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, H). Vi er bevidste om, at Kvalitetserklæringen også omhandler andre aspekter, hvilke vi dog ikke vil gå nærmere ind på i dette kandidatspeciale qua vores fokus.

I relation til vores undersøgelse, som omhandler professionsbachelorstuderende, inddrager vi på formanden for Danske Professionshøjskoler, Harald Mikkelsens, reaktion på samt fremsættelse af, Kvalitetserklæringen. Mikkelsen italesætter, at temaerne, der er beskrevet i Kvalitetserklæringen, langt hen ad vejen, allerede prioriteres hos professionshøjskolerne (Danske Professionshøjskoler, 2015). Derfor handler erklæringen om, at der i fællesskab fokuseres på at fortsætte udviklingen af kvaliteten af alle videregående uddannelser (Ibid.). Ifølge Mikkelsen er det vigtigt med en debat, og at uddannelserne er i dialog med hinanden om, hvordan dette kan gøres på bedst mulige måde (Ibid.). Mikkelsen fremsætter, at erklæringens tema to, som er 'at de studerende skal være fuldtidsstuderende', allerede prioriteres af professionshøjskolerne (Danske Professionshøjskoler, A). Dette kan blandt andet ses ved, at Professionshøjskolernes Rektorkollegium, bestående af rektorer fra de respektive professionshøjskoler samt rektoren fra Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, i 2012 udviklede studieaktivitetsmodellen, med hvilken det ifølge Danske Professionshøjskoler er hensigten, at illustrere de samlede studieaktiviteter, der indgår i en professionsbacheloruddannelse (Ibid.).

Ovenstående indramning tilvejebringer bevidsthed om feltets kompleksitet. Dette felt som vi anser, at studieaktivitetsmodellen indskriver sig i, giver os en indsigt i og uddybende forståelse for, de objektive strukturer der er medkonstruerende for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen. Vi har fremskrevet, at internationale og nationale policies er medkonstruerende for de mulighedsbetingelser der fordrer, hvordan man agerer legitim fuldtidsstuderende. Med dette mener vi, at man som fuldtidsstuderende bør praktisere en studiepraksis, der svarer til en arbejdsbyrde i relation til det antal ECTS-point den pågældende uddannelse er angivet, for at være legitim fuldtidsstuderende.



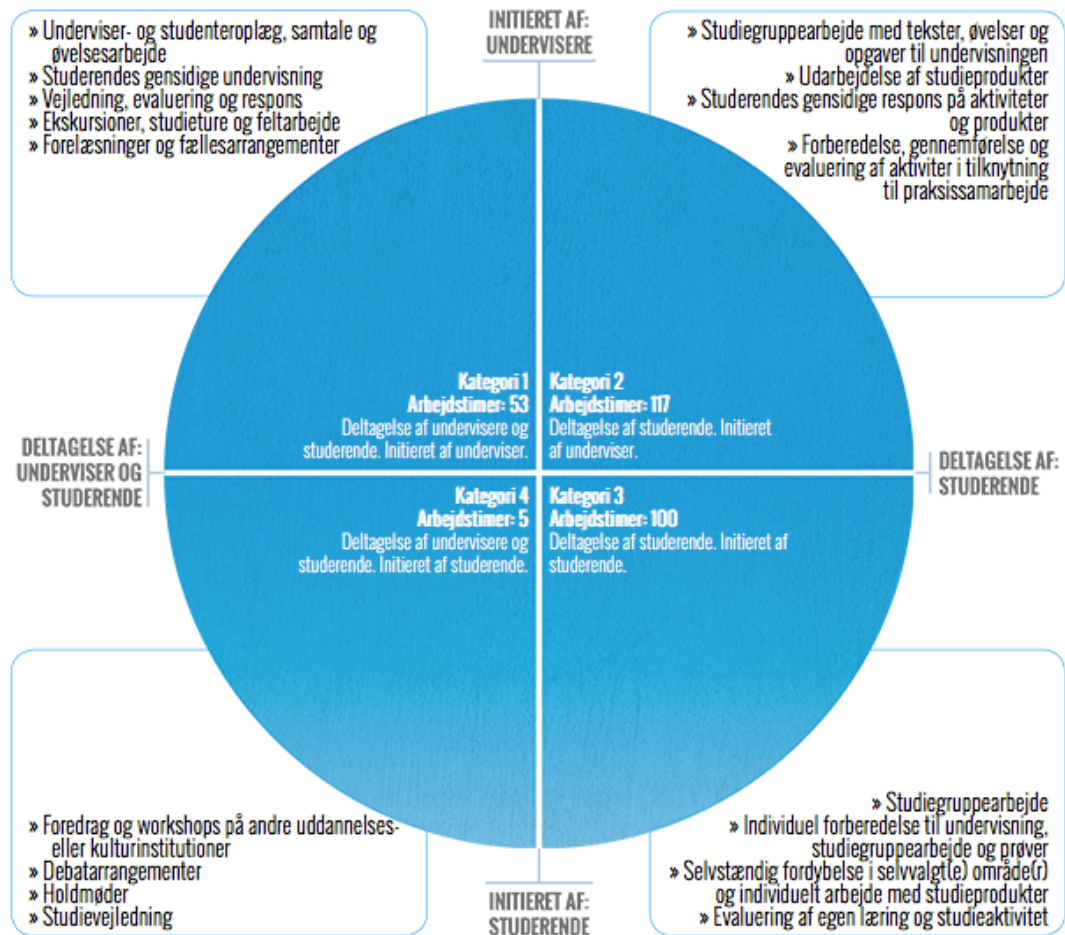
### 11.1.2. Dokumentanalyse

I nærværende afsnit vil vi foretage en dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen. Dette vil give os en viden om studieaktivitetsmodellen i relation til Læreruddannelsen Zahle/UCC, som også er det felt de lærerstuderende, der indgår i vores undersøgelse, er en del af. Til dette lader vi os inspirere af Alan Bryman's udlægning af Philips og Browns tilgang til dokumentanalyse (2014) samt Bryman's tjekliste (2014) for at sikre en grundig analyse af studieaktivitetsmodellen.

I dokumentanalysen af studieaktivitetsmodellen lader vi os inspirere af en kritisk hermeneutisk tilgang. Hensigten med dette er, at dokumentanalysen vil fungere som objektivering af studieaktivitetsmodellen og dermed også som objektivering af de prækonstruktioner vi har om modellens baggrund og anvendelse. Gennem vores valg af den kritisk hermeneutiske tilgang (som er yderligere beskrevet i afsnit 9.8.1. *Dokumentanalyse*) søger vi at frembringe modellens og tekstens betydning med afsæt i Læreruddannelsen Zahle/UCC's perspektiv (Bryman, 2014, 560; Højberg, 2014). Ligeledes er det vores hensigt, at få en forståelse for, hvilken udlægning af modellen de lærerstuderende er blevet præsenteret for i forbindelse med introduktionen af studieaktivitetsmodellen på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Dette gælder især formuleringerne anvendt i model og tekst, som desuden vil være anvendelige for os i vores senere analyseafsnit med afsæt i Bourdieus prakseologi. Her tænker vi på sprogets betydning og deraf vores undren om, hvordan fremsættelserne anvendt i model og tekst på UCC's hjemmeside er medkonstruerende for de lærerstuderendes italesættelser af studieaktivitet og praktisering af studiepraksis. Netop denne udlægning af modellen er også den, de studerende præsenteres for i forbindelse med introduktion og evaluering af moduler.

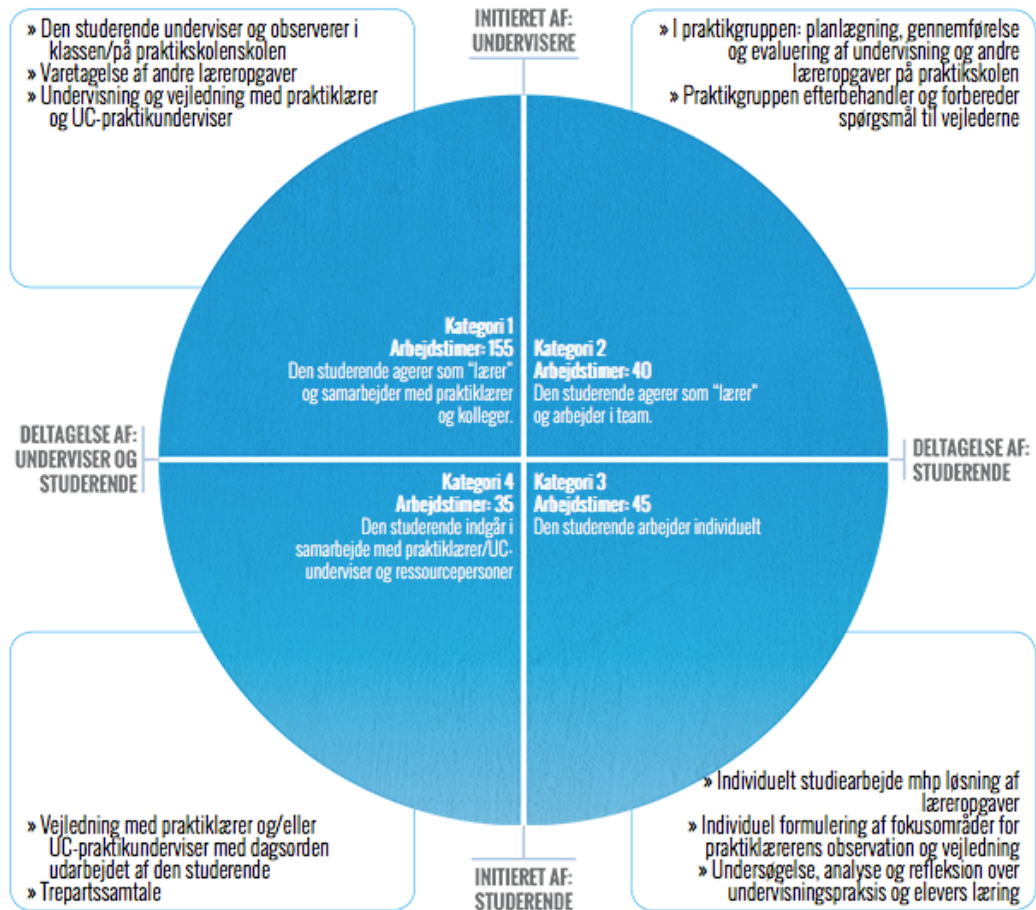
Vi ønsker at foretage en dokumentanalyse af Læreruddannelsen Zahle/UCC's webbaserede fremsættelse af studieaktivitetsmodellen (University College Capital, 2016, B), hvilken kan ses af figur 1 og 2.

## Studieaktivitetsmodel for et modul i undervisningsfagene og lærernes grundfaglighed



Figur 1: Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel (University College Capital, 2016, B).

## Studieaktivitetsmodel for et modul i praktik

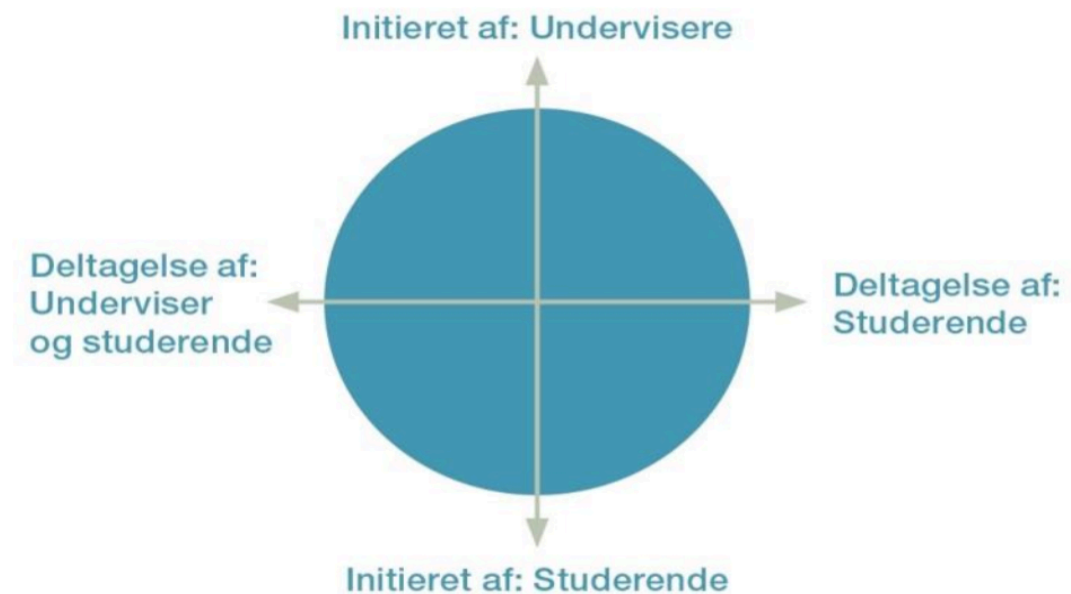


Figur 2: Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel (University College Capital, 2016, B).

I vores analyse af studieaktivitetsmodellen inddrager vi desuden interesseorganisationen Danske Professionshøjskoler udlægning af studieaktivitetsmodellen (Danske Professionshøjskoler, A), da vi er bekendt med, at Læreruddannelsen Zahle/UCC's udlægning af studieaktivitetsmodellen tager afsæt i. Oprindeligt ønskede vi at foretage en dokumentanalyse af Professionshøjskolerne's Rektorkollegiums notat, *'Professionshøjskolerne's rektorkollegium (2013): 'Notat om national udbredelse og implementering af studieaktivitetsmodellen på professionsuddannelserne. 5. april, 2013. Bilag 3'*, om begrundelserne for Studieaktivitetsmodellen. Efter kontakt til Danske

Professionshøjskoler kommunikationsafdeling fik vi adgang til dokumentet, men blev gjort opmærksom på, at dokumentet er et internt og fortroligt arbejdsdokument, og derfor henviste kommunikationsafdelingen til studieaktivitetsmodellen samt beskrivelsen af studieaktivitetsmodellen på deres hjemmeside (Danske Professionshøjskoler, A). Med bevidsthed om dette er det ikke muligt for os, at henvise til samt analysere det pågældende notat.

For at forstå den policy-sammenhæng studieaktivitetsmodellen er en del af, inddrager vi teksten om studieaktivitetsmodellen fra Danske Professionshøjskoler hjemmeside i dokumentanalysen. Dette er samtidig den model og tekst, som Danske Professionshøjskoler kommunikationsafdeling henviste til. Modellen fremgår af figur 3 (Danske Professionshøjskoler, A).



Figur 3: Studieaktivitetsmodellen (Danske Professionshøjskoler, A).

#### *11.1.2.1. Dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen*

Med afsæt i Phillips og Brown's tilgang til dokumentanalyse som indeholder tre momenter, hvilke er beskrevet i afsnit 9.8. *Metodisk tilgang til dokumentanalyse*, vil vi indledningsvist analysere det første moment, som ifølge Phillips og Brown er

dokumentets sociale og historiske sammenhæng (Phillips og Brown. In: Bryman, 2014, 560-561).

#### *11.1.2.1.1. Studieaktivitetsmodellen i en social og historisk sammenhæng*

I relation til undersøgelse af studieaktivitetsmodellens forfatter, fremgår det, at Læreruddannelsen UCC's fremsættelse af studieaktivitetsmodellen er udarbejdet af UCC. Ifølge lektor og pædagogisk administrativ leder på Via University College (UC Viden 2016, A), Janne Klok samt Hanna Mølgaard fra Ledelsessekretariat, Pædagogisk-Socialfaglig Højskole (UC Viden 2016, B) er studieaktivitetsmodellen som overordnet model, uden konkretisering af kvadranterne, er udviklet i 2012 af Professionshøjskolernes Rektorkollegium (Klok & Mølgaard, 2015, 7-8). Professionshøjskolernes Rektorkollegiet består af institutionernes otte rektorer (Danske Professionshøjskoler, D), der på daværende tidspunkt var Stefan Hermann fra Professionshøjskolen Metropol, Erik Knudsen fra University College Lillebælt, Laust Joen Jakobsen fra University College Capital (UCC), Ulla Koch fra University College Sjælland, Birthe Friis Mortensen fra University College Syd, Niels Horsted fra University College Nordjylland, Harald Mikkelsen fra VIA University College samt Jens Otto Kjær Hansen fra Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (Professionshøjskolen Metropol; University College Lillebælt, 2013; University College Capital, B; University College Sjælland; University College Syd, 2012; University College Nordjylland, 2014; VIA University College, 2016; Danmarks Medie- og Journalisthøjskole). Professionshøjskolernes Rektorkollegium er organiseret under interesseorganisationen Danske Professionshøjskoler, der består af syv professionshøjskoler samt Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (Danske Professionshøjskoler, E). Af Danske Professionshøjskoler's hjemmeside fremgår det, at:

*“De syv danske professionshøjskoler samt Danmarks Medie- og Journalisthøjskole har et formandskollegium, der består af institutionernes otte bestyrelsesformænd, og et rektorkollegium, der består af institutionernes otte rektorer. Medlemmerne i 'Danske Professionshøjskoler' er både formandskollegiet og rektorkollegiet, og Danske Professionshøjskoler har derfor et formandskab på to personer, der består*

*af formanden for formandskollegiet og formanden for rektorkollegiet.”*  
(Ibid. ).

I Danske Professionshøjskolars overordnede studieaktivitetsmodel og teksten herom tilskrives hensigten med studieaktivitetsmodellen, som værende en fælles model for studieaktivitet på professionsbacheloruddannelserne (Danske Professionshøjskoler, A ). Ifølge Danske Professionshøjskoler er studieaktivitetsmodellen rammesættende for en forventningsafstemning med de studerende i relation til studieintensitet, og derudover har den til hensigt at vise de studerende, at professionsbacheloruddannelserne har *“(...)et højt studieaktivitetsniveau, og at uddannelserne er studier på fuld tid.”* (Ibid.)

Det fremgår af teksten, at Læreruddannelsen Zahle/UCC’s studieaktivitetsmodel henvender sig til studerende, hvilket ses af de anvendte formuleringer i teksten, som for eksempel *“(...)skal du selv som studerende tage initiativ til(...)”, “(...)hvordan din uddannelse er sammensat (...)”* og *“Du kan herunder se fordelingen af aktiviteter pr. modul(...)”* (University College Capital, 2016, B). Ifølge teksten er hensigten med studieaktivitetsmodellen, at vise de studerende, hvordan deres uddannelse er sammensat af forskellige studieaktiviteter, hvilke er fordelt i fire overordnede kategorier (Ibid.) Idet modellen og teksten er frit tilgængelige på UCC’s hjemmeside, må modellen og teksten både henvende sig til nuværende studerende, kommende studerende og studerende, der overvejer at søge optagelse på læreruddannelsen.

Det fremgår af teksten, at der refereres til forventet studieaktivitet, studieformer, fuldtidsstudie, fordeling af aktiviteter pr. modul for undervisningsfag og lærernes grundfaglighed samt studieaktiviteterne i praktikmodulerne (Ibid.). Det fremgår af teksten *‘UCC’s studieaktivitetsmodel’*, at studieaktivitetsmodellen anvendes på alle professionshøjskoler, og UCC har derfor konkretiseret udformningen af modellens kvadranter i relation til de forskellige professionsbacheloruddannelser, herunder læreruddannelsen, hvilket fremgår af figur 1 og 2 på side 82 og 83(Ibid.). I relation til Danske Professionshøjskolars beskrivelse af studieaktivitetsmodellen fremgår det, at modellen udspringer af diskussionen om timetal på videregående uddannelser (Danske Professionshøjskoler, A). Yderligere fremgår det af beskrivelsen, at professionshøjskolerne anvender betegnelsen ‘forfejlet’ om denne diskussion, da undervisning i deres optik *“(...)er meget andet end klasseundervisning”* (Ibid.). Dermed



fremgår det af teksten, at studieaktivitetsmodellen har til hensigt at vise, hvilke andre læringsformer der også indgår i en professionsbacheloruddannelse, og at der i disse læringsformer indgår forskellige aktiviteter, som af Danske Professionshøjskoler formuleres som “(...)praktikophold, forberedelsestid, fremlæggelser, opgaveskrivning, observationsarbejde, innovationsprojekter etc.” (Ibid.). På Danske Professionshøjskolerens hjemmeside fremgår det endvidere, at modellen udover at styrke dialogen med studerende, samtidigt er et redskab til uddannelsernes interne arbejde med at tilrettelægge og udvikle uddannelser. Ligeledes fremgår det, at studieaktivitetsmodellen også indgår som et element i professionshøjskolernes udviklingskontrakter med Uddannelses- og Forskningsministeriet (Ibid.).

#### *11.1.2.1.2. Strukturmæssige og traditionelle aspekter af studieaktivitetsmodellen*

Efter analyse af et dokumentets sociale og historiske sammenhæng følger, ifølge Philip og Brown, en formel analyse af de strukturmæssige og traditionelle aspekter af teksten, hvilket udgør det næste moment i vores dokumentanalyse (Phillips og Brown. In: Bryman, 2014, 560-561).

Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel og tilhørende tekst er udarbejdet af UCC. Det fremgår dog ikke af teksten på hjemmesiden, hvilken eller hvilke medarbejdere der har formuleret teksten, men der er forskel på formuleringen af teksten i selve studieaktivitetsmodellen og den forklarende tekst om modellen. Den forklarende tekst henvender sig til studerende, men teksten i selve studieaktivitetsmodellen er angivet i formelle formuleringer. Ifølge den forklarende tekst er formålet med studieaktivitetsmodellen at vise de studerende, at deres uddannelse består af forskellige studieaktiviteter, og at disse studieaktiviteter er inddelt i fire overordnede kategorier, hvilke er:

*“Kategori 1: Deltagelse af undervisere og studerende - initieret af underviser.*

*Kategori 2: Deltagelse af studerende - initieret af underviser.*

*Kategori 3: Deltagelse af studerende - initieret af studerende.*

*Kategori 4: Deltagelse af undervisere og studerende - initieret af studerende.” (University College Capital, 2016, B).*

Da studieaktivitetsmodellen er udarbejdet af en uddannelsesinstitution, kan vi, med afsæt Bryman, kategorisere dokumentet som et statsligt dokument (Bryman, 2014, 549-550). Derfor vurderer vi, at afsenderen af dokumentet i høj grad er i stand til at udtale sig autoritativt om studieaktivitet. Som tidligere beskrevet tager Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel afsæt i studieaktivitetsmodellen udarbejdet af Professionshøjskolernes Rektorkollegium (Danske Professionshøjskoler, A), men Læreruddannelsen Zahle/UCC's formulering af studieaktivitetsmodellen er kun gældende for læreruddannelsen hos Zahle/UCC, da det er op til de enkelte uddannelsesinstitutioner at uddybe modellens fire overordnede kategorier (University College Capital, 2016, B).

I vores undersøgelse af feltet har vi søgt at blive klogere på, hvad der ligger til grund for implementering af studieaktivitetsmodellen udover kravet fra Danske Professionshøjskoler om, at studieaktivitetsmodellen skal anvendes på alle professionsbacheloruddannelser (Danske Professionshøjskoler, A). Vi vurderer, at der synes at forekomme en skjult dagsorden med Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel, og det UCC skriver om studieaktivitetsmodellen. Vores argument herfor er, at der med afsæt i tidligere beskrevne undersøgelser om lærerstuderendes timetal, som vi yderligere har beskrevet i afsnit 6. *Kortlægning og afgrænsning af feltet*, har været et incitament for professionsbacheloruddannelserne for, at uddybe professionsbachelorstuderendes studieaktivitet og studieintensitet, og dermed de studerendes studiepraksis (Danske Professionshøjskoler, A). Ligeledes vurderer vi, at også kravet om student mobility, jf. Bologna-deklarationen, akkreditering samt udviklingskontrakter mellem Uddannelses- og Forskningsministeriet og de respektive uddannelsesinstitutioner, hvilke er beskrevet i afsnit 6. *Kortlægning og afgrænsning af feltet*, er baggrund for implementering af studieaktivitetsmodellen.

Vi vurderer, at Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel og den tilhørende tekst er traditionel indenfor feltet af professionsbacheloruddannelser, da studieaktivitetsmodellen er implementeret som redskab på alle de respektive professionsbacheloruddannelser. Da studieaktivitetsmodellen kun er udviklet og



anvendt på professionsbacheloruddannelser, anser vi studieaktivitetsmodellen og teksten herom for at være utraditionel i forhold andre videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014, B).

I relation til Bryman's sidste punkt på tjeklisten *'findes der andre og forskellige forklaringer af dette dokument, end dem vi selv kommer med, og hvis ja, hvordan lyder de og på hvilken måde er de forskellige fra vores?'* (Bryman, 2014, 561-562) inddrager vi teksten *'Studieaktivitetsmodellen - baggrund og begrundelser'* fra 2015 af Janne Klok og Hanna Mølgaard. Klok og Mølgaards analyse af studieaktivitetsmodellen tager ikke afsæt i Phillips og Browns metode eller Brymans tjekliste (Phillips og Brown. In: Bryman, 2014, 560-561; Bryman, 2014, 561-562), men er et resultat af et to-årigt følgeforskningsprojekt i VIA Pædagogik og Samfund. Ligesom det beskrives af Danske Professionshøjskoler, argumenterer Klok og Mølgaard for, at studieaktivitetsmodellen placerer sig i diskussionen om danske studerendes studieaktivitet samt antallet af undervisningslektioner på professionsbacheloruddannelserne (Klok & Mølgaard, 2015, 10). Ifølge Klok og Mølgaard kan begrundelserne for studieaktivitetsmodellen placeres indenfor tre perspektiver, som er *'Uddannelsespolitisk og institutionel begrundelse'*, *'Pædagogisk begrundelse'* og *'Uddannelsesdidaktisk begrundelse'* (Ibid., 11-12). Klok og Mølgaard fremsætter, at det ligeledes er disse tre perspektiver, diskussionen om professionsbachelorstuderendes undervisningslektioner, studieaktivitet og studieintensitet befinder sig indenfor (Ibid., 11). Ifølge Klok og Mølgaard ønsker Professionshøjskolernes Rektorkollegium, at modellen skal styrke de studerendes udbytte af uddannelserne ved at tydeliggøre forventningerne til de studerendes egen indsats for at nå uddannelsens kompetencemål (Ibid., 7).

#### **11.1.2.1.3. Fortolkning og nyfortolkning af studieaktivitetsmodellen**

Det tredje og sidste moment i dokumentanalysen er *'det fortolkende-nyfortolkende moment'*, hvilket inkluderer en helhedsfortolkning af de to forudgående momenter (Phillips og Brown. In: Bryman, 2014, 360-361).

Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel og den tilhørende tekst, der forefindes på UCC's hjemmeside, (University College Capital, 2016, B) bygger på flere interne arbejdsdokumenter fra Professionshøjskolernes Rektorkollegium (jf.

mailkorrespondance med Danske Professionshøjskoleers kommunikationsafdeling). Den grafiske fremstilling på hjemmesiden består af tre afsnit, to figurer som henholdsvis er studieaktivitetsmodellen i relation til moduler i undervisningsfagene og lærernes grundfaglighed, samt studieaktivitetsmodellen i relation til et modul i praktik. På hjemmesiden fremgår desuden links til mere information om læreruddannelsen (Ibid.).

Det første afsnit, med overskriften '*Studieformer*', har til hensigt at informere læseren om, hvilke studieformer der indgår i en professionsbacheloruddannelse samt at professionsbacheloruddannelsen er et fuldtidsstudie (Ibid.). Herefter følger et afsnit om studieaktivitetsmodellen, der informerer læseren om, at læreruddannelsen er sammensat af forskellige studieaktiviteter, og at disse er inddelt i fire overordnede kategorier. Desuden gøres læseren opmærksom på, at læreruddannelsen består af tre moduler pr. semester, og at hvert semester inkluderer en arbejdsbyrde på 275 timer. Det fremgår desuden, at der er forskel på studieaktiviteterne i relation til moduler i praktik og moduler for undervisningsfag (Ibid.). Efter dette afsnit følger illustrationer af de to studieaktivitetsmodeller. Indledningsvist vælger vi at analysere studieaktivitetsmodellen for moduler i undervisningsfag og lærernes grundfaglighed. I Studieaktivitetsmodellen for moduler i undervisningsfag er kategorierne for studieaktivitet følgende: Den første er '*Deltagelse af undervisere og studerende. Initieret af underviser*', den anden er '*Deltagelse af studerende. Initieret af underviser*', den tredje er '*Deltagelse af studerende. Initieret af studerende*' og den fjerde og sidste er '*Deltagelse af underviser og studerende. Initieret af studerende*' (Ibid.). Til hver af disse fire kategorier ekspliciteres det specifikke antal arbejdstimer, man som studerende skal anvende indenfor de enkelte kategorier. De fleste timer placerer sig indenfor kategori to og tre på aksens højre side. Kategori to henviser til '*Deltagelse af studerende. Initieret af undervisere*' som ifølge teksten henviser til '*Studiegrupperarbejde med tekster, øvelser og opgaver til undervisningen*', '*Udarbejdelse af studieprodukter*', '*Studerendes gensidige respons på aktiviteter og produkter*' og '*Forberedelse, gennemførelse og evaluering af aktiviteter i tilknytning til praksissamarbejde*' (Ibid.). Kategori tre '*Deltagelse af studerende. Initieret af studerende*' inkluderer '*Studiegrupperarbejde*', '*Individuel forberedelse til undervisning, studiegrupperarbejde og prøver*', '*Selvstændig fordybelse i selvvalgt(e) område(r) og individuelt arbejde med studieprodukter*' og '*Evaluering af egen læring og studieaktivitet*' (Ibid.). Kategorien med de færreste

arbejdstimer er kategori fire *'Initieret af studerende. Deltagelse af underviser og studerende'*, hvilken indeholder *'Foredrag og workshops på andre uddannelses- eller kulturinstitutioner'*, *'Debatarrangementer'*, *'Holdmøder'* og *'Studievejledning'* (Ibid.).

I Studieaktivitetsmodellen for moduler i praktik er kategorierne for studieaktivitet følgende: den første er *'Den studerende agerer som "lærer" og samarbejder med praktiklærer og kolleger'*, den anden er *'Den studerende agerer som "lærer" og arbejder i team'*, den tredje er *'Den studerende arbejder individuelt'* og den fjerde og sidste er *'Den studerende indgår i samarbejde med praktiklærer/UC-underviser og ressourcepersoner'* (Ibid.). I denne fremstilling af studieaktivitetsmodellen indeholder kategori et *'Den studerende agerer som "lærer" og samarbejder med praktiklærer og kolleger'*, flest arbejdstimer for den studerende. Kategorien inkluderer studieaktiviteterne *'Den studerende underviser og observerer i klassen/på praktikskolen'*, *'Varetagelse af andre læreropgaver'* og *'Undervisning og vejledning med praktiklærer og UC-praktikunderviser'* (Ibid.). I denne fremstilling af modellen er arbejdstimerne under de tre resterende kategorier omtrent ligeligt fordelt (Ibid.).

I det tredje og sidste tekstafsnit, som fremgår under illustrationerne af studieaktivitetsmodellerne for de respektive moduler, tydeliggøres og uddybes de fire kategorier for studieaktiviteter for læseren, og under tekstafsnittet ses et link til læreruddannelsens studieordning for ny læreruddannelse, hvor der henvises til, at læseren kan finde uddybninger til de enkelte moduler (Ibid.).

Vi vurderer, at fremstillingen af de to studieaktivitetsmodeller, samt den tilhørende tekst, udlægger studieaktivitetsmodellen og inddelingen af studieaktiviteter på en sådan måde, at studieaktivitetsmodellen kan anses som objektiv struktur for de lærerstuderendes studiepraksis og studieaktiviteter. Dette begrundes vi med, at udlægningen af studieaktivitetsmodellen strukturerer både de studerendes timeantal samt de studerendes studieaktiviteter i forudbestemte kategorier, hvilke ikke synes at være mulige at afvige fra. Dette giver os mulighed for at anskue studieaktivitetsmodellen som en mulighedsbetingelse for de studerendes studieaktiviteter og studiepraksis.

## 11.2. Anden analysedel

På baggrund af første analysedel forstår vi studieaktivetsmodellen som en objektiv struktur for de lærerstuderendes studiepraksis, og dette tilvejebringer en nysgerrighed for at analysere studieaktivetsmodellen i praksis. Med afsæt i vores empiri og Pierre Bourdieus prakseologi og Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura, er vi interesserede i at analysere, hvordan de lærerstuderende praktiserer studiepraksis. I forbindelse med de semistrukturerede interviews har vi søgt at belyse de studerendes forståelse af studieaktivitet, for endvidere at kunne analysere de studerendes studiepraksis. Dette med afsæt i vores undren om, hvorledes de studerendes umiddelbare italesættelser af studieaktiviteter og studiepraksis, lægger sig op ad studieaktiviteterne beskrevet i studieaktivetsmodellen. Vi ønsker dermed at undersøge, om studieaktivetsmodellen kan anses som medkonstruerende for de studerendes studiepraksis. I denne forbindelse vil vi undersøge, hvorvidt anden praksis mellem de studerende, er medkonstruerende for, hvordan de studerende gør studieaktivitet.

### 11.2.1. Tema 1: Studieaktivitet er alt, hvad man forbinder med studiet

Under interviewene med de lærerstuderende spurgte vi ind til, hvad der for dem er studieaktivitet. For eksempel fortæller Søren, at: *“Studieaktivitet det tænker jeg er alt, hvad man forbinder med studiet.”* (Bilag 9 Søren, 6). Vi er interesserede i at dekonstruere de lærerstuderendes fortællinger om, hvad studieaktivitet er. Dette for efterfølgende at undersøge, hvorledes deres forståelser af studieaktivitet er konstrueret af studieaktivetsmodellen som objektiv struktur, hvilket vi vil gøre i det følgende.

#### 11.2.1.1. *“Undervisning er en indlysende studieaktivitet”*

Af empirien fremgår det, at alle interviewdeltagere italesætter studieaktivitet som aktiviteter, de forbinder med forberedelse til og deltagelse i undervisningen på læreruddannelsen. Under interviewet, hvor vi spørger Sara, om hun vil nedskrive på post it's, hvad hun forstår som værende studieaktivitet, nævner hun blandt andet *“Undervisning(...)”* (Bilag 8 Sara, 8), og hun fortæller, at hun synes, at *‘undervisning’*

er en indlysende studieaktivitet (Bilag 8 Sara, 8). Sara uddyber følgende om undervisning som studieaktivitet:

*“Man kommer til undervisningen og deltager, og så, og man har forberedt sig eller ej, selvfølgelig helst forberedt, men ja. Jeg synes, at hvis man ikke kommer til sine timer, så bliver det nok lidt svært og være klar over, hvad der foregår – især på den her uddannelse, egentlig, øhm, i forhold til når man snakker om opgaver, der kommer. Der kommer også meget sådan guf, sådan udover det man har læst tit, så det synes jeg, det er nødvendigt, for at kunne følge med.”* (Bilag 8 Sara, 8).

Sara giver dermed udtryk for, at man som studerende bør møde op til timerne, uanset om man er forberedt eller ej (Bilag 8 Sara, 8), og hun er af den opfattelse, at det er i forbindelse med undervisningen, at man som studerende får viden, der ligger udover det læste materiale.

Vi finder, at betragtningen om, at undervisning er en studieaktivitet, er en gængs opfattelse blandt agenterne i undersøgelsen. Italesættelsen af deltagelse i undervisningen som en vigtig studieaktivitet, fremgår for eksempel i interviewet med Maria, hvor hun italesætter følgende om undervisning, som hun ligeledes definerer som en studieaktivitet: *“Det synes jeg i hvert fald, for så får man jo et eller andet ind, man også skal tage stilling til øhm, men jeg synes, at undervisningen giver mig rigtig meget, især når vi får lov til sådan at snakke om tingene(...)”* (Bilag 6 Maria, 7). I ovenstående citat giver Maria ligeledes udtryk for, at det ikke kun er deltagelse i undervisning, der er vigtigt, men hun lægger vægt på aktiv deltagelse i form af dialog. Vores fremskrivning af Marias vægtning af dialogbaseret undervisning, fremkommer af flere omgange under interviewet. Blandt andet fortæller hun:

*“(...)jeg synes, at undervisningen giver mig rigtig meget, især når vi får lov til sådan at snakke om tingene og måske lave noget gruppearbejde om nogle forskellige ting, hvor man også får lov til at sådan og finde ud af, hvad man selv har fået ind, og hvad man selv tænker om nogle ting også, for det er sådan lidt lettere nogle gange at finde ud af øhm, hvad der er kommet ind og*

*sådan at man får lov til at snakke om det med nogle andre også.” (Bilag 6 Maria, 7).*

Ligesom Sara og Maria italesætter Mette, at undervisning er en studieaktivitet, og at hun er ydermere af den forståelse, at undervisning er en selvfølgelig studieaktivitet: *“(…)selvfølgelig er det også en studieaktivitet at være til stede til undervisningen(…)”* (Bilag 10 Mette, 9).

Søren beskriver ikke undervisning som studieaktivitet, da vi beder ham nedskrive på post it's, hvad han forbinder med studieaktivitet. Søren nævner *'indstilling'* som studieaktivitet, og fortæller herunder, at der i den studerendes indstilling indgår en aktiv deltagelse i undervisningen, og derfor fremskriver vi en sammenhæng mellem Sørens fremstilling af indstilling som studieaktivitet og hans udlægning af, hvordan aktiv deltagelse i undervisningen er en del heraf. Søren fortæller:

*“Og så den sidste jeg har øh, er en der hedder indstilling øhm, og jeg synes egentlig, jeg kan sige den meget kort, at hvis du er her, så er det fordi, du har lyst til at være her, og så er det fordi du forbereder dig, du laver dine det der skal laves, du øh kommer med et smil og du kommer ikke bare for at se sur ud øhm, fordi ellers er der helt sikkert en anden der gerne vil have pladsen og kunne yde en bedre indsats end det du selv kommer med ik'. Mm og det er både i forhold til det sociale, det ja i forhold til forberedelse og i forhold til at være aktiv i undervisningen, når du endelig er her.”* (Bilag 9 Søren, 9).

Thomas benævner blandt andet *'deltagelse'* som en studieaktivitet (Bilag 11 Thomas, 6). Herunder påpeger han, at han finder det vigtigt, at man er deltagende i undervisningen: *“(…)det giver sig selv, at når man er til undervisning skal man sgu også være deltagende i det der foregår og ikke kun stirre i computeren”* (Bilag 11 Thomas, 6). Ifølge Thomas er deltagelsen i undervisningen betinget af de studerendes læsning:

*“(…)i størstedelen af undervisningen [...], så er det de samme fem-seks stykker der er deltagende ud af et hold på nogle og tyve, altså som er aktivt*

*deltagende i undervisningen, og det kan jo selvfølgelig være en indikator for forberedelsesniveauet(...).” (Bilag 11 Thomas, 5).*

Ud fra ovenstående citater ser vi en sammenhæng i den måde, agenterne taler om undervisning som studieaktivitet eller undervisning som del af andre studieaktiviteter. Der er tilsyneladende enighed blandt de studerende om, at det er vigtigt at deltage i de skemalagte timer, og i den forbindelse vægter nogle af de studerende en aktiv deltagelse. Med afsæt i empirien vurderer vi, at der blandt agenterne er en doxa, en indforstået konsensus (Bourdieu, 1994/1997, 137), der omhandler, at undervisning er en selvfølgelig studieaktivitet. Vi vurderer, at der er tale om en selvfølgelig og naturlig indforståethed omkring undervisning som studieaktivitet, eller som del af andre studieaktiviteter. Dette kommer til udtryk ved, at agenterne ikke stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt undervisning som studieaktivitet, eller del heraf, kan forholde sig anderledes. Denne konsensus om at undervisning er en studieaktivitet, forekommer ligeledes af svarene i spørgeskemaet. Alle respondenter har svaret i relation til spørgsmålet *‘Hvad vil du kategorisere som studieaktivitet?’*, at de kategoriserer undervisning som en studieaktivitet (Bilag 5; Bilag 14). Hvilket vil sige, at den før fremskrevne doxa blandt interviewdeltagerne, synes at være gældende for hele holdet. I forhold til deltagelse i undervisning fremskriver vi, at der blandt interviewdeltagerne forekommer to forskellige italesættelser af, hvad deltagelse i undervisningen fordrer. Nogle af de studerende italesætter, at man som studerende bør komme til timerne, og andre studerende fremsætter en vigtighed i ikke blot at møde op til de skemalagte undervisningstimer, men også at deltage aktivt i disse.

### 11.2.1.2. "Du kan ikke lære noget med mindre du forbereder dig til det, der skal læres"

I relation til forberedelse nedskriver Thomas 'læsning' på en post it, da vi spørger ind til, hvad studieaktivitet er.

*"(...)nu har jeg skrevet læsning[...], og det er jo selvfølgelig i forhold til at forberede sig og være vidende om det, der skal gennemgås ik'. [...] Det er jo selvfølgelig vigtigt for også at tilegne sig den viden og den forståelse for det, og det er jo selvfølgelig også vigtigt i forhold til de få timer som er afsat til det, at der er ikke tid til formidling af stoffet altså den er nødt til at være selvstændig."* (Bilag 11 Thomas, 5).

I dette citat fortæller Thomas om vigtigheden af læsning, og dermed forberedelse, for at kunne tilegne sig viden og forståelse i forhold til det materiale der skal gennemgås i den efterfølgende undervisning. Ligeledes fortæller Maria, at hun mener, at 'læseforberedelse' udgør en studieaktivitet: *"Der har jeg skrevet læseforberedelse de ting man skal læse som forberedelse til undervisningen, ja."* (Bilag 6 Maria, 9). På post it's fremsætter Maria, at 'opdatere sig på relevant viden' også er en studieaktivitet i hendes optik: *"Der har jeg skrevet sådan at opdatere sig på relevant viden sådan inden for faget(...)"* (Bilag 6 Maria, 8). Vi fremskriver, at Marias forståelse er, at man som studerende ikke kun skal læse og forberede sig i relation til pensum, men at man ydermere skal søge relevant viden inden for de fag, man studerer.

Mette er af den forståelse, at 'læsning' er en studieaktivitet, hvilket fremgår i følgende citat: *"Og så synes jeg, at... Også sådan noget med at læse... Læse... som studieaktivitet."* (Bilag 10 Mette, 9). Mette beskriver desuden, hvordan studieaktiviteten 'læsning' også indbefatter at læse artikler og debatindlæg, som vi fremskriver som værende tekster, der ligger ud over pensum. Mette fortæller følgende: *"Og så, når man øh, ja sådan, så synes jeg også sådan noget med at læse artikler... Artikler, debat, altså... sådan... debatrelevant... Øhm... Artikler og debat, altså læse artikler, følge debat. Det er jo nok sådan mest medie, øh, jeg tænker på, ikke? Men så er der selvfølgelig også, altså, sådan nogle artikler, altså, forskningsartikler, ikke?"* (Bilag 10 Mette, 9). Søren fremsætter 'forberedelse' som en studieaktivitet, hvilket fremgår af



følgende citat: “(...)at man er her også for at lære noget, og du kan ikke lære noget med mindre du forbereder dig til det, der skal læres.” (Bilag 9 Søren, 9). Da vi spørger ind til hans italesættelse af forberedelse som studieaktivitet, uddyber Søren, at der i forberedelse som studieaktivitet, også ligger forberedelse ud over det, der beskrives som værende pensum:

*“Øhm for mit vedkommende så jo [så er det med i studieaktiviteten ‘forberedelse’, red.], hvis jeg finder noget, der er interessant, så gør jeg. Jeg er meget interesseret indenfor specialområdet, og det er også der, hvor jeg vil lægge mit øh mit fokus øh, når jeg bliver udlært øh, så det synes jeg er spændende.”* (Bilag 9 Søren, 8).

Sara fremsætter ‘at læse lektier’ som studieaktivitet:

*”Nej. Så er der, ‘at læse lektier’, det...Ja, for at man er forberedt til undervisningen, og det bliver nemmere at lave opgaverne, og at man får noget ud af studiegruppearbejdet andet end at sidde og snakke om et eller andet privat, altså, så er det vigtigt at have læst lektier, synes jeg. Og det er også en af de ting, jeg har på fornemmelsen, at det ligesom bliver forventet af én, at man gør.”* (Bilag 8 Sara, 10).

Sara nævner her, at det ‘at læse lektier’ ikke kun har betydning for, om man er forberedt til undervisningen, men også hvorvidt man som studerende følger med i medierne: *”Ja altså der sådan om følger man med i for eksempel nyhederne også fordi tit man hører noget med folkeskolen ik’ i forhold til nogle af de problematikker også møder i folkeskolen som lærer(...)”* (Bilag 8 Sara, 12).

Af empirien fremgår det, at agenterne anvender begreberne ‘at læse lektier’ og ‘forberedelse’ som studieaktivitet. Vi er af den forståelse, at studieaktiviteterne ‘at læse lektier’ og ‘forberedelse’ er konstrueret ud fra samme forståelse. Med dette mener vi, at i italesættelsen af ‘at læse lektier’ henviser agenterne til forberedelse til undervisningen, hvilket vi anser som værende i overensstemmelse med det, som andre studerende italesætter i forbindelse med studieaktiviteten ‘forberedelse’. Vi vælger derfor at anvende betegnelsen ‘forberedelse’ om begge studieaktiviteter. På baggrund af

agenternes italesættelser fremskriver vi, at der forekommer en gængs opfattelse af, at studieaktiviteten *'forberedelse'* er en selvfølgelig studieaktivitet, og dette vurderer vi som værende en doxa blandt agenterne. Vi vurderer, at der i agenternes fortællinger om ovenstående studieaktiviteter, forekommer en divergens. Nogle af agenterne italesætter at *'forberedelse'* indeholder, at man forbereder sig på de givne tekster i relation til en kommende undervisningsseance. Andre agenter fremsætter, at disse studieaktiviteter ikke blot omhandler at forberede sig til den enkelte undervisning, men også handler om, at man som studerende søger viden om relevante og interessante emner og problemstillinger indenfor læreruddannelsen og lærergerningen via medier og tidsskrifter. Endvidere italesætter Sara, hvordan hun oplever, at det *'at læse lektier'* også influerer på kvaliteten af studiegruppearbejde. Denne opfattelse af at forberedelse er en studieaktivitet, finder vi ligeledes blandt de angivne svar i spørgeskemaet. I spørgeskemaet svarer 12 ud af 20 respondenter eksplicit, at de vil kategorisere *'forberedelse'* og *'lave lektier'* som studieaktiviteter, og yderligere fem respondenter beskriver studieaktivitet med andre ord, som for eksempel *'laver sine ting'* og *'laver af fagligt indhold som er relevant for fagene og følger læsning'* (Bilag 5; Bilag 14). Vi forstår således, at disse studieaktiviteter lægger sig op ad *'forberedelse'* og *'lave lektier'*. Der forekommer tilsyneladende en gængs opfattelse på hold 2015A, at forberedelse er en selvfølgelig studieaktivitet.

### 11.2.1.3. *"Studiegruppearbejde, samarbejdet der danner grundlag for en kemi mellem folk"*

I øvrigt italesætter Sara, at *'studiegruppearbejde'* er en studieaktivitet, om hvilken hun uddyber:

*"Ja, så, 'studiegruppearbejde'. [...]at man deltager i dem og kommer, og man ikke bare siger, at man laver studiegruppearbejde, og så i virkeligheden så, ja... Det ved jeg ikke, om nogen kunne finde på at sige, at så den ene laver den opgave og den anden laver den opgave og så var det egentlig ikke noget, man lavede i fællesskab. Men altså, at man gør det på den måde, der var så tiltænkt."* (Bilag 8 Sara, 10).

Mette taler også om gruppearbejde, men hun sætter det i relation til studieaktiviteten 'opgaveskrivning', som hun inddeler i følgende: "[Skriver post it's] Opgaveskrivning - opgaveskrivning alene - og så er der opgaveskrivning gruppearbejde ik' altså opgaveskrivning det er så ikke så meget skrivning men snak nok ik' -møde opgave gruppe - gruppemøde altså udenfor timerne ik'" (Bilag 10 Mette, 10). Under interviewet fremkommer ikke en uddybning af gruppearbejde som studieaktivitet. Studiegruppearbejde som værende en studieaktivitet der indgår i opgaveskrivning, italesættes ligeledes af Maria:

*"Der har jeg skrevet 'studieprodukter'. [...] de fleste af dem [studieprodukterne, red.] har været [udarbejdet i studiegrupper, red.] vi har haft et par stykker, en eller to tror jeg indtil videre, der har været individuelle, måske egentlig bare én, ellers så har de andre været i studiegrupper."* (Bilag 6 Maria, 10-11).

Thomas beskriver 'samarbejde' som en studieaktivitet, og at der heri indgår gruppearbejde, hvilket han begrundet og uddyber i følgende citat:

*"Samarbejde[...]. Altså dels på grund af de produkter, der ligger øh, dels på grund af det miljø, almindelig daglig sparring på emner og faglighed. [...] Jeg tror, for manges vedkommende anser de samarbejde for at være, at kemi er en forudsætning, i stedet for at se det som samarbejdet der danner grundlag for en kemi mellem folk(...)"* (Bilag 11 Thomas, 6).

For Thomas handler samarbejde altså ikke blot om kemi de studerende imellem, men om faglig sparring. Søren fortæller, at studiegruppen er vigtig, men han fremsætter ikke studiegruppearbejde som en studieaktivitet. Søren angiver 'social' som studieaktivitet på en post it under interviewet. I social som studieaktivitet fortæller Søren, at der blandt andet indgår det at være i en studiegruppe:

*"Øhm så lad os starte med den, hvor jeg bare har skrevet social[...]øh du har selvfølgelig din studiegruppe, og den ser du meget til, øhm og du er i skole de der 12-15 timer om ugen, men derefter synes jeg, det er ærgerligt*

*nogle gange, når du har en klasse på 30 mennesker, altså en 20-30 mennesker, og dem skal du i princippet være sammen med de næste fire år, at så er det vigtigt, at man lærer hinanden meget bedre at kende end man bare ser hinanden de der 12-15 timer om ugen[...], så man i princippet kan arbejde med hinanden i grupper, når vi har undervisning, så øh man trods alt kan holde hinanden ud, ik'." (Bilag 9 Søren, 6).*

Agenterne italesætter 'studiegrupper', 'opgaveskrivning, herunder studieprodukter', 'samarbejde' og 'social' som studieaktiviteter. Ud fra deres beskrivelser af ovenstående studieaktiviteter fremskriver vi, at deres fortællinger centrerer sig om dét at indgå i en studiegruppe og at udarbejde studieprodukter i denne konstellation. Med afsæt i dette vurderer vi, at der her er tale om en studieaktivitet, hvori det ikke kun er den enkelte studerende, der indgår. Vi fremskriver, at der derimod er tale om en studieaktivitet, som konstrueres mellem de studerende. Med udgangspunkt i agenternes fortællinger om studieaktiviteterne 'studiegrupper', 'opgaveskrivning, herunder studieprodukter', 'samarbejde' og 'social', vurderer vi, at der blandt agenterne tilsyneladende fremkommer en doxa om, at det er selvfølgelig og naturligt, at man som studerende på læreruddannelsen indgår i studiegrupper, med hvilken man udarbejder studieprodukter. Det fremgår af empirien, at agenterne ikke stiller spørgsmålstejn ved, at det at indgå i studiegrupper, er et element i læreruddannelsen. Denne tilsyneladende konstellation om, at man på læreruddannelsen indgår i studiegrupper, fremtræder kun ved halvdelen af svarangivelserne i spørgeskemaundersøgelsen. Det vil sige, at 10 ud af 20 respondenter har angivet 'studiegrupper' som en studieaktivitet. I relation til spørgeskemaundersøgelsen er det dog interessant at bemærke, at seks studerende angiver, at studieaktivitet er 'alt hvad jeg laver af fagligt indhold', 'alle aktiviteter som er studierelevant', 'alt studierelaterende', 'alle ting som har en forbindelse til studiet', 'alt der vedrører studiet' samt 'alt der har forbindelse til studiet' (Bilag 5; Bilag 14). Vi fremskriver, at der i disse beskrivelser af studieaktivitet kan indgå en implicit forståelse af, at det at indgå i studiegrupper er en selvfølgelig studieaktivitet for de studerende.

#### 11.2.1.4. "Deltagelse i ting andre steder"

Sara kategoriserer 'deltagelse i ting andre steder' som en studieaktivitet, og hun begrundet dette med, at man som studerende ikke blot bør holde sig opdateret via medier, men ydermere bør holde sig opdateret indenfor fagene ved at deltage i diverse arrangementer:

*"Og det [den næste studieaktivitet nedskrevet på post it, red.] er så deltagelse i ting andre steder for eksempel foredrag, rundvisning og sådan noget på et museum alt efter hvad man har om at man måske sådan prøver at holde antennerne lidt ude i forhold til de fag man gerne vil ha'. Og så er det jo også en studieaktivitet der ligesom...hvordan er det nu... at man som studerende skal invitere læreren til at deltage i forskellige ting. Det får jeg nu ikke lige gjort [griner lidt]". (Bilag 8 Sara, 12).*

Sara er den eneste af vores interviewdeltagere, der italesætter 'Deltagelse i ting andre steder' som en studieaktivitet, hvilket hun uddyber som værende foredrag, museumsbesøg og rundvisninger, der tilfører merviden i relation til de fag, man som studerende gerne vil have. Ydermere fremsætter Sara, at denne studieaktivitet også indeholder et element, hvor det er den studerende, der arrangerer en given aktivitet, og inviterer underviseren til at deltage i den pågældende aktivitet.

#### 11.2.1.5. "Det er den med de fire felter"

I dette analyseafsnit vil vi undersøge, hvorledes agenternes forståelser af studieaktivitet, som vi har fremskrevet gennem en analyse af agenternes interviews, er konstrueret af studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur. Vi finder det nødvendigt at påpege, at vi er bevidste om, at agenternes forståelse af studieaktivitet og studiepraksis, ikke kun er formet af objektive strukturer på læreruddannelsen, og herunder særligt studieaktivitetsmodellen. Vi har den forståelse, at agenternes italesættelser af studieaktivitet, er også konstrueret af deres kropsligt indlejrede og selvfølgelige oplevelses-, vurderings- og handlingsskabeloner (Bourdieu, 2000/2005, 202; Bourdieu

& Wacquant, 1992/2009, 118), som rummer deres livsverden og herunder deres tidligere erfaringer med studieaktivitet og studiepraksis.

På baggrund af vores ovenstående fremskrivning af agenternes forståelse af studieaktiviteter samt dokumentanalysen af studieaktivitetsmodellen, vurderer vi, at de fire studieaktiviteter 'undervisning', 'forberedelse', 'studiegruppearbejde' og 'deltagelse i ting andre steder', kan placeres indenfor de fire kategorier i studieaktivitetsmodellen. Vi forstår således, at studieaktiviteten 'undervisning' indgår i studieaktivitetsmodellens "*Kategori 1: Deltagelse af undervisere og studerende. Initieret af underviser*" (University College Capital, 2016, B) i Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel (se figur 1). Vi vurderer, at studieaktiviteten 'undervisning' kan placeres i kategori 1, da der herunder både indgår underviseroplæg og forelæsninger (Ibid.).

Ligeledes fremskriver vi, at agenternes forståelse af studieaktiviteten 'forberedelse' indgår i "*Kategori 3: Deltagelse af studerende. Initieret af studerende*" (Ibid.). Denne fremskrivning tager afsæt i, at agenterne italesætter studieaktiviteten 'forberedelse' som værende den forberedelse, der omhandler tekstbearbejdning i relation til undervisning, og desuden at man som studerende søger viden om relevante og interessant emner og problemstillinger indenfor læreruddannelsen og lærergerningen.

Studieaktiviteten 'studiegruppearbejde', som ligeledes fremsættes af agenterne, vurderer vi, kan indgå i studieaktivitetsmodellens "*Kategori 2: Deltagelse af studerende. Initieret af underviser*" (Ibid.). Dette vurderer vi på baggrund af, at studieaktiviteterne "*Studiegruppearbejde med tekster, øvelser og opgaver til undervisningen*" og "*Udarbejdelse af studieprodukter*" (Ibid.) indgår i kategori 2 (Ibid.).

Én agent fortæller, at studieaktiviteten 'Deltagelse i ting andre steder' både indeholder, at den studerende bør opdatere sig via medier og diverse arrangementer udenfor uddannelsen, og desuden, at den studerende skal arrangere aktiviteter og invitere underviseren til at deltage heri. Vi vurderer, at denne forståelse kan placeres indenfor to af studieaktivitetsmodellens kategorier. Vi vurderer, at det 'at man som studerende skal opdatere sig via medier og arrangementer', indgår i studieaktivitetsmodellens "*Kategori 3: Deltagelse af studerende. Initieret af studerende*" (Ibid.), som indeholder studieaktiviteten "*Selvstændig fordybelse i selvvalgt(e) område(r)*" (Ibid.). Ydermere

vrderer vi, at det andet element 'at den studerende skal arrangere en aktivitet og invitere underviser til deltagelse heri', indgår i "*Kategori 4: Deltagelse af underviser og studerende. Initieret af studerende*" (Ibid.). Dette vrderer vi med afsæt i, at studieaktiviteterne "*Foredrag og workshops på andre uddannelses- eller kulturinstitutioner*" (Ibid.) og "*Debatarrangementer*" (Ibid.) indgår i kategori 4 (Ibid.). Med afsæt i vores ovenstående fremskrivning af, at agenternes forståelser af studieaktiviteter og studiepraksis kan placere sig indenfor studieaktivitetsmodellens fire kategorier, vrderer vi, at studieaktivitetsmodellen fremstår en objektiv struktur for de studerendes forståelser af studieaktiviteter. Som tidligere beskrevet introduceres de studerende for studieaktivitetsmodellen i forbindelse med læreruddannelsens introforløb, og vi fremskriver, at dette kan være medkonstruerende for agenternes doxa om studieaktiviteter, og hvad der indgår heri. Vi er bevidste om, at der er meget, der kan have indflydelse på agenternes doxa om studieaktiviteter. Vi tolker, at studieaktivitetsmodellen kan have indflydelse herpå. Denne indforståethed blandt de studerende om, hvad er studieaktivitet er, anser vi som symbolsk vold. Dette vrderer vi med afsæt i, at agenternes forståelser af studieaktivitet tilsyneladende er influeret af, hvad der beskrives i studieaktivitetsmodellen. Vi vælger at fremhæve, at det fremgår af empirien, at fire ud af fem agenter ikke definerer studieaktivitet på en sådan måde, at det divergerer med de studieaktiviteter, der beskrives i studieaktivitetsmodellen. Vi fremskriver en viden om, at de studerende ubevidst underlægges den symbolske vold. Dette med afsæt i, at den symbolske vold ikke genkendes som vold, men netop accepteres, idet den er symbolsk og indforstået (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 151-152). På baggrund af ovenstående fremskriver vi en viden om, at de studieaktiviteter, der indgår i studieaktivitetsmodellen, tilsyneladende er studieaktiviteter der fremstår som selvfølgelige og naturlige studieaktiviteter for de studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC.

### 11.2.2. Tema 2: "Studieaktivitetsmodellen er god, men man skal nok ikke regne med, at folk følger den hundrede procent"

Under interviewene med agenterne spurgte vi ind til deres holdning til studieaktivitetsmodellen som strukturerende ramme for studieaktivitet på uddannelsen. Dette med afsæt i vores interesse for at undersøge studieaktivitetsmodellens indflydelse på lærerstuderendes studiepraksis. Vores hensigt med dette analyseafsnit er at dekonstruere agenternes italesættelser om, hvordan studieaktivitetsmodellen influerer deres studiepraksis. Vi er interesserede i at undersøge, hvorledes der er sammenhæng mellem agenternes beskrevne studiepraksis og den studiepraksis, der fremkommer på baggrund af de beskrevne studieaktiviteter i studieaktivitetsmodellen. Vi tager udgangspunkt i empirien i form af agenternes italesættelser af deres egen studiepraksis.

#### 11.2.2.1. "Jeg kan egentlig godt se tankerne omkring den"

Af empirien fremkommer en italesættelse blandt fire ud af fem agenter om, hvordan de oplever studieaktivitetsmodellen i praksis. Den femte agent fortæller, at hun ikke har kendskab til studieaktivitetsmodellen fordi hun ikke deltog i introforløbet, og derfor kommer vi, i dette interview, ikke ind på, hvorvidt hun oplever, at studieaktivitetsmodellen er strukturerende for hendes studiepraksis (Bilag 10 Mette, 8-9). Under interviewet fortæller Søren følgende om studieaktivitetsmodellen: "Øhm og jeg kan egentlig godt se tankerne omkring den" (Bilag 9 Søren, 5). Under interviewet spørger vi ind til, hvilken holdning Søren har til, at man rammesætter studieaktiviteter i en model. Til dette uddyber han:

*"Nå men det synes jeg egentlig er fint øh og helt okay. Det er jo klart, at det kan skabe en...hvis den var mere tydelig i sit sprog, ville den jo klart kunne skabe meget mere struktur for folk og sige 'Okay, men vi har en kategori her. Den skal vi nå, og den skal vi bruge så mange timer på'. Altså jeg vil sige, hvis man gik slavisk igennem den, så ville man måske notere hver gang man havde gjort noget, og så kunne du se timemæssigt, hvor meget du kom op på, og det ville tage lidt mere tid, end det man normalt gør. Men jeg*



*synes, det kan og vil nok skabe meget mere struktur for visse folk.” (Bilag 9 Søren, 5).*

Ud fra ovenstående citat fremskriver vi, at Søren oplever studieaktivitetsmodellen som rammesættende for de studerendes studieaktivitet. Vi vurderer, at Sørens italesættelse af studieaktivitetsmodellen, får studieaktivitetsmodellen til at fremstå som en legitim struktur for de studerendes studiepraksis. Med afsæt i Sørens italesættelse forstår vi det således, at han oplever, at studieaktivitetsmodellen kan blive mere strukturerende, såfremt den ekspliciteres yderligere og desuden anvendes som aktivt redskab af de studerende. Med afsæt i dette tolker vi, at Søren er af den forståelse, at nogle studerende kan få gavn af at anvende studieaktivitetsmodellen som struktur for deres studiepraksis, og herunder for at sikre, at de anvender det forventede antal studietimer beskrevet under studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Ligesom Søren uddyber Maria sine tanker om, og holdninger til, studieaktivitetsmodellen som rammesættende for de studerendes studieaktivitet. Maria fortæller følgende:

*“Øh ja men jeg synes da, at det er meget fint, at man kan sådan se inddelingen, så man kan se, at der er nogle ting, som er som er sådan meget skåret ud i pap, hvad du sådan skal gøre, og så de andre ting er sådan noget, du selv skal stå for. Altså men jeg ved ikke...på den anden side, tror jeg også, jeg ville, jeg ved selvfølgelig ikke helt, hvad jeg ville have tænkt, hvis jeg ikke havde set den, men på den anden side tænker jeg også, at hvis man går meget op i at blive rigtig dygtig, så tænker man, hvad hedder det, så havde man måske også tænkt tanken selv. Øhm men måske kan det være meget nyttigt for folk, der sådan har brug for på en eller anden måde at få øh at få sat nogle rammer omkring, hvad det er, man skal, altså ja(...)” (Bilag 6 Maria, 6).*

Maria italesætter, at hun er af den holdning, at det er fint med studieaktivitetsmodellens inddeling af studieaktiviteter, så man som studerende ikke er i tvivl om, hvad der indgår i de forskellige studieaktiviteter. Alligevel giver Maria også udtryk for, at hun stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt det er nødvendigt at rammesætte de studerendes studieaktivitet på denne måde. Vi fremskriver, at Maria begrundet dette med, at man,

hvis man er en dygtig studerende, muligvis selv vil komme frem til en rammesættende struktur for egen studiepraksis på uddannelsen. Samtidigt italesætter Maria, hvordan studieaktivitetsmodellen kan være nyttig for de studerende, der har brug for rammesætning. Efterfølgende spørger vi Maria, hvorvidt hun føler, at hun har brug for studieaktivitetsmodellen som rammesætning for sin studiepraksis, og til dette svarer hun: *“Øhm...jeg tror, altså jeg tror, jeg ville nok altså kunne tænke mig til nogle af tingene selv, men jeg ved ikke, hvor meget, altså jeg tror ikke, at modellen har ændret på, altså de ting jeg gør øhm ja.”* (Bilag 6 Maria, 6).

Sara fortæller følgende, da vi spørger ind til studieaktivitetsmodellen:

*”Jeg synes, at det [anvendelsen af studieaktivitetsmodellen, red.] er meget fint, altså, også fordi der er jo nogle, der kommer lige fra gymnasiet. [...] Så jeg synes også det er fint at måske give nogle rammer for, i hvert fald at sige, at ‘det er det her vi forventer’, så, man [som studerende, red.] kan i hvert fald sige, ‘nå okay, men jeg skal læse så og så meget hver uge, for det siger de ligesom her. Det må der være en grund til, altså, at jeg skal sætte mig ind i stoffet og sådan’. Jeg synes egentlig, at studieaktivitetsmodellen er god, men man skal nok ikke regne med, at folk følger den hundrede procent.”* (Bilag 8 Sara, 7).

I ovenstående citat italesætter Sara, på samme måde som Søren og Maria, at hun er af den holdning, at det er fint, at studieaktivitetsmodellen fungerer som rammesættende for de studerendes studieaktiviteter. På baggrund af dette tolker vi, at Sara oplever studieaktivitetsmodellen som en legitim rammesætning for de studerendes studieaktiviteter. Ydermere fortæller Sara, at hun oplever, at studieaktivitetsmodellens rammesætning er mere anvendelig for de studerende, der er optaget på læreruddannelsen i forlængelse af endt gymnasial uddannelse. Samtidig uddyber Sara, at det ikke kan forventes, at studerende følger studieaktivitetsmodellen på den måde, den er fremsat. Endvidere fortæller Sara, at der er dele af studieaktivitetsmodellen, hun ikke synes er i overensstemmelse med virkeligheden. Dette fremgår af følgende citat:

*”Sara: Ja, [underviserne på introforløbet, red.] som gjorde os klar over, om vi vidste, den [studieaktivitetsmodellen, red.] var der, og så lige tale om,*

*hvad det egentlig gik ud på, de forskellige ting, øhm, hvor vi også sad og snakkede lidt om det på klassen, sådan om hvordan vi oplevede det, om det passede med virkeligheden, eller...*

**II: Ja. Synes du, at det gør det?**

*Sara: Nej. [griner lidt.] Det gør det ikke.*

**II: Nå, okay. På hvilken måde?**

*Sara: Der er den ene, det ene stykke der med, at eleverne så måske inviterer underviserne til at tage ud til... Altså, det, det holder ikke, det sker ikke. Det har jeg i hvert fald ikke oplevet endnu. Det kan jo være, at det kommer.”*  
(Bilag 8 Sara, 6).

På baggrund af Saras fortælling i ovenstående citat fremskriver vi, at Sara er af den holdning, at studieaktivitetsmodellens fjerde kategori ”*Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende*” (University College Capital, 2016, B) ikke er i overensstemmelse med virkeligheden. Vi vurderer, at ‘virkeligheden’ henviser til Saras forståelse af de studerendes studiepraksis.

Da vi spørger ind til Thomas’ holdning til studieaktivitetsmodellen, fortæller han følgende:

*“Jeg kan godt se pointen for den formelle del af det, altså som beskrivelse af, hvad man skal, men i bund og grund så...jeg har svært ved at se det. Selvfølgelig så forudsætter det en hvis selvstændighed og gejst for at opsøge ting, øh er der er sgu nok, ja der er nok nogen, der har forholdsvis svært ved det altså. Jeg synes, det er problematisk, at man skal, efter hvert semester, redegøre for, hvor mange timer man i gennemsnit har brug på hvert element.”* (Bilag 11 Thomas, 4).

Med afsæt i Thomas’ fortælling forstår vi det således, at Thomas med ‘den formelle del’ henviser til hans forståelse af studieaktivitetsmodellen som strukturerende ramme for de studerendes studiepraksis. Endvidere fremskriver vi, at Thomas synes, at studieaktivitetsmodellen fordrer, at den studerende selvstændigt kan strukturere egen studiepraksis. Thomas giver udtryk for, at han finder det problematisk, at de studerende efter hvert semester skal redegøre for antal studietimer i relation til hvert element. Vi

tolker at 'element' henviser til studieaktivitetsmodellens fire kategorier. På baggrund af dette vurderer vi, at Thomas' fortælling omhandler de studerendes redegørelse for, hvorvidt deres studiepraksis er i overensstemmelse med antal studietimer beskrevet under hver af studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Da vi spørger yderligere ind til Thomas' holdning til studieaktivitetsmodellen som rammesættende for studerendes studieaktiviteter, fortæller han følgende:

*“[Sukker] Jamen altså, jeg synes, den [studieaktivitetsmodellen, red.] er fornuftig også i forhold til de øh de opgaver der ligger som selvstændige produkter. Øhm jeg vil sige i forhold til fjerde led, eller tredje og fjerde led, som er egen opsøgen, tror jeg der er rigtig mange af de andre, der har svært ved egentlig at definere, hvad det omhandler øhm, men altså det handler jo om at komme ud til foredrag og konferencer og så videre, deltage aktivt, og det tror jeg, der er mange af de andre [studerende på holdet, red.], der har svært ved det.” (Bilag 11 Thomas, 4).*

I ovenstående citat fortæller Thomas, at han er af den holdning, at studieaktivitetsmodellen som rammesættende for de studerendes studieaktivitet, er en god idé. På baggrund af Thomas' italesættelse om, at rigtig mange af de andre studerende har svært ved at definere, hvilke studieaktiviteter der indgår i nogle af studieaktivitetsmodellens kategorier, fremskriver vi, at Thomas har den holdning, at nogle studerende har mere brug for studieaktivitetsmodellen som rammesættende for deres studiepraksis end andre.

Vi vurderer, at på samme måde som Søren, Maria og Sara anerkender Thomas studieaktivitetsmodellen som en legitim struktur for de studerendes studiepraksis. Med afsæt i dette vurderer vi, at der fremkommer en doxa om, at studieaktivitetsmodellen er en selvfølgelig struktur for de studieaktiviteter der indgår i uddannelsen, og at dette er til gavn for nogle af de studerende. På baggrund af vores fremskrivning af agenternes forståelse af, samt indforståethed om, at studieaktivitetsmodellen er en legitim struktur, vurderer vi, at dette kan anses som udfoldelse af symbolsk vold (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 151). Vi vurderer, at den symbolske vold udfolder sig gennem denne indforståede og selvfølgelig legitimering af studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for de studerendes studieaktiviteter og studiepraksis. Med afsæt i dette vurderer

vi, at der dermed også må fremkomme en legitimering af en studiepraksis, der afspejler den studiepraksis, der rammesættes, af studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Med afsæt i den viden vi har fremskrevet i første analysedel, vurderer vi ligeledes, at det policyfelt vi anser, at studieaktivitetsmodellen indskriver sig i, er medkonstruerende for, hvad der anses som legitim studiepraksis.

#### 11.2.2.2. *“Der er nok nogen, der har forholdsvis svært ved det”*

Ifølge ovenstående fremskriver vi, at de fire agenter italesætter, at de oplever, at nogle studerende har mere brug for den struktur studieaktivitetsmodellen fordrer i forhold til studieaktiviteter og studiepraksis. I dette afsnit vil vi undersøge, hvad der er medkonstruerende for agenternes doxa om, at nogle studerende har mere brug for studieaktivitetsmodellen som rammesættende for deres studiepraksis end andre. Vi ønsker at undersøge, hvad der kan være medkonstruerende for denne oplevelse.

Ud fra Saras fortælling, som gengives i citatet i ovenstående analyseafsnit (se side 106), har vi fremskrevet, at Sara oplever, at studieaktivitetsmodellens rammesætning er mere anvendelig for de studerende, der er optaget på læreruddannelsen i forlængelse af endt gymnasial uddannelse. Da vi spørger ind til Saras uddannelsesbaggrund, fortæller hun:

*”Så flyttede jeg, efter gymnasiet, til [by i Jylland, red.], hvor jeg studerede i fire år og blev færdig med en bachelor, og så for ikke at ende op som en eller anden arbejdsløs akademiker [griner lidt], så valgte jeg at gå en lidt anden vej. Jeg har hele tiden haft planer om noget med undervisning eller formidling eller sådan. Øhm og så har jeg en veninde som blev færdig som lærer sidste år, og jeg havde opdaget lidt, at jeg gerne ville snakke om hendes fag og deres problemstilling som folkeskolelærer og i det hele taget, hvad man eller kan med uddannelsen.”* (Bilag 8 Sara, 1).

Vi spørger ind til, om Sara er af den opfattelse, at hendes uddannelsesmæssige baggrund som bachelorstuderende har betydning for hendes studiepraksis på læreruddannelsen. Hun fortæller:

*“Ja [...] det tror jeg, også fordi netop dem, der her den tendens [at de studerende, der kommer direkte fra gymnasiet, går mest op i det sociale, og ikke tager uddannelsen seriøst, red.], de er også en af de yngste på holdet, øhm så ja altså, jeg ville helst kunne sige nej, men ja, det har det. Jeg har jo lært, hvordan man studerer. Jeg har jo lært, hvordan det er at gå til eksamen på den ene og den anden måde, hvor godt man har forberedt sig. Jeg ved jo, altså så tror jeg også, jeg er meget klar over, at jeg selv har valgt det [at studere, red.]. Der er ikke nogen, der har tvunget mig dette [at studere, red.] eller sige ‘du skal gøre et eller andet’. Altså jeg ku’ også bare arbejde, hvis jeg ik’ ville studere mere. Jeg vil jo gerne noget med det.”*  
(Bilag 8 Sara, 23).

Vi tolker, at Sara italesætter, at der er forskel på hendes studiepraksis og den studiepraksis, de studerende, der kommer direkte fra endt gymnasial uddannelse, praktiserer. Hun oplever, at de studerende, der komme direkte fra gymnasiet, prioriterer det sociale aspekt af studiet, og dermed ikke tager studiet seriøst. Sara fortæller, at hun har lært, hvordan man studerer qua sin tidligere uddannelse. Da vi spørger ind til, om der er forskel på den måde hun studerer på nu i forhold til hendes tidligere uddannelse, uddyber Sara:

*”Ja, men det er også fordi, hvis du har to gange, du skal ind på universitetet og man har enormt meget læsestof, så bliver man nødt til at holde styr på sig selv for ikke at være sådan én, der slet ikke åbner en bog, altså, indtil eksamen, så får du stress. Øhm, jeg kan godt mærke det er sådan lidt mere, sådan, allerede bestemt for os her på Zahle, også i forhold til studiegrupper og sådan noget, øh, der kunne jeg godt mærke, at når der er et produkt, så falder de tit sammen med alle fagene på én gang, så der er fuld knald på, øh, studiegrupperarbejde og undervisningen, at læse dertil og så, øhm. Så jeg synes faktisk, jeg studerer mere nu, men på en anden måde, altså, fordi det er lidt mere i dialog med andre og sådan noget.”* (Bilag 8 Sara, 6).

Sara fortæller, at der er forskel på hendes måde at studere på universitet, og den måde hvorpå hun studerer på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Hun italesætter, at hun er mere i dialog med andre medstuderende på læreruddannelsen. Hun uddyber forskellen på følgende måde:

*”At det var rigtig meget gruppearbejde, og øh, ja altså, at der nok var lidt, altså i forhold til fritid og sådan, altså studiet, i forhold til, hvad man selv sidder og læser. På universitetet har man siddet meget alene og bare... fra man stod op og så til klokken et eller andet. Jeg lavede i hvert fald et skema for mig selv for at få læst mine ting, og så jeg vidste, hvornår jeg havde fri og hvornår, sådan... Der går det lidt mere fælles her [på Zahle, red.]”*  
(Bilag 8 Sara, 4).

Vi vurderer, at Saras fortælling om, at hun studerer mere og på en anden måde på læreruddannelsen end hun gjorde på universitet, kan hænge sammen med, at der på læreruddannelsen indgår mere gruppearbejde end på Saras tidligere universitetsuddannelse. Dette vurderer vi på baggrund af, at Sara i ovenstående citat fortæller, at hun oplever, at man på universitetet studerer meget alene. Med afsæt i dette vurderer vi, at hendes uddannelsesbaggrund, og dermed den habitus, det vil sige de opfattelses-, vurderings- og handlingsskabeloner (Bourdieu, 2000/2005, 202; Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 118), hun har for, hvordan man gør studiepraksis, er medkonstruerende for hendes italesættelse af divergensen mellem studiepraksis på henholdsvis universitet og studiepraksis på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Vi vurderer, at der i Saras oplevelse af, at nogle af de studerende, der har påbegyndt læreruddannelsen efter endt gymnasial uddannelse ikke tager læreruddannelsen seriøst, kan være udtryk for det man med Bourdieus terminologi kalder praktisk sans i forhold til studiepraksis, og vi tolker, at der i Saras tilfælde fremkommer en værditillæggelse af uddannelsesniveau i forhold til at gøre god studiepraksis. Vi vurderer, at denne værditillæggelse kan anses som det, Bourdieu henviser til som værende kulturel kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 89; Bourdieu, 1994/1997, 115). Ud fra vores fremskrivning af Saras værditillæggelse af kulturel kapital, vurderer vi, at Sara dermed positionerer sig ved at have en studiepraksis der divergerer, fra den studiepraksis de studerende, der kommer direkte fra gymnasiet, praktiserer. Sara fortæller, at hun mener,

at den gode studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC "(...)er en der deltager, og har styr på sine ting." (Bilag 8 Sara, 19). I den forbindelse italesætter hun sig selv på følgende måde:

*"Jeg er ikke sådan den bedste, for jeg bruger jo ikke alle de der timer om ugen, som de siger, man skal [jf. studieaktivitetsmodellen, red.]...altså jeg kan godt nogle gange simpelthen ikke nå og få læst eller sådan, også fordi jeg har lært lidt mig selv, det nytter ikke noget og sidde og læse en tekst, hvis det ikke sidder fast, altså hvis det ikke ryger ind, fordi så kan det være, man skal tage til undervisningen, tænker man, 'nå ja', og så går man hjem og får det læst, men jeg sørger for, at jeg har det hele stående i sådan et ugeskema for lektier, hvor jeg så ved, at når jeg har læst den, så bliver den fjernet og bliver den ikke [fjernet, red.], så bliver den stående til den er læst, så er det sådan en lille dårlig samvittighed, der sidder og kigger på en, indtil man ligesom så får den læst, og det bliver som regel gjort efter undervisningen, fordi så er man ligesom inde i det, og har hørt om det."*  
(Bilag 8 Sara, 19).

Vi vurderer, at Saras italesættelse af, at hun prioriterer at læse alle de tekster, der bliver gennemgået i forbindelse med undervisningen, kan anses som, at Sara finder det værdifuldt at investere i feltet, hvilket vi med afsæt i Bourdieu forstår som *illusio* (Bourdieu, 1994/1997, 151). Denne investering i feltet fremskriver vi yderligere qua Saras interesse for læreruddannelsen og arbejdet som folkeskolelærer (se side 109). Vi fremskriver altså, at Sara finder det værdifuldt at investere i feltet ved at prioritere at læse alle de tekster, der bliver gennemgået. Ligeledes har vi fremskrevet en viden om, at Sara foretager en værditillæggelse af kulturel kapital, og dermed positionerer sig i forhold til de studerende, der har påbegyndt læreruddannelsen efter endt gymnasial uddannelse. Vi vurderer, at Saras strategi for at gøre god studiepraksis og dermed være den gode studerende, er at have en studiepraksis, der netop divergerer fra den studiepraksis der praktiseres af de studerende der har påbegyndt læreruddannelsen efter endt gymnasial uddannelse. Saras strategi skal forstås som en ubevidst handling, hvilket ifølge Bourdieu er handlinger, der ikke er rettet mod et specifikt mål, men er udtryk for



en generel forståelse af det spil, der afstedkommer i et givent felt (Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 114).

Med afsæt i ovenstående citat, hvor Sara italesætter egen studiepraksis og fortæller, at hun nogle gange ikke kan nå, at få læst og ikke anvender den arbejdsbelastning, der beskrives i studieaktivitetsmodellen, spørger vi Sara, om hun vil uddybe, hvor mange timer hun anvender på studie ugentligt. Hertil fortæller hun: *“Øh hvad har vi, 11-12 timer undervisning og så til hver af de timer, der læser jeg da nok 2-3 timer øh, og så er der så, hvis der er gruppearbejde, så ja vi når da op på 20 i hvert fald knapt 30 så.”* (Bilag 8 Sara, 13). Vi fremskriver, at Sara dermed ikke anvender det timeantal, som er den arbejdsbelastning der beskrives i studieaktivitetsmodellen, og som er den forventede arbejdsbelastning, der tager afsæt i uddannelsens ECTS-point (Danske Professionshøjskoler, B). Sara fortæller, at det, at læreruddannelsen er en fuldtidsuddannelse, er blevet italesat i begyndelsen af uddannelsen: *“(…)lige der hvor vi startede altså i forbindelse med studieaktivitetsmodellen sådan og man må få folk til at forstå, at man også selv skal have en indsats i det her.”* (Bilag 8 Sara, 15). At man som studerende på læreruddannelsen er fuldtidsstuderende, ekspliciteres altså af Zahle/UCC i relation til introduktion til studieaktivitetsmodellen i forbindelse med studiestart. Vi spørger ind til, om Sara finder det realistisk, at man som fuldtidsstuderende skal anvende det forventede antal timer beskrevet i studieaktivitetsmodellen. Til dette svarer hun:

*”Det burde det jo være, men det kommer jo også an på, hvem det er for en af fagene, hvis man virkelig har brug for at pille en tekst fra hinanden for, at man husker det og forstår det eller kan man, er man typen der sidder og læser den en gang grundigt og så er det altså ik’ så det er måske svært at generalisere sådan.”* (Bilag 8 Sara, 13).

Sara fortæller, at det bør være realistisk at være fuldtidsstuderende, men ud fra ovenstående forstår vi det således, at Sara er af den holdning, at arbejdsbyrden varierer alt afhængig af, hvor meget tid man som studerende for eksempel skal bruge på at læse og forstå en tekst. På baggrund af Saras italesættelse af, at hun ikke anser sig selv som den bedste studerende, fordi hun ikke anvender det antal studietimer der beskrives i studieaktivitetsmodellen, vurderer vi, at studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur

er medkonstruerende for Saras forståelse for, hvordan man er den gode studerende på læreruddannelsen Zahle/UCC.

Ud fra Marias fortælling, som gengives i citatet i ovenstående analyseafsnit (se side 105), har vi fremskrevet, at Maria er af den opfattelse, at man, hvis man er en dygtig studerende, muligvis selv vil komme frem til en rammesættende struktur for egen studiepraksis. Samtidigt fortæller Maria, hvordan studieaktivitetsmodellen kan være nyttig for de studerende, der har brug for rammesætning. Med afsæt i at Maria italesætter, at studieaktivitetsmodellen kan være nyttig for 'de studerende der har brug for rammesætning', vurderer vi, at hun dermed mener, at hun ikke selv har brug for denne rammesætning. Yderligere fortæller Maria, at hun har den forståelse, at man ikke har brug for en rammesættende struktur for studiepraksis, hvis man er en dygtig studerende (Bilag 6 Maria, 6). Denne forståelse, samt at Maria ikke mener, at hun har brug for rammesætning, anser vi som, at Maria positionerer sig som en dygtig studerende. Med afsæt i at Maria fortæller, at man, hvis man er en dygtig studerende, muligvis selv vil komme frem til en rammesættende struktur for egen studiepraksis, vurderer vi, at det af være en 'dygtig studerende' i Marias optik, ikke nødvendigvis fordrer, at man har en studiepraksis, der tager udgangspunkt i studieaktivitetsmodellen, men at man som studerende kan strukturere sin studiepraksis indeholdende forskellige studieaktiviteter. Vi vurderer, at det er naturligt og selvfølgelig for Maria, at der eksisterer objektive strukturer for studiepraksis, men at dette ikke nødvendigvis er kategoriseret som selve studieaktivitetsmodellen. På baggrund af dette vurderer vi, at Maria tillægger strukturering af egen studiepraksis en særlig værdi. Vi vurderer, at Marias ubevidste strategi for at gøre god studiepraksis, er at praktisere en studiepraksis der afspejler en forståelse for vigtigheden af strukturering af studieaktiviteter. Til trods for Marias italesættelse af, at man som dygtig studerende muligvis selv var kommet frem til samme strukturering som fremgår af studieaktivitetsmodellen, vurderer vi, at Læreruddannelsen Zahle/UCC's anvendelse af studieaktivitetsmodellen er medkonstruerende for Marias selvfølgelige forståelse af, at studiepraksis skal struktureres. Marias selvfølgelige forståelse af, at studiepraksis skal struktureres, kan anses som symbolsk vold og magt, idet hun netop ikke stiller spørgsmålstejn ved denne strukturering. Da vi spørger Maria, hvad hun mener, er kendetegnende for den gode studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC, fortæller hun følgende:

*“Øhm ja men altså jeg tror mange af de ting som vi allerede har snakket om i forhold til det det med at være studieaktiv øh eller de ting som jeg ihvertfald har sagt øh er de ting jeg tænker kendetegner en god studerende det der med at møde op til undervisningen og forberede sig øh i forhold til undervisningen med de ting man skal læse øhm og så selvfølgelig og lave sine opgaver og så sys’ jeg også at det er rigtig smart hvis man opdaterer sig på de de ting der sker udenfor for undervisningen og for det man læser. (Bilag 6 Maria, 13).*

Med afsæt i dette spørger vi Maria, om hun vil beskrive sig selv, som en god studerende, hvortil hun uddyber:

*“[griner lidt] Nej, det er da et meget godt spørgsmål [alle griner]. Øhm jeg tror, jeg tror øh jeg tror, jeg vil se mig selv som sådan rimelig middelstuderende. Altså sådan forholdsvis god, men ikke sådan, det er ikke sådan, at jeg tænker mig selv øh sådan i toppen af poppen agtig, sådan karaktermæssigt, og at jeg gør alt, hvad jeg kan, men øh jeg prøver, så godt jeg kan.” (Bilag 7(2) Maria, 1).*

Ud fra ovenstående citat anser Maria altså ikke sig selv som den gode studerende, men at hun mener, at hun prøver, så godt hun kan. Da vi spørger ind til, hvor mange timer Maria anvender på studiet om ugen, fortæller hun:

*“Øhm vi har jo 12 timers undervisning om ugen øhm og så tror jeg, jeg bruger mere eller mindre lige så meget tid på og læse til timerne øhm, måske lidt mindre, men det er lidt forskelligt, øhm også studieprodukter det altså, det er godt nok meget forskelligt øh alt efter hvad vi har, og hvornår det ligger og sådan noget...altså jeg tror, jeg vil tænke, det var sådan rimelig fuldtidsstudie-agtig” (Bilag 6 Maria, 11).*

Ud fra ovenstående citat italesætter Maria sig selv som fuldtidsstuderende. Vi vurderer, at Maria ikke ser en sammenhæng mellem at være en god studerende og at anvende det

antal timer, der forventes af en studerende på en videregående uddannelse. Denne vurdering foretager vi med afsæt i, at selv om Maria beskriver sig selv som fuldtidsstuderende, anser hun ikke sig selv som en god studerende, men en middelstuderende. Vi vurderer, at Marias italesættelse af, 'at hun prøver, så godt hun kan', samt at hun, ifølge vores fremskrivning, positionerer sig selv som en dygtig studerende i forhold til at kunne strukturere egen studiepraksis, kan anses som en investering i feltet. Dette tolker vi, som det man med Bourdieus terminologi kalder *illusio* (Bourdieu, 1994/1997, 151). Vi forstår således, at dette, idet Maria anvender den forventede mængde timer, er et udtryk for, at hun finder værd at investere i uddannelsen, og at hendes studiepraksis er umagen værd (Bourdieu, 1994/1997, 151). Maria fortæller, at hun mener, at interesse og motivation er de største faktorer i forhold til uddannelse (Bilag 1 Maria, 3). Vi vurderer derfor, at Marias interesse og motivation for læreruddannelsen er medkonstruerende for, at hun finder det værdifuldt at investere i feltet, hvilket henfører til, at hun prøver så godt, hun kan.

Ud fra Thomas' fortælling, som gengives i citatet i ovenstående analyseafsnit (se citater på side 107 og 108), har vi fremskrevet, at Thomas har den holdning, at nogle studerende har mere brug for studieaktivitetsmodellen som rammesættende for deres studiepraksis. Thomas er af den opfattelse, at de studerende har vanskeligt ved at definere, hvilke studieaktiviteter der er under studieaktivitetsmodellens kategori tre og fire. Thomas fortæller, at han mener, at disse kategorier blandt andet indeholder studieaktiviteterne "(...)at komme ud til foredrag og konferencer og så videre, deltage aktivt, og det tror jeg, der er mange af de andre [studerende på holdet, red.], der har svært ved det" (Bilag 11 Thomas, 4). Han fortæller ydermere, at han finder det vigtigt at prioritere disse aktiviteter:

*"Jeg tror, den sidste evaluering vi lavede [i forhold til studieaktivitetsmodellen, red.], var øhm hvad hedder det, har været ude til enten foredrag eller forelæsning øh...jeg tror, vi var tre, der havde brugt tid ud over undervisningsmaterialet, som faktisk har været ude til enten foredrag eller forelæsninger eller øh konferencer og så videre, og det har vi jo ikke engang haft særlig god, eller særlig meget, tid til øh, men øh jeg synes, der er noget engagement i forhold til selvstændigt at øh at prioritere*

*det, for at kunne gøre den her gerning [lærergerningen, red.]” (Bilag 11 Thomas, 8).*

Thomas’ italesættelse om, at det er vigtigt at prioritere studieaktiviteter ud over undervisningsmaterialet, fremskriver vi som Thomas’ investering i feltet, idet han finder disse studieaktiviteter relevante og vigtige i relation til engagement i egen studiepraksis og for ham som færdiguddannet lærer. Thomas’ investering i feltet, anser vi som et udtryk for *illutio*, eftersom han tilsyneladende finder det værdifuldt at investere i uddannelsen ved at have en studiepraksis, hvor han prioriterer at anvende tid på andre studieaktiviteter end undervisningsmaterialet. Vi forstår det således, at Thomas prioriterer på denne måde, da vi vurderer, at han ser en sammenhæng mellem denne studiepraksis og det at blive en god lærer. Thomas’ forståelse af, at han har mere viden om, hvilke studieaktiviteter, der indgår i studieaktivitetsmodellens kategorier, fremskriver vi, som Thomas’ positionering af sig selv i forhold andre studerende. Ydermere vurderer vi, at der i Thomas’ italesættelse af, at de andre studerende har svært ved at praktisere disse studieaktiviteter, fremkommer en positionering af de andre studerende. Vi vurderer, at denne positionering fremkommer ved, at de andre studerende har en studiepraksis, der divergerer i forhold til Thomas’ forståelse af, hvordan studiepraksis bør praktiseres i relation til studieaktivitetsmodellen. På baggrund af dette vurderer vi, at Thomas tillægger viden om studieaktiviteterne, som indgår i studieaktivitetsmodellen en særlig værdi. I forbindelse med spørgsmålet om, hvordan man er den gode studerende på læreruddannelsen, fortæller Thomas: *“Når man er her, så må man sgu da i det mindste deltage aktivt og kunne kommunikere og argumentere på en nogenlunde fornuftig måde. Jeg mener...kan man forlange mindre? Jeg gør da i hvert fald, hvad jeg kan...modsat en hel del andre.”* (Bilag 11 Thomas, 9). Vi anser dette som Thomas’ forståelse af, hvordan man er den gode studerende på læreruddannelsen, og fremskriver, at Thomas i ovenstående udtalelse positionerer sig som havende en aktivt deltagende og argumenterende studiepraksis i forbindelse med uddannelsen modsat ‘en hel del andre studerende’, som han selv italesætter det. Vi vurderer, at Thomas’ studiepraksis, og dermed også hans forståelse af, hvordan man er god studerende, kan anses som hans ubevidste strategi for at have en studiepraksis, der divergerer fra ‘en hel del andres’ studiepraksis. Thomas’ prioritering af

studieaktiviteterne, der indgår i studieaktivitetsmodellens kategori tre og fire, fremskriver vi ligeledes som Thomas' ubevidste strategi for at gøre god studiepraksis, hvormed han fremstår som den gode studerende. Med afsæt i Thomas' forståelse af, hvordan man er god studerende, finder vi det interessant at fremskrive, om Thomas' studietidsforbrug afspejler det forventede timeantal, der beskrives i studieaktivitetsmodellen. Thomas fortæller: *"(...)altså jeg tilstræber at eh at møde op til alle undervisningstimerne og forberede mig, så godt jeg kan. Så umiddelbart da har jeg bruger jeg fra otte omkring klokken otte/ni om morgenen og så til eh ti stykker om aftenen og det det og det er for meget"* (Bilag 11 Thomas, 13). Thomas har altså et studietidsforbrug, der ligger over den forventede arbejdsbyrde med afsæt i uddannelsens ECTS-point. Vi forstår således, at Thomas kan positionerer sig ved at være god studerende på denne måde. På hold 2015A anvender de studerende cirka 25 timer i gennemsnit på studieaktivitet inklusiv undervisning pr. uge (Bilag 5; Bilag 14). Det fremgår endvidere af spørgeskemaet, at kun to studerende beskriver, at de anvender det ønskede antal timer på studieaktivitet ugentligt (Bilag 5; Bilag 14), og som vi dermed anser er i overensstemmelse til den forventede arbejdsbelastning qua læreruddannelsens ECTS-point. Vi tolker, at Thomas tilsyneladende positionerer sig fra mange af de andre studerende på holdet, ved at veksle de forskellige kapitaler, 'tidsforbrug', 'argumenterende studiepraksis' og 'aktiv deltagelse', til symbolsk kapital.

Ud fra citatet i ovenstående analyseafsnit (se citat på side 104-105) har vi fremskrevet, at Søren er af den forståelse, at nogle studerende kan få gavn af at anvende studieaktivitetsmodellen som struktur for deres studiepraksis, og herunder sikre at de anvender det forventede antal studietimer beskrevet under studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Med afsæt i Søren's italesættelse af, at 'nogle studerende kan få gavn af studieaktivitetsmodellen som struktur for deres studiepraksis', vurderer vi, at Søren oplever, at han ikke finder rammesætning for sin egen studiepraksis nødvendig. Dette anser vi som en positionering i forhold til, at Søren ikke anser sig selv som en af de studerende, der har brug for studieaktivitetsmodellen som struktur. Under interviewet italesætter Søren, at: *"Nogle af dem jeg går i klasse med, ikk', synes godt den kan være lidt forvirrende, og det ved jeg, fordi da vi snakkede om den til sidst på året, var der stadig nogle, der stillede spørgsmålstejn til den, ikk'."* (Bilag 9 Søren, 5). Vi

fremskriver, at Søren qua denne italesættelse, har en forståelse af, at der er en divergens mellem hans viden om studieaktivitetsmodellen, og den viden 'nogle af dem han går i klasse med' har om studieaktivitetsmodellen. Sørens italesættelse af denne forskel fremskriver vi som hans positionering af sig selv. På baggrund af dette vurderer vi, at Søren tillægger viden om studieaktivitetsmodellen en særlig værdi. Med viden om Sørens positionering finder vi det interessant at analysere, om hans forståelse af, hvordan man er den gode studerende, ligeledes afspejler studieaktivitetsmodellen. Da vi spørger Søren, hvad der for ham er kendetegnende ved den gode studerende, fortæller han:

*"Den gode studerende er en, der forbereder sig til det, der bliver givet af lærer. Det er en, der går op i sin uddannelse. Det er en, der kommer til timerne, og så er det en, der lidt gør skolen til et rart og godt sted, så man også lægger timer til skolen og studielivet ved siden af."* (Bilag 9 Søren, 14).

Det, der ifølge Søren kendetegner den gode studerende, er både at man forbereder sig, er engageret i sin uddannelse og deltager i undervisningen, men samtidigt er den gode studerende også en, der prioriterer at gøre skolen til et godt sted at være. Da vi spørger, om han vil beskrive sig selv som den gode studerende, fortæller han følgende:

*"Man vil sige, jeg tror ikke mit hold takler, hvert fald mig, som den gode studerende, fordi jeg er ik'...ind imellem er jeg ik' den bedste til at komme. Jeg sys' selv, at øh det er dejligt, at der er en håndfuld på et hold, som er den gode studerende, fordi de er med til at trække os, der måske hænger i bremsen engang imellem øhm, med op. Øh jeg kan godt være træt, når vi øver musik eller spiller koncert. Vi er færdige klokken...hvis vi spiller koncert... nogle gange, kan vi være færdige ved 24-01 tiden. Øhm så er det ik' rart at skulle møde klokken otte dagen efter, men så hvis du har nogen øh studerende på dit hold, der siger 'det er fair nok. Vi skal nok skrive noter og sådan noget', så de er med til at trække en med på et andet tidspunkt, ik'.*

*Så ja, det er vigtigt, at der er en håndfuld øh gode studerende på et hold, ja.” (Bilag 9 Søren, 15).*

Til trods for at Søren positionerer sig ved at have mere viden om studieaktivitetsmodellen end nogle af de andre studerende på holdet, beskriver han ikke sig selv som værende den gode studerende. Dette uddyber han med, at han ikke mener, at andre vil beskrive ham som den gode studerende, fordi han ikke er så god til at møde til undervisningen. Søren fortæller: *”Jeg bruger nok, jeg bruger nok hvad ved jeg omkring 15 timer på studiet...i alt altså øh, og så bruger jeg måske...det er svært sådan lige at sige, men måske øhm 10 timer på det sociale.”* (Bilag 9 Søren, 12). Søren anvender dermed ikke det forventede antal studietimer, som beskrives i studieaktivitetsmodellen. Vi finder det interessant at fremanalysere, hvad der er medkonstruerende for Sørens forståelse af studiepraksis. I ovenstående citat fortæller Søren, at han synes, det er dejligt, at der er en håndfuld gode studerende på det hold, han er en del af. Han begrundet dette med, at ‘de er med til at trække os, der måske hænger i bremsen engang imellem’, og deraf vurderer vi, at det handler om, at han sætter pris på, at nogle af hans medstuderende vil sørge for at tage noter til ham, på dage, hvor han er for træt til at møde op til undervisningen. Sørens beskrivelse af at det er vigtigt, at man hjælper hinanden, kommer ligeledes til udtryk i følgende citat:

*“(...)der vil altid være nogen på et hold, som måske ikke kommer så meget til undervisningen øhm, men hvordan får man så dem med? Hvordan får man trukket dem med, og siger: ‘Ok du er her stadig. Vi har det her billede af den gode studerende, fordi du lever op til det sociale aspekt ved siden af, og du lever op til, at du egentlig forbereder dig, men du kommer ik’ til timerne. Hvordan kan vi kan dele det lidt bedre ud, så du ku’ komme nogen gange, og så undgå at forberede dig lige så meget? Ku’ det gøre, du kom til timerne?’. Så jeg tror, det er vigtigt der er en øh forventningsafstemning, holdmæssigt(...).”* (Bilag 9 Søren, 16).

I ovenstående citat italesætter Søren, at han mener, at man er den gode studerende, når man også lever op til det sociale aspekt ved siden af. Vi anser Sørens beskrivelse af, at det sociale er betydningsfuldt, som en værditillægelse af det sociale aspekt. Dette gør



vi på baggrund af, at Søren italesætter følgende om betydningen af det sociale aspekt i forhold til uddannelsen:

*“Jeg er en person, der går meget op i det sociale. Altså det er det, der kommer til at trække mig igennem det meste af den her uddannelse, fordi det betyder, at der er noget man kan se efter eller nogen man kan have det sjovt med på baggrund af, at man går i skole sammen, men at man også stadig kan knytte et bånd ved siden af. (...)”* (Bilag 9 Søren, 2).

Søren italesætter altså, at det sociale er det, der er udslagsgivende i forhold til hans gennemførelse af uddannelsen. Da vi spørger ind til, om det sociale aspekt altid har betydet meget for ham i forbindelse med uddannelse, svarer han:

*“Ja. Det sociale aspekt har altid betydet meget for mig, og jeg har altid været den der er med i alt det sociale ved siden af, og det er jo alt det her med, at spise morgenmad med klasse eller øh det kunne være, ja hvad kunne det være...bare at mødes og hygge lidt, du ved. Altså interessere sig for hinanden og ikke bare gå i skole sammen (...).”* (Bilag 9 Søren, 7).

Med afsæt i vores fremskrivning af, at det sociale aspekt har betydning for Søren gennemførelse af læreruddannelsen, samt at det fremkommer i ovenstående citat, at det sociale altid har betydet meget for Søren i relation til uddannelse, vurderer vi, at Søren værditillægger egenskaben ‘at man som studerende prioriterer sociale relationer med sine medstuderende’. Dette med afsæt i, at Søren fortæller, at han vægter det sociale aspekt og ydermere fortæller, at han altid har været social aktiv på sine uddannelser. Vi vurderer, at denne måde at være studerende på, er medkonstruerende for Søren studiepraksis. Med afsæt i dette vurderer vi, at Søren studiepraksis, og dermed hans praktiske sans for, hvordan han gør studiepraksis, er resultatet af den habitus, det vil sige de opfattelses-, vurderings- og handlingsskabeloner (Bourdieu, 2000/2005, 202; Bourdieu & Wacquant, 1992/2009, 118), han har for, hvordan man gør studiepraksis. Ydermere fortæller Søren, at det sociale aspekt har stor betydning for mange Zahle-studerende, da mange deltager aktivt i diverse studenterforeninger på Læreruddannelsen Zahle/UCC:

*“Jo, det synes jeg øh også helt sikkert, fordi det skaber et bedre studiemiljø øh på hele skolen, at man på Zahle har alle de her grupper [foreninger, red.]. Man har jo, det er jo langt over 100 mennesker, som er frivillige, der laver alt muligt efter klokken 16-17 stykker. Øhm på den måde skaber det også et klart bedre studiemiljø, en klart bedre stemning, at man har lyst til at komme på Zahle. At man har lyst...at man ved, at når man kommer, så får man et smil på læben og det er der stadig, når man går hjem ik’, fordi man ved, der er så mange, der lægger en masse timer i det ved siden af.” (Bilag 9 Søren, 6).*

På baggrund af dette kan vi fremskrive, at der tilsyneladende fremkommer en vægtning af det sociale aspekt blandt andre studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Søren fortæller endvidere, at det, at man som studerende engagerer sig på uddannelsen og der ved indgår i studenterforeninger, også anerkendes af undervisere på Læreruddannelsen Zahle/UCC:

*“(...)Øhm det er ikke noget, der bliver italesat inden, men det er noget, der bliver italesat, når du er i gang i den gruppe[foreninger, red.], du nu end er i. Det er der du får mange skulderklap øh. Der er mange, der også danner relationer til underviserne på en helt anden måde. Øhm det er klart, at når de ved, at du også gør noget for skolen, ligesom de også gør noget øh efter arbejde øhm... Så jeg ved ikke, om det er forkert at sige, man kan sige ,de bliver mere glade for en i forhold til andre, men man får et skulderklap hist og pist [af underviserne, red.](...)” (Bilag 9 Søren, 15).*

Med afsæt i dette vurderer vi, at det sociale aspekt kan anses som social kapital, da denne tillægges en særlig værdi, idet den anerkendes af andre studerende samt undervisere på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Dette giver os anledning til at forstå det således, at Søren's engagement i sociale aktiviteter, kan anses som måden, hvorpå han positionerer sig som den gode, aktive studerende i feltet. Ifølge Søren har det sociale aspekt altid haft betydning for ham som studerende. Idet Søren fortæller, at man som studerende, der indgår i studenterforeninger, får skulderklap, og dermed anerkendelse,

af underviserne, vurderer vi, at dette er medkonstruerende for, at Søren finder det værdifuldt at investere i sociale studieaktiviteter på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Med vores fremskrivning af Søren's praktiske sans, og dermed hvad der kan være medkonstruerende for hans studiepraksis, vurderer vi, at Søren's ubevidste strategi for studiepraksis blandt andet er at indgå i sociale relationer, som han håber kan bidrage til, at medstuderende vil være behjælpelige med noter og så videre, og dermed har forståelse for, når Søren ikke deltager i undervisningen.

I ovenstående har vi fremskrevet, hvad der kan være medkonstruerende for de fire agenters oplevelse af, at nogle studerende har mere brug for studieaktivitetsmodellen som rammesættende for deres studiepraksis end andre. Ydermere har vi fremskrevet, hvad der er medkonstruerende for fire agenters egen studiepraksis.

### 11.2.3 Tema 3: "Der er nogen, der sidder og ruller med øjnene"

Vi har fremskrevet viden om, at de studieaktiviteter, der indgår i studieaktivitetsmodellen, tilsyneladende bliver naturlige og selvfølgelige studieaktiviteter for de studerende på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Endvidere har vi foretaget en fremskrivning af, hvad der er medkonstruerende for fire af de fem agenters oplevelse af, at andre studerende har mere brug for studieaktivitetsmodellen som rammesætning end andre. Desuden har vi fremskrevet viden om, hvad der er medkonstruerende for fire af de fem agenters oplevelse af egen studiepraksis.

Af den indsamlede empiri fremkommer et tema, som omhandlede at interviewdeltagerne italesætte at der var en "kultur" på det hold, de studerende går på. Dette tema handler specifikt om, at flere af agenterne fortæller, at mange af de studerende på holdet prioriterer det sociale. I dette analysetema finder vi det derfor interessant at fremskrive, hvordan betydningen af det sociale på det hold, de fem agenter i vores undersøgelse er en del af, kan være medkonstruerende for de studerendes studiepraksis. I den forbindelse er det relevant for os, at inddrage de fem agenters fortællinger, om det hold de er tilknyttet.

I forbindelse med interviewene beskriver agenterne, hvordan de oplever, at det sociale vægtes af de studerende på det hold, de er tilknyttet. Søren fortæller følgende:

*“Ja, det er det fordi, hvis vi er 25 i klassen, så er der nok 20, der engagerer sig i det sociale hist og pist. De sidste fem, de kommer i ny og næ, men de er så lidt mere tilbageholdende, men man ser dem trods alt stadig til enkelte arrangementer. Øh så der er jeg nok heldig i min klasse, at øh der er en gensidig enighed omkring, at man skal også kunne have det godt ved siden af, med hinanden ved siden af og prioritere hinanden.” (Bilag 9 Søren, 7).*

Søren oplever, at det er størstedelen af holdet, der ofte prioriterer at være social med holdet. Søren har en oplevelse af, at han er glad for, at der er enighed om, at man skal prioritere hinanden i sociale sammenhænge. Med afsæt i Sørens vægning af det sociale aspekt, vurderer vi, at det forekommer selvfølgelig for Søren, at det sociale prioriteres. Sørens oplevelse af at det sociale prioriteres på holdet, stemmer tilsyneladende overens med Marias oplevelse. Hun fortæller, at hun oplever, at det cirka er en tre-fjerdedel af de studerende på holdet, der prioriterer at være social med holdet:

*“Ja, øh det altså, det er nok sådan lidt måske, det ved jeg ikke, mere end halvdelen, nej nok mere tre-fjerdedel der sådan gerne, altså har lyst til at være med til ting, og så prioriterer det, og så er der cirka nok en fjerdedel eller sådan 5-7 stykker, der ikke rigtig er interesserede, tror jeg, der hellere vil lave ting uden for skolen. Så det er meget det samme, de samme der kommer til festen.[...] Altså øhm altså, jeg tror man, altså vi kommer nok på en eller anden måde til at kategoriserer det lidt, fordi det ligesom er sådan. Det er ikke fordi...altså for alle bliver altid inviteret til tingene. Vi spørger altid flinkt. Altså så alle får ligesom tilbuddet. Det er i hvert fald sådan, jeg ser det, men øh altså det bliver...man kommer nok til at betegne sig selv lidt som en gruppe(...).” (Bilag 7(2) Maria, 3).*

Ud fra Søren og Marias fortællinger forholder det sig tilsyneladende sådan, at de fleste studerende på holdet prioriterer det sociale aspekt, hvilket vil sige, at være social og ligeledes, at de deltager i diverse sociale arrangementer. Vi vurderer, at dette kan anses som holdets gældende doxa, der omhandler, at det er at være

social, kan anses som en vigtig kapital. Det forstår vi det således, at social kapital er den gangbare kapital på det pågældende hold.

Sara fortæller, at hun oplever, at der er en modstand imod de studerende, der ikke prioriterer deltagelse i fester med medstuderende.

*”Det er meget forskelligt, fordi nogen, altså dem jeg snakker meget med, det er helt klart sådan, hvis man har fået læst alle lektier og taget mega gode noter ik’, så er de sådan ‘fuck det er godt gået’, altså så bakker man virkelig hinanden op øhm. Så er der også den anden gruppe, hvor der bliver sådan lidt rullet øjne sådan af os, der ikke er med til de der fester eller sådan noget(...).” (Bilag 8 Sara, 22).*

Med udgangspunkt i ovenstående citat, hvor Sara italesætter ‘at der bliver rullet med øjne af dem, der ikke er med til festene’, fremskriver vi, at der er nogle studerende på holdet, der ikke har inkorporeret feltets doxa om, at det er vigtigt at være social. Vi tolker, at disse studerende indtager en heterodox position i forhold til den doxa om, at ‘det er vigtigt at være social’, hvilken tilsyneladende er gældende i feltet (Bourdieu, 1980/1997, 118-119). Vi forstår det således, at agenternes habitus ligeledes er medkonstruerende for, hvorfor de ikke inkorporerer denne doxa. Vores forståelse af dette tager afsæt i, at deres habitus vil være influeret af tidligere erfaringer med studiepraksis, hvilket ligeledes kan være medkonstruerende for, at de ikke finder det selvfølgeligt at inkorporere feltets herskende doxa om, ‘at det er vigtigt at være social’.

Ydermere fortæller Sara følgende om hendes oplevelse af holdet:

*”(...)Altså, jeg vil sige, at i min klasse er der lidt en tendens til, at der er nogen, der sidder og ruller med øjnene, hvis der er nogen, der kommer med en erfaring [egne erfaringer, red.], som jeg synes, er rigtig ærgerligt. Især i vores dansktimer [...] der er altså en tendens til, at man ruller med øjnene af dem, og det synes jeg ikke altid er helt på sin plads. Og jeg ved, der er nogen, der ligesom... ja hvad kan man sige, ikke gider sige det store i undervisningen, altså fordi de bliver påvirket af de andre, der ruller med øjnene. Og det er ligesom blevet en del af kulturen nu.” (Bilag 8 Sara, 4).*

I ovenstående citat fortæller Sara, at hun oplever, at nogle af de studerende på holdet ligeledes 'ruller med øjnene', når andre studerende fremsætter praksiserfaringer i forbindelse med faglige diskussioner i undervisningen. Hendes italesættelse af, at 'det er ligesom blevet en del af kulturen' giver os en formodning om, at dette ikke er et enkeltstående tilfælde. Thomas er en af de studerende, der anvender praksiserfaringer i relation til faglige diskussioner i undervisningen. Han fortæller, at han synes, at undervisningen er for teoretisk orienteret, og at de studerende dermed ikke får nok viden om, hvad der sker i praksis:

*"Det er klart teoretisk orienteret [undervisningen, red.]. Der er ikke ret meget...på den måde er der ikke ret meget praktisk. Det er der ikke, og det er jo også det, jeg mener med, at folk kommer ud til et reelt kulturchok. Man er så teoretisk velfunderet, men du aner ikke en bjælde om, hvad du reelt når på tre kvarter med en flok unger, der kommer ind fra frikvarter, og to er ulykkelige og tre andre slås og har for mange hormoner i kroppen eller hvad [griner lidt] det er, så på den måde forberede sig til lærergerningen, der er det alt for teoretisk."* (Bilag 11 Thomas, 7).

Thomas fortæller, at han har en del praksiserfaring med undervisning i folkeskolen: *"Øh jeg har undervist i hvad en fem-seks år i typisk længerevarende vikariater, og ja jeg er jo nødt til at have en eksamen [griner lidt] for at komme videre ik'. Ja."* (Bilag 11 Thomas, 1). Thomas mener, at undervisningen indeholder for lidt praksis. Vi er af denne forståelse, at dette kan anses som Thomas' værditillægelse af praksiserfaring. Vi forstår det således, at denne værditillægelse tager afsæt i hans habitus, som blandt andet er formet af hans erfaringer med undervisning i praksis. Vi anser, at det at han værditillægger praksiserfaring, er influeret af, at han har praksiserfaring som underviser, og at han dermed tilsyneladende har en viden om, hvad der værditilægges i praksis. Altså at praksiserfaring er en gangbar kapital, det vil sige symbolsk kapital, i den virkelige verden, forstået som i arbejdet som lærer. Vi tolker, at dette kommer til udtryk i nedenstående citat:

*"Det kan jo være fordi, der er nogle af os, der har været på arbejdsmarkedet og har prøvet det her af, og har øh været der så lang tid,*

*at vi egentlig har, uden at være bagklog, men reelt har en indsigt, hvor der er rigtig mange der jo kommer direkte fra gymnasiet eller har holdt sabbatår eller hvad man har ik', og det kan godt være de unge er trætte af at høre på os, men de ved jo heller ikke, hvad de kommer ud til [griner lidt]. Man kommer, man er måske for unge kunne man være fræk og sige. Ja øh."*  
(Bilag 11 Thomas, 7).

Det fremgår af citatet, at Thomas har en oplevelse af, at de yngre studerende 'er trætte af at høre på os'. Vi vurderer, at denne italesættelse kan ses i sammenhæng med Saras beskrivelse af, at nogle studerende ruller med øjnene, når andre studerende fremsætter praksiserfaring i forbindelse med undervisningen. Der fremkommer altså tilsyneladende en forskel på, hvilken studiepraksis, der værditillægges blandt de studerende på holdet i forbindelse med undervisningsrelaterede diskussioner. I forbindelse med diskussionerne i relation til undervisningen fortæller Thomas:

*"(...)vi sidder generelt de samme fire-fem stykker og er de deltagende, hvor meget af andet, kan man sige, at der bliver stirret i computeren, shoppet og der bliver slået opslag op på Facebook om hyggeeftermiddage efter undervisningen, og det er helt tydeligt, at der er fokus andre steder end på det, man egentlig deltager i. Det giver sig selv, at når man er til undervisning, så skal man sgu også være deltagende i det der foregår og ikke kun stirre i computeren."* (Bilag 11 Thomas, 6).

I Thomas' italesættelse fremkommer en oplevelse af, at han mener, at de fleste studerende på holdet ikke deltager aktivt i undervisningen, men i stedet prioriterer planlægning af sociale arrangementer på holdet eller shopper på internettet. Vi har fremskrevet, at Thomas tillægger praksiserfaring i forhold til diskussioner i undervisningen en særlig værdi. Denne værditilfølgelse fremkommer ligeledes i følgende citat af Mette:

*"Det er jo svært, sådan... jo for eksempel var der en der sagde, 'jamen, vi skal jo alligevel ikke bruge det her,' hvor jeg var sådan lidt... Det var noget, der for mig var vigtigt, det vi havde siddet og læst, altså sådan,*

*omkring nogle tilgange, altså for eksempel noget om, altså i forhold til sådan noget relationsopbygning og narrative fortællinger, hvor at det var sådan 'jamen vi skal jo ikke bruge det til noget'... Sådan, hvor jeg var sådan lidt... 'Hvad mener du? Jeg synes, at det her er en sindssyg vigtig pointe, den her, og jeg ved, at det jo for søren er sådan noget man skal vide noget om i praksis', altså sådan at kunne arbejde på den her måde for eksempel, ikke? Altså, så blev jeg sådan lidt... [banker lidt i bordet.] Hallo...det er jo derfor, vi er her. Ikke for at spise nutella madder eller hvad jeg vil sige, gå i fredagsbar eller har en tendens til at lave alt det der andet...altså...det de synes, der er sjovt...det gør de fleste af de andre, synes jeg eller det hører jeg om, at de gør (...).” (Bilag 10 Mette, 8).*

Ligesom Thomas har Mette praksiserfaring som underviser på en folkeskole: “(...)jeg har arbejdet på en skole i halvandet år, øhm(...).” (Bilag 10 Mette, 1). Med afsæt i Mettes forståelse af, at ‘hun ved, hvad man blandt andet skal vide noget om i praksis’, fremskriver vi, at Mette ligeledes tillægger praksiserfaring i forhold til diskussioner i undervisningen en særlig værdi. Vi vurderer, at Thomas’ og Mette positionerer sig ved, at have mere viden i forhold til praksiserfaring, hvilket de anser som betydningsfuldt i relation til uddannelsen. Vi anser dette som Thomas’ og Mettes værditillæggelse af egenskaben at have erfaring i relation til praksis. Vi tolker, at deres værditillæggelse af praksiserfaring, kan fremskrives som en strategi. Dette ud fra at vi vurderer, at både Mette og Thomas positionerer sig netop via mængden af praksiserfaring. Vi er af en forståelse, at praksiserfaring kan veksles til gangbare kapitaler, det vil sige symbolsk kapital, i feltet, idet de kan positionerer sig ved at have en viden om, hvordan man gør som lærer.

Sara, Thomas og Mette har en oplevelse af, at de studerende, der ikke deltager aktivt i undervisningen, i stedet lægger deres fokus andre steder, for eksempel ved at shoppe på internettet, planlægge sociale arrangementer for holdet efter undervisningen, tage til fredagsbar eller bare komme for at spise i undervisningen. Med afsæt i Sara, Thomas og Mettes oplevelser vurderer vi, at Sara, Thomas og Mette positionerer sig fra de studerende, der ikke prioriterer aktiv deltagelse i undervisningen. Ud fra ovenstående fremskrivning vurderer vi ligeledes, at Sara, Thomas og Mette ikke er blandt de



studerende, der prioriterer det sociale aspekt på samme måde som størstedelen af de studerende på holdet. Med afsæt i Cathrine Hasses anvendelse af sprezzatura, forstår vi negligering af praksiserfaring samt prioritering af at være social, som værende medkonstruerende for holdets generaliserende tankegang (Hasse, 2009, 149), og det vil sige, at denne sprezzatura opfattes som 'den gode opførsel' på holdet (Hasse, 2009, 149). Saras beskrivelse af, at der rulles med øjnene både af dem, der ikke prioriterer at være sociale, og af dem der anvender erfaringer fra praksis i relation til undervisningen, vurderer vi, understøtter at de, der rulles øjne af, fremtræder som mislykkede medlemmer af gruppen (Hasse, 2009, 149). Vi forstår det således, at det, der fremgår som 'den gode opførsel' på holdet, har betydning for den studiepraksis, de studerende praktiserer.

I følgende citat, som ligeledes er anvendt på side 125 beskriver Sara, at det, at der rulles med øjnene, er medvirkende til, at nogle studerende ikke har lyst til at deltage aktivt i forbindelse med undervisningen.

*"Og jeg ved, der er nogen, der ligesom... ja hvad kan man sige, ikke gider sige det store i undervisningen, altså fordi de bliver påvirket af de andre, der ruller med øjnene. Og det er ligesom blevet en del af kulturen nu."*

(Bilag 8 Sara, 4).

Dette forstår vi på den måde, at disse studerende tillægger sig en studiepraksis, der ikke er i opposition til den gældende sprezzatura. Dette tolker vi med afsæt i, at Hasse beskriver, at mangel på sprezzatura resultere i udstødelse af gruppen (Hasse, 2009, 149).

## 12. Diskussion

Vi har fremskrevet en viden om, at studieaktivitetsmodellen kan anses som en objektiv struktur for lærerstuderendes studiepraksis. Ifølge Danske Professionshøjskoler er det hensigten, at studieaktivitetsmodellen skal fungere som redskab i relation til at styrke tydeligheden om undervisnings- og arbejdsformer samt læringstilbud (Danske Professionshøjskoler, A). Desuden skal modellen være grundlag for en forventningsafstemning med de studerende i forhold til studieintensitet på professionsbacheloruddannelserne (Ibid.). Danske Professionshøjskoler uddyber på deres hjemmeside, at *“Intensionen [sic] med modellen er at den skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet”* (Ibid.). Med afsæt i vores fremskrivning af policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen, finder vi det interessant at diskutere, hvad der ydermere kan være bagvedliggende årsag til udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen. Vores analyse efterlader os blandt andet med spørgsmålet om, hvorvidt forventningsafstemning og dialog er studieaktivitetsmodellens eneste formål, eller om hensigten også kan have årsag i professionsbacheloruddannelsernes position i uddannelsesfeltet?

Ud fra afsnit 6. *Kortlægning og afgrænsning af feltet* samt afsnit 11.1.1. *Policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen* har vi fremskrevet en viden om, at der forekommer divergens mellem professionsbachelorstuderendes studietidsforbrug og den forventede arbejdsbelastning, der tager afsæt i professionsbacheloruddannelsernes ECTS-point. Professionsbacheloruddannelserne er varierende fra 210 til 240 ECTS-point, alt afhængig af om der tale om en professionsbacheloruddannelse af en varighed på 3½ år eller 4 år, hvor sidstnævnte er gældende for professionsbacheloruddannelsen som lærer (Retsinformation 2015). Som det fremgår i afsnit 11.1.2.1. *Dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen*, fremsætter Janne Klok og Hanna Mølgaard, at studieaktivitetsmodellen placerer sig i diskussionen om danske studerendes studieaktivitet samt antal af undervisningslektioner på professionsbacheloruddannelserne (Klok & Mølgaard, 2015, 10). De studerende, der indgår i vores undersøgelse, fortæller, at de på 2. semester på Læreruddannelsen Zahle/UCC har 12 undervisningslektioner pr. uge. Med sigtet mod den forventede arbejdsbelastning på 43 timer ugentligt, må der siges at være langt fra 12 til 43 timer. Vi anser det for plausibelt, at udarbejdelsen og implementeringen af

studieaktivitetsmodellen ydermere har til hensigt at legitimere antallet af undervisningstimer, ved at eksplicite, at studiet består af forskellige studieaktiviteter, hvilke tilsammen udgør en fuldtidsuddannelse. Det vil sige, at studieaktivitetsmodellen kan anskues som legitimering af professionsbacheloruddannelserne, og herunder læreruddannelsen, som fuldtidsuddannelser, der tager afsæt i en forventet arbejdsbelastning, der svarer til 210-240 ECTS-point. Med afsæt i dette mener vi, at det er interessant, at anskue studieaktivitetsmodellen som et forsvar af professionsbacheloruddannelsernes positionering i uddannelsesfeltet. I denne optik forstår vi, at studieaktivitetsmodellen har til hensigt at forsvare professionsuddannelsernes værdi på uddannelsesmarkedet i relation til normerede ECTS-point. Professionsuddannelsernes position i uddannelsesfeltet har betydning for uddannelsernes ligeværd med samme uddannelser i de lande, der indgår i Bologna-deklarationen. Som tidligere har Bologna-deklarationen til hensigt at muliggøre student mobility mellem de deltagende lande (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, A). Uddannelses- og Forskningsministeriet påpeger, at ECTS-pointsystemet skal lette gensidig anerkendelse og meritoverførsel (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, C), men det er op til den enkelte institution at vurdere, om der kan gives meritoverførsel på baggrund af en faglig vurdering (Ibid.). Dermed forstår vi, at der ikke automatisk gives mulighed for meritoverførsel, blot fordi en uddannelse har samme ECTS-point som en tilsvarende uddannelse i et andet land, der indgår i Bologna-deklarationen. I denne optik kan vi anskue studieaktivitetsmodellen som en policy-gørelse af praksis. Dette skal forstås på den måde, at kategoriseringen af studieaktiviteter, hvilke må tænkes også at have været en del af uddannelserne inden implementering af studieaktivitetsmodellen, og den eksplicite fremsættelse af studieaktiviteter, som endvidere er angivet i forventede arbejdstimer, synes, at skulle understøtte professionsbacheloruddannelsernes position og værdi.

Men kan man overhovedet kategoriserer studieaktivitet og dermed indramme studerendes studiepraksis? Det er interessant, at professionsbachelorstuderendes studiepraksis kategoriseres i studieaktivitetsmodellen. Det fremgår af vores undersøgelse, at de studerende anvender forskellige begreber om studieaktivitet, og at den måde hvorpå de beskriver deres studiepraksis, ikke kun kan placeres indenfor

studieaktivitetsmodellens specifikke kategorier. I de studerendes beskrivelser af studiepraksis, fremkommer det, at deres studiepraksis indeholder flere elementer, som ikke kun placerer sig indenfor én af studieaktivitetsmodellens kategorier, men placerer sig indenfor forskellige kategorier. Ydermere placerer nogle af de studieaktiviteter, som de studerende beskriver, udenfor studieaktivitetsmodellens rammesætning. Dette giver anledning til at stille spørgsmålstegn ved, om det er muligt at opstille så faste rammer for lærerstuderendes studieaktivitet og dermed studiepraksis. Kategoriseringen af studieaktiviteter kan synes at være retningsangivende for, hvilken studiepraksis der anses for at være den gode studiepraksis, og dermed også hvordan man er den gode studerende. I vores undersøgelse fremskriver vi en viden om, at der forekommer andre måder, hvorpå man som studerende kan praktisere god studiepraksis og dermed fremstå som den gode studerende. Det fremkommer blandt andet, at det relationelle aspekt har en indvirkning på de studerendes studiepraksis. Dette skal forstås på den måde, at der også synes at være andet og mere på spil for de studerendes studiepraksis, end hvad der fremsættes i studieaktivitetsmodellen. Det er i hvert fald også interessant, at lærerstuderendes studiepraksis synes at være påvirket af, hvilken holdning til studiepraksis der tilsyneladende forekommer på det pågældende hold, og som synes at være dominerende i forhold til de studerendes studiepraksis på holdet.

### 13. Konklusion

Med afsæt i policy-læsning, dokumentanalyse samt Pierre Bourdieus prakseologi og Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura, har vi analyseret vores empiri, som består af policies, studieaktivitetsmodellen, rapporter, interviews og spørgeskema.

Vores kandidatspeciale tager udgangspunkt i problemformuleringen:

*Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for lærerstuderendes praktisering af god studiepraksis? –Og hvilke andre mulighedsbetingelser er medkonstruerende for, hvordan lærerstuderende praktiserer god studiepraksis?*

Vi har valgt at strukturere vores konklusion ved anvendelse af vores indledende arbejdsspørgsmål, hvilke vi, med udgangspunkt i problemformuleringen, har belyst i dette kandidatspeciale.

#### **Hvad ligger til grund for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen?**

Gennem analyse har vi fremskrevet, at udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen tager afsæt i internationale såvel som nationale policies. Dermed anser vi, at der er en sammenhæng mellem Bologna-deklarationen og herunder ECTS-pointsystemet, som har til hensigt at angive den pågældende uddannelses forventede arbejdsbelastning for studerende (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, C). Desuden er vi af den forståelse, at ECTS-pointsystemet skal sikre, at den forventede arbejdsbelastning for de studerende på en videregående uddannelse i et land, der er medlem af Bologna-deklarationen, svarer til samme arbejdsbelastning på samme uddannelse i et andet land, der også er medlem af Bologna-deklarationen. Ligeledes har vi fremskrevet, at Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser i 2009 er sammenlignelig med Bologna-rammen, og dermed angiver samme niveau, opbygning og beskrivelse af læringsudbyttet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014, A). Med afsæt i dette konkluderer vi, at det er vigtigt, at en uddannelsesinstitution efterlever de danske

kvalifikationsramme, så uddannelsens indhold, opbygning og niveau er i overensstemmelse med både den danske kvalifikationsramme og Bologna-rammen.

Vi har endvidere fremskrevet, at undersøgelser, herunder EUROSTUDENT-undersøgelsen, der blandt andet inkluderer en undersøgelse af studerendes studieintensitet, viser, at studerende på danske videregående uddannelser ikke har en studieintensitet, der svarer til uddannelsernes ECTS-normering (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, E). På baggrund af EUROSTUDENT-undersøgelsen fra 2015, og desuden den viden vi har om studerendes studietidsforbrug ud fra Kvalitetsudvalgets rapport *'Nye veje - høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af videregående uddannelser'* fra 2015 (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015), konkluderer vi, at resultaterne om studerendes studietidsforbrug er medvirkende til udarbejdelsen af *'Kvalitetserklæringen'* (2015) (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, G). Ifølge Kvalitetserklæringen skal uddannelserne tilrettelægges således, at de studerende kan og skal studere på fuld tid (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, H). Det fremgår af Kvalitetserklæringen, at dette blandt andet skal effektueres gennem ambitiøse krav til det faglige niveau, samt en øget interaktion i mellem undervisere og studerende og mellem studerende (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, G; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, H).

Vores indramning af policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen tilvejebringer bevidsthed om feltets kompleksitet. Vi konkluderer, at internationale og nationale policies er medkonstruerende for de mulighedsbetingelser der fordrer, hvordan man agerer legitim fuldtidsstuderende. Med dette mener vi, at man for at agere legitim fuldtidsstuderende bør praktisere en studiepraksis, der svarer til en arbejdsbyrde i relation til det antal ECTS-point, den pågældende uddannelse er normeret til.

På baggrund af vores fremskrevne viden konkluderer vi, at studieaktivitetsmodellen blandt andet er udarbejdet og implementeret på professionsbacheloruddannelserne for at fremsætte professionsbacheloruddannelserne som fuldtidsuddannelser, ved at eksplicitere hvilke studieaktiviteter, der indgår i uddannelserne, og ydermere ved at angive, hvor mange timer det forventes, at den studerende anvender i forhold til hver studieaktivitetskategori jf. studieaktivitetsmodellen.

### **Hvad er studieaktivitetsmodellen? - Og hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur?**

Ifølge Danske Professionshøjskoler er det hensigten, at studieaktivitetsmodellen skal fungere som redskab i relation til at styrke tydeligheden om undervisnings- og arbejdsformer samt læringstilbud. Desuden skal modellen være grundlag for en forventningsafstemning med de studerende i forhold til studieintensitet på professionsbacheloruddannelserne (Danske Professionshøjskoler, A). På baggrund af vores dokumentanalyse af studieaktivitetsmodellen konkluderer vi, at der synes at forekomme en skjult dagsorden med Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel, og det UCC skriver om studieaktivitetsmodellen. Dette konkluderer vi på baggrund af, at der med afsæt i tidligere beskrevne undersøgelser om lærerstuderendes timetal, har været et incitament for professionsbacheloruddannelserne for at uddybe professionsbachelorstuderendes studieaktivitet og studieintensitet, og dermed de studerendes studiepraksis (Ibid.). Ligeledes konkluderer vi, at også kravet om student mobility, jf. Bologna-deklarationen, akkreditering samt udviklingskontrakter mellem Uddannelses- og Forskningsministeriet og de respektive uddannelsesinstitutioner, er baggrund for implementering af studieaktivitetsmodellen.

Vi konkluderer, at fremstillingen af Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel og inddelingen af studieaktiviteter, kan anses som objektiv struktur for lærerstuderendes studiepraksis og studieaktiviteter. Dette konkluderer vi på baggrund af, at udlægningen af studieaktivitetsmodellen strukturerer både de studerendes timeantal samt de studerendes studieaktiviteter i forudbestemte kategorier, hvilke ikke synes at være mulige at afvige fra. Dermed konkluderer vi, at studieaktivitetsmodellen er en mulighedsbetingelse for de studerendes studieaktiviteter og studiepraksis.

### **Hvordan kan vi forstå studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur, for de studerendes praktisering af studiepraksis?**

På baggrund af vores analyse af de lærerstuderendes umiddelbare fortællinger i forbindelse med de semistrukturerede interviews, fremskriver vi, at der tilsyneladende er enighed blandt de studerende om, at det er vigtigt at deltage i de skemalagte timer, og i den forbindelse vægter nogle af de studerende en aktiv deltagelse. Ydermere forstår vi,

at der blandt de studerende forekommer en gængs opfattelse af, at *'forberedelse'* er en selvfølgelig studieaktivitet. Med udgangspunkt i de studerendes fortællinger om studieaktiviteterne *'studiegrupper'*, *'opgaveskrivning, herunder studieprodukter'*, *'samarbejde'* og *'social'*, fremskriver vi, at der blandt de studerende tilsyneladende fremkommer en doxa om, at det er selvfølgelig og naturligt, at man som studerende på læreruddannelsen indgår i studiegrupper, med hvilken man udarbejder studieprodukter. Dermed konkluderer vi, at der blandt de studerende er en doxa, en indforstået konsensus, der omhandler, at de tidligere beskrevne studieaktiviteter er selvfølgelige studieaktivitet på Læreruddannelsen Zahle/UCC. Dette kommer til udtryk ved, at de studerende ikke stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt disse studieaktiviteter, er en del af uddannelsen.

Med afsæt i vores analyse, kan de studerendes forståelser af studieaktiviteter placere sig indenfor studieaktivitetsmodellens fire kategorier, og på den baggrund forstår vi studieaktivitetsmodellen som en objektiv struktur for de studerendes forståelser af studieaktiviteter. Vi er bevidste om, at der er meget, der kan have indflydelse på de studerendes doxa om studieaktiviteter. Dog anser vi, at studieaktivitetsmodellen har indflydelse herpå, samt at studieaktivitetsmodellen er en legitim struktur for de studerendes studiepraksis. Dette tager afsæt i, at der fremkommer en doxa om, at studieaktivitetsmodellen er en selvfølgelig struktur for de studieaktiviteter, der indgår i uddannelsen, idet de studerende fortæller, at en sådan struktur er til gavn for nogle af de studerende.

Vi anser, at den symbolske vold udfolder sig gennem denne indforståede og selvfølgelige legitimering af studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur for de studerendes studieaktiviteter og studiepraksis. Med afsæt i dette konkluderer vi således, at der dermed også må fremkomme en legitimering af en studiepraksis, der afspejler den studiepraksis, der rammesættes af studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Med afsæt i den viden vi har fremskrevet i første analysedel, konkluderer vi ligeledes, at det policyfelt vi anser, at studieaktivitetsmodellen indskriver sig i, er medkonstruerende for, hvad der anses som legitim studiepraksis.



### **Hvordan praktiseres studieaktivitetsmodellen af de studerende?**

Af vores analyse fremkommer det, at fire studerende italesætter, at de oplever, at nogle studerende har mere brug for den struktur studieaktivitetsmodellen fordrer i forhold til studieaktiviteter og studiepraksis. Vi anser dermed, at de studerende oplever, at studieaktivitetsmodellen er en struktur for studiepraksis, men de fire studerende oplever, at de ikke selv har brug for denne struktur. Vi har fremskrevet, at de fire studerende dermed positionerer sig i forhold til de studerende, der tilsyneladende har brug for denne struktur. Med afsæt i dette har vi fremskrevet, at de fire studerende positionerer sig på forskellige måder, hvilket tager afsæt i den enkelte studerendes habitus, og herunder uddannelsesbaggrund, praksiserfaring og viden om studieaktivitetsmodellen. Af de studerendes italesættelser fremkommer en forståelse af, at man er en god studerende, hvis man selv formår at skabe struktur for egen studiepraksis. Dermed forstår vi, at de studerende tillægger strukturering af egen studiepraksis en særlig værdi. Med afsæt i dette konkluderer vi, at studieaktivitetsmodellen kan anses som medkonstruerende for de studerendes forståelse for, hvordan man er den gode studerende på læreruddannelsen Zahle/UCC.

På hold 2015A anvender de studerende cirka 25 timer i gennemsnit på studieaktivitet inklusiv undervisning pr. uge. Det fremgår endvidere af spørgeskemaet, at kun to studerende beskriver, at de anvender det ønskede antal timer på studieaktivitet pr. uge, og som vi dermed anser for at være i overensstemmelse til den forventede arbejdsbelastning qua læreruddannelsens ECTS-point. Med afsæt i vores analyse af de studerendes italesættelser om studietidsforbrug, fremkommer der tilsyneladende en sammenhæng mellem et studietidsforbrug, der svarer til studietidsforbruget angivet i studieaktivitetsmodellen, og god studiepraksis.

### **Hvordan kan de studerendes studiepraksis på det pågældende hold forstås som mulighedsbetingelse for den enkelte studerendes studiepraksis?**

Af den indsamlede empiri fremkommer, at flere af de studerende fortæller, at mange af de studerende på holdet prioriterer det sociale. Vi har analyseret, hvordan betydningen af det sociale på det hold, de fem studerende i vores undersøgelse er en del af, kan være medkonstruerende for de studerendes studiepraksis.

Med afsæt i vores analyse forholder det sig tilsyneladende på den måde, at de fleste studerende på holdet prioriterer det sociale aspekt, hvilket vil sige, at være social og ligeledes, at de deltager i diverse sociale arrangementer. Vi konkluderer, at dette kan anses som holdets gældende doxa, der omhandler, at det er at være social, kan anses som en vigtig kapital. Social kapital er dermed den gangbare kapital på hold 2015A.

Ydermere har vi fremskrevet en viden om, at nogle få studerende på holdet indtager en heterodox position i forhold til doxaen om, at 'det er vigtigt at være social'. Vi anser, at de studerendes habitus er medkonstruerende for, hvorfor de ikke inkorporerer denne doxa. Vores forståelse af dette tager afsæt i, at deres habitus vil være influeret af tidligere erfaringer med studiepraksis, hvilket ligeledes kan være medkonstruerende for, at de ikke finder det selvfølgeligt at inkorporere feltets herskende doxa om, 'at det er vigtigt at være social'.

Med afsæt i vores analyse forstår vi 'negligering af praksiserfaring' samt 'prioritering af at være social', som værende medkonstruerende for holdets generaliserende tankegang. Dette kan dermed opfattes som 'den gode opførsel' på holdet, hvilket skal forstås som en del af holdets sprezzatura. Vi konkluderer således, at det, der fremgår som 'den gode opførsel' på holdet, har betydning for den studiepraksis, de studerende praktiserer. De studerende der ikke praktiserer en handlen, der er i overensstemmelse med sprezzatura, vil dermed fremtræde som mislykkede medlemmer af holdet. Med afsæt i dette forstår vi således, at holdets sprezzatura er en mulighedsbetingelse for de studerendes studiepraksis. Dette med afsæt i, at der synes at være en måde at gøre studiepraksis på, som anses for at være mere legitim af størstedelen af de studerende på holdet.

Dermed kan vi konkludere, at de studerendes studiepraksis samt forståelse af studieaktivitet og god studiepraksis, dermed kan anses for at være rammesat af studieaktivitetsmodellen, men ydermere konkluderer vi, at også det relationelle aspekt er en mulighedsbetingelse for lærerstuderendes studiepraksis og ydermere, hvad der opleves som god studiepraksis. Vi konkluderer, at de mulighedsbetingelser, som det relationelle fordrer, og som dermed er medkonstruerende for de studerendes studiepraksis, ikke synes at være inkluderet i fremsættelsen af studieaktivitetsmodellen.

## 14. Perspektivering

Vores kandidatspeciale giver indsigt i studieaktivitetsmodellen og lærerstuderendes studiepraksis.

For yderligere belysning af feltet kunne det være interessant at foretage en uddybende undersøgelse af udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen og herunder historiciteten omkring italesættelsen af fuldtidsstuderende og studieaktivitet. Dette kunne belyse, hvilken diskurs studieaktivitet, og ydermere det at være fuldtidsstuderende, tidligere har skrevet sig ind i, og i så fald hvordan, diskursen har ændret sig siden den danske deltagelse i Bologna-deklarationen. Dette kunne man både undersøge på et overordnet plan i forhold til videregående uddannelser generelt, men man kunne også undersøge dette i konteksten af professionsbacheloruddannelser. Ydermere kunne man undersøge, om ikke blot Bologna-deklarationen, men eksempelvis også, hvordan professionsbacheloruddannelsernes placering i uddannelsesfeltet, er medkonstruerende for udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen. I relation til policyfeltet kunne det også være spændende at undersøge, hvilke andre policies der kan være medkonstruerende for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen. I denne sammenhæng kunne det være interessant at undersøge, hvorvidt fastholdelse af studerende og den politiske målsætning om, at 60 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse i 2020, også kan ligge til grund for udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen.

I forbindelse med udarbejdelsen af vores kandidatspeciale har vi desuden undret os over kategorisering af studieaktiviteter. Et andet perspektiv kunne derfor være at undersøge studieaktivitetsmodellen med henblik på at fremskrive en viden om, hvorfor det er de anførte studieaktiviteter, der indgår i studieaktivitetsmodellen, og desuden hvordan kategoriseringerne er foretaget. Herunder kunne man have blik for, hvilken samfundstendens kategorisering af studieaktiviteter placerer sig i, og i denne optik finder vi det interessant at inddrage neoliberale strømninger.

I august 2016 flytter Læreruddannelsen Zahle/UCC til det nybyggede Campus Carlsberg, og sammenlægges derved med Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS. Endnu et perspektiv kunne derfor være at udføre et feltstudie med henblik på at foretage en

uddybende undersøgelse af lærerstuderendes studiepraksis på Campus Carlsberg, og om denne influeres af den studiepraksis, vi har fremanalyseret. Og med afsæt i dette kunne det være spændende at undersøge, om der i forbindelse med sammenlægningen af de to læreruddannelsesinstitutioner er divergens mellem de to uddannelsers praktisering af studiepraksis, og hvordan disse to studiepraksisser influerer hinanden og danner en ny studiepraksis på Campus Carlsberg.

## 15. Litteraturliste

### Udgivelser

Bourdieu, Pierre (1973/1994b). *De tre former for teoretisk viden* (M. Nørholm og K. A. Petersen, overs.). In: Staf Callewaert et al. (red), (1994). *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 1. udgave, 5. oplag. Bogforlaget Frydenlund A/S.

Bourdieu, Pierre (1980/1997). *Men hvem skabte skaberne? - interviews og forelæsninger* (H. Hovmark, trans.). Akademisk forlag A/S, 1997.

Bourdieu, Pierre (1980/2007). *Den praktiske sans* (P. F. Bundgård, overs.). 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag 2007.

Bourdieu, Pierre (1990/1994). *Socialt rum og symbolsk magt* (M. Nørholm & K. A. Petersen, overs.). In: Staf Callewaert et al. (red), (1994). *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 1. udgave, 5. oplag. Bogforlaget Frydenlund A/S.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1992/2009). *Refleksiv sociolog - mål og midler* (H. Silberbrandt, overs.). 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag 2009.

Bourdieu, Pierre (1994/1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen* (H. Hovmark, trans.). 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag 1997.

Bourdieu, Pierre (2000/2005). *Udkast til en praksisteori*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag, København 2005.

Bourdieu, Pierre (2001/2005). *Viden om viden og refleksivitet* (H. Silberbrandt, overs.). 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag, København 2005.

Brinkmann, Svend. (2015). *Etik i en kvalitativ verden*. In: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) (2015). *Kvalitative Metoder - en grundbog* (s. 429-445). 2. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Bryman, Alan (2012). *Documents as sources of data*. In: Alan Bryman (2012). *Social Research Methods*. 4th. edition. Oxford University Press.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Fastholdelse på professionsbachelor og erhvervsakademiuddannelser - Overblik over bredden af fastholdelsesindsatser og indblik i arbejdet med at opstarte og evaluere dem*. Rosendahls-Schultz Grafisk.

Djurhuus, Drós & Birkelund, Marlene Finderup (2015): *Læringsportfolio og studenterudviklingssamtale - som medvirkende til ny studenterkultur*. Eksamensopgave i Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale, 9. semester på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet i København. Opgaven er fortrolighedsstemplet.

Djurhuus, Drós & Birkelund, Marlene Finderup (2016): *Studenterinddragelse - som (innovativt) styringsredskab*. Eksamensprojekt i Læring og forandring i praksis, 9. semester på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet i København. Projektet er fortrolighedsstemplet.

Flyvbjerg, Bent (2015). *Fem misforståelser om casestudiet*. In: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Hasse, Cathrine (2009): *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*. 1. Udgave. Samfundslitteratur 2009.

Hastrup, Kirsten (2007): *Forord ved Kirsten Hastrup*. I: Pierre Bourdieu (2007): *Den praktiske sans*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag 2007.

Hovmark, Henrik (1997): *Oversætterens forord*. In: Pierre Bourdieu (1980/1997): *Men hvem skabte skaberne? -Interviews og forelæsninger* (H. Hovmark, trans.). Akademisk forlag A/S, 1997.

Højberg, Henriette (2014). *Hermeneutik - Forståelse og fortolkning i videnskaberne*. In: Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.), (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fakulteterne og paradigmer*. 3. udgave, 2. oplag 2014. Samfundslitteratur 2013.

Højbjerg, Karin (2012). *Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis*. In: Annette Bilfeldt et. al (red.), (2012). *Refleksiv praksis - forskning i forandring*. Aalborg Universitetsforlag, 2012.

Klok, Janne & Mølgaard, Hanna (2015). *Studieaktivitetsmodellen - baggrund og begrundelse*. In: Mølgaard, Hanna & Qvortrup, Ane (red.), (2015). *Studieaktivitetsmodellen - erfaringer og refleksioner*. 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Systime A/S.

Kristiansen, Søren. & Krogstrup, Hanne Kathrine. (1999). *Deltagende observation, introduktion til en forskningsmetodik*. 1. udgave, 6. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Nielsen, Bodil; Nielsen, Niels Grønæk & Mølgaard, Niels (red.) (2014). *Professionsbachelor - uddannelse, kompetence og udvikling af praksis*. 2. udgave, 1. oplag. Forlaget UCC 2014

Riis, Ole (2000). *Metoder på tværs Om forudsætningen for sociologisk metodekombination*. Forfatteren og Sociologisk Laboratorium.

Sestoft, Carsten (2006): *Om Pierre Bourdieu og hans værk*. In: Annick Prieur & Carsten Sestoft (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. 1. udgave, 3. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag 2006.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. In: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Thisted, Jens (2011). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1. udgave, 2. oplag. Munksgaard Danmark, København 2010.

Ulriksen, Lars (2009). Den implicitte studerende. In: Dansk pædagogisk tidsskrift. Tidsskrift nr. 3, 2009

Wacquant, Loïc (1992/2009). *Introduktion: Struktur og logik i Bourdieus sociologi*. I: Pierre Bourdieu & Loïc Wacquant (2009): *Refleksiv sociolog - mål og midler*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag 2009.

Wilken, Lisanne (2014). *Bourdieu for begyndere*. 2 udgave, 3 oplag. Samfundslitteratur 2011, Frederiksberg C.

Aalborg Universitet (2014): *'Projektguiden 2014. Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser fra Aalborg Universitet. Aalborg og København*. Senest revideret august 2014. Studienævnet for Uddannelse, Læring og Forandring, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, Nyhavnsgade 14, 9000 Aalborg.



**Web:**

Aktstykke nr. 34, Folketinget 2012-13.

[http://www.ft.dk/RIpdf/samling/20121/aktstykke/aktstk34/20121\\_aktstk34.pdf](http://www.ft.dk/RIpdf/samling/20121/aktstykke/aktstk34/20121_aktstk34.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 27. november 2012

Berlingske 2014

<http://www.b.dk/kronikker/saadan-faar-laereruddannelsen-mere-prestige>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 21. december 2014

Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2015

<http://akkr.dk/akkreditering/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 25. april 2015

Danmarkshistorien.dk

[http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/danske-regeringer-2011/?no\\_cache=1](http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/danske-regeringer-2011/?no_cache=1)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danmarks Medie- og Journalisthøjskole

<http://www.dmjx.dk/om-os/kontakt/medarbejdere/jens-otto-kjaer-hansen>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler , A

<http://www.uc-dk.dk/da/politik-og-viden/studieaktivitetsmodel.html?highlight=YToxOntpOjA7czoyMToic3R1ZGllYWt0aXZpdGV0c21vZGVsIjt9>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler, B

<http://www.uc-dk.dk/da/presse-og-debat/pressemeddelser/88-nye-ukategoriseret/489-forventninger-til-studerende-g%C3%B8res-tydeligere.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler, C

<http://www.uc-dk.dk/da/phocadownload/userupload/3395f0fcd8/Faktaboks%20om%20studieaktivitetsmodellen.pdf>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler, D

<http://www.uc-dk.dk/da/hvem-er-vi-ny/medlemmer.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler, E

<http://www.uc-dk.dk/da/hvem-er-vi-ny/organisation.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Danske Professionshøjskoler 2015

<http://www.uc-dk.dk/da/presse-og-debat/pressemeddelser/88-nye-ukategoriseret/568-sammen-g%C3%B8r-vi-gode-uddannelser-bedre.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 9. april 2015

Danmarks statistik

<http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml?cid=18973>

Senest tilgået: den 29. maj 2016

Senest opdateret: september 2015

Den store danske, A

[http://denstoredanske.dk/Kunst\\_og\\_kultur/Litteratur/Udenlandske\\_kritikere/Wolfgang\\_Iser](http://denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Udenlandske_kritikere/Wolfgang_Iser)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 8. januar 2010

Den store danske, B

[http://denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykologer/Basil\\_Bernstein](http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologer/Basil_Bernstein)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 29. januar/2009

Den store danske, D

[http://denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sociologi/Sociologer/%C3%89mile\\_Durkheim](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologer/%C3%89mile_Durkheim)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

European Commission

[http://ec.europa.eu/education/ects/ects\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/ects/ects_en.htm)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

European Higher Education Area

<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Folkeskolen.dk 2016

<https://www.folkeskolen.dk/581880/taarnhoejt-fracald-fortsaetter-paa-ny-laererruddannelse->

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 22. februar 2016

Friskolernes Lærerforening 2016

<http://www.fsl.dk/aktuelt/nyheder-debat/2016/2/drop-de-endeloese-smaa-reformer-af-laererruddannelsen-og-taenk-lidt-stoerre/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 24. februar 2016

Københavns Universitet, A

<http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da%2Fpersons%2Flars-ulriksen%28e24236c0-e410-49fd-abf0-dff029880c9b%29%2Fpublications.html&ordering=kuPublicationOrderByPublicationYearThenAuthor&page=0&descending=false>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Københavns Universitet, B

<http://sund.ku.dk/om-sund/organisation/administration/afduddannelsestuderende/?id=153286&vis=medarbejder>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Københavns Universitet, C

<http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da%2Fpersons%2Fkirsten-blinkenberg-hastrup%283900a534-4b76-46de-9d48-17cf5e57c516%29.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Loïc Wacquant

<http://loicwacquant.net/bio/background>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Open University

<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/author/maxine-birch>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Politiken 2012

<http://politiken.dk/debat/ECE1668772/laererruddannelsen-er-pinligt-ringe/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 26. juni 2012

Professionshøjskolen Metropol

<http://www.phmetropol.dk/Om+Metropol/Organisation/Direktion/Stefan+Hermann>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Retsinformation 2015

BEK nr 1068 af 08/09/2015 Gældende Offentliggørelsesdato: 12-09-2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 12. september 2015

Studieordning Læreruddannelsen UCC 2015-2016

[https://ucc.dk/sites/default/files/studieordning\\_laer Ruddannelsen\\_ucc\\_2015\\_2016\\_5.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/studieordning_laer Ruddannelsen_ucc_2015_2016_5.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 23. april 2016

UC Davis

<http://innovation.ucdavis.edu/people/biagioli>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

UV viden 2016, A

<https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/janne-klok%28d08da2af-85bb-4144-98f6-b2ac0018a924%29.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

UC viden 2016, B

<https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/hanna-andersenmoelgaard%288cfd718ae171-444-ab25-25f9ddb986d2%29.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Uddannelses- og Forskningsministeriet

[http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme\\_dk\\_videregaaende\\_uddannelse\\_20080609.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen/bologna-processen-i-danmark/dansk-malopfyldelse>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 11. januar 2013

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, A

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 4. februar 2014

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, B

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/bidrag-til-udvalget/ph-studieaktivitetsmodel.pdf>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 13. februar 2014

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, A

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 28. maj 2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, B

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen/hvad-er-processen-bag-processen>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 28. maj 2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, C

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/ects/ects>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 14. december 2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, D

[http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/uddannelse-i-internationalt-perspektiv/eurostudent/eurostudent\\_2015.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/uddannelse-i-internationalt-perspektiv/eurostudent/eurostudent_2015.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Uddannelses - og Forskningsministeriet 2015, E

<http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/danske-studerende-er-langt-fra-fuldtidsstuderende>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 25. marts 2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, F

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/uddannelse-i-internationalt-perspektiv/eurostudent>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 26. februar 2015



Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, G

<http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/faelles-forstaelse-om-god-uddannelse>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 13. april 2015

Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, H

<http://ufm.dk/publikationer/2015/filer/faelles-om-god-uddannelse-april-2015.pdf>

Rektorerne for Erhvervsakademierne, Professionshøjskolerne, Universiteterne samt Kunstneriske og Kulturelle uddannelser og Uddannelses- og Forskningsministeren  
Udgivet april 2015 af Uddannelses- og Forskningsministeriet  
Bredgade 40 1260 København K.

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015

<http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: 2015

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, A

[http://ufm.dk/publikationer/2014/nye-veje/nye\\_veje\\_analyserapport\\_web.pdf](http://ufm.dk/publikationer/2014/nye-veje/nye_veje_analyserapport_web.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: 2014

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, B

[http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer/samlet\\_rapport\\_web\\_01-2.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer/samlet_rapport_web_01-2.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: 2014

Universitetet i Bergen

<http://www.uib.no/personer/Karin.Anna.Petersen>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

University College Capital, 2013

(<https://ucc.dk/nyhed/elever-laerer-mere-med-klare-laeringsmaal>)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 19. juni 2013

University College Capital, A

<https://ucc.dk/campus-carlsberg>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

University College Capital, B

[https://ucc.dk/sites/default/files/140408\\_aarsrapport\\_2013\\_lowres.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/140408_aarsrapport_2013_lowres.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

University College Capital, 2015

<https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/uddannelsens-opbygning>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 12. november 2015

University College Capital, 2016 A

<https://ucc.dk/node/1228>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 9. maj 2015

University College Capital, 2016, B

<https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/uddannelsens-opbygning/studieformer>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 1. januar 2016

University College Lillebælt 2013

<https://ucl.dk/erik-knudsen-fortsætter-som-rector-for-university-college-lillebaelt/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 18. november 2014

University College Nordjylland 2014

<http://www2.ucn.dk/servicemenu/nyhedsvisning.aspx?Action=1&NewsId=3215&PID=13676>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 23. januar 2014

University College Sjælland

[http://ucsj.dk/fileadmin/user\\_upload/Om\\_UCSJ/Resultatloen\\_kontrakter/2013/Resultatløenskontrakt\\_Ulla\\_Koch.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/Om_UCSJ/Resultatloen_kontrakter/2013/Resultatløenskontrakt_Ulla_Koch.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

University College Syd 2012

<https://www.ucsyd.dk/uddannelser/artikel/birthe-friis-mortensen-bliver-ny-rector-for-university-college-syddanmark/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 29. maj 2012

University of Leicester 2016

<http://www2.le.ac.uk/departments/management/people/alan-bryman>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

University of Oxford 2015

<http://oxford.academia.edu/BentFlyvbjerg>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Uppsala Universitet

<http://katalog.uu.se/empinfo/?id=N11-103>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

VIA University College 2016

<http://www.via.dk/om-via/presse/artikler/harald-mikkelsen-forsaetter-som-rector-for-via>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 10. februar 2016

Aalborg Universitet 2014

[http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/84/84663\\_studieordning\\_ka\\_laering\\_og\\_forandringsprocesser\\_2014\\_hum\\_aau.pdf](http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/84/84663_studieordning_ka_laering_og_forandringsprocesser_2014_hum_aau.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: September 2014

Aalborg Universitet, A

[http://www.reflexen.learning.aau.dk/digitalAssets/43/43137\\_skabelon.pdf](http://www.reflexen.learning.aau.dk/digitalAssets/43/43137_skabelon.pdf)

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, B

<http://www.reflexen.learning.aau.dk/>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, C

<http://personprofil.aau.dk/119137>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, D

<http://personprofil.aau.dk/110586>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, E

<http://personprofil.aau.dk/117579>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, F

<http://personprofil.aau.dk/107807>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, G

<http://personprofil.aau.dk/108095>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, H

<http://www.learning.aau.dk/arrangementer/arrangement/prof.-emeritus-staf-callewaert.cid173694>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, I

<http://personprofil.aau.dk/110005>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aalborg Universitet, J

<http://personprofil.aau.dk/105955>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aarhus Universitet 2015

<http://www.au.dk/?id=277577>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Den 2. december 2015

Aarhus Universitet, A

<http://pure.au.dk/portal/da/persons/id%28a26723b0-79cb-4713-bda0-2b6c7c91a791%29.html>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aarhus Universitet, B

<http://pure.au.dk/portal/da/cek1w@hum.au.dk>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

Aarhus Universitet, C

<http://pure.au.dk/portal/da/caha@dpu.dk>

Senest tilgået: Den 29. maj 2016

Senest opdateret: Fremgår ikke

## 16. Bilagsoversigt

### Vedlagt på USB:

Bilag 1 - Forelæsning *'Hvad pædagogisk videnskab er, kan og skal'* med Staf Callewaert, den 2. maj 2016 på Københavns Universitet.

Bilag 2 - Interviewguide, projektleder

Bilag 3 - Transskription af interview med projektlederen Henrik

Bilag 4 - Observation

Bilag 5 - Spørgeskema

Bilag 6 - Transskription af interview med Maria

Bilag 7 - Transskription af interview med Maria(2)

Bilag 8 - Transskription af interview med Sara

Bilag 9 - Transskription af interview med Søren

Bilag 10 - Transskription af interview med Mette

Bilag 11 - Transskription af interview med Thomas

Bilag 12 - Interviewguide, studerende

Bilag 13 - Interviewguide yderligere spørgsmål, studerende

Bilag 14 - Spørgeskema / Resultater

Bilag 15 - Informeret samtykkeerklæring

Vores artikel *'Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis - der er nogen, der sidder og ruller med øjnene'* forefindes slutteligt i kandidatspecialet.

# Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis

- der er nogen, der sidder og ruller med øjnene

**Drós Djurhuus og Marlene Finderup Birkelund**

Stud. mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet København

2016

## **Abstract**

Artiklen tager afsæt i vores kandidatspeciale (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ud fra policies, studieaktivitetsmodellen samt interviews med lærerstuderende<sup>i</sup> undersøger vi, hvilke mulighedsbetingelser der er medkonstruerende for god studiepraksis. Med afsæt i strukturalistisk-konstruktivisme undersøger vi, hvordan studieaktivitetsmodellen kan anses som objektiv struktur for studiepraksis, samt hvordan det relationelle aspekt er medkonstruerende for mulighedsbetingelserne for god studiepraksis. Teoretisk inddrages Pierre Bourdieus prakseologi samt Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura. Undersøgelsen viser blandt andet, at studerendes studiepraksis samt forståelse af studieaktivitet og god studiepraksis, kan anses som rammesat af studieaktivitetsmodellen og ydermere af, hvad der blandt de studerende anses som god studiepraksis.

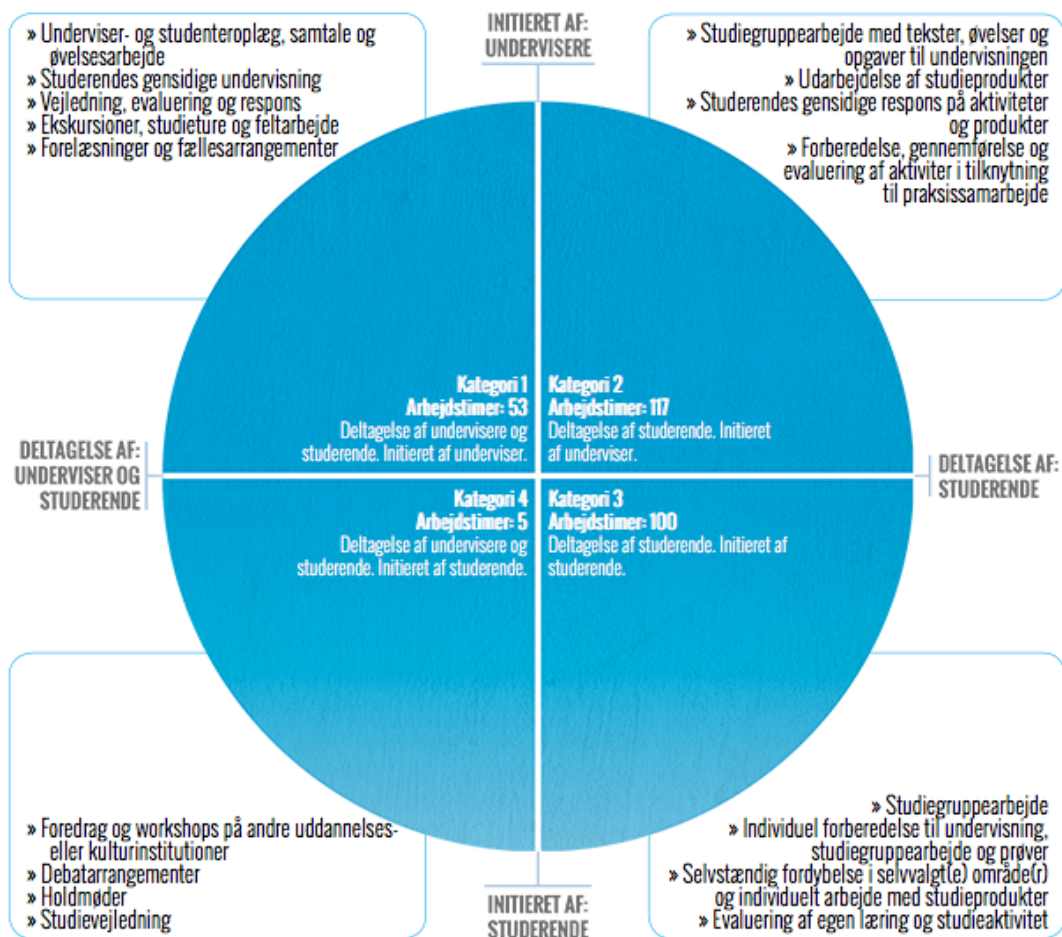
## **Hvorfor en studieaktivitetsmodel?**

I 2015 blev den nyeste EUROSTUDENT-undersøgelse offentliggjort (UFM, A). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet foretages EUROSTUDENT-undersøgelsen hvert tredje år, og har til hensigt at undersøge, studerendes<sup>ii</sup> tidsforbrug på deres uddannelse, sociale- og økonomiske forhold samt vurdering af deres studier (Ibid.). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet fremgår det blandt andet af EUROSTUDENT-undersøgelsens resultater, at studerendes studieintensitet på danske videregående uddannelser ikke svarer til den forventede arbejdsbelastning, som uddannelserne er normeret til qua ECTS-point (Ibid.). Samme tendens ser vi i publikationen 'Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser', som er udarbejdet af Kvalitetsudvalget i 2015 (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser). Her fremgår det, at studerende på danske videregående uddannelser tilsyneladende kan klare deres fuldtidsuddannelse på deltid (Ibid., 7 og 16).

Danske Professionshøjskoler fremsætter, at hensigten med udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen er, at den skal være med til at eksplicite læringsstilbud samt arbejds- og undervisningsformer (Danske Professionshøjskoler). Ifølge Danske Professionshøjskoler er hensigten ydermere, at studieaktivitetsmodellen skal fungere som forventningsafstemning i relation til de studerendes studieintensitet på professionsbacheloruddannelserne, særligt med afsæt i, at professionsuddannelserne er fuldtidsstudier og har et højt studieaktivitetsniveau (Ibid.).



Læreruddannelsen Zahle, under Professionshøjskolen UCC, har fremsat studieaktivitetsmodellen som rammesættende for læreruddannelsen (UCC). Læreruddannelsen Zahle/UCC fremsætter, at studieaktivitetsmodellen består af kategorier, hvori de forskellige studieaktiviteter, der indgår i læreruddannelsen, er placeret (Ibid.). Modellen fremgår af figur 1.



Figur 1. Læreruddannelsen Zahle/UCC's studieaktivitetsmodel (UCC).

### Policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen

Som en del af vores undersøgelse har vi foretaget en række policy-læsninger for at analysere studieaktivitetsmodellens afsæt. Vi har fremskrevet en sammenhæng mellem en række internationale- og nationale policies og studieaktivitetsmodellen. Vi ser en sammenhæng mellem Bologna-deklarationen, ECTS-point, Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser, EUROSTUDENT-undersøgelser, Kvalitetserklæringen samt studieaktivitetsmodellen (Djurhuus & Birkelund, 2016). Vores fremskrivning tager afsæt i, at Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at Bologna-deklarationen har til hensigt at fremme muligheden for, at studerende og forskere kan bevæge sig frit mellem landegrænser, herunder de lande som har underskrevet Bologna-deklarationen (UFM, B). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet anvendes ECTS-point nationalt såvel som internationalt, for at

muliggøre denne 'student mobility' (UFM, C). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at ECTS-point ikke angiver en uddannelsesniveau, men derimod har til hensigt at angive den forventede arbejdsbelastning for studerende (Ibid.). Vi forstår endvidere, at Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser er udarbejdet således, at den er sammenlignelig med Bologna-rammen, og dermed angiver disse to rammer samme niveau, opbygning og beskrivelse af studerendes læringsudbytte (Ibid.; Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser). Dermed skal en videregående uddannelse efterleve Den danske kvalifikationsramme, og implicit Bologna-rammen (Djurhuus & Birkelund, 2016).

Som tidligere beskrevet fremgår det af undersøgelsen, at studerende på danske videregående uddannelser ikke anvender den forventede studietid i forhold til ECTS. Gennem vores analytiske fremskrivning forstår vi, at disse resultater om studerendes studieintensitet, er medkonstruerende for udarbejdelsen af 'Kvalitetserklæringen' (2015), som har til hensigt at effektuere, at uddannelserne tilrettelægges på en sådan måde, at studerendes studietidsforbrug svarer til den forventede arbejdsbelastning (UFM, D). I Kvalitetserklæringen, som er vedtaget af den daværende undervisnings- og forskningsminister, Sofie Carsten Nielsen, samt rektorerne for universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, fremgår det, at dette blandt andet skal ekspliciteres gennem "(...)ambitiøse krav til det faglige niveau og øget interaktion mellem studerende og undervisere" (UFM, E).

Med afsæt i vores analyse af policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen, anser vi både internationale og nationale policies som værende medkonstruerende for lærerstuderendes studiepraksis. Dette betyder, at de lærerstuderende blandt andet skal praktisere en studiepraksis, som efterlever uddannelsens ECTS-normering og den danske kvalifikationsramme (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ligeledes fremskriver vi, at udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen på professionshøjskolerne, og herunder Læreruddannelsen Zahle/UCC, har til hensigt, at legitimere professionsbacheloruddannelserne som fuldtidsuddannelser ved at tydeliggøre, hvilke studieaktiviteter samt hvilken forventet arbejdsbyrde, der indgår i de respektive uddannelser (Ibid.).

### **Studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur**

Af undersøgelsens empiri fremgår, at de lærerstuderende præsenteres for studieaktivitetsmodellen i forbindelse med studiestart på uddannelsens første semester (Djurhuus & Birkelund, 2016). De lærerstuderende fortæller desuden, at de i slutningen af første semester skal evaluere deres egen studieindsats i relation de angivne studieaktiviteter og arbejdstimer, der er angivet i studieaktivitetsmodellen (Ibid.). Det fremgår endvidere, at de studerende omtaler studieaktivitetsmodellen som en selvfølgelig og naturlig strukturering af studieaktiviteter og studiepraksis (Ibid.).

Med afsæt i baggrunden for udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen, samt de studerendes forståelse af studieaktivitetsmodellen som selvfølgelig, anser vi, med afsæt i Bourdieus terminologi, studieaktivitetsmodellen som en objektiv struktur for lærerstuderendes studiepraksis og forståelse af studieaktivitet (Bourdieu, 1990/1994, 52; Djurhuus & Birkelund, 2016). Vi fremskriver studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur, idet studieaktivitetsmodellen både skal være med til at rammesætte studieaktiviteter og studieintensitet (Ibid.; UCC). Med denne fremskrivning af studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur vurderer vi, at

studieaktivitetsmodellen er en mulighedsbetingelse for de lærerstuderendes studiepraksis og forståelse af studieaktiviteter (Djurhuus & Birkelund, 2016).

### **Hvad er god studiepraksis?**

Af vores undersøgelse fremgår det, at alle studerende beskriver 'undervisning', 'forberedelse' og 'studiegrupper' som studieaktiviteter, hvilke vi vurderer, kan placere sig indenfor nogle af studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Med afsæt i Bourdieus terminologi fremskriver vi, at der forekommer en doxa blandt de studerende (Bourdieu, 1994/1997, 137; Djurhuus & Birkelund, 2016). Denne doxa tager afsæt i en indforstået konsensus blandt de studerende om, at disse studieaktiviteter indgår som naturlige, selvfølgelige studieaktiviteter på Lærerruddannelsen Zahle/UCC (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ydermere fremgår det af undersøgelsen, at de studerende italesætter, at man er god studerende, hvis man kan strukturere egen studiepraksis, hvilket de anser sig selv for at kunne. De studerende fortæller i denne sammenhæng, at studieaktivitetsmodellen er anvendelig for de studerende, der ikke formår at strukturere egen studiepraksis (Ibid.). Vi har fremanalyseret, at de lærerstuderende dermed tillægger strukturering af egen studiepraksis en særlig værdi (Ibid.). Med udgangspunkt i dette anser vi, at studieaktivitetsmodellen er medkonstruerende for de studerendes forståelse for, hvordan man praktiserer god studiepraksis (Ibid.).

### **“Der er nogen, der sidder og ruller med øjnene”**

Af vores undersøgelse af lærerstuderendes studiepraksis fremgår det, at de studerende oplever, at mange studerende på det hold, de er tilknyttet, prioriterer at være social med medstuderende på holdet (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ydermere fremgår det, at flertallet af de studerende på holdet, ikke tillægger praksiserfaring med lærergerningen en særlig værdi i relation til studiepraksis (Ibid.). Dette har vi fremskrevet som en gældende doxa (Bourdieu, 1994/1997, 137), og vi forstår således, hvordan prioriteringen af det sociale aspekt, samt negligering af praksiserfaring, er medkonstruerende for holdets generaliserede tankegang (Djurhuus & Birkelund, 2016). Dog fremgår det endvidere, at få studerende på det pågældende hold, blandt andet ikke tillægger prioritering af det sociale samme værdi som flertallet. Dette har vi, med afsæt i Bourdieus terminologi, analyseret som værende en heterodox position i forhold til den doxa, der synes at være den dominerende (Ibid.; Bourdieu, 1994/1997, 118-119).

Professor ved Pædagogisk Antropologi på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Aarhus Universitet), Cathrine Hasse, fremsætter begrebet 'sprezzatura' på følgende måde: "Sprezzatura dækker over færdigheder, langt hen ad vejen kropsfærdigheder, sans for elegante formuleringer og den korrekte opførsel." (Hasse, 2009, 149). Dermed forstår vi, at holdets generaliserede tankegang, kan anses som, det der blandt andet opfattes som god opførsel på det pågældende hold, hvilket vi anser, som en mulighedsbetingelse for, hvad der anses som god studiepraksis på holdet (Djurhuus & Birkelund, 2016). En studerende italesætter blandt andet, at der rulles med øjnene både af dem, der ikke prioriterer at være sociale, og af dem der anvender erfaringer fra praksis i relation til undervisningen (Ibid.). Med afsæt i sprezzatura forstår vi dermed, at der rulles øjnene af de studerende, der ved ikke at inkorporere det, der af de fleste anses som 'god opførsel', fremtræder som mislykkede medlemmer af holdet (Ibid.; Hasse, 2009, 149).

Med afsæt i vores analyse af den indsamlede empiri, konkluderer vi blandt andet, at de studerendes studiepraksis samt forståelse af studieaktivitet og god studiepraksis kan anses som værende rammesat af studieaktivitetsmodellen. Vi konkluderer, at det relationelle aspekt er en mulighedsbetingelse for lærerstuderendes studiepraksis og ydermere, hvad der opleves som god studiepraksis. De mulighedsbetingelser, som det relationelle fordrer, og som dermed er medkonstruerende for de studerendes studiepraksis, synes ikke at være inkluderet i fremsættelsen af studieaktivitetsmodellen (Ibid.).

## Referencer

Bourdieu, Pierre (1980/1997). **Men hvem skabte skaberne? - interviews og forelæsninger** (H. Hovmark, trans.). Akademisk forlag A/S, 1997.

Bourdieu, Pierre (1990/1994). **Socialt rum og symbolsk magt** (M. Nørholm & K. A. Petersen, overs.). I: Staf Callewaert et al. (red), (1994). **Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori** (1. udgave, 5. oplag). Bogforlaget Frydenlund A/S.

Bourdieu, Pierre (1994/1997). **Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen** (1. udgave, 5. oplag), (H. Hovmark, trans.). Hans Reitzels Forlag 1997.

Djurhuus, Drós & Birkelund, Marlene Finderup (2016). **Lærerstuderendes studiepraksis**. Forfatterne og Aalborg Universitet 2016.

Hasse, Cathrine (2009): **Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum**. (1. udgave). Samfundslitteratur 2009.

## Web

Danske Professionshøjskoler (Fremgår ikke). **Studieaktivitetsmodellen**.

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://www.uc-dk.dk/da/politik-og-viden/studieaktivitetsmodel.html?highlight=YToxOntpOjA7czoyMToic3R1ZGllYWt0aXZpdGV0c21vZGVsJjt9>

UFM, A (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2015, 25. marts). **Danske studerende er langt fra fuldtidsstuderende**.

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/danske-studerende-er-langt-fra-fuldtidsstuderende>

UFM, B (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2015, 29. maj). **Bologna-processen**.

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>

UFM, C (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2014, 16. december). **Europæisk kvalifikationsramme for videregående uddannelser**.

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/europa-videregaende>)

UFM, D (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2015, april): **Fælles god uddannelse.**

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/publikationer/2015/filer/faelles-om-god-uddannelse-april-2015.pdf>

UFM, E (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2015, 13. april). **Fælles forståelse om god uddannelse.**

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/faelles-forstaelse-om-god-uddannelse>

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). **Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser.** Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>

UCC - University College Capital (2016, 11. januar). **Uddannelsens opbygning.**

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/uddannelsens-opbygning>

Aarhus Universitet (Fremgår ikke). **Cathrine Hasse.**

Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web:

<http://pure.au.dk/portal/da/caha@dpu.dk>

---

<sup>i</sup> Fem studerende på 2. semester på Læreruddannelsen Zahle/UCC.

<sup>ii</sup> EUROSTUDENT-undersøgelsen involverer data fra en spørgeskemaundersøgelse fra 2013 blandt over 160.000 studerende fra 24 ud af de 48 lande, der har underskrevet Bologna-deklarationen (UFM, A).