

# Professionsbachelorer i søgen efter deres profession

*-et casestudie om professionsbachelorer i ernæring og  
sundheds søgen efter deres profession*

**Pernille Kirstine Knaack Kirkegaard  
&  
Sara Kirkeby**

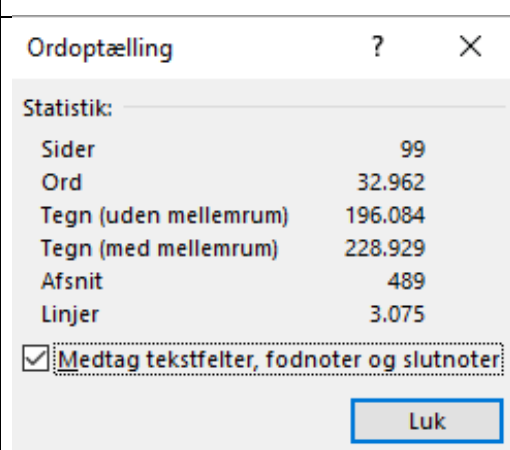
**Specialeafhandling ved  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet  
København**

## STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

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

Uddannelsens navn	<b>Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser</b>	
Semester	<b>10. semester</b>	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	<b>Kandidatspeciale</b>	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Pernille Kirstine Knaack Kirkegaard	<b>20151647</b>	
Navn Sara Kirkeby	<b>20151614</b>	
Afleveringsdato	<b>31. maj 2017</b>	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	<b>Professionsbachelor i søgen efter deres profession – et casestudie om professionsbachelor i ernæring og sundheds søgen efter deres profession</b>	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	<b>336.000 tegn</b>	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)		
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	<b>Karin Højbjerg</b>	

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): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

## **Abstract**

**Background:** The Danish government wants the Danish educational system to be the best in the world. Because of this, there is a great focus on development and optimization of the area, which also creates a need for increased focus on employability and the relation between education and labor. The Bachelor of Nutrition and Health education also focuses on this development. In the executive order, the education is described as practice-oriented, business-oriented and that it should lead to immediate employment after graduation. The interest in the thesis is based on several discussions on Facebook, in a network for Bachelors in Nutrition and Health, where many of current and former students express frustrations about the challenges to find employment after graduation. In relation to this, statistics shows a high unemployment rate among graduates from the nutrition and health education. Related to the fact that there is a large focus on health in society today, also on a political level, it seems paradoxical that there is a high number of unemployed among Bachelors in Nutrition and Health.

**Objective:** The aim of this study is to explore how the nutrition and health education's profile affects the students' and graduates' expectations and opportunities in the labor market. In addition to this, the aim is to explore how this affects the way the graduates navigate after they graduate.

**Design and Methods:** The project is a case study in a theoretical interpretation perspective. The methods of the thesis are primarily of a qualitative character, and consist of four qualitative single-person interviews with former students from the nutrition and health education. In addition, the methods consist of discussions from the Network for Bachelors in Nutrition and Health on Facebook and information about marketing strategy from a qualitative interview with a Communication Manager from an institution that provides the education. Furthermore, it consists of observations from information meetings about the education on two different institutions that provide the education. Related to this, six in-situ interviews has been conducted, from which the information also is included.

**Results:** The analysis and discussion of the study resulted in the design of three main themes; a group habitus related to the profession, including an understanding that the

students experience a lack of affiliation with the profession; expectations, of which there is a discrepancy between students' expectations and the actual opportunities experienced after graduation; and options and opportunities after graduation. In relation to this, Bourdieu's praxeology is included in order to construct an understanding of how the nutrition and health education is positioned in an overall field of education in Denmark and what significance this position has for the students' possibilities on the labor market.

**Conclusion:** Based on the thesis-study, it is concluded that the profiling of the education in nutrition and health influence the students' possibilities and expectations. From this, we argue that the width of the education creates an insecure foundation for both students and graduates, because it results in uncertainties about their own competencies in the field. This also results in a need of a permanent title of their profession. Because of this uncertainty, many of the graduates choose a higher education or choose to completely change career paths.

From the thesis-study, it is concluded that the education in nutrition and health, based on a large inclusion of internship, is not recognized in line with other educations in the overall field of education, which is based on more evidence-based and academic theorized teaching. Thus, the nutrition and health education is not positioned in line with other educations, which is of importance to the graduates' opportunities in the labor market, as the positioning of the education influences this.

## Indholdsfortegnelse

<b>1.0 Indledning</b> .....	5
1.1 Uddannelse bliver en politik .....	6
1.2 Professionsrettet uddannelse .....	7
1.3 Frustrationer på ernæring og sundhedsuddannelsen .....	8
1.4 Problemformulering .....	10
1.5 Arbejdsspørgsmål .....	10
1.6 Afgrænsning .....	11
1.7 Begrebsafklaring .....	11
<b>2.0 Videnskabsteori</b> .....	12
<b>3.0 Dobbelt objektivering</b> .....	14
3.1 Et kendt felt .....	16
<b>4.0 Teoretisk analyseramme</b> .....	17
4.1 Habitus og strukturer .....	18
4.2 Kapitalbegrebet .....	19
4.3 I et felt af uddannelser .....	20
4.4 Strategi i et felt .....	22
4.5 Symbolsk vold .....	23
<b>5.0 Design</b> .....	24
5.1 Præsentation af ernæring og sundhedsuddannelsen .....	25
5.1.1 Opbygning .....	26
5.2 Et casestudie .....	26
5.2.1 En teorifortolkende case .....	27
5.2.2 Casens analytiske generaliserbarhed .....	28
5.2.3 Specialets fokus .....	29
5.3 Metodiske overvejelser .....	30
5.3.1 De udførte interviews .....	30
5.3.2 Kvalitative semistrukturerede interviews .....	31
5.3.3 Anonymitet .....	33
5.3.4 Telefoninterview .....	33
5.3.5 Transskription .....	34
5.4 Observationer .....	35

5.5 Uddannelseszoom .....	37
5.6 Facebook .....	37
5.6.1 Ethiske overvejelser ved brug af Facebook.....	38
<b>6.0 Analyse.....</b>	<b>42</b>
6.1 Analysestrategi.....	42
6.2 Ernæring og sundhed som uddannelse.....	43
6.2.1 Ernæring og sundhedsuddannelsen i et historisk perspektiv.....	43
6.2.2 Disponeret for sundhed .....	46
6.3 Værdi af uddannelse .....	49
6.3.1 Mangel på anerkendelse .....	50
6.4 Ernæring og sundhedsuddannelsen – en generalistuddannelse .....	52
6.4.1 Bred, bredere, ernæring og sundhedsuddannelsen .....	53
6.4.2 Noget med sundhed.....	56
6.4.3 Forandring fryder, eller? .....	57
6.4.4 “Hvad er det egentlig jeg kan? ” .....	58
6.4.5 ”Mega nederen at man ikke kan få arbejde” .....	61
6.5 Uddannelse uden “titel” .....	63
6.5.1 Intet uden anerkendelse .....	65
6.6 Er mere uddannelse lig med bedre uddannelse? .....	68
6.6.1 Opkvalificering.....	72
6.6.1.1 Viden der kvalificerer.....	74
6.6.1.2 Akademiseret viden .....	77
6.7 Markedsføring af ernæring og sundhedsuddannelsen.....	78
6.7.1 Rekruttering og markedsføring .....	79
6.7.2 ”Nå okay, så føler man sig sådan lidt snydt” .....	81
6.7.3 Storhedsvanvid? .....	84
6.7.4 Det rigtige arbejde.....	85
6.7.5 Ugennemsigtig ledighed.....	87
6.8 En kamp om professionsretten.....	89
6.9 Ernæring og sundhedsuddannelsens positionering .....	92
<b>7.0 Konklusion .....</b>	<b>93</b>
<b>8.0 Afsluttende refleksioner .....</b>	<b>95</b>
8.1 Diskussion af teoretisk forståelsesramme.....	95
8.2 Refleksioner over metode .....	97

8.2.1 Telefoninterviews.....	97
8.2.2 Magtasymmetri.....	97
8.3 Brug af Facebook.....	98
8.4 Studieordning.....	98
<b>9.0 Perspektivering</b> .....	<b>99</b>
<b>10. Referenceliste</b> .....	<b>101</b>
<b>Bilag:</b>	
Bilag 1: Interviewguide til interviews med tidligere studerende.....	112
Bilag 2: Interviewguide til interview med kommunikationsmedarbejder.....	114
Bilag 3: Observationsskema.....	115
Bilag 4: Observationsnoter fra informationsmøder i form af åbent hus arrangementer....	116
Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet.....	129
Bilag 6: Transskribering af interview med Nina.....	131
Bilag 7: Transskribering af interview med Lone.....	141
Bilag 8: Transskribering af interview med Vibe.....	148
Bilag 9: Rekonstruktion af interview med Jette.....	158
Bilag 10: Transskribering af interview med Louise, kommunikationspartner ved en professionshøjskole.....	160
Bilag 11: Resultat af søgning på "professionsbachelor i ernæring og sundhed" på Jobindex .....	165
<b>Artikel: Rodløs i sin profession</b>	





## 1.0 Indledning

I 1980'erne blev der som led i en velfærdsstat under forandring introduceret et skift i styringsrationalet i Danmark, idet den danske velfærdsmodel mødte stor kritik.

Bl.a. var stigende omkostninger og manglende realisering af politik baggrunden for introduktionen af en moderniseringsstrategi kaldet New Public Management (NPM) (Kamp et. al. 2013, 3). Med NPM som strategi kom der i høj grad fokus på effektivisering og konkurrencedygtighed, med udgangspunkt i et samfundsøkonomisk perspektiv på hvad der skaber udvikling og effektivitet (Klausen & Ståhlberg 1998, 11ff).

Denne udvikling medførte, ifølge Ove Kaj Pedersen, professor ved Copenhagen Business School, et værdiskifte i det danske samfund. Han beskriver, at i behovet for at tilpasse sig de nye krav, udviklede den danske velfærdsstat sig til det, vi i dag kender som konkurrencestaten, dog i form af en udvikling med sammenhæng mellem velfærdsstatens goder og konkurrencestatens motivationer (Pedersen 2001, 187; 200).

I relation til rationaleskiftet, ændredes også målene for uddannelsesinstitutionernes dannelse af det enkelte individ. Ændringerne opstår, ifølge Pedersen, ligeledes som et resultat af en mere samfundsøkonomisk forestilling, hvor der kom større fokus på individualisering til fordel for staten og erhvervslivet, frem for fokus på eksistentialisme (Pedersen 2001, 197).

Tidligere blev uddannelsesinstitutioner i højere grad opfattet som et sted for dannelse til livet, hvor klargørelse til arbejds- og erhvervslivet mere sås som et sekundært fokus (Pedersen 2001, 178f). Med indførelse af konkurrencestaten ændredes det primære fokus fra dannelse til uddannelse, hvor individer skal forberedes til at være fagligt kompetente til at begå sig på arbejdsmarkedet (Pedersen 2001, 188; 173). Som led i dette bliver den enkelte borger nu i højere grad betragtet som en bidragsyder til samfundet frem for en demokratisk deltagende medborger (Pedersen 2001, 178f).

I forlængelse af ovenstående blev den danske uddannelsespolitiske strategi udviklet i samarbejde med beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitik. Herunder bliver erhvervs- og

arbejdsmarkedsuddannelser en styrende del af det samlede uddannelsespolitiske sigte i forhold til at opnå en mere konkurrencepræget stat (Pedersen 2001, 186f).

### **1.1 Uddannelse bliver en politik**

Ifølge den danske regering skal vi i Danmark have det bedste uddannelsessystem i verden (Regeringen 2006, 7f). I kraft af dette ideal er der på politisk niveau følgelig et stort fokus på uddannelsesområdet og udvikling samt optimering heraf. VK-regeringen<sup>1</sup> lancerede i 2006 et ambitiøst mål, hvor 95% af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen 2006, 26). Hertil kommer målsætningen om, at 60% heraf skal gennemføre en videregående uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013a). Ambitionsniveauet hos regeringen er dermed højt og i deres 2020-plan, som de kalder “Viden → Vækst → Velstand → Velfærd”, kridtes den uddannelsespolitiske bane op, hvor de lægger vægt på viden som et grundlag for vækst, velstand og velfærd (Statsministeriet 2010).

Den uddannelsespolitiske retning skaber ligeledes behovet for et øget fokus på sammenhængen mellem uddannelse og arbejdsmarked. Dette fokus kan ses i relation til begrebet om employability, som bl.a. omhandler evnen til at opnå og opretholde beskæftigelse, samt opnå ny beskæftigelse hvis det bliver nødvendigt (Lees 2002, 2). Retorikken omkring employability kan identificeres i udspillet om et kvalitetsløft af de videregående uddannelser fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvor relevans af uddannelse beskrives som en politisk målsætning: *“Fokus for de videregående uddannelser skal i højere grad flyttes fra sidste eksamen til første job, så alle studerende tilegner sig kompetencer, der kan omsættes i relevant beskæftigelse”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013b).

I 2013 nedsatte regeringen derfor et udvalg, der skal fokusere på netop denne sammenhæng og på at *“sikre den bedst uddannede generation i Danmarkshistorien”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013b). Samtidig vægtes i udvalget også et økonomisk perspektiv i kvalitetsløftet, hvoraf udvalget skal vise hvordan de store investeringer der er gjort i uddannelse, kan omsættes til beskæftigelse og vækst, idet

---

<sup>1</sup> Regeringen i 2006 bestod af Venstre og det Det Konservative Folkeparti (VK-regeringen).

kvaliteten af de videregående uddannelser er afgørende for: *“at Danmarks enorme investeringer i uddannelse fører til job for den enkelte og vækst i samfundet”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013b). Udvalget fokuserer på tre politiske målsætninger, som skal være med til at sikre ovenstående; kvaliteten af uddannelser skal højnes, der skal være relevans i relation til at fokusere på de kompetencer der er gældende for at kunne opnå relevant beskæftigelse og sammenhæng i relation til at skabe sammenhæng i uddannelserne, så bl.a. spildtid og dobbeltuddannelse undgås (ibid.).

Med indførelsen af dimensioneringsordningen i 2014 søger regeringen at opfylde ovenstående målsætninger for uddannelserne - så viden kan føre til vækst, velstand og velfærd (Uddannelses- og forskningsministeriet 2015a). Dimensioneringsordningen skal, ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet, tilpasse optaget af studerende på uddannelser med høj ledighed og øge optaget på uddannelser, der har lav ledighed, for herigennem at øge sammenhængen mellem uddannelse og arbejdsmarked (ibid.) Vigtigheden af sammenhæng mellem uddannelse og arbejde belyses ligeledes af tidligere uddannelses- og forskningsminister Ulla Tørnæs, i en tale ved Uddannelsesmødet i april 2016. Her uddyber hun, at hun ikke er i tvivl om, at det vigtigste for unge mennesker, når de er færdige med deres videregående uddannelse, er at kunne komme i job og anvende de tillærte kompetencer. Hun belyser samtidig, at dette ligeledes er vigtigt for samfundet, da der netop investeres mange penge i uddannelsessystemet på årsbasis. Der skal derfor være et; *“bedre match mellem uddannelse og job”* (Tørnæs 2016). Dette viser, at fokus på sammenhængen mellem arbejde og uddannelse i høj grad gør sig gældende.

## **1.2 Professionsrettet uddannelse**

Dette nærværende speciale tager udgangspunkt i en undersøgelse af ernæring- og sundhedsuddannelsen, som er en professionsbachelor og en del af de mellemlange videregående uddannelser (MVU). Ovenstående udvikling på uddannelsesfeltet kan også mærkes på disse uddannelser, hvor den tidligere omtalte markedstænkning og økonomiske styring skal være med til at skabe konkurrence og effektivisere uddannelserne (Knudsen 2004, 95). MVU'erne samledes først i Centre for Videregående uddannelser, derefter i Professionshøjskoler som internationalt betegnes University Colleges (Højbjerg 2012, 1).

I 2000 lanceredes “Lov om mellemlange videregående uddannelser” (Undervisningsministeriet 2000). Loven skal være med til at sikre praksisnære uddannelser, der skal følge samfundsudviklingen og de ændrede kompetencekrav, denne udvikling medfører. Med loven bliver det besluttet at disse praksisnære uddannelser skal føre til en professionsbachelor titel. I paragraf to og tre i loven om mellemlange videregående uddannelser, står der skrevet at:

*“§ 2. Uddannelsen skal være praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet samt kendetegnet ved at kombinere teori og praktik i et sammenhængende uddannelsesforløb, jf. § 4, stk. 1”.*

*“§ 3. Uddannelserne skal give de studerende inden for de enkelte uddannelsesområder teoretiske og praktiske kvalifikationer på højt fagligt niveau og grundlag for umiddelbar udøvelse af en erhvervsfunktion”*  
(Undervisningsministeriet 2000).

Banen er hermed kridtet op for at professionsuddannelserne er professions- og erhvervsrettede samt skal forberede studerende til arbejdsmarkedet efter endt uddannelse, uden nødvendigheden af en videreuddannelse for at kunne opnå beskæftigelse efterfølgende.

### **1.3 Frustrationer på ernæring og sundhedsuddannelsen**

Interessen og problemfeltet for dette projekt opstår i kølvandet på flere diskussioner på en facebookside for studerende og dimittender fra ernæring- og sundhedsuddannelserne kaldet ”Netværk for Professionsbachelorer i Ernæring og Sundhed”. Forummet er hosted af Kost & Ernæringsforbundet, som er en fagforening og interesseorganisation for kost-, ernærings- og sundhedsfaglige (Kost & Ernæringsforbundet 2016). Mange dimittender og nuværende studerende deltager i omfattende diskussioner og beskriver frustrationer og utilfredshed over mangel på fagligt relevante jobs, hvilket endvidere resulterer i, at flere nuværende studerende spørger ind til tidligere studerendes konkrete erfaringer med arbejdsmarkedet (NFPBES 2016). Disse frustrationer kan eventuelt tilskrives en usikkerhed fra de studerendes side angående ernæring- og sundhedsstuderendes muligheder på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse.

Hertil kommer, at den ene af specialets forfattere, gennem et praksisforløb i forbindelse med kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser, har samarbejdet med en professionshøjskole omkring ernæring- og sundhedsuddannelsen. Professionshøjskolen ytrede et behov for at arbejde med uddannelsens faglige profil, idet de oplevede stigende udfordringer med ledighed blandt deres dimittender. Dette tilskrev de en manglende kompetenceprofil på uddannelsen. Hermed ses, at uddannelsen erkender de studerendes udfordringer og derfor udtrykker et behov for at styrke profileringen af uddannelsen udadtil (Kirkegaard 2017).

Ovenstående frustrationer blandt studerende samt behov for ændringer hos uddannelsen, understøttes af statistikker, som viser et forholdsvist højt ledighedstal blandt dimittender fra ernæring- og sundhedsuddannelsen. Ifølge de nyeste ledighedsstatistikker fra Uddannelses- og Forskningsministeriet ses det, at en femtedel af de ernæring- og sundhedsuddannede var ledige i fjerde kvartal 2014 (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a). Denne grad af ledighed kan give anledning til undren, idet sundhed kan siges at være populært som aldrig før. Ifølge Ole Hartling, dansk overlæge og tidligere formand for Etisk Råd, har forståelsen af sundhed i høj grad vundet frem siden slutningen af sidste århundrede. Hartling belyser, at sundhed nærmest har oplevet religiøs status, hvor *“optagethed af sundhed bliver til sundhedsdyrkelse eller ‘sundhedisme’* (Hartling 2012, 2). Ligeledes ses det, at der på politisk niveau fokuseres på danskernes sundhed. I Den Nationale Sundhedsprofil fra 2013<sup>2</sup>, belyses det, at selvom danskernes sundhed på visse områder er i bedring, er der stadig mange danskere som lever en livsstil der betragtes som usund og at der findes stor social ulighed i sundhed (Sundhedsstyrelsen 2014, 3f).

Rapporten viser, at danskerne ikke lever lige så længe som borgere i de lande, som vi normalt sammenlignes med og at mange danskere i årevis lever med et dårligt helbred, som ikke kun går ud over den enkeltes livskvalitet, men som også har

---

<sup>2</sup> Undersøgelsen og rapporten er udarbejdet i et samarbejde mellem Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse, Sundhedsstyrelsen, Statens Institut for Folkesundhed ved Syddansk Universitet, Danske Regioner, KL og landets fem regioner og er en tværsnitsundersøgelse som giver et øjebliksbillede af danskernes sundhed (Sundhedsstyrelsen 2014, 7).

samfundsøkonomiske konsekvenser (Sundhedsstyrelsen 2014, 4). Samtidig nævnes, at der hver dag, i landets kommuner og regioner, arbejdes på at højne danskernes sundhed og at der i undersøgelsen, som noget nyt, fokuseres på at beskrive et mål om “Gode leveår” (Sundhedsstyrelsen 2014, 3f).

Med udgangspunkt i den store efterspørgsel og interesse for sundhed samt i ordlyden i loven om de mellemlange videregående uddannelse, hvor en professionsbachelor skal skabe “*grundlag for umiddelbar udøvelse af en erhvervsfunktion*” ved at være “*praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet*” (Undervisningsministeriet 2000), undrer vi os over, at der ses en stor ledighed blandt ernæring og sundhedsuddannede. Det kan siges at være paradoksalt at der, skønt de ovenstående faktorer og den stærke retorik omkring employability, synes at opstå udfordringer for de ernæring og sundhedsuddannede med at opnå beskæftigelse. Specialet vil derfor undersøge mulige perspektiver på, hvorfor der opstår disse udfordringer med ledighed, samt hvilken betydning disse udfordringer har for de uddannedes muligheder og valg efter endt uddannelse.

#### **1.4 Problemformulering**

Hvorledes påvirkes ernæring og sundhedsstuderendes- og uddannedes muligheder og forventninger til deres profession, af den måde ernæring og sundhedsuddannelsen profilerer sig på og hvilken betydning har dette for dimittendernes navigering i overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked?

#### **1.5 Arbejdsspørgsmål**

- Hvordan profilerer ernæring og sundhedsuddannelsen sig og hvilken betydning har denne profilering for de ernæring og sundhedsstuderende?
- Hvilken position har ernæring og sundhedsuddannelsen i uddannelsesfeltet og hvilken betydning har denne position for de studerende?
- Hvori ligger udfordringerne for de studerende i deres jobsøgning?
- Hvilken oplevelse har de ernæring og sundhedsuddannede af forståelsen af deres kompetencer på arbejdsmarkedet, hvad påvirkes denne forståelse af og hvilken betydning har det for dimittendernes muligheder?

## **1.6 Afgrænsning**

Grundet specialets tidsramme afgrænser vi os til at fokusere på ernæring og sundhedsuddannelsen som case. Dermed fokuseres der ikke på andre professionsbacheloruddannelser som muligvis oplever samme eller lignende udfordringer inden for uddannelses- og professionsfeltet.

Der refereres i specialet til ernæring og sundhedsuddannelsen som et felt. I relation hertil, er det væsentligt at belyse, at det er vores egen konstruktion af ernæring og sundhedsuddannelsen som et analytisk felt, vi arbejder ud fra.

Ud fra empiriindsamlingen konstruerer vi en forståelse for nogle særlige strukturer, der primært gør sig gældende i relation til respondenternes muligheder og forventninger. Vi anerkender, at der findes andre strukturer i feltet end dem, der inddrages i specialet, men vi vælger at afgrænse os fra at kortlægge alle objektive strukturer, der kan siges at være konstruerende for feltet.

## **1.7 Begrebsafklaring**

I specialet konstrueres en forståelse af professionsuddannelser uden en "kendt titel". Dette skal forstås som professionsuddannelser, der ikke læner sig op af en kort og præciseret samt kendt titel, men som også i daglig tale drager anvendelse af den fulde betegnelse for uddannelsen. Samtidig menes også en titel, som ikke direkte relaterer sig til uddannelsens titel, men som i højere grad refererer mere tydeligt til professionens primære arbejdsområde. Som eksempel på en professionsbachelor uden titel kan nævnes dette speciales genstandsfelt; uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed, hvoraf der yderligere betegnes hvilken overordnet linje, der er specialiseret i, som for eksempel; "med speciale i sundhedsfremme og diætetik" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b). Som eksempler på forståelse af professionsbacheloruddannelser med en "kendt titel", kan f. eks. nævnes; "sygeplejersker", hvis fulde betegnelse for uddannelsen defineres som uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje eller "skolelærere", hvis fulde betegnelse for uddannelsen defineres som uddannelsen til professionsbachelor som lærer i

folkeskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016c; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015b).

I specialet inddrages teori om branding og markedsføring, hvorfor en kort redegørelse for forståelsen af begge begreber som anvendt i specialet anses som væsentlig. Begge begreber anvendes i relation til branding og markedsføring af en uddannelsesinstitution, hvoraf følgende redegørelse vil være i relation til dette. Branding forstås i denne sammenhæng som det brand, en uddannelsesinstitution arbejder på at opbygge omkring sig selv, herunder de værdier og forståelser der findes inden for institutionen. Markedsføring forstås som den strategi, der af uddannelsesinstitutionen anvendes for at kommunikere institutionens kerneværdier og produkter ud til eksterne parter, herunder hvilken strategi der anvendes til rekruttering af nye studerende.

## 2.0 Videnskabsteori

I specialets undersøgelse inddrages inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieus prakselogi i relation til den teoretiske forståelsesramme. Idet vi i specialet søger at konstruere en forståelse for de objektive strukturer og sociale konstruktioner, der er af betydning for de studerendes muligheder og forventninger i relation til overgangen mellem uddannelse og arbejde, anses det ligeledes som relevant at drage inspiration fra Bourdieus videnskabsteoretiske position inden for det strukturalistiske og konstruktivistiske paradigme.

Bourdieu lader sig ikke specifikt placere videnskabsteoretisk, idet han med egne ord ikke tilslutter sig nogen bestemt videnskabsteoretisk retning:

*”Hvis jeg skulle karakterisere mit arbejde i få ord, dvs., som det så ofte gøres nu om dage, sætte en etiket på det, vil jeg tale om konstruktivistisk strukturalisme eller om strukturalistisk konstruktivisme (...)”* (Bourdieu 1994b, 52).



Bourdieu bryder med dikotomien omkring subjektivisme og objektivisme, når han betegner sig selv som strukturalistisk konstruktivist eller konstruktivistisk strukturalist (Bourdieu 1994b, 52). Han forsøger at bevæge sig væk fra dikotomier, idet han mener at objektivismen og subjektivismen skal ses i et dialektisk forhold (Bourdieu 1994b, 54f). Han beskriver, at han forholder sig til en nyere strukturalisme, hvori verden beskrives som indeholdende nogle objektive strukturer, der er uafhængige af agenternes bevidsthed og som har en betydning for agenternes ageren. Samtidig medgiver han subjektivisterne, at agenten skaber sin egen verden (Bourdieu 1994b, 52).

Som beskrevet fokuserer vi i specialet på at konstruere en forståelse af de strukturer samt sociale betingelser, der har betydning i relation til ernæring og sundhedsstuderendes og -uddannedes muligheder og forventninger i overgangen mellem uddannelse og arbejde. Herunder konstrueres en forståelse af hvilke strukturer og konstruktioner, der har indvirkning på de studerendes dispositioner for at tænke, forstå og handle i relation til feltet.

Dog mener han, at man skal have in mente, at agenterne er viklet ind i et socialt system med en position, der kun kan forstås i relation til andre agents positioner (Bourdieu 1994b, 52). Hans tilgang kan dermed forstås som en relationel videnskabsfilosofi, hvor sociale relationer ses som værende grundlæggende for agenternes muligheder og positioner. Relationerne er usynlige, men udgør en reel virkelighed og er det reelle princip for individers og gruppers adfærd (Bourdieu & Wacquant 2009, 210ff; Bourdieu 1997, 11). De studerendes positionering i et uddannelsesfelt ses i relation til andre professionsbacheloruddannedes position i samme felt. Der konstrueres en forståelse af denne positionering, med udgangspunkt i en undersøgelse af hvilke strukturer der indvirker på uddannelsesfeltet og hvordan disse, i relation til sociale konstruktioner, har betydning for legitimering af ernæring og sundhedsuddannedes profession. Herunder sættes der fokus på, hvorledes den sociale relation mellem studerende og uddannelse påvirker mulighederne for de studerende efter endt studie.

### 3.0 Dobbelt objektivisering

Bourdieu gør oprør med tanken om videnskab som en registrering og anskuer den i stedet som en konstruktion. Han argumenterer for, at alle individer, herunder forskere, altid er præget af forforståelser eller for-konstruktioner og at komplet objektive undersøgelser og forskning derfor ikke eksisterer (Bourdieu 1994c, 113). I denne sammenhæng omtaler Bourdieu i sin teori det ”dobbelte brud” som et nødvendigt krav til sociologisk videnskab og forskning (Bourdieu 2005a, 127).

Det dobbelte brud indebærer to processer. Først skal forskeren bryde med de forståelser samt erfaringer der konstrueres i undersøgelsesfeltet, hvor det forsøges at undgå, at det er undersøgelsesfeltets forståelse der afgør hvordan det undersøgte konstrueres (Hammerslev & Hansen 2009, 16). Derudover skal forskeren bryde med egne forudindtagede forståelser for genstandsfeltet og dermed lave en selvobjektivisering. Her stilles der spørgsmålstejn ved forskerens egen umiddelbare forståelse af virkeligheden og forskeren objektiviserer sig selv i forhold til det undersøgte felt (Nørholm 1994, 110). Herved forsøger vi at blive opmærksomme på vores egne erfaringer og forholde os til dem på en kontrolleret og reflekteret måde, idet bevidsthed omkring egne erfaringer skaber mulighed for at bryde med dem og dermed anerkende dem (Glasdam 2005, 37). Ved at konstruere en forståelse for forståelser samt erfaringer i undersøgelsesfeltet samt for vores eget grundlag for forståelse, arbejder vi dermed aktivt på, at ikke at lade forudindtagede forståelser styre forskningen (Nørholm 1994, 109f).

Afsnittets objektivisering er et forsøg på at holde et reformistisk sigte, idet vi begge har erfaringer fra uddannelsen og kan identificere os med problemfeltet. Interessen for specialet opstår dermed ikke kun som følge af en undren over de førømtalte diskussioner i det online forum for ernæring og sundhedsuddannede på Facebook, men også som følge af de oplevelser og udfordringer vi selv har haft som uddannede fra ernæring og sundhedsuddannelsen. I vores tilfælde er en objektivisering nødvendig, for at specialets resultater ikke skal ses som et produkt af to utilfredse studerendes korstog mod en skuffende uddannelse, men som et speciale der vægter eksemplaritet og gennemsigtighed til det undersøgte genstandsfelt. Denne selvanalyse bliver dermed medvirkende til at minimere risikoen for at anvende en form for refleksivitet, der grundlæggende er

narcissistisk og egennyttig, ved ikke udelukkende at basere udgangspunktet for undersøgelsen på egne erfaringer (Bourdieu 2005a, 143; Højbjerg 2011, 30).

Vi forsøger derfor at objektivere de forståelser, vi tilgår undersøgelsen med, for at klarlægge vores positionering i forskningsfeltet. Forståelsen om det dobbelte brud er, for undersøgeren, en metode til at imødegå de udfordringer, der findes omkring eksisterende forforståelser; i vores tilfælde vores erfaringer fra vores tid på ernæring og sundhedsuddannelsen, men også i høj grad de erfaringer vi gjorde os som dimittender. Begge undersøgere er kvinder i alderen 26-27 år og har en professionsbachelor i ernæring og sundhed fra Professionshøjskolen Metropol i København. Vi valgte begge en professionsbacheloruddannelse i håb om at en praksisnær uddannelse ville gøre overgangen til arbejdsmarkedet lettere. Derudover interesserer vi os begge for sundhed. Ernæring og sundhedsuddannelsen var derfor et oplagt valg for os begge.

Efter fuldendt ernæring og sundhedsuddannelse valgte vi begge at videreudanne os inden for en kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet i København, idet vi begge oplevede det som udfordrende at finde arbejde efter bacheloruddannelsen. Samtidig havde vi begge en oplevelse af, at bacheloruddannelsen ikke var tilstrækkelig i forhold til vores ønskede arbejdsområder. Vi har derfor valgt en videreuddannelse for at øge vores kompetencer samt for at bevæge os væk fra feltet, idet mulighederne med den gældende bachelor ikke levede op til forventningerne. Dermed anses vores positionering som ændret i forhold til vores tidligere erfaringer som professionsbachelor og giver derfor mulighed for at tilgå undersøgelsen fra en anden position. Forankret i vores nuværende uddannelse i Læring og Forandringsprocesser bliver det muligt at udforske problematikken ud fra et pædagogisk forandringsperspektiv, hvor vi undersøger hvilke valg, såvel fra de studerendes som fra uddannelsens side, der påvirker den færdige dimittends muligheder. Således danner vores kulturelle kapital, i form af uddannelse, rammen for vores undersøgelseskompetence, idet de i specialet benyttede kompetencer er erhvervet gennem først en bacheloruddannelse og nu en kandidatuddannelse.

Vi er opmærksomme på at vores tidligere erfaringer med ernæring og sundhedsuddannelsen har en betydning i vores tilgang til feltet og objektiveringen foretages derfor også for at konstruere en forståelse af feltets selvfølgeligheder, for dermed at være opmærksomme på hvilken rolle de spiller i undersøgelsen.

En vigtig pointe ifølge Bourdieu er, at det dobbelte brud ikke forkaster eller fornægter bestemte kategorier eller forforståelser. Tværtimod handler det om at skabe forståelse for, hvilken social funktion samt betydning de har i relation til undersøgelsesfeltet (Bourdieu 2005, 143f). I denne forbindelse drages paralleller til Mats Alvesson og hans beskrivelser af selv-etnografi, idet han beskriver, hvorpå man kan tilgå et felt, som man er, eller har været, dybt involveret i (Alvesson 2003a).

### **3.1 Et kendt felt**

Alvesson beskriver, at det som forsker kan være problematisk at studere et felt som man er eller har været stærkt involveret i (Alvesson 2003a, 167). Dog mener han, ligesom Bourdieu, ikke at det behøver at være et bias. Det kan lige så vel anses som en ressource, idet forskeren kan have et indgående kendskab til genstandsfeltet, som giver mulighed for at skabe forståelse for vinkler som "udefrakommende" forskere ikke ville have samme mulighed for (Alvesson 2003a, 176). Dette skal dog forstås med udgangspunkt i, at forskeren skal være opmærksom på, hvor tidligere forståelser og erfaringer kan lede undersøgelse hen, samt hvilken betydning det kan have for undersøgelsens fund og resultater.

Med udgangspunkt i selv-etnografien anerkendes det, at vi selv er aktører med interesse i arbejdet i feltet. Ikke kun i forhold til at observere, men også i forhold til at bidrage til en nuanceret og empirisk funderet diskussion omkring ernæring og sundhedsuddannelsen og dens legitimering, der tager udgangspunkt i flere forskellige datakilder (Alvesson 2003b, 13). Derfor er det mere centralt i denne undersøgelse at fordybe sig i problemstillinger, som er integreret i det velkendte felt, end at bruge tid på at introduceres og blive kendt med feltet. Dette gøres med en erkendelse af, at uddannelsen har ændret sig siden vores tid. Derfor har vi nærlæst bekendtgørelser og studieordninger for at relatere vores erfaringer til nutiden.

Refleksioner over egne forforståelser er forsøgt foretaget både inden empiriindsamlingen samt løbende under for, i så høj grad som muligt, at undgå at lade dette påvirke observationerne samt samtalerne med respondenterne i undersøgelsesfeltet. Det har haft en gavnlig virkning at foretage denne objektivisering af os selv, da det gav erkendelse af, at vi havde mange forudindtagede forståelser af undersøgelsesfeltet, med baggrund i tidligere uddannelse samt arbejde inden for samme faglige felt. Ved at foretage den dobbelte objektivisering arbejdede vi aktivt på at ikke lade vores forudindtagede forståelser styre forskningen. Dog anerkender vi, til trods for den dobbelte objektivisering, at der i forskningsprocessen kan være perspektiver som ikke forfølges, idet vores "oplevelser" med, eller i, feltet, fører os på andre spor. I erkendelsen af dette er det forsøgt at holde en åben tilgang til empiriindsamlingen.

#### **4.0 Teoretisk analyseramme**

Den teoretiske analyseramme præsenteres på dette tidspunkt i specialet, idet teori, metode og analyse, med udgangspunkt i en bourdieusk forståelse, tænkes som tæt sammenvævede (Glasdam 2005, 36). Dermed inddrages Bourdieus begrebsapparat ikke kun som en del af analyse og diskussion, men har ligeledes indvirket på metodiske overvejelser og fremgangsmåder.

Bourdieu's teori anvendes til at forstå de muligheder der gør sig gældende for de ernæring og sundhedsstuderende- og uddannede, på baggrund af uddannelsens legitimering og positionering i det overordnede magtfelt. Herunder bliver det, ved brug af Bourdieus begrebsapparat, muligt at løfte blikket ud over det umiddelbare. Når professionsbacheloruddannelser udmærker sig ved at have tæt tilknytning til praksis, giver det mulighed for at forfølge vores undren ind i feltet med et kritisk blik, idet Bourdieu mener, at, ikke alt altid er, hvad det giver sig ud for at være. Dette legitimerer dermed en undersøgelse af, hvorvidt de studerendes muligheder og forståelser af deres profession påvirkes af ernæring og sundhedsuddannelsens måde at profilere sig på.

Grundets specialets emne, afgrænser vi os dog til kun at anvende en del af Bourdieus begrebsapparat til forståelse af dette, hvoraf det kun vil være udvalgte begreber og forståelser, der i det følgende vil blive konstrueret en forståelse af.

#### **4.1 Habitus og strukturer**

Specialets problemformulering kredser om de ernæring og sundhedsstuderendes og -uddannedes måder og muligheder for at navigere i feltet. Når mennesket handler, sker det ifølge Bourdieu i høj grad ud fra en virkelighedsopfattelse (Bourdieu 1991, 78). Habitus er et produkt af denne underliggende virkelighedsopfattelse - en praktisk sans. Den praktiske sans er, ifølge Kristian Larsen, en forståelse af et socialt konstitueret spil, som er af betydning for de sociale praktikker, der udmønter sig i agenternes handlen (Larsen 1999, 62). Dermed forstås habitus som et socialt konstitueret system af strukturerede og strukturerende holdninger (Bourdieu & Wacquant 2009, 106f).

Når habitus beskrives som en praktisk sans, er det med henblik på, at habitus forstås som kropsliggjort viden i form af historisk indlejrede dispositioner, der kan forstås som ressourcer eller et repertoire af handlemåder, der kan træde i kraft og virke styrende for agentens tænken og handlen. Heraf sker en stor del af agents handlen gennem umiddelbare, kropslige reaktioner og der handles dermed, som oftest, ubevidst (Prieur & Sestoft 2006, 39). Selvom habitus forstås som varigt indlejrede dispositioner, betragtes habitus dog som foranderligt, idet habitus er i udvikling gennem hele livet, hvoraf nye oplevelser indlejres i habitus. Disse ændringer er dog aldrig radikale og altid af en langsommelig karakter (Prieur & Sestoft 2006, 42f; Järvinen 2013, 372). Habitus er deraf af betydning for specialets undersøgelsesfelt, idet de studerendes ageren påvirkes af strukturer, der frembringer sociale praksisser, der bliver af betydning for deres uddannelsesvalg og dermed også deres tilhørsforhold til professionen.

I specialet anskues habitus ud fra det, Karin Højbjerg og Marie Martinussen beskriver som det amputerede habitusbegreb (Højbjerg & Martinussen 2015, 10). Med dette menes, at de studerendes sociale baggrund i form af f.eks. familiær opvækst ikke inddrages. Denne del af habitus forstås stadig som væsentlig for de studerendes dispositioner, men er ikke en vinkel der forfølges analytisk (ibid.).

De studerendes og dimittendernes habitus anskues i specialet som en gruppehabitus, der påvirkes af de strukturerende strukturer, hvori uddannelse er central (Prieur & Sestoft 2006, 41ff). Det anerkendes, at de studerende indgår i denne gruppehabitus med forskellige forudsætninger. Dog mener vi, at de forenes som gruppe i deres valg af uddannelse, samt deres interesse for sundhed, idet samtlige af vores respondenter angav deres motivation for at søge uddannelsen som værende interesse for sundhed. I relation hertil konstrueres der en forståelse af habitus som en professionshabitus, hvor de samfundsgenererede strukturer på uddannelsesområdet underliggende har en afgørende betydning for de studerendes muligheder. Der konstrueres dermed i analysen en forståelse for den historiske udvikling inden for ernæring og sundhedsuddannelsen i dansk regi og hvilken betydning dette har for de studerendes professionshabitus. Således giver en konstruktion af professionshabitus mulighed for at fremanalysere og forstå, hvorledes de studerende tænker ”den gode uddannelse” og hvilken betydning det kan siges at have for deres muligheder.

## **4.2 Kapitalbegrebet**

Kapitaler defineres af Bourdieu som de værdier, ressourcer og kilder til indflydelse, agenter er i besiddelse af. Værdien af kapitaler er afhængig, af det felt der ageres i, eftersom kapital kun er af betydning i forhold til det specifikt eksisterende spil og felt. Felt og kapital eksisterer dermed i relation til hinanden (Bourdieu & Wacquant 2009, 104f). Muligheden for indflydelse i feltet er betinget af, om den tilegnede kapital anses som legitim og anerkendt i det pågældende felt (Järvinen 2007, 352).

Bourdieu arbejder med flere forskellige former for kapital, men de mest almindelige kan siges at være økonomisk, kulturel, social og symbolsk kapital (Bourdieu 1997, 115). Økonomisk kapital dækker over materielle ressourcer, herunder penge (Järvinen 2013, 372). Kulturel kapital dækker over til dels uddannelse, herunder titler og eksaminer og til dels finkulturelle færdigheder. Her mener Bourdieu ligeledes det at have tillært den legitime kulturs koder og dermed kunne begå sig i samfundets magtfelt (ibid.). Social kapital dækker over en agents sociale tilhørsforhold og de ressourcer dette medfører (Bourdieu & Wacquant 2009, 105). Den sidste kapitalform, symbolsk kapital, kan siges at være summen af legitim kapital i et givent felt og som kapitalformer transformeres til når

de tillægges værdi i det givne felt (Bourdieu & Wacquant 2009, 104). Det er dermed også forskelligt fra felt til felt, hvad der defineres som symbolsk kapital (Bourdieu & Wacquant 2009, 104).

Kapitalbegrebet er dermed medvirkende til at skabe forståelse for, hvilke normer og værdier der er af betydning i det pågældende felt. De specifikke kapitalfordelinger i felter er et produkt af tidligere kampe og dermed repræsenterer felterne også en historisk dimension (Bourdieu 1997, 118). På baggrund af kapitalfordelingen feltets agenter imellem, struktureres relationerne mellem agenterne og de tildeles forskellige positioner, forankret i bestemte former for magt, på baggrund af netop deres kapitalfordeling (Broady 1998, 420).

I analysen konstrueres en forståelse for relationen mellem kapital og felt for at skabe forståelse for hvilke kampe der udspilles i feltet, herunder hvilke kapitaler der kan siges at anerkendes som værdifulde for de ernæring og sundhedsstuderende- og uddannede. Denne forståelse anvendes til analyse af, hvordan ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede er positioneret i feltet, både i relation til uddannelse og profession, herunder forståelsen af fagets legitimering, samt hvilke muligheder det kan siges, at de har.

### **4.3 I et felt af uddannelser**

I takt med at samfundet er blevet mere komplekst, definerer Bourdieu feltbegrebet, for at kunne undersøge og beskrive de forskellige grupper i samfundet, der indeholder egne værdier og logikker (Bourdieu 1998, 83). Et felt består af en gruppe agenter med noget til fælles at kæmpe om, hvoraf deres adgang til feltet er sket igennem en accept af deres kapitaler som gældende i feltet (Bourdieu & Wacquant 2009, 84).

I hvert felt kæmpes en kamp om magtrelationer og positionering. Det er ikke nødvendigvis bevidst, hvad det er, der er på spil i feltet, men der er enighed i feltet om, hvad der anerkendes som værdifuldt at kæmpe om og for, hvilket udspringer af nogle klare regelmæssigheder og normer (Bourdieu & Wacquant 2009, 83ff).



Bourdieu arbejder i forlængelse af dette, med begrebet *interesse*, om det, der er på spil i et specifikt felt. Interesse er dermed grundlæggende for, at feltet kan eksistere og fungere, idet de agenter, der er en del af feltet, kæmper for interessen. Samtidig er interessen ligeledes et produkt af et felt, der fungerer (Bourdieu 2005b, 92f). Der findes ikke kun én interesse, som gør sig gældende, men mange forskellige interesser, afhængigt af tid og sted (Bourdieu 2005b, 92). Dette kædes sammen med habitus, i den forstand at habitus er medbestemmende for, om agenter anser spillet som værdifuldt og som værd at deltage i. Hertil kædes også begrebet om doxa sammen med felt. Hvert felt har et doxa, der defineres som de logikker og værdier der findes i et felt; det er de udtalte spilleregler, der kan siges at gøre sig gældende i feltet. Doxa betragtes som fuldkomment naturligt og diskuteres eller betvivles dermed ikke og er dermed heller ikke bevidstgjort. For at deltage i spillet i det pågældende felt, skal doxa accepteres af agenten og idet doxa accepteres af alle spillere i feltet, anses kampen i feltet som menings- og værdifuld (Järvinen 2013, 378f).

Felter er ifølge Bourdieu foranderlige og dermed vil en analyse af feltet, som ernæring og sundhedsuddannelsen relaterer sig til, være et øjebliksbillede. Dette billede repræsenteres i specialet ved at give et bud på, hvordan feltet er konstrueret, herunder hvordan de studerende og dimittender positioneres, samt, hvilke strategier de anvender for enten at bevare deres position eller for at ændre den (Bourdieu & Wacquant 2009, 89).

I specialet arbejdes der ikke med udgangspunkt i en fuldkommen feltanalyse. Der foretages i højere grad et nedslag i feltet, hvor vi bruger forståelsen af felter, til at konstruere en forståelse for de relationelle positioner, der kan siges at være af betydning i feltet; herunder hvordan ernæring og sundhedsuddannelsen positioneres i forhold til andre professionsbacheloruddannelser og hvilken betydning denne har for de studerendes muligheder under og efter uddannelse. Hermed inddrages ikke alle positioner, der har indflydelse på feltet.

I relation til feltbegrebet arbejder Bourdieu med forståelsen af overordnede magtfelter samt felter herunder, der i dette speciale omtales som subfelter. Det overordnede magtfelt samt det, eller de felter, der er af betydning, skal dermed konstrueres, for at undersøge hvilken indflydelse det pågældende subfelt kan siges at have i relation til andre subfelter inden for det overordnede magtfelt.

Det overordnede magtfelt konstrueres som det overordnede magtfelt for uddannelser, der gennem specialet betegnes som det overordnede uddannelsesfelt. Forståelsen af dette felt

konstrueres som værende karakteriseret ved i høj grad at være underlagt statslige reguleringer som f. eks. dimensioneringsordningen og uddannelsesloftet. I sammenhæng med dette kan drages paralleller til Ove Kaj Pedersens begreb om konkurrencestaten, hvoraf der i uddannelsesfeltet kan siges at være uddannelsesmæssige krav, som skal efterkommes. I forlængelse af dette, kan nævnes de førømtalte udviklinger inden for professionsuddannelser generelt (jf. indledningen), hvor konkurrence og økonomisk styring er medvirkende til at effektivisere uddannelser.

Herunder anses subfelterne af betydning, som de forskellige uddannelser der findes i det danske uddannelsessystem. Subfeltet, som følgende analyse vil omhandle, konstrueres som subfeltet for ernæring og sundhed som profession. Herunder inddrages både uddannelsesforløb samt det professionelle virke på arbejdsmarkedet af betydning for den samlede opfattelse af professionen, idet de begge anses som konstituerende for den ernæring og sundhedsuddannedes position og muligheder på arbejdsmarkedet. Dette fordi de kan siges gensidigt at påvirke hinanden. Feltbegrebet anvendes dermed som et analytisk redskab for at forstå dynamikkerne i og på tværs af uddannelsesfelt og professionsfelt. Herunder tænkes de studerende som positionerede i et relationelt perspektiv, der påvirkes af felternes dynamik, både i det enkelte felt og i spændingsfeltet mellem de to felter.

#### **4.4 Strategi i et felt**

Bourdieu's begreber om habitus og felt konstruerer, i samspil med hans kapitalbegreb, en forståelse for de studerendes og dimittendernes mulighed for at navigere i overgangen mellem uddannelse og arbejde. I relation til dette er det dermed centralt at konstruere en forståelse af, hvad de ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede oplever som attråværdigt i feltet, samt hvordan de kan tilskrive sig værdi inden for disse rammer.

Bourdieu arbejder ud fra forståelsen, om at agenter altid handler og tænker, som de gør, for at opnå mest muligt i forhold til interessen i feltet; de handler altså strategisk i relation til det pågældende felts interesse for at opnå maksimalt afkast af de midler, de har til rådighed (Bourdieu & Wacquant 2009, 115). Det skal dog ikke nødvendigvis forstås som bevidste og velovervejede handlinger eller som påtvungne mekanismer for handlen. Det skal i højere forstås i forlængelse af habitus, idet agenter's dispositioner for handlen, i relation til specifikke felter, træder i funktion og bliver operativt (Bourdieu 2005b, 94f). Agenter's

strategier forstås dermed som et udtryk for en generel forståelse af det spil, der foregår i det pågældende felt (Bourdieu & Wacquant 2009, 114).

Bourdieu erkender dog samtidig, at agenter ikke blot er passive væsener, som udelukkende påvirkes af ydre kræfter, men derimod er dygtige væsener som aktivt konstruerer den sociale virkelighed gennem kategorier som opfattelser, handling og påskønnelse (Wacquant 2011, 85). I relation hertil arbejdes der i dette speciale ud fra forståelsen af, at de studerendes strategier delvist er ubevidste overvejelser, idet det erkendes, at de studerende har indlejrede dispositioner, som påvirker deres valg før, under og efter uddannelse. Strategien er dermed delvist formet af utilsigtede handlinger baseret på indlejrede dispositioner i form af habitus. Samtidig arbejdes der dog ud fra en forståelse af, at studerende i uddannelsesfeltet i dag til dels også handler ud fra forholdsvist bevidste overvejelser baseret på viden omkring deres uddannelsesfelt samt bevidste overvejelser over midler til at opnå de ønskede mål med deres uddannelse. Med udgangspunkt i dette betragtes de studerende som at have relationelle positioner, der kan bibeholdes eller ændres til andre positioner, alt afhængigt af hvilken strategi, der forfølges (Li 2016, 57). Som nævnt tidligere, er felter, herunder kapitaler og interesse, i konstant udvikling og det er dermed væsentligt at have for øje, at de studerendes positioner ikke er fastsatte, men er dynamiske og at de studerende dermed hele tiden skal arbejde på at fastholde eller opnå bestemte positioner i feltet (ibid.).

#### **4.5 Symbolsk vold**

Begrebet om symbolsk vold er tæt knyttet til begrebet om symbolsk magt, idet symbolsk magt udøves gennem symbolsk vold. Væsentligt for begge former er, at de involverede ikke er bevidste om, at der sker en magtudøvelse. Dette gælder både for de, som udøver volden og for de, som underlægges den. Den symbolske magt eksisterer dog kun i kraft af, at både den dominerende samt den dominerede medvirker i handlingen og er medvirkende i konstruktionen af den symbolske magt som sådan (Bourdieu 1998, 55). Ved udøvelse af symbolsk vold skjules undertrykkelses- og dominansforhold, hvilket medvirker til en vedligeholdelse af de eksisterende magtforhold, der findes i samfundet og hermed den sociale orden (Bourdieu & Wacquant 2009, 151ff). Med forståelsen af symbolsk vold forsøger Bourdieu dermed at vise, hvordan eksisterende magtrelationer reproduceres og

hvordan accepten af ulighed skabes og vedligeholdes i samfundet, gennem skjult magt (Bourdieu & Wacquant 2009, 151ff).

Gennem symbolsk vold kan en dominerende kultur derved påføre andre grupper eller individer deres forståelser, meninger og betydninger, uden at det bevidstgøres, at der er en bagvedliggende objektiv magt. Symbolsk vold hviler dermed på miskendelsen af samme og den dominerende magts kultur bliver, af begge parter, anset som legitim, anerkendt og naturlig (Bourdieu 1997, 185; Bourdieu 1998, 49). Dog er det væsentligt, at det er en forudsætning, at begge parter i en handling, hvor der udøves symbolsk vold, er i besiddelse af de samme opfattelses- og vurderingskategorier, for at handlingen kan finde sted. Den dominerede part anvender dermed nogle opfattelsesstrukturer omkring den dominerendes handlinger, der er identiske med de opfattelsesstrukturer, som den dominerende selv anvender (Bourdieu 1997, 185).

Forståelsen af symbolsk vold vil i specialet primært blive benyttet i forbindelse med uddannelsessystemets virke, herunder hvilken betydning det har for de ernæring og sundhedsstuderendes samt -uddannedes valg og navigeren. I relation hertil, konstrueres der en forståelse af de statslige reguleringer samt politiske udspil som af betydning for de studerende og for dimittender, idet der gennem symbolsk magt indlejres nogle specifikke forståelser omkring uddannelsens betydning. Dette berøres løbende gennem analysen.

Forståelsen af symbolsk magt ligger ligeledes indlejret i konstruktionen af en forståelse af den relationelle påvirkning, der findes de forskellige niveauer imellem på samfundsniveau (mikro-, meso- og makroniveau), herunder hvilken betydning dette har for ernæring og sundhedsuddannelsens positionering og legitimitet.

## **5.0 Design**

I udforskningen af specialets problemformulering anvendes det kvalitative casestudie som forskningsstrategi. Casestudiet repræsenterer en empirisk forskningsstrategi, der søger at udforske udvalgte fænomener i de kontekster, de udspiller sig i (Thisted 2011, 206). Det følgende afsnit vil argumentere for brugen af casestudie som design samt præsentere en beskrivelse af den aktuelle case, der danner grundlag for undersøgelse af genstandsfeltet.

Det efterfølgende afsnit vil omhandle brugen af metoder til empiriindsamlingen, som ligger til grund for specialet.

## 5.1 Præsentation af ernæring og sundhedsuddannelsen

I det nærværende speciale tages der udgangspunkt i uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed. Ernæring og sundhedsuddannelsen udbydes som en professionsbacheloruddannelse på fire uddannelsesinstitutioner i Danmark og har en varighed på 3½ år. Hver uddannelsesinstitution skal, efter krav i bekendtgørelsen for uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed, udarbejdet af Uddannelses- og Forskningsministeriet, udarbejde en studieordning gældende for den enkelte institution. Studieordningen skal gælde inden for rammerne af bekendtgørelsen, hvoraf der bl.a. er krav om, at studieordningen, for at sikre ensartethed, skal bestå af en fællesdel for alle uddannelsesinstitutioner, som skal udarbejdes i fællesskab mellem de fire uddannelsesinstitutioner. Udover dette findes der en institutionsdel, som er op til den enkelte institution at formulere (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b).

Uddannelsen tilrettelægges inden for fire fagområder; det sundhedsvidenskabelige fag (30 %), det naturvidenskabelige fag (30 %), det humanistiske fag (20 %) og det samfundsvidenskabelige fag (20 %) (ibid.). Formålet med uddannelsen beskrives i bekendtgørelsen som værende:

*” (...) at kvalificere den studerende til efter endt uddannelse selvstændigt at arbejde professionelt med sundhedsfremme, forebyggelse, behandling og rehabilitering via mad og måltider samt ernæring med afsæt i professionens rammer og etik i et nationalt og internationalt perspektiv”*  
(Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b).

Herudover bygger uddannelsens faglighed på praksis samt på forsknings- og udviklingsarbejde inden for professionen (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b). Ydermere skal den studerende opnå både teoretiske og praktiske kompetencer samt opnå kompetencer til at deltage i forsknings- og udviklingsarbejde og til at fortsætte i teoretiske og praktisk kompetencegivende videreuddannelse (ibid.).

### 5.1.1 Opbygning

Uddannelsen består af en samlet basisdel for alle studerende, med fokus på at studerende erhverver sig kompetencer inden for uddannelsens centrale områder. Derefter er der mulighed for at vælge to forskellige studieretninger; den første er inden for Fødevarer og Ledelse med fokus på mad, måltider og fødevarer samt ledelse og konceptudvikling. Den anden linje er inden for Sundhedsfremme og Diætetik med fokus på sundhedsfremme, forebyggelse og diætbehandling. På denne linje er det yderligere muligt at vælge én ud af to toninger som enten fokuserer på Sundhedsfremme og Forebyggelse eller på Klinisk diætetik (Uddannelses og Forskningsministeriet 2016c). De studerende, som vælger og gennemfører toningen Klinisk Diætetik, opnår, som de eneste på uddannelsen, autorisation med en titel som Klinisk Diætist i medfør af lov om autorisation af sundhedspersoner og sundhedsfaglig virksomhed. Optagelse på denne toning er afhængigt af karaktergennemsnit (Institut for sundhedsuddannelse 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016).

I de individuelle studieordninger ses, at der både findes teoretisk og praktikundervisning. Målet med praktikundervisningen består i at skabe sammenhæng mellem teori og praksis på uddannelsen og består af flere praktikforløb fordelt undervejs på uddannelsen (Institut for sundhedsuddannelse 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016).

## **5.2 Et casestudie**

Specialets problemformulering søges, som beskrevet, besvaret ud fra en specifik case, her med udgangspunkt i ernæring og sundhedsuddannelsen. I den forbindelse er det relevant at definere, hvad der menes med ”en case”, idet Antoft og Salomonsens beskriver, at der findes forskellige holdninger til, hvordan termen opfattes i forskellige sammenhænge. En case i dette speciales forstand bygger således på en opfattelse af en case som:

*”(...) en implicit forestilling om, at ens case repræsenterer eller relaterer sig til en mere generel sammenhæng eller større population ... casen er repræsentant for en mere generel sammenhæng” (Antoft og Salomonsen 2007, 31).*

Casen i dette speciale, repræsenterer ernæring og sundhedsuddannelsen, hvormed der konstrueres en forståelse for, hvorledes ernæring og sundhedsuddannelsens profilering har betydning for studerende og dimittenders muligheder og forventninger efter endt uddannelse, herunder hvordan dette påvirker de valg, dimittender gør sig efter endt uddannelse.

### 5.2.1 En teorifortolkende case

Casen kan endvidere betegnes som et teorifortolkende casestudie. Det vil sige, at den specifikke case bliver til i en fortolkningsproces mellem specialets empiri og dets teoretiske grundlag, som herefter danner rammen for den videnskabelige fortolkning i analysen. Dermed tager fortolkningsprocessen afsæt i de empiriske beskrivelser som er indsamlet i begyndelsen af specialeprocessen (Antoft & Salomonsen 2007, 38).

Oftest arbejdes der i begyndelsen af processen i den teorifortolkende case induktivt, idet teorien ikke nødvendigvis har betydning for valg af case (Antoft & Salomonsen 2007, 39). Således opstod casen i specialet på baggrund af en undren og interesse fra vores side.

I den analytiske fase anser den teorifortolkende case teori som værende af betydning for konstruktionen af mønstre i det empiriske materiale. I specialet danner analysen ramme for både analyse og diskussion, hvor teori danner grundlag for diskussion. Anvendelsen af teori tager derfor i specialets analyse og diskussion udgangspunkt i en abduktiv tilgang. Den abduktive tilgang er positioneret mellem den induktive og deduktive tilgang og dermed i spændingsfeltet mellem teori og empiri (Thagaard 2010, 181). Centralt i den abduktive tilgang er, at empirien gennem hele processen forsøges forstået ved at relatere til allerede kendte teoretiske begreber. Der vægtes plads til fortolkning, hvilket skaber muligheder for skabe nye idéer og konstruere nye perspektiver til fortolkning af meningsindholdet (Coffey & Atkinson 1996, 7). Således anvendes en abduktiv tilgang til analysen, idet specialet omhandler en proces, hvor vi bevæger os i spændingsfeltet mellem respondenternes personlige erfaringer i det sociale liv og teoretisk forståelse af det sociale liv, hvilket fører til at der dermed arbejdes imellem både teoretisk og empirisk fortolkning (Thagaard 2010, 181).

På den måde skaber anvendelsen af en abduktiv tilgang muligheder for at analysen og diskussionen skabes i en vekselvirkning mellem teori og empiri, hvilket er centralt i arbejdet med den teorifortolkende case (Thagaard 2010, 181).

Således anvendes den indsamlede empiri i relation til Bourdieus begrebsapparat, der anvendes som teoretisk forståelsesramme for analysen. Dette suppleres løbende med andre relevante teorier, som kan bidrage med en mere nuanceret analyse og forståelse for genstandsfeltet.

### 5.2.2 Casens analytiske generaliserbarhed

Anvendelse af et teorifortolkende casestudie giver mulighed for at foretage en analytisk generalisering (Antoft & Salomonsen 2007, 46). Ved at koble enkelte tilfælde og teoretiske anskuelser, giver det mulighed for at projicere casens resultater til andre situationer og kontekster (Yin 2012, 18f).

Ved at inddrage ernæring og sundhedsuddannelsen som case ud fra de definerede kriterier jf. indledning og afgrænsning bliver det muligt at generalisere resultaterne fra ernæring og sundhedsuddannelsen over på en diskussion omkring andre professionsuddannelser uden en specifik arbejdstitel, som eventuelt møder samme udfordringer. Med afsæt i de ovenstående kriterier fokuserer den analytiske generalisering på, hvorvidt det er muligt at konstruere en forståelse af nogle dimensioner og sammenhænge, som også kan gøre sig gældende i andre lignende cases og derfor eventuelt legitimere en diskussion omkring professionsuddannelsers status, når uddannelsen ikke retter sig mod en specifik profession (Antoft & Salomonsen 2007, 46ff). Casen bygger således på en hypotese om, at undersøgelsens resultater kan repræsentere en større population (ibid.).

Vi anerkender, at specialets resultater gør sig gældende for ernæring og sundhedsuddannelsen. For at kunne generalisere resultaterne ud på lignende cases, vil det dog kræve samme grad af analyse, hvor det vil være nødvendigt at konstruere en forståelse af de specifikke felter, herunder kapitaler af betydning og interessen i det pågældende felt samt denne pågældende professions habits mm., for at kunne udlede en forståelse af sammenligning.



### 5.2.3 Specialets fokus

Ifølge Antoft og Salomonsen kan det være gavnligt for en undersøgelse at udvælge et fokusområde (Antoft & Salomonsen 2007, 32). I relation hertil beskriver Bourdieu, at formålet med forskning først og fremmest er at frembringe ny viden med henblik på at forstå og forklare den sociale verden. Derfor søges det igennem dette følgende afsnit, at konstruere en forståelse for eventuelle videnshuller. Denne proces har bidraget til en forståelse af, hvilken eksisterende viden der findes på området og har dermed ansporet til udformningen af en relevant problemformulering.

I den eksisterende litteratur beskriver Niels Peter Thomsen, at der i Danmark kan siges at være en uddannelsesinflation. I kraft af at den danske befolkning erhverver sig mere og mere uddannelse, medfører det, at kvalificeringskravene samtidig øges for den unge. Disse kvalificeringskrav og øgning heraf tilskriver han i de veluddannede gruppers interesse, idet det er med til at opretholde deres adgang til de privilegerede positioner (Thomsen 2008, 15). Samtidig tilføjer han, at denne masseuddannelse resulterer i, at andre institutioner gennemgår akademisering af kompetencer og betitles universitetsinstitutioner (Thomsen 2008, 71). Thomsen konstruerer denne udvikling som et produkt af en samfundsmæssig doxa om mængden af erhvervet uddannelse, hvor mere uddannelse er lig med bedre uddannelse. Vi vil i specialet fokusere på, hvorledes denne akademisering af ernæring og sundhedsuddannelsen, kan siges at have betydning for de studerende, idet de går på en uddannelse, der forsøger at tilgå det universitære system, som Thomsen beskriver.

Herudover beskæftiger Thomsen sig med social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser. Han beskriver den gængse forståelse af det danske uddannelsessystem som et demokratisk gode, der er præget af lige muligheder (Thomsen 2008,15). Bag denne politiske opfattelse af et retfærdigt uddannelsessystem konstruerer Thomsen forståelse af, at der, på trods af de frie og lige muligheder, opstår en objektiv social skævrekruttering, der resulterer i en ulige tilgang til uddannelse (Thomsen et.al. 2013, 457). Han argumenterer for, at denne sociale skævvridning i rekrutteringen af studerende til de lange videregående uddannelser er medvirkende til en kontinuitet i relation til spredning af de sociale positioner og dermed en opretholdelse af sociale

klassers eksistens (Thomsen 2008, 15). I specialet er vi inspireret af tanken om, hvordan uddannelse, med udgangspunkt i ovenstående, kan være af betydning for de unges positionering. Vi fokuserer dog på dette et par år frem og undersøger, mere specifikt på ernæring og sundhedsuddannelsen, hvilken betydning konstruktionen af uddannelsens sociale position får af betydning, for de studerendes muligheder efter endt uddannelse. I relation hertil søges det at konstruere en forståelse for, hvilken betydning det har for de studerende at gå på en professionsbacheloruddannelse, der ikke relaterer sig til en specifik arbejdstitel.

Dermed afgrænser omdrejningspunktet i casen sig fra at omhandle de studerendes sociale klasses betydning for uddannelsesvalg og fokuserer i stedet, i relation til Thomsens forskning, på hvilken betydning, konstruktionen af ernæring og sundhedsuddannelsens position har for dimittenders handlinger og muligheder efter endt uddannelse.

### **5.3 Metodiske overvejelser**

De følgende afsnit vil behandle de i specialet benyttede metoder til besvarelse af problemformuleringen. For at indfange kompleksiteten benytter casestudiet sig af flere forskellige datakilder til at belyse det udvalgte fænomen og dermed styrke resultaterne (Ramian 2012, 95). Det empiriske grundlag i specialet bygger på både kvalitative og kvantitative data, herunder interviews og en undersøgelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, som den primære data. Specialets metodiske overvejelser samt analytiske tilgang konstrueres i relation til vores videnskabsteoretiske ståsted.

#### 5.3.1 De udførte interviews

Der er foretaget fire kvalitative semistrukturerede enkeltpersonsinterviews med dimittender fra ernæring og sundhedsuddannelsen fra forskellige professionshøjskoler. Tre af interviewene blev foretaget telefonisk og det sidste blev foretaget ansigt-til-ansigt. Interviewene blev udført med det formål at skabe forståelse for undersøgelsesfeltet med udgangspunkt i respondenternes oplevelser med overgangen mellem uddannelse og arbejde. Her fokuseres dermed på respondenternes individuelle oplevelser af uddannelsens indhold, struktur og opbygning samt deres oplevelser efter endt uddannelse på arbejdsmarkedet i form af muligheder og udfordringer som ernæring og sundhedsuddannede. På denne måde bliver det muligt at konstruere en forståelse for den

virkelighed, der kan siges at gøre sig gældende for respondenterne, samt hvilke faktorer som har indflydelse på deres navigation i feltet efter endt uddannelse.

Respondenterne blev fundet på netværksgruppen “Netværk for professionsbachelorere i ernæring og sundhed” på Facebook. Der blev både søgt dimittender, som var i job på daværende tidspunkt og som havde positive oplevelser af uddannelsen, samt dimittender, som efterfølgende har haft svært ved at finde beskæftigelse. Netværksgruppen blev valgt, fordi det blev muligt at nå ud til mange studerende og dimittender på ernæring og sundhedsuddannelsen på kort tid, eftersom gruppen består af over 4.000 medlemmer.

For at gå mere i dybden med undersøgelsen af uddannelsens perspektiv blev der taget kontakt til kommunikationsansvarlige på de fire professionshøjskoler i Danmark som udbyder ernæring og sundhedsuddannelsen. Her var fokus på, hvilken kommerciel markedsføringsstrategi de respektive uddannelsesinstitutioner arbejder ud fra og hvilke forventninger de har til resultaterne af disse strategier. Samtidig var fokus på at undersøge, om forventninger blandt studerende samt dimittender hænger sammen med den måde, hvorpå uddannelsen markedsføres, herunder hvilken rekrutteringsstrategi uddannelserne arbejder efter. Ud af de fire kommunikationsansvarlige meldte en enkelt kommunikationsmedarbejder tilbage med mulighed for et telefonisk interview.

### 5.3.2 Kvalitative semistrukturerede interviews

Stinne Glasdam belyser, at Bourdieus forsøg på en metodebeskrivelse ikke er et regelsæt, der skal følges, når interview udføres, men i højere grad skal forstås som efterrefleksioner over de udførte interviews. Derfor skal der efter de udførte interviews forsøges at rekonstrueres, hvad der skete i praksis (Glasdam 2005, 36). Dette betyder imidlertid ikke, at interviewer skal gå uforberedt ind i interviewsituationen. Det betyder blot, at Bourdieu mener, at den habituel indlærede forståelse af interviewsituationer træder i kraft og er styrende for processen (ibid.). I det følgende vil vi præsentere de overvejelser, som har ligget til grund for vores tilgang interviewsituationen, samt argumentere for de valg, vi tog i forbindelse med den praktiske udførelse.

Interviews i denne sammenhæng forstås som aktive interaktioner, der resulterer i socialt forhandlede svar i den konkrete sociale kontekst (Tanggaard & Brinkmann 2015, 30). Det

anerkendes dermed, at de konkrete spørgsmål, der stilles, samt den konkrete kontekst de stilles i, har indflydelse på de pågældende svar og at der findes en gensidig konstruerende effekt (Tanggaard & Brinkmann 2015, 30). Respondenternes fortællinger ses derfor som individuelle fortolkninger, men samtidig som et resultat af sociale konstruktioner og objektive strukturer i den specifikke kontekst og som et resultat af den fælles forståelse, der kan siges at gøre sig gældende i feltet.

Der er forinden alle interviews udformet en interviewguide med til dels planlagte, men åbne spørgsmål, der i mere eller mindre grad har været styrende for de udførte interviews (Bilag 1: Interviewguide til dimittender; Bilag 2: Interviewguide til kommunikationsansvarlig). Alle interviews er dog holdt i en semistruktureret form, således at det i højere grad blev muligt at forme de enkelte interviewsituationer efter den pågældende respondent (Tanggaard & Brinkmann 2015, 35). Dermed blev interviewene udført med udgangspunkt i at følge respondentens svar, når dette viste sig mest givende (Tanggaard & Brinkmann 2015, 38). Interviewguidene omhandlede blandede spørgsmål vedrørende respondenternes erfaringer med uddannelsen samt deres erfaringer på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse (Bilag 1: Interviewguide til dimittender; Bilag 2: Interviewguide til kommunikationsansvarlig).

Det blev besluttet, at der ved hver interviewsituation kun skulle være en enkelt undersøger. Således forsøgte det at skabe en situation, hvor respondenterne ikke følte sig intimideret af at sidde over for to undersøgere og fortælle deres historier (Glasdam 2005, 38). Derudover er det, som beskrevet i den dobbelte objektivisering, forsøgt at objektivere både egne forståelser samt undersøgelsesfeltet forståelser, for at være opmærksomme på hvilke forhold der kan være af betydning under interviewsituationerne. I forlængelse af dette har det gennem erkendelse og refleksion over egne erfaringer fra området været muligt at opbygge et større tillidsforhold til respondenterne. Det anerkendes, at tillidsrelationen sker på vores præmisser, idet fokus for interviewene, herunder interviewspørgsmålene og temaet for interviewene, er konstrueret af os. Alle respondenterne blev dog informeret om undersøgelsens formål samt fokus for at skabe gennemsigtighed omkring vores rolle og anvendelsen af respondenternes fortællinger (Brinkmann 2015, 477).

Formålet med interviewene blev formuleret som værende en del af et klarlæggende arbejde med fokus på både nogle af de udfordringer samt de positive oplevelser, som studerende på

uddannelsen har oplevet i forbindelse med overgangen til arbejdsmarkedet. Der blev derved mulighed for at skabe tillid hos respondenter, som både har haft positive og mindre positive oplevelser. Ved at skabe kontakt og tillid til respondenter med forskellige erfaringer fra uddannelsen blev det muligt at opnå gennemsigtighed i undersøgelsen, idet begge sider er repræsenteret.

Ydermere forsøgte det at skabe tillid til respondenterne gennem aktiv lytning. Begge forfattere af specialet har gennem mange års studier erfaring med at udføre interviews, hvor aktiv lytning anvendes som redskab. Ifølge Rogers og Farson vil aktiv lytning gøre respondenterne opmærksomme på, at interviewerens er oprigtig interesseret i deres fortælling, hvilket giver interviewerens mulighed for at udforske og åbne op for en dybere forståelse af deres tanker og forståelse inden for et specifikt område (Rogers & Farson 1957, 1;6). Vi får dermed mulighed for at dykke dybere ned i vores respondenter virkelighedsopfattelse i forbindelse med deres erfaringer fra uddannelsen (Rogers & Farson 1957, 2;7).

### 5.3.3 Anonymitet

Alle respondenter er i forbindelse med empiriindsamlingen blevet forsikret fuld anonymitet, hvormed der derfor er skabt navnesynonym for alle respondenterne. Ligeledes er alle respondenter informeret om, at data fra interviewene kun anvendes i forbindelse med det foreliggende speciale og ikke udleveres til en tredjepart (Brinkmann 2015, 473; 477f). Da der findes et begrænset udbud af uddannelsesinstitutioner, der udbyder ernæring og sundhedsuddannelsen, er det valgt ikke at skrive specifikt hvilke institutioner, der omtales i specifikke tilfælde, for at bibeholde fuld anonymitet.

### 5.3.4 Telefoninterview

Flere af interviewene blev foretaget som telefoninterview, fordi dette viste sig mest gavnligt for respondenterne. Carr & Worth (2001) understreger, at den teknologiske udvikling inden for de sidste mange år og som har medført en efterhånden social accept af kommunikation gennem diverse medier, har haft betydning for at telefoninterviews i dag kan anses som en brugbar forskningsmetode (Carr & Worth 2001, 512). Her kan telefoninterviews dermed forstås som en strategi for at indsamle data, som tillader interpersonel kommunikation uden at mødes ansigt-til-ansigt (ibid.). Grundlaget for at

foretage interviewene via telefon var med udgangspunkt i det faktum, at de respektive respondenter bor i en afstand fra undersøgerne, som besværliggjorde at mødes fysisk og/eller at det for respondenterne passede bedst med et telefoninterview, eftersom det dermed minimerede tiden, der skulle afsættes til interviewet (Burnard 1994, 68). Ydermere blev det muligt at indsamle data forholdsvist hurtigt, på en måde som passede respondenterne bedst muligt (ibid.). Alle respondenter fik således mulighed for at vælge, hvornår interviewet skulle foregå og hvor lang tid de havde mulighed for at afsætte til det.

Alle telefoninterview blev aftalt på forhånd, således at respondenterne var indforstået med interviewet, herunder at interviewet blev optaget til brug i specialet (Burnard 1994, 69). Der kan argumenteres for, at mange af de samme muligheder samt udfordringer, der gør sig gældende ved ansigt-til-ansigt interviews, ligeledes gør sig gældende ved telefonisk udførte interviews (Carr & Worth 2001, 513). Dog erkendes det, at der er visse væsentlige faktorer, der gør sig gældende under et ansigt -til-ansigt interview, som ikke gør sig gældende som en del af dataindsamlingen ved et telefoninterview. Her menes bl.a. faktorer som betydningen af det fysiske sted for interviewet samt kropssprog, hvilket kan bidrage til en mere detaljerig dataindsamling (Burnard 1994, 68; Carr & Worth 2001, 514). Eftersom det ikke er muligt for interviewerens at se, hvordan interviewet påvirker respondenterne, er det væsentligt, at interviewerens i høj grad er opmærksom på stemmeføring samt pauser og på at følge respondentens fortællinger, frem for at styre interviewet i for høj grad (Jensen 2008, 53). Omvendt kan interviewsituationen synes mindre intim, når den foretages over telefonen. Dette fungerede i vores tilfælde godt for vores respondenter, idet de udtrykte taknemmelighed over fleksibiliteten og den "afslappede" stemning i et telefonopkald frem for en opsat interviewsituation.

### 5.3.5 Transskription

De fleste interviews blev, med samtykke fra respondenterne, optaget elektronisk. Den undersøger, som ikke foretog interviewet, foretog herefter transskriptionen, for at få et indgående kendskab til informationerne fra interviewet (Tanggaard & Brinkmann 2015, 43f). Det anerkendes, at der, ved oversættelse af et mundtligt interview til transskriberet tekst, er mange informationer, som kan gå tabt, idet både kropssprog, stemmeføring mm. kan gå tabt i oversættelsen og ikke inddrages i den skrevne oversættelse. Ydermere kan

talesprog være vanskeligt at oversætte grundet talestrømme, afbrudte sætninger, tilbagevenden til tidligere sætninger mm. (Tanggaard & Brinkmann 2015, 43). Disse risikofaktorer erkendes i processen og inddrages i overvejelserne omkring det sagte i analysen.

Et enkelt interview blev foretaget på en café, hvor der var meget baggrundsstøj, hvilket medførte at det ikke var muligt at optage interviewet elektronisk. Dette medfører selvsagt nogle bias, idet det ikke blev muligt at transskribere direkte fra en optagelse, men at transskriptionen til dels består af skrevne noter undervejs og en rekonstruktion af situationen foretaget umiddelbart efter.

De transskriberede interviews er efterfølgende blevet kodet med henblik på at reducere de store tekstmængder til mindre enheder af betydning og fortolke meningsindholdet af det sagte (jf. afsnit "5.7 Kodningsprocessen") (Tanggaard & Brinkmann 2015, 47).

#### **5.4 Observationer**

Udover kvalitative forskningsinterviews, er der foretaget observation ved to informationsmøder omkring ernæring og sundhedsuddannelsen, i form af åbent hus arrangementer på to forskellige professionshøjskoler. Formålet med observationerne var at konstruere en forståelse af, hvordan ernæring og sundhedsuddannelsen brandes og kommunikeres ud til mulige fremtidige studerende, herunder hvilke faktorer der vægtes som væsentlige i forbindelse med uddannelsen.

Idet observationerne havde et specifikt formål, blev der forud for observationerne udarbejdet en observationsguide med specifikke fokuspunkter (Bilag 3: Observationsskema), med udgangspunkt i hvad der skulle undersøges samt hvorfor (Szulevicz 2015, 91). Observationerne blev foretaget som en form for deltagerobservation i naturlige omgivelser, hvor forskere under observationerne deltager i den praksis, der foregår eller indgår som en del af det og interagerer med feltet (Szulevicz 2015, 83; Kristiansen & Krogstrup 2015, 52). Observationstilgangen kan dermed siges at være struktureret i forhold til, at der blev søgt noget bestemt ved observationerne. Dog var relationen mellem os som undersøgere og feltet ustruktureret, eftersom der blev observeret i naturlige omgivelser, hvor vi befinder os i feltet på dets præmisser og dermed ikke har kontrol over hændelserne i feltet (Kristiansen & Krogstrup 2015, 46).

Observationerne blev foretaget over en periode på cirka tre timer ved hvert informationsmøde, hvor vi deltog som besøgende til informationsmøderne på højde med andre besøgende. Der blev, forinden deltagelsen, taget kontakt til de ansvarlige for møderne for at informere om vores deltagelse, herunder at vi gerne ville deltage på højde med andre besøgende. Derudover blev der spurgt om tilladelse til at tale med nogle af de besøgende efterfølgende i form af in-situ interviews, for at stille dem nogle korte spørgsmål angående deres oplevelse af dagen. Dette blev gjort med etik for øje; for at skabe gennemsigtighed omkring vores rolle og sikre at de observerede deltog på et informeret grundlag (Szulevicz 2015, 95).

In-situ interviewene blev udført i form af uformelle samtaler og blev foretaget som understøttende data til de observationer der blev foretaget ved samme møder. Også her blev det tydeliggjort for respondenterne, hvad formålet med samtalerne var, samt i hvilken sammenhæng informationerne ville blive anvendt. Samtalerne tog udgangspunkt i tre spørgsmål;

1. Hvad forventede du at få ud af dagen i dag?
2. Er du afklaret med, hvad uddannelsen kan tilbyde?
3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

Spørgsmålene havde til formål at belyse de besøgendes oplevelser og overvejelser omkring ernæring og sundhedsuddannelsen, herunder hvilke forventninger der ses blandt studerende inden studiestart.

Der blev foretaget observationsnoter undervejs i observationerne (Bilag 4: Observationsnoter), hvor vi forsøgte at nedskrive ordrette sætninger sagt af de forskellige aktører for at understøtte validiteten af observationerne i så høj grad som muligt (Szulevicz 2015, 91). Observationsnoterne og de nedskrevne noter fra in-situ interviewene er noteret i punktform, med en ordret beskrivelse af relevante citater. Efterfølgende er observationsnoterne kategoriseret i et observationsskema (Bilag 4: Observationsnoter).

Observationerne gav mulighed for at få større indsigt i undersøgelsesfeltet og samtidig blev det i højere grad muligt at skabe forståelse for, hvordan uddannelsen brandes i praksis, hvilke spørgsmål besøgende interesserer sig for og hvordan repræsentanterne fra de



pågældende uddannelser håndterede og svarede på netop disse former for spørgsmål (Szulevicz 2015, 86; 88).

## **5.5 Uddannelseszoom**

Der er anvendt data fra en undersøgelse udarbejdet af Uddannelses- og Forskningsministeriet kaldet Uddannelseszoom. Uddannelseszoom er udarbejdet som et værktøj til valg af uddannelse og/eller som baggrund for information om diverse uddannelser, for målgrupper der af diverse årsager har interesse i dette. Undersøgelsen giver mulighed for at sammenligne informationer på baggrund af forskellige parametre på diverse erhvervsuddannelser og videregående uddannelser. Undersøgelsen fokuserer på studerendes oplevelser af uddannelsernes kvalitet og deres relevans i forhold til beskæftigelsesmuligheder på arbejdsmarkedet. Datagrundlaget for undersøgelsen er bygget op af tre dele: Spørgeskemaresultater fra studerende, registerbaserede data fra Danmarks Statistik og data indsamlet af Uddannelses- og Forskningsministeriet (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017a; Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet).

I specialet anvender vi data fra ovenstående undersøgelse vedrørende professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhedsuddannelsen. Data fra undersøgelsen anvendes som grundlæggende statistisk materiale omkring ernæring og sundhedsuddannelsen på landsplan, herunder data om ledighed, beskæftigelse, uddannelsens anvendelighed og om vurdering af uddannelsen som helhed (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017b).

## **5.6 Facebook**

Slutteligt er der løbende undersøgt diverse diskussioner og debatter på det sociale medie Facebook på den førnævnte netværksside ”Netværk for professionsbachelorere i Ernæring og Sundhed”. Formålet har været at følge med i hvilke emner, muligheder og udfordringer, der gør sig gældende i undersøgelsesfeltet og for målgruppen. Facebook-opslag og -kommentarer inddrages for at bidrage med et nuanceret blik på de studerendes oplevelser. Dette gøres for at omfavne kompleksiteten af oplevelserne, idet mediet bruges til sparring og erfaringsdeling og idet brugere med både positive og mindre positive oplevelser bidrager til diskussionerne.

Facebook betragtes i specialet som en institution – et socialt menneskeskabt miljø, som med internettets fremmarch udgør en sammensmeltning af den virkelige verden og den virtuelle verden, herunder de sociale praksisser vi indgår i. Hertil repræsenterer Facebook et onlinemedie, der er karakteriseret ved, at sproget er fikseret i tekst (Lynggaard 2007, 225). Vores tilgang til mediet er inspireret af medieforsker Marlene Charlotte Larsens metodiske tilgang “virtuel etnografi” (Larsen 2012). Den virtuelle etnografi studerer, som anden etnografi, menneskers tanker og opfattelser ved deltagende observation (Larsen 2012, 233ff). I undersøgelsen af brugernes holdninger til ernæring og sundhedsuddannelsen svarede den deltagende observation for os til at have oprettet en profil på Facebook med dens dertilhørende funktioner (profilbillede, beskeder, profiltjekter, osv. og blive et medlem af den aktuelle side for ”Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed”. Vi har over en længere periode været en del af netværket med henblik på at identificere diskussioner og kommentarer, der udtrykte holdninger og erfaringer – gode såvel som mindre gode – om ernæring og sundhedsuddannelserne.

Når der i analysen inddrages kommentarer fra Facebook-gruppen, vil der henvises med betegnelsen NFPBES, efterfulgt af et navn og en dato (eksempel; NFPBES: Peter, 12. september 2016).

#### 5.6.1 Ethiske overvejelser ved brug af Facebook

Når vi bruger Facebook og brugernes kommentarer rejser det nogle etiske aspekter, idet opslagene og kommentarenes ophavsmænd ikke direkte har givet os deres samtykke til at bruge deres udsagn i specialet. Vi henholder os derfor til Facebooks regler omkring rettigheder og ansvar:

*“Sharing Your Content and Information. When you publish content or information using the Public setting, it means that you are allowing everyone, including people off of Facebook, to access and use that information, and to associate it with you (i.e., your name and profile picture)” (Facebook 2015).*

Ovenstående taget i betragtning anser vi brugerne af Facebook som værende bevidste om, at deres accept til ovenstående, herunder at deres brug af offentlige profiler betyder at

deres aktiviteter på facebook er offentligt tilgængelige og dermed implicit giver deres samtykke til brugen af deres udsagn. Vi har dog af etiske årsager valgt delvist at anonymisere de profiler, vi inddrager i undersøgelsen.

Specialets empiri er dermed bestående af diverse interviews, observationer, data fra Uddannelseszoom samt uddrag fra Facebook. Som understøttelse til dette vil der ydermere løbende inddrages data fra det tidligere omtalte praksisforløb, i form af feltnoter fra møder med en praktikvejleder på en professionshøjskole der udbyder ernæring og sundhedsuddannelsen, en konsulent fra Kost og Ernæringsforbundet samt fra samtaler med lederen af en ernæring og sundhedsuddannelse.

### **5.7 Kodningsprocessen**

Kodning og analyse sker ifølge Bourdieu allerede fra projektets start, idet vores dobbelte objektivering, skaber grobund for analyse. Analysen af empirien sker således allerede fra specialet og empiriindsamlingen tager sin begyndelse, idet alle fund der konstrueres undervejs ”fortjener” sin plads i analysen ved enten at blive nævnt gentagne gange eller på anden måde har betydning for specialets data (Corbin & Strauss 2015, 87). Idet Bourdieu ikke arbejder efter et specifikt regelsæt i forbindelse med metodebeskrivelse, kan det siges at der heller ikke skal kodes efter et specifikt regelsæt. Dog har vi i konstruktionen af vores fund, haft brug for muligheden for at relatere vores fund til hinanden, hvilket er gjort ved hjælp af en kodningsproces.

Kodning bruges i specialet til at åbne det empiriske materiale, ikke ved at simplificere materialet, men ved at udforske materialet og derved favne kompleksiteten (Coffey & Atkinson 1996, 30). Kodning anvendes ydermere til at konstruere begreber og temaer i empirien og teorien. De grundlæggende elementer i analysen skabes på baggrund af empiriske data, der undervejs i processen skaber analysens fokus. Analysen anses som en proces, hvor vi bryder vores data op i flere ”sektioner” (ibid.). Herefter grupperes fund inden for disse sektioner, der relaterer sig til samme sociale fænomen. Disse fund grupperes herefter i kategorier, der skaber en række overtemaer, der er med til at fremhæve forhold ved det sociale fænomen, der konstrueres som af betydning for specialets problemformulering og undersøgelse heraf (Olsen 2003, 10; 13).

I det følgende beskrives kodningsprocessen brugt i analysen af det empiriske materiale. Kodningen udføres i to trin, henholdsvis en semi-åben kodning og derefter en selektiv kodning.

### 5.7.1 Semi-åben kodning

Den første proces kaldes i specialet for en semi-åben kodning, idet vi foretager den første kodning inspireret af en åben og en aksial kodning (Corbin & Strauss 2008, 195; 198).

I denne første kodning inddrages al råmateriale fra den indsamlede empiri. Alle interviews og feltnoter læses grundigt igennem med henblik på at konstruere de meningsenheder, som tidligere er beskrevet som sektioner. Skulle denne kodning udelukkende være af åben karakter, ville alle de konstruerede enheder blive inddraget uden skelen til problemfelt eller problemformulering.

Meningsenheder inddeles i sektioner, hvor de meningsenheder, der relaterer sig til hinanden, indgår som en del af samme sektion. Således blev der i denne første kodning konstrueret følgende sektioner:

- Bredden af ernæring og sundhedsuddannelsen; herunder respondenters oplevelse af uddannelsens generelle karakter og i kraft heraf manglende muligheder på jobmarkedet samt uddannelsens egen markedsføring der fremlægger bredden som en kvalitet.
- Anerkendelse blandt aftagere; herunder respondenternes oplevelser af at uddannelsen ikke genkendes og efterspørges hos aftagerne, hvilket medfører øgede krav til dimittender om at sælge sig selv og deres kompetencer.
- Forventninger afledt af markedsføring og branding; herunder brugen af studerende som sælgere for uddannelsen og betydningen af de udfordringer, der opstår i forbindelse med de af uddannelsen skabte forventninger på baggrund af markedsføring og informationsmøder og de studerendes oplevelser på jobmarkedet.
- Markedsgørelse af uddannelsen; Hvordan italesættes uddannelsens muligheder, både af studerende men også af uddannelsen selv?  
Dette sættes i relation til konkurrencen på arbejdsmarkedet.
- Hierarkisering af viden; det er praktikken der adskiller ”os” fra universitetsuddannelser. Hvilken viden vægtes højest?

### 5.7.2 Selektiv kodning

Den selektive kodning tager udgangspunkt i de konstruerede sektioner fra den semi-åbne kodning, med henblik på at danne temaer der relaterer sig til de samme sociale fænomener. Disse temaer kan siges at fremhæve forhold, der kan have betydning for undersøgelsen af projektets problemformulering (Olsen 2003, 10; 13). Dermed får de selektive koder, til forskel fra de semi-åbne, en mere overordnet karakter, som skal indfange mønstre på tværs af specialets feltnoter og transskriptioner (Corbin & Strauss 2008, 195).

De konstruerede overtemaer sætter rammerne for specialets analyse ved at konstruere en forståelse af nogle af de udfordringer, der opleves af tidligere studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen og som relaterer sig til deres oplevelse af professionen. Den indsamlede empiri tegnede i kodningen et mønster, hvor nogle særlig overordnede fund fremgik. Disse fund sammenfattes i følgende temaer:

1. Professionshabitus; et manglende tilhørsforhold til sin profession.
2. Forventninger; uoverensstemmelse mellem de studerendes forventninger og de reelle muligheder der opleves efter endt uddannelse.
3. Valg og muligheder efter endt uddannelse.

De ovenstående fund betragtes i specialet ikke som værende adskilt eller isoleret fra hinanden, idet de forstås som værende af betydning for et underliggende socialt fænomen og opfattes relationelt. Derved bidrager de hver især til en helhedsforståelse af, hvordan ernæring og sundhedsuddannelsen profilering har betydning for de studerende og dimittenders muligheder og forventninger, samt hvilke valg de træffer i overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked. Der vil derfor opleves overlap og sammenhænge mellem de konstruerede fund, hvilket vil bidrage med en rød tråd i specialets analyse.

Således tolkes informanternes udsagn på baggrund af vores teoretiske forståelse, af de af Bourdieus anvendte begreber, hvilket vil være grundlæggende for, at den empiriske viden vil blive sat ind i en større teoretisk sammenhæng. På den måde bliver det muligt for os, på baggrund af vores empiri og kodning heraf, at konstruere en forståelse for den betydning, ernæring og sundhedsuddannelsens profil spiller for de studerendes muligheder før, under og efter studiet.

## **6.0 Analyse**

I det følgende konstrueres vores forståelse af hvilke faktorer, der har indvirkning på ernæring og sundhedsuddannelsens legitimering samt positionering i et felt af uddannelser. I relation til dette konstrueres en forståelse af ernæring og sundhedsuddannelsens udvikling som profession og fag, samt hvilke muligheder ernæring og sundhedsuddannede kan siges at have med denne uddannelse. Hvordan dette mere konkret undersøges præsenteres i følgende afsnit. Hele analysen danner ramme for både analyse og diskussion, som derfor ikke opdeles, men løbende foretages i relation til hinanden.

### **6.1 Analysestrategi**

I den forestående analyse undersøges på makroniveau, hvilken uddannelsespolitik der føres på regeringsniveau og hvilken betydning dette har for ernæring og sundhedsuddannelsen på landsplan. På dette niveau undersøger vi også, hvilken betydning landsdækkende undersøgelser fra Uddannelses- og Forskningsministeriet omkring ernæring og sundhedsuddannelsen har for profileringen af uddannelsen, med et kritisk blik på gennemsigtigheden af gældende undersøgelser.

Derudover fokuserer vi i analysen, på mesoniveau, på hvordan uddannelsesinstitutionerne markedsfører ernæring og sundhedsuddannelsen, herunder hvordan uddannelsens rekrutteringsstrategi udformes og hvordan der erhverves nye studerende til uddannelsen. Her fokuseres ligeledes på, hvilken betydning profilering har for studerendes og dimittenders forventninger, samt hvilken betydning dette har i mødet med arbejdsmarkedet.

Ydermere vil vi fokusere på at skabe forståelse for dimittenders samt studerendes perspektiv og muligheder på mikroniveau. Her anvendes forståelsen af professionshabitus til at fremanalysere de studerendes dispositioner for at forstå og handle i forbindelse med deres uddannelse, herunder hvilke strategier det kan siges, at de studerende handler efter under og efter deres studie. Samtidig konstrueres en forståelse for, hvilke magtkampe der kan siges at blive udkæmpet af de ernæring og sundhedsstuderende- og uddannede i feltet, herunder hvilke kapitaler der anerkendes som legitime i feltet og som dermed har betydning for deres positionering i relation til det overordnede magtfelt.

De tre niveauer ser vi som tæt sammenvævede, hvorfor vi ikke vil analysere dem i den præsenterede rækkefølge. Derimod arbejder vi ud fra, at de tre niveauer gensidigt påvirker hinanden og vi vil derfor gennem hele analysen inddrage de tre niveauer relationelt til hinanden. Vi erkender, at vores analyse og resultater vil være et øjebliksbillede af den nuværende tilstand for ernæring og sundhedsuddannelsen, eftersom der vil være konstant forandring i de konstruerede felter og forståelser.

## **6.2 Ernæring og sundhed som uddannelse**

For at forstå de dynamikker og magtkampe, der udspiller sig i ernæring og sundhedsfeltet som profession, herunder hvordan feltet positioneres i det overordnede uddannelsesfelt, kræves det, ifølge Bourdieu, at der foretages en analyse af strukturen i feltet. Vi vil derfor i det følgende foretage en analyse af den historiske udvikling inden for ernæring og sundhedsfeltet, hvor der konstrueres en forståelse af hvilke objektive strukturer, der har indvirkning på feltet og dermed de studerendes muligheder.

### 6.2.1 Ernæring og sundhedsuddannelsen i et historisk perspektiv

Uddannelsen som professionsbachelor i ernæring og sundhed blev oprettet i 2002, men bygger på mange års dansk tradition inden for husholdning og ernæringskundskab.

Begyndelsen af 1900-tallet var bl.a. præget af udvikling i samfundet i form af befolkningsvækst, industrialisering og professionalisering af erhverv og videnskab. De fortløbende år kom der samtidig fokus på kvinders kamp i samfundet, med husmoderskikkelsen og hjemmet som et ideologisk standpunkt og alle disse faktorer var medvirkende til at gøre husholdning og ernæring til et område, der kunne uddannes i (Overgaard 2005, 19). Generelt for uddannelser inden for husholdning kan derfor siges også at være en historie omkring udviklingen i det danske samfund, for selvom husholdningsstudier i mange år har kredset omkring praktisk og teoretisk viden om husholdning, har uddannelserne udviklet sig i takt med samfundets udvikling (Overgaard 2005). Med tanke på, at husholdnings- og ernæringsområdet altid har været kvindedomineret, er uddannelsen ligeledes en historie om, hvordan danske kvinder, gennem en formaliseret faglighed, forsøgte at vinde anerkendelse, ved at få en uddannelse

og dermed blive en del af det danske arbejdsmarked (Hansen, Juul & Kold 2010, 8; Metropol 2017a).

Der findes i dag fire uddannelsesinstitutioner som udbyder uddannelsen som professionsbachelor i ernæring og sundhed; Professionshøjskolen University College Sjælland i Sorø, Professionshøjskolen Metropol i København, Professionshøjskolen VIA University College i Aarhus og Professionshøjskolen University College Syddanmark i Haderslev (Undervisningsministeriet 2017a). Hver uddannelsesinstitution har forskellige historier og kulturer, som har indvirkning på forståelsen af uddannelsen, som den ser ud i dag og vi anser det dermed som væsentligt kort at opridse historien for hver uddannelsesinstitution.

I Sorø blev der i 1895 oprettet Danmarks første husholdningsskole, som senere hen blev kendt som Ankerhus Husholdningsseminarium. Grundlæggeren hed Magdalene Lauridsen og hun var foregangskvinde for at få lovfæstet husholdningsskoler og -seminariers stilling i samfundet samt i at introducere husgerning som et obligatorisk fag i folkeskoler landet over (Nedergaard 2017).

Ernæring og sundhedsuddannelsen i København udspringer fra den Suhrske husmoderskole, som blev grundlagt i 1901 (Overgaard 2005, 19). Da skolen blev grundlagt, omhandlede studiet formningen af gode husmødre, idet der fandtes en opfattelse af, at det krævede kvalificerede kræfter at uddanne unge piger i, hvordan man holdte hus (ibid.). Idet oplæringen i dette nu ikke længere foregik i hjemmet, men på en skole, var husholdning dermed blevet et fag og en profession på linje med andre professionelle fag (ibid.).

Ernæring og sundhedsuddannelsen i Aarhus udspringer af, at der i 1945 blev oprettet en videregående videnskabelig husholdningsuddannelse på Aarhus Universitet. Uddannelsen havde specialkursus i husholdning og skulle medvirke til at højne respekten for kvinders husarbejde (Jakobsen 2009).

Selvom det kan siges at have været et slag for kvinders rolle i det professionelle liv, har der efterfølgende været en lang kamp for anerkendelse af dette fag som fagligt og professionelt (ibid.). Her kan bl.a. nævnes, at uddannelsen i daglig omtale, som en spøg, blev omtalt som "frikadellefakultetet", hvilket viser hvordan uddannelsen blev opfattet af omverdenen



(Jakobsen 2009). Ønsket med uddannelsen var, at det skulle være et husholdningskandidatstudium som kunne gennemføres på to år, men det blev på ministerielt niveau besluttet, at uddannelsen i stedet skulle udbydes som videreuddannelseskurser for husholdnings- og hjemkundskabslærere (ibid.). Dette kan dermed siges, at være en underkendelse af uddannelsens status. På det tidspunkt, i 1945, var Aarhus Universitet dog det eneste sted i Norden, hvor det var muligt at tage en videregående uddannelse inden for husholdning, hvilket gjorde Danmark til et foregangsland inden for området. Kurset havde deltagere fra alle de skandinaviske lande og var dermed blevet: ”*en meget fin videreuddannelse*” at tage (ibid.).

På University College Syddanmark havde uddannelsen først opstart i 2006. Ernæring og sundhedsuddannelsen blev ligeledes udbudt på de tre ovenstående professionshøjskoler inden den blev udbudt på University College Syddanmark (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 7). Det kan siges, at historien og kulturen omkring uddannelsen derfor først er ved at formes nu.

Professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed, som den udbydes i dag, blev oprettet i 2002 og den nye professionsuddannelse samlede de tidligere uddannelser til husholdningsøkonom, klinisk diætist, økonoma og ernærings- og husholdningsøkonom under samme uddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 7). Med denne uddannelse skiftede fokus fra husholdning til at omhandle sundhed i et bredere perspektiv. I den nationale bekendtgørelse om uddannelsen som professionsbachelor i ernæring og sundhed, står der beskrevet, at formålet er, at de studerende bliver kvalificeret til at: ” (...) *arbejde professionelt med sundhedsfremme, forebyggelse, behandling og rehabilitering via mad og måltider samt ernæring*” (Undervisnings- og Forskningsministeriet 2016c). I dag er fokus dermed i højere grad på både forebyggelse og sundhedsfremme, men selvom det står beskrevet at dette funderes i mad, måltider og ernæring fokuseres der ligeledes på, at de studerende efter endt uddannelse:

“(...) *kan reflektere over sundhedsfremmende, forebyggende, behandlende og rehabiliterende interventioner, der øger borgerens og patientens mulighed for mestring af det sunde hverdagsliv*”

og:

*“(...) kan forstå ledelse, processer, udvikling, planlægning og gennemførelse af opgaver inden for fødevarer, ernæring og sundhedsområdet (Undervisnings- og Forskningsministeriet 2016c).*

Her er fokus dermed ligeledes på “det sunde hverdagsliv” og “sundhedsområdet” mere generelt. Hermed indeholder uddannelsen mere end blot fokus på mad, måltider og ernæring.

Ovenstående viser, hvilke strukturer og sociale konstruktioner der bl.a. har indvirket på uddannelsen, som den ser ud i dag og som også har indvirkning på hvordan uddannelsen forstås af omverdenen. Bl.a. viser den historiske udvikling, at hver uddannelsesinstitution har sin individuelle historie, der hver især har påvirket den måde, hvorpå uddannelsen er udformet i dag. Samtidig viser den historiske udvikling, at det primært har været unge kvinder, der gennem tiden har valgt uddannelsen og at det var kvinder, som ville have en uddannelse inden for et arbejdsområde, der i den tid blev betragtet som naturligt for kvinder at gøre i hjemmet. Det var individer, som søgte en formaliseret faglighed gennem uddannelse. Dermed kan det siges, at kvinderne har medvirket til at gøre området til et fag, der kan uddannes i, men samtidig også til et fag der, til stadighed, primært betragtes som et kvindefag.

I forlængelse af dette konstrueres i det følgende en forståelse af hvilken professionshabitus, der findes blandt ernæring og sundhedsstuderende samt -uddannede og som har betydning for, hvordan de forstår, tænker og handler i feltet.

### 6.2.2 Disponeret for sundhed

Som beskrevet ovenfor har faget altid primært været domineret af kvinder og i dag ses også, med 84 %, en overvægt af kvinder på uddannelsen (Danmarks Statistik 2016). Konstruktionen af uddannelsens professionshabitus viser altså en kvindelig tradition for madlavning og husholdning. Derudover er den historiske periode domineret af kvinders tilgang til arbejdsmarkedet og deres kamp for anerkendelse af husholdning som et legitimt fag.

Sideløbende med denne historiske udvikling er der opstået et samfundsmæssigt fokus på sundhed. Som beskrevet tidligere, beskriver Ole Hartling, at sundhed siden slutningen af det sidste århundrede har vundet frem og i dag nærmest kan betragtes som en sundhedisme (Hartling 2012, 2ff). Sundhed er blevet til allemandseje, hvor bøger og “eksperter” er i stor efterspørgsel, idet sundhed er blevet en form for ideologi (Hartling 2012, 3f). Denne udvikling kan dermed medføre en interesse for at uddanne sig indenfor sundhedsfeltet for at opnå en kvalificeret viden inden for sundhed. Interesse i denne sammenhæng forstås ikke i relation til Bourdieus begreb om interesse. I denne sammenhæng henvises der til interesse som et empirisk begreb, idet at respondenterne omtaler sundhed og ernæring som værende interessant for dem.

Samtlige af respondenterne i empiriindsamlingen har givet udtryk for, at deres motivation for at starte på ernæring og sundhedsuddannelsen primært bunder i en grundlæggende interesse for sundhed og ernæring og at det derfor opleves som naturligt at vælge uddannelsen:

*“Og så har jeg altid gået meget op i både ernæringsdelen, men også i træningsdelen... og så var det et oplagt valg, synes jeg [griner lidt]... at tage den, ikke”* (Bilag 6: Interview med Nina).

Denne interesse har været primær bevæggrund for at vælge uddannelsen blandt alle respondenterne, herunder også de potentielle studerende fra informationsmøderne. Dette også selvom respondenterne ikke nødvendigvis har været afklaret med præcis hvilken retning, uddannelsen skulle føre dem i og hvilket område de skulle arbejde med efter endt uddannelse:

*“Så tror jeg, så tror jeg et eller andet sted ikke at jeg... var... altså var klar over hvad jeg gerne ville heller, på det tidspunkt, så det blev ud fra interesser (...) Og det var årsagen til at jeg valgte den. (...) så jeg havde faktisk stor interesse sådan i mad og ernæring, så det var egentlig kombinationen af de to ting, som jeg bare tænkte... altså jeg vidste ikke, hvad det var for en form for stilling, jeg ville ud at lave, om det var... hvad*

*det var, jeg godt ville lave, når først jeg var færdig med uddannelsen, jeg kunne bare se, da jeg læste om den, at det var interessant, fedt, kan man arbejde med det jeg synes der er interessant [griner lidt] “ (Bilag 7: Interview med Lone).*

Dette viser, at den professionsrettede del ikke opleves som bevæggrund for valg af uddannelse, men at det opleves som naturligt for denne gruppe at få en kvalificeret uddannelse og hermed kvalificere sig til beskæftigelse inden for deres interessefelt. Da ernæring og sundhedsstuderende samt -uddannede forklarer deres valg ud fra en interesse for sundhed, kan det siges, at de ikke kun orienterer sig mod sundhed i deres professionelle virke, men ligeledes også orienterer sig mod det i deres private liv. Vi argumenterer dermed for, at denne naturlighed bl.a. kan bunde i en sundhedsorientering blandt respondenterne, som kan siges at være kulturelt indlejret gennem den samfundsudviklede måde at tænke sundhed på, som beskrevet før. I sammenhæng med dette har arbejdet som ernæring og sundhedsprofessionel også en subjektiv betydning for faggruppen, idet deres subjektive erfaringer med sundhed og ernæring i deres private liv, f.eks. i form af interesse, vægttab og livslang sportsudøvelse, ligeledes disponerer deres valg af uddannelse (Bilag 4: Observationsnoter; Bilag 6-9: Interviews med respondenter). Det kan dermed siges, at de har en livshistorisk produceret arbejdsorientering mod at vælge ernæring og sundhed som profession<sup>3</sup> (Liveng 2006, 34).

Empirien til dette speciale har, som tidligere nævnt, ikke undersøgt de enkelte respondenters livshistorie og individuelle habitus, hvoraf det dermed ikke er muligt at dykke dybere ned i denne forståelse. Dog argumenteres der for, at respondenterne, med udtrykket om at vælge uddannelsen ud fra “interesse” og at de i deres privatliv ligeledes

---

<sup>3</sup> Anne Liveng anvender begrebet om livshistorisk produceret arbejdsorientering i forbindelse med forståelsen af social- og sundhedshjælperelvers arbejdsorientering. Hun beskriver organiseringen af arbejdet som værende bygget på kulturelt indlejrede forestillinger om det huslige omsorgsarbejde og at der dermed ligger en lang historie for kvinders arbejde bag (Liveng 2006, 33). Her belyser Liveng, at kvinderne kan siges at være disponeret for at yde omsorg i alle aspekter af livet og anvender dermed omsorg som et argument for deres valg gennem deres livsforløb, hvoraf der kan tales om en omsorgsorientering. Hermed bliver denne orientering grundlag for deres livshistorisk producerede arbejdsorientering (Liveng 2006, 34). Vi trækker paralleller til Livengs forståelse af arbejdsorientering, idet ernæring og sundhedsuddannelsen på samme måde er påvirket af en lang historie for kvinders arbejde inden for sundhed. Samtidig argumenterer vi for, at de ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede ligeledes orienterer sig mod sundhed i alle aspekter af livet.

interessere sig for området, dermed anser det som “et oplagt valg” at vælge samme retning i deres professionelle liv. Det er derfor studerende med stor interesse for deres fag, der vælger uddannelsen og som oplever det som personligt meningsfuldt at arbejde med ernæring og sundhed, både i et privat samt professionelt perspektiv. Interessen for sundhed er dermed en væsentlig faktor og har betydning for, hvorledes de studerende tænker og handler i feltet.

Ernæring og sundhedsstuderendes professionshabitus kan dermed siges at være præget af den kvindelige kamp for anerkendelse af deres fag og position på arbejdsmarkedet. Denne kamp videreføres i nyere tid med et ønske om at professionalisere sundhedsbegrebet for at tilbyde kvalificeret sundhedsfaglig viden. Samtidig præges ernæring og sundhedsstuderende og -uddannedes professionshabitus, af den samfundsmæssige udvikling af sundhed samt af ønsket om at beskæftige sig med noget man interesserer sig for. Valget af uddannelse kan dermed også siges at være lystbetonet. Betydningen af professionshabitus diskuteres løbende gennem analysen.

### **6.3 Værdi af uddannelse**

Som det ses i den historiske udvikling har formålet med at institutionalisere uddannelsen bl.a. været “*at få husholdning anerkendt som et fag på linje med alle andre*” (Professionshøjskolen Metropol 2017a). Den følgende analyse vil søge at konstruere en forståelse af, hvilken betydning det har at tage en uddannelse i samfundet i dag, samt hvilken betydning anerkendelse af ernæring og sundhedsuddannelsen har for de studerende og dimittenderne i relation til deres navigering under og efter studiet.

I det moderne samfund anses uddannelse som værende af stor betydning; så stor betydning, at vi har både et Undervisningsministerium og et Uddannelses- og Forskningsministerium. Hertil kommer at der, fra SRSF-regeringsgrundlaget i 2011 er formuleret målsætninger om, at minimum 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og at 60% af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse (Statsministeriet 2011, 16). Her belyses det samtidig, at regeringen ser et behov for at løfte danskernes kompetencer og kvalifikationer, hvilket skal gøres gennem uddannelse, idet: “*Bedre og mere uddannelse og forskning er afgørende for at sikre vækst og velstand i fremtiden*” (ibid.).

Betydningen af at have et velfungerende uddannelsessystem fremhæves dermed.

Denne forståelse understøttes også af Bourdieus forståelse af uddannelsessystemets virke, idet han mener, at uddannelse anses som anerkendende i et moderne samfund. Bourdieu belyser, at den kultur, som hersker i uddannelsessystemet, ikke nødvendigvis er mere sand eller retfærdig end andre kulturer i samfundet, men at den alligevel er anerkendt som legitim. Uanset om man uddannes eller ej, så findes der i samfundet, ifølge Bourdieu, en generel forståelse af, at uddannelse er en anerkendt vej for unge at gå i dag og et middel til at opnå succes i vores samfund.

Det kan altså siges, at der findes en fundamental forståelse af, at det at tage en uddannelse og de kompetencer dette medfører, har status i samfundet og *”at det derfor er naturligt, at de, der mestrer dem, dominerer”* (Esmark 2006, 81).

I den tidligere beskrevne tale af Ulla Tørnæs ved Uddannelsesmødet i 2016, understøttes denne forståelse, idet hun udtaler: *”En uddannelse er altid bedre end ingen uddannelse. Lad mig slå det fast”* (Tørnæs 2016). Uddannelse anerkendes dermed som den mest legitime fremtid for unge og den kulturelle kapital kan dermed siges at være dominerende i denne forbindelse. Med udgangspunkt i at det at tænke uddannelse på denne måde, i mange år har været inkorporeret i samfundet, kan det siges, at det er blevet en integreret del af unges habitus og medfører, at unge har dispositioner, der gør det naturligt at vælge uddannelse som vejen frem. Uddannelse kan dermed siges at være en del af doxa, idet det opleves som naturligt for ernæring og sundhedsstuderende at tænke uddannelse og søge anerkendelse herigennem, idet uddannelse anerkendes som en legitimeret levevej og som et aktiv i ambitionen i at kunne indtage en vis position i samfundet.

På trods af at de studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen følger denne doxa og tager en uddannelse for at opnå status i samfundet, oplever de dog - som vi beskriver i følgende afsnit - stadig en mangel på anerkendelse af deres fag og profession, hvilket kan siges at påvirke denne status og dermed deres muligheder.

### 6.3.1 Mangel på anerkendelse

Denne mangel på anerkendelse af ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede opleves ikke kun af dem selv. I en rapport fra 2012 om sundhedsfagliges profession, udarbejdet af

Kost og Ernæringsforbundet<sup>4</sup>, en fagforening for kost-, ernæring- og sundhedsfaglige, belyses problematikken ligeledes:

*”Der opleves i mange tilfælde en udbredt mangel på anerkendelse af de KES-fagliges [red. kost-, ernæring og sundhedsfaglige] bidrag – både i forhold til det daglige arbejde og i forhold til den rolle, den KES-faglige spiller i arbejdet med sundhedsfremme. Det er ikke klart i den brede offentlighed – og måske heller ikke blandt arbejdsgivere, samarbejdspartnere og professionens medlemmer selv – hvordan KES-faglige gør en forskel for borgere, patienter og befolkningsgrupper” (Kost & Ernæringsforbundet 2012, 11).*

Undersøgelsen fra Kost og Ernæringsforbundet er initieret på baggrund af en kongresbeslutning om, at der skal sættes fokus på det særlige bidrag som kost-, ernærings- og sundhedsfaglige<sup>5</sup> gør inden for sundhedsområdet og at: *”gøre professionens uddannelser og jobs attraktive, anerkendte og respekterede”* (Kost & Ernæringsforbundet 2012, 11).

Kost og Ernæringsforbundet søger dermed at legitimere og skabe anerkendelse for kost-, ernærings- og sundhedsfaglige professioner, herunder ernæring og sundhedsuddannelsen. At en undersøgelse som ovenstående er initieret på baggrund af en kongresbeslutning viser, at oplevelsen af mangel på anerkendelse dermed ikke kun opleves blandt de kost-, ernærings- og sundhedsfaglige selv, men at det opleves som en mere udbredt problemstilling generelt på samfundsplan.

Med udgangspunkt i at sundhed, som tidligere beskrevet, i dag i høj grad opleves som “populært” og med tanke på, at der gennem mange år har været fokus på at optimere sundhedsuddannelser, som følger de krav der stilles i det komplekse sundhedsvæsen, kan

---

<sup>4</sup> Det anerkendes, at Kost og Ernæringsforbundet taler ud fra en position, der er påvirket af dets tilhørsforhold til ernæring og sundhedsfeltet og at deres interesse ligger i at profilere kost-, ernæring- og sundhedsfagliges uddannelser, herunder deres kompetencer og færdigheder).

<sup>5</sup> Med kost-, ernærings- og sundhedsfaglige henvises der til en samlet betegnelse for flere sundhedsuddannelser, herunder uddannelserne som professionsbachelor i ernæring og sundhed, ernæringsassistent, ernæringshjælper, ernæringsteknolog med mere (Kost & Ernæringsforbundet 2017). Denne betegnelse anvendes derfor ikke kun omkring ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede.

det være svært at forstå at der opleves denne mangel på anerkendelse af ernæring og sundhedsuddannelsen både som uddannelse og fag.

En optimering af sundhedsuddannelserne skete senest i 2016, hvor ni sundhedsfaglige professionsuddannelser fik revideret deres bekendtgørelser for at sikre, at de: *“understøtter, at uddannelserne matcher behovene i fremtidens sundhedsvæsen”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016d). I og med at de ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede har fuldt doxa om at tage en uddannelse samt har taget en uddannelse inden for et område, der anses som væsentligt på samfundsniveau, kan denne manglende anerkendelse synes paradoks. Dette giver derved anledning til at undersøge, hvilke faktorer der kan spille ind på denne manglende anerkendelse, idet manglende anerkendelse kan have betydning for dimittenders muligheder, forventninger samt navigeren på arbejdsmarkedet. Betydningen af den manglende anerkendelse, der opleves af de arbejdsopgaver, der relaterer sig til ernæring og sundhedsuddannelsens arbejdsområder, som beskrevet af Kost og Ernæringsforbundet, får dermed betydning for den måde, hvorpå uddannelsen profilerer sig på. En manglende anerkendelse sætter dermed større krav til uddannelsen i deres rekruttering af studerende, idet de må *“overbevise”* de studerende om, at ernæring og sundhedsuddannelsen er deres valg værd. I det følgende vil vi undersøge, hvorledes uddannelsens opbygning yderligere kan være forbundet til denne mangel på anerkendelse.

#### **6.4 Ernæring og sundhedsuddannelsen – en generalistuddannelse**

Som beskrevet tidligere er ernæring og sundhedsuddannelsen et produkt af en sammenlægning af flere uddannelser. Der var tale om flere uddannelser med forskellige udgangspunkter og historier, som efter sammenlægningen i 2002 skulle følge samme retning. Først i 2006 blev denne intention til en realitet, idet den nationale studieordning for ernæring og sundhedsuddannelserne så dagens lys. Den nationale studieordning blev til på foranledning af uddannelsesministeriet, idet:

*”Omverdenens forandrede krav til det sundhedsfaglige personale betyder (...), at der er behov for, at uddannelserne tilrettelægges, så de i fremtiden understøtter en flerfaglig opgaveløsning i sundhedssektoren (...) set i lyset*



*af den teknologiske udvikling og ændrede arbejdsgange i sundhedsvæsenet” (Undervisningsministeriet 2006, 5-6).*

Fra ministeriel side fokuseres der dermed på, at de kommende forandringer i sundhedssektoren skal bearbejdes i et samarbejde mellem både ernæring og sundhedsuddannelserne og professionshøjskolernes andre sundhedsuddannelser.

Hertil kom i 2016, fra det nuværende Uddannelses- og Forskningsministerium, en revideret bekendtgørelse for de sundhedsvidenskabelige professionsuddannelser. Revideringen har til formål at forberede uddannelserne på den kommende forandring:

*”Sundhedsvæsenet er i hastig forandring. Ny teknologi og behov for samarbejde mellem faggrupper stiller nye krav til jordemødre, fysioterapeuter, sygeplejersker og andet sundhedsfagligt personale” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016d).*

Der er 10 år imellem de to citater og umiddelbart synes det som den samme problemstilling. Dermed læner grundlaget for forandring sig op ad samme formål – et formål om at forberede professionerne på de kommende udfordringer i sundhedssektoren, heriblandt den teknologiske udvikling på området. Det kan derfor undre os, at uddannelserne i den nye studieordning for 2016 igen har valgt at udforme individuelle studieordninger for hver uddannelsesinstitution. Det kan ses som et udtryk for en mangel på en kerne i uddannelsen, at de ikke kan forenes i en samlet studieordning og dermed ser sig nødsaget til at definere specifikke studieordninger for hver deres uddannelse. Dette kan yderligere være et resultat af en mangel på en defineret kerne og formål med ernæring og sundhedsuddannelsen efter sammenlægningen af de tidligere uddannelser til husholdningsøkonom, klinisk diætist, økonoma og ernæring og husholdningsøkonom tilbage i 2002.

I det følgende afsnit undersøges det, hvilken betydning denne forvirring om uddannelsens essens har for de studerendes oplevelser og muligheder.

#### 6.4.1 Bred, bredere, ernæring og sundhedsuddannelsen

Kernen i en profession kan ses som dens arbejde, hvor specifikke arbejdsopgaver er med til at gøre, at professionen differentierer sig fra andre faggrupper (Abbott 1988, 19f). En

profession bliver derved i dette speciale konstrueret som forståelsen af at have monopol på en bestemt type arbejde eller arbejdsopgaver, hvilket er med til at legitimere professionens plads på arbejdsmarkedet.

Som nævnt tidligere beskrives ernæring og sundhedsuddannelsen som en uddannelse med et bredt perspektiv. Dette defineres ikke kun af uddannelsesinstitutionerne selv, men også i bekendtgørelsen for uddannelsen som professionsbachelor i ernæring og sundhed (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b). Ved et møde med en medarbejder fra Kost og Ernæringsforbundet bliver uddannelsens brede karakter ligeledes defineret, idet hun kalder det for en generalistuddannelse. Da der bliver spurgt ind til, hvad der menes med generalist, svarer hun, at det er en uddannelse, hvor: *”man bliver uddannet til at kunne varetage mange forskellige opgaver”* (Feltnoter: møde med medarbejder fra Kost og Ernæringsforbundet).

Mere konkret viden vedrørende ernæring og sundhedsuddannedes virke efter endt uddannelse, herunder hvilke arbejdsområder det er muligt at arbejde indenfor, præsenteres dog ikke i bekendtgørelsen, men kun i de enkelte studieordninger eller på de respektive uddannelsesinstitutioners hjemmesider. Det er dermed op til de enkelte uddannelsesinstitutioner at formulere ernæring og sundhedsuddannedes virke og virksomhedsfelter. Dette ses ligeledes defineret inden for et meget bredt felt:

*”Som professionsbachelor i Ernæring og sundhed får du en alsidig uddannelse, der giver dig mange forskellige karrieremuligheder. Målet med uddannelsen er, at du kan løfte opgaver inden for kommunikation, undervisning, ledelse og behandling. Alt sammen med fokus på ernæring, fødevarer, forbrug, service og husholdning i relation til sundhedsfremme - det gælder både nationalt og internationalt, privat og offentligt”*  
(University College Syddanmark 2017).

Bredden vægtes altså som bærende for de mange muligheder, der findes efter endt uddannelse. I studieordningerne og på hjemmesiderne ses, at dimittenders karrieremuligheder spænder fra alt mellem at arbejde som underviser, rådgiver, vejleder, at lave konsulentarbejde, projektarbejde og projektledelse til at arbejde som produktudvikler, skribent, at arbejde med udviklingsarbejde, som selvstændig og mange flere. Virksomhedsfeltet spænder ligeledes bredt, hvor der præsenteres mange forskellige

områder både inden for det offentlige og det private, herunder diverse skoler og institutioner, regioner, kommuner, dag- og ugeblade, sygehuse, fødevarevirksomheder, diverse organisationer med flere. I forlængelse af dette nævnes også, at der ikke kun findes mange muligheder på nationalt plan, men ligeledes internationalt (Institut for sundhedsuddannelse 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016; University College Syddanmark 2017; VIA University College 2017; Professionshøjskolen Metropol 2017b; University College Sjælland 2017).

Bredden af uddannelsens muligheder blev også præsenteret til informationsmøderne, hvor det begge steder blev fremhævet, at denne bredde er med til at gøre uddannelsen unik, hvilket bl.a. blev forklaret af en underviser: *“ernæring og sundhedsuddannelsen er den eneste uddannelse, der tager bredden i den udfordring op”* (Bilag 4: Observationsnoter). På især en af uddannelsesinstitutionerne bliver der lagt ekstra meget vægt på bredden af uddannelsen, med en retorik om at *“der nærmest ikke er det, der ikke kan lade sig gøre”* og at de studerende dermed lærer at *“varetagelse sundhed i en bred forstand”* i *“alle settings, hvori der indgår mad og måltider”*. Samtidig understøttes dette af følgende beskrivelse af uddannelsen; *“bred”* *“meget bredt”*, *“superbred”*, *“i bred forstand”* og *“bred ramme”* (Bilag 4: Observationsnoter). Denne omtale af uddannelsen til informationsmødet er med til at konstruere det omtalte som virkelighed. Det kan dermed, ud fra både studieordninger, informationssider og informationsmøder, udledes, at bredden af uddannelsen anses som positivt af uddannelsesinstitutionerne og som et aktiv, der skaber muligheder i stedet for at begrænse.

Dog oplever tidligere studerende, at uddannelsens bredde er med til at skabe en form for rodløshed, hvilket forklares af Nina:

*“Jamen, det er igen det med, at jeg synes den er... altså den er så bred og det er rigtig spændende, fordi det er jo rigtig fedt at man ligesom når og smage lidt på det hele, kan man sige, men fordi den er så bred... så når du ikke rigtig i dybden med noget af det, altså du når at få sådan en overfladisk viden om rigtig, rigtig, rigtig mange aspekter af sundhed. Men du når ikke rigtig at dykke ned i noget af det (...)”* (Bilag 6: Interview med Nina).

Grundet den brede karakter opleves uddannelsen som overfladisk og uspecifik. Der konstrueres dermed en forståelse af, at bredden og de mange præsenterede emner på uddannelsen opleves som forvirrende og svær at navigere i for de studerende. Med udgangspunkt i, at bredden, fra uddannelsens side, bliver anerkendt som positivt og medvirkende til at skabe optimale muligheder for de studerende efter endt uddannelse, kan det føre til undren, at respondenterne ikke deler samme oplevelser. Derimod argumenteres der for, at bredden på uddannelsen har betydning for Ninas manglende oplevelse af at kunne specialisere sig, hvilket bl.a. medfører en manglende forståelse af, hvad kernen i professionen er. Dermed kan det siges, at bredden på uddannelsen opleves som en begrænsning for de studerende samt dimittender i deres navigering på arbejdsmarkedet, idet bredden kan siges at udvaske specificiteten, hvilket opleves som havende betydning for deres anerkendelse.

#### 6.4.2 Noget med sundhed

Med henblik på de fire uddannelsesinstitutioners forskellige historiske baggrunde og deres umiddelbare beslutning om at definere hver deres studieordning, kan det dog synes svært at konstruere en forståelse af en kerne i professionen, eftersom der arbejdes ud fra forskellige udgangspunkter. Forskellen kommer bl.a. også til udtryk på de besøgte informationsmøder, hvor selve kernen af uddannelse beskrives på forskellig vis. På den ene uddannelse beskrives kernen specifikt som "*det at agere som sundhedsprofessionel*" (Bilag 4: Observationsnoter). Dette er altså en profession med meget bred kerne, idet det at være sundhedsprofessionel kan indebære mange forskellige arbejdsområder, som også kan gå ud over ernæring og sundhedsuddannelsens virke (som f.eks. sygeplejerskers og fysioterapeuters arbejdsområder). På den anden besøgte uddannelse er beskrivelsen en smule mere specifik og fokuserer på: "*alt, hvad der ligger indenfor arbejdet med mad og måltider i bred forstand*" (Bilag 4: Observationsnoter). Selvom dette stadig er en meget bred definition, defineres professionens arbejdsområder dog i relation til arbejdet med mad og måltider. Udover at uddannelserne definerer kernen meget forskelligt, er begge uddannelsesinstitutioner meget uspecifikke i deres definition. Informationsmøderne indikerer derfor en mangel på retning. I studieordningerne ses som beskrevet heller ikke en klar definition på professions kerne og også uddannelseslederen ved et af informationsmøderne belyser dette. Hun fortæller, at idet ernæring og

sundhedsuddannelsen samler fire forskellige faglige områder (det naturvidenskabelige, det samfundsvidenskabelige, det humanistiske og det sundhedsvidenskabelige fag), kan det medføre, at ernæring og sundhedsprofilen ikke er lige så klar og afgrænset som andre professionsuddannelsers profil, hvilket kan være udfordrende på arbejdsmarkedet (Bilag 4: Observationsnoter). At de fire uddannelsesinstitutioner ikke definerer en fælles kerne kan rejse en central problemstilling; hvordan skal de studerende kunne ruste sig i en samlet profession, uden en fælles kerne?

#### 6.4.3 Forandring fryder, eller?

Udover at der argumenteres for, at uddannelsesinstitutionerne ikke formår at definere en specifik kerne for uddannelsen, tegner også et udtalt antal strukturelle forandringer et billede af, at både institutionerne og Undervisnings- og Forskningsministeriet har besvær med at definere en klar retning for professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed. Siden sammenlægningen og oprettelsen af professionsbacheloruddannelsen i 2002 har uddannelsen ændret sig flere gange. Først i 2002, så i 2006, 2010 og senest i 2016 er der kommet ny struktur på uddannelsen både i form af nye studieordninger samt en samlet betegnelse under navnet University Colleges (Ministeriet for Forskning 2010; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; Institut for sundhedsuddannelse).

Nina beskriver, hvilken betydning hun oplever, de mange ændringer af uddannelsen har haft:

*”Og så tror jeg også, det her med at uddannelsen den er blevet lavet om så mange gange, ikke. Altså... de undervisere vi har, de er blevet kaldt økonomaer mange af dem og de havde, jeg kan ikke huske hvor mange linjer de havde, om det var ni eller syv eller et eller andet og så er det blevet lavet om til tre linjer og nu igen, bliver det lavet om sådan så at KD [red. Klinisk Diætetik] og SFF [red. Sundhedsfremme, forebyggelse og formidling] bliver slået sammen, så nu bliver det igen noget nyt. Og det der med at det i forvejen er så svært for arbejdsgivere at forholde sig til, hvem er vi, hvad vi kan, hvad går vores arbejde ud på, hvad kan vi byde ind med. Så vil det, når det bliver lavet om gang på gang på gang, så bliver det jo*

*bare endnu sværere, fordi nu bliver de næste årgange uddannede, og de kommer så til at hedde noget andet. Og så lige pludselig, så bliver de jo... jeg kan godt forstå at de er snotforvirrede, det er vi jo også selv”* (Bilag 6: Interview med Nina).

Hun beskriver altså, at det, både for underviserne, de studerende og aftagerne, ikke er klart, hvad en ernæring og sundhedsuddannet kan tilbyde.

I den tidligere omtalte professionsrapport fra Kost og Ernæringsforbundet, hvor de søger at legitimere og skabe anerkendelse for kost-, ernæring- og sundhedsansvarlige professioner på arbejdsmarkedet, beskrives samme problemstilling, som Nina oplever (Kost & Ernæringsforbundet 2012). Dette legitimerer en diskussion om uddannelsens formål som værende relevant på arbejdsmarkedet. Med det store fokus på sundhed anerkendes behovet for sundhedsprofessionelle generelt, dog synes det på aftagerniveau og individniveau hos de studerende, at anerkendelsen er svær at få øje på, idet de ikke føler sig eftertragtede. Dette kan siges at medføre en usikkerhed blandt studerendes og dimittenders forståelse af egne kompetencer.

#### 6.4.4 “Hvad er det egentlig jeg kan?”

De ovenstående tiltag i form af strukturelle ændringer, som blev lavet for at styrke uddannelsen, kan derfor siges, på nogle måder, at have vist sig at give bagslag. Ændringerne, som skulle være med til at kvalificere uddannelsen til et komplekst sundhedsfagligt felt og binde uddannelse og arbejdsmarked bedre sammen, kan siges at have haft den modsatte effekt, idet flere studerende oplever, at ændringerne bringer dem længere væk fra arbejdsmarkedet. I den tidligere nævnte facebookgruppe for ernæring og sundhedsuddannede giver flere udtryk for, at kendskabet til uddannelsen lider under de gentagne forandringer og derved spiller en faktor for deres muligheder på arbejdsmarkedet. Jan skriver: *”Der er ikke rigtigt nogen, der ved hvad PBS'ere [red. Professionsbachelorer i ernæring og sundhed] laver, og hvis man ikke vil arbejde i køkken, så bliver det svært!”* (NFPBES: Jan P., 22. august 2016).

Samtidig belyser Line, at: *”Uddannelsen er blevet lavet meget om – svært for arbejdsgiver at forholde sig til”* (NFPBES: Line, 29. november 2016) og Dianna, at: *”(...) jeg er ny uddannet ssf [red. Sundhedsfremme, forebyggelse og formidling], blev færdig i år og føler*

*lidt, at jeg har spildt 3,5 år på en uddannelse, hvor arbejdsgiverne knap nok ved, hvad vi kan”* (NFPBES: Dianna J., 29. november 2016).

Også Dorthe E. beskriver det som frustrerende: *”(...) at det, jeg bl.a. er uddannet til, fx konsulent i sundhedscenter, ikke kan lade sig gøre - tit fordi arbejdsgiverne ikke ved bedre”* (NFPBES: Dorthe E., 29. november 2016).

Dermed står de studerende samt dimittender tilbage med en følelse af, at de kompetencer de erhverver sig i deres uddannelsesforløb, ikke anerkendes i feltet, idet flere relevante aftagere ikke kender til kompetencer og formål med uddannelsen. Det kan dermed argumenteres for, at de gentagne forandringer af uddannelsen har betydning for de studerendes muligheder, som dermed kan synes begrænsede.

Denne manglende forståelse af ernæring og sundhedsuddannedes kompetencer på arbejdsmarkedet kan eventuelt være en del af forklaringen på hvorfor der ses en stor ledighed blandt ernæring og sundhedsuddannede. Den generelle ledighed for dimittender i denne profession ligger ifølge de seneste tal fra 2015 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet i første kvartal på 42% (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a). I kontrast til de 42% ligger den generelle ledighed for sundhedsprofessionsuddannelserne<sup>6</sup>, inden for samme kvartal, på 21% (ibid.). Hertil viser de nyeste tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, at 20% af ernæring og sundhedsuddannede omkring et år efter endt uddannelse stadig går ledige (ibid.) viser intet om relevansen af de aktuelle jobs, som dimittenderne i job besidder, hvoraf det reelle tal for uddannede, som ikke anvender deres uddannelse i arbejde, kan være højere.

Når man beskæftiger sig med regeringens nuværende kurs i forhold til sammenhængen mellem arbejde og uddannelse og den dermed følgende retorik omkring employability, må professionsbacheloruddannelser være en stor del af svaret på en sådan problematik. Professionsbacheloruddannelser udmærker sig ifølge bekendtgørelsen om loven for mellemlange videregående uddannelser, ved at være: *”praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet samt kendetegnet ved at kombinere teori og praktik i et sammenhængende*

---

<sup>6</sup> Sundhedsprofessionsuddannelserne består af: Professionsbachelor i ernæring og sundhed, afspændingspædagogik og psykomotorik, bandagist, bioanalytiker, ergoterapeut, fysioterapeut, global nutrition and health, jordemoder, laboratorie-, fødevarer- og processteknolog, optometrist, radiograf, sygeplejerske og tandplejer (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a).

*uddannelsesforløb*” (Undervisningsministeriet 2000). Tager man ledighedstillene i betragtning, kan den forholdsvise høje andel af ledige ydermere være en indikator på, at de ernæring og sundhedsuddannede ikke formår at formidle deres kompetencer og dermed deres legitimering ud på arbejdsmarkedet. I denne sammenhæng, udtaler en respondent:

*”De siger jo også, at det er fordi vi skal lære at sætte ord på, jamen hvad er det egentlig jeg kan, hvad kan jeg gøre for jer. Men det er bare rigtig svært når der ligesom mangler den her beskrivelse fra uddannelsesstedet. Hvad er det i kan egentlig. Så er det godt nok svært som studerende, at selv gå ud og sige det til arbejdsgiverne, at det er det her jeg kan. Fordi det er så... spredt ud over så meget forskelligt [griner lidt nervøst]” (Bilag 6: Interview med Nina).*

Den samme frustration gør sig gældende hos Lone, der forklarer, hvordan det kan være udfordrende at skulle sælge sig selv:

*“Og fordi at man er så forvirret, imens man er på uddannelsen, så... [griner lidt] Så kan det være meget svært at så sælge sig selv til en eller anden virksomhed når man ikke helt ved, hvad det er, man kan bruge sig selv til i praktikken” (Bilag 7: Interview med Lone).*

Lone udtrykker dermed en forvirring omkring sine kompetencer, hvilket opleves som udfordrende i relation til at søge og opnå beskæftigelse.

Af ovenstående udledes det, at den manglende definition på en kerne i professionen og de talrige strukturelle forandringer har haft betydning for de studerendes følelse af at kunne kvalificere sig på arbejdsmarkedet, i og med at de ikke føler sig i stand til at beskrive deres kompetencer. Udtalelserne viser ydermere, at Lone og Nina ikke føler sig i stand til, på egen hånd, at arbejde med denne afklaring af kompetencer. Der kan dermed argumenteres for, at ernæring og sundhedsuddannelsen ikke formår at give de studerende den hjælp, der er behov for undervejs i studiet, for at forberede dem til at arbejdsmarkedet. Dette til trods for at det i bekendtgørelsen beskrives, at læringsudbyttet bl.a. skal være, at den uddannede:

*“har viden om og kan reflektere over egen professionsudøvelse samt egne professionsopgaver og ansvarsområder i et organisatorisk, administrativt*



*og samfundsmæssigt perspektiv i forhold til at være aktør i det hele sundhedsvæsen” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b).*

Læringsudbyttet i relation til dette synes derfor ikke at være opfyldt, hvilket synes at påvirke dimittendernes muligheder i den omtalte professionsudøvelse.

Ovenstående forståelse belyser en problematik fra de studerendes side, hvor den manglende kerne i professionen resulterer i spørgsmål og refleksioner over, *”hvad er det egentlig jeg kan?”* (Bilag 6: Interview med Nina). Dette ses blandt som værende af betydning for, hvilke karrieremæssige valg respondenterne har taget efter endt uddannelse som professionsbachelor i ernæring og sundhed.

#### 6.4.5 ”Mega nederen at man ikke kan få arbejde”

Udfordringer med at opnå beskæftigelse efter endt uddannelse opleves af de fleste af respondenterne. Nina har helt valgt at ændre kurs efter at have oplevet det som udfordrende at finde arbejde som nyuddannet:

*”Jeg har en veninde som havde læst til tandplejer og hun bare simpelthen så glad for det og jeg havde siddet og googlet mig frem til, hvad kan man arbejde som hvis man stadig gerne vil arbejde inden for det sundhedsfremmende og inden for det forebyggende og det skal være inden for sundhed (...) Og det virker som om [griner lidt], at der er rigtig, rigtig gode arbejdsmuligheder bagefter. I hele landet faktisk”* (Bilag 6: Interview med Nina).

Nina har valgt at tage en helt ny uddannelse for at højne hendes muligheder på arbejdsmarkedet. Jette har ikke valgt at tage en ny uddannelse, men har dog valgt beskæftigelse som ikke direkte relaterer sig til uddannelsen, idet hun arbejder som livredder (Bilag 9: Interview med Jette). Vibe arbejder på nuværende tidspunkt som uddannelsescoach, men fortæller samtidig, at: *”nu har jeg så været heldig at få job”* og at hun tidligere har været: *”heldig at få et vikariat”* (Bilag 8: Interview med Vibe). Hun betragter derfor hendes position som heldig og er erkender dermed de udfordringer, der kan være ved at opnå beskæftigelse som ernæring og sundhedsuddannet. Lone har som den eneste taget en videreuddannelse i form af en kandidatuddannelse. Dog er hun på

nuværende tidspunkt fuldtidsjobsøgende, men fortæller at hun i højere grad er rustet til at finde beskæftigelse efter erhvervelse af kompetencer på kandidatuddannelsen:

*“Så altså, ja... [griner lidt] Jeg er jo selvfølgelig fuldtidsjobsøgende... men, altså jeg tror egentlig ikke at jeg er i tvivl om jeg nok skal få et arbejde, det er bare lige et spørgsmål om hvornår [griner lidt]”* (Bilag 7: Interview med Lone).

I relation til dette forklarer Nina, at det medfører en følelse af ærgrelse ikke at kunne bruge sin uddannelse:

*”Åh, jeg synes det er svært, fordi jeg synes, igen... jeg er rigtig glad for min uddannelse, jeg synes det har været super spændende og at det så er mega nederen at man ikke kan få arbejde, altså, det kan jeg godt, det kan man godt være sådan lidt ærgerlig over altså, fordi at... mange af mine veninder som er pædagoger og som er sygeplejersker, de har jo nærmest bare fået job inden de overhovedet var færdige med at skrive deres bachelorer, ikke og så sidder man der, sådan... nå okay, så føler man sig sådan lidt snydt”* (Bilag 6: Interview med Nina).

Nina føler sig splittet, da hun er glad for sin uddannelse, men ikke føler at uddannelsen rækker til en ønsket beskæftigelse. Samtidig sammenligner hun sin uddannelse med andre professionsuddannelser, hvor hun har indtrykket af, at det ikke er lige så udfordrende at komme i beskæftigelse som nyuddannet. Dermed kan det siges, at hun føler sig snydt ved at tage en uddannelse, der ikke, på linje med andre professionsuddannelser, fører til beskæftigelse.

Ovenstående analyse konstruerer en forståelse af, at uddannelsens opbygning har betydning for de studerendes muligheder og valg efter endt uddannelse, idet der ikke defineres en specifik kerne for uddannelsen. Dette resulterer for de studerende i udfordringer med at definere deres faglige kompetencer, hvilket opleves som havende betydning i forhold til deres muligheder på arbejdsmarkedet. Udfordringerne med definition af kompetencer relaterer sig yderligere, for de studerende og dimittenderne, til manglen på en kendt arbejdstitel.

## 6.5 Uddannelse uden “titel”

Ud fra ovenstående afsnit konstruerer vi en forståelse af, at de studerende med optagelsen på en professionsbacheloruddannelse ikke havde forventninger om at tage videreuddannelse for at kunne bestride et job inden for uddannelsens rammer. Lone beskriver dette i hendes motivation for at vælge ernæring og sundhedsuddannelsen:

*”Jeg gik nemlig ind til ernæring og sundhed fordi, at jeg på daværende tidspunkt ikke troede at jeg havde lyst til at sidde fem år på skolebænken. Og... også fordi jeg godt vidste, jamen jeg skal ikke være... jeg vil godt både være praktiker, men også noget andet, altså jeg vil ikke kun sidde bag skrivebordet dagen lang og derfor tror jeg ikke at jeg skal læse fem år på universitetet. Ehm... Så... ja. Så jeg havde nok misforstået [griner lidt] Hvad jeg gik ind til” Bilag 7: Interview med Lone).*

Lone havde en forventning om, at hun, ved at tage en praksisbaseret uddannelse, ville være rustet til arbejdslivet og derved ville opleve en naturlig overgang til arbejdsmarkedet. Det er ikke kun Lone, der udtrykker denne forventning – alle vores respondenter havde en forventning om at, hvis de tog en professionsuddannelse, ville det ikke være nødvendigt at læse videre (Bilag 6-9: Interviews med respondenter).

Respondenterne peger på, at bl.a. manglen på en titel har været medvirkende til at besværliggøre overgangen mellem uddannelse og job og dermed haft betydning for deres muligheder:

*”Jeg tror, at det er det der med, at de mangler... vi mangler en titel, og de mangler at specificere det. Ehm... Ligesom jeg fortalte det der med, at så ved... når vi skal ud i praktik, jamen så ved praktikværterne, de aner simpelthen ikke hvad det er vi kan, der skal ligesom laves et eller andet her, hvor de kan finde ud af, ligesom når man er sygeplejerske, så ved de, det er noget med pleje, det er noget med omsorg, det er noget med at der er nogle der er syge og dem skal vi på en eller anden led gøre raske eller yde omsorg over for, jamen det ved man jo godt, det ved alle jo. Men der er jo ingen nærmest som der ved, hvad det er vi kan. Og det er også svært for os selv, det er svært bare for mig, det er egentlig svært for mig, sådan... Hvad er det egentlig jeg kan med min baggrund, med min bachelor, hvad er det*

*så egentlig jeg kan, fordi den er så bred. (...) helt konkret, helt specifikt og jeg synes virkelig det ville hjælpe med, hvis man fik en titel. Altså... Det tror jeg virkelig, i hvert fald i jobsøgningsprocessen og også for at arbejdsgivere kan forholde sig til det, ikke” (Bilag 6: Interview med Nina).*

De studerende oplever dermed udfordringer i forhold til at opnå beskæftigelse (og praktikforløb), da de oplever, at der er mangel på kendskab til deres kompetencer. Den manglende titel udtrykkes derved i frustrationer over en manglende kerne i professionen. Der skeles med misundelse til sygepleje-, fysioterapeut-, pædagog- og læreruddannelserne, der alle besidder en defineret arbejdstitel, hvor deres kompetencer, som Nina fortæller, ligger implicit i deres professionstitel. Sammenlignes der med disse professionsbacheloruddannelser ses det bl.a. i de nyeste ledighedstal, at der i fjerde kvartal gik 10% ledige blandt pædagoger, 4% blandt folkeskolelærere, 2% blandt sygeplejersker og 8% blandt fysioterapeuter, hvor tallet hos ernæring og sundhedsuddannelsen, som vist, ligger på 20% (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a). Ledigheden blandt ernæring og sundhedsuddannede er altså, i forhold til de andre uddannelser, som minimum en fordobling. Sammenlignes med sygeplejeuddannelsen ligger ledigheden altså 10 gange højere, til trods for at man kan argumentere for, at begge uddannelsers arbejdsopgaver ligger inden for det sundhedsfaglige felt og til trods for, at ernæring og sundhedsuddannelsen, ifølge præsentationerne til informationsmøderne, “er så bred at alle muligheder er åbne” (Bilag 4: Observationsnoter).

Disse muligheder opleves dog, som tidligere belyst, ikke som åbne af respondenterne, hvilket bl.a. af Nina, belyses som en problematik i relation til deres titel:

*“Det er fordi den er for uspecifik. Altså, et er at vi har ikke en titel. Så f.eks. når du søger jobs, så søger du som sygeplejerske, eller pædagog eller tømrer eller... ja, tandlæge eller tandplejer, alle de her specifikke betegnelser, hvor du kan søge jobs som det. Det har vi jo ikke, der er ikke nogen der søger en professionsbachelor i ernæring og sundhed med speciale i sundhedsfremme, forebyggelse og formidling. Der er kommet, jeg har faktisk set, inden for de sidste måneder, at der er kommet to jobopslag hvor der har stået en professionsbachelor i ernæring og sundhed, men ellers så har jeg ikke set det i, altså overhovedet. Så søger folk mere sådan*

*en... en ernæringskonsulent eller en madmor, eller ernæringsassistent eller, altså, du ved, der er mange navne, men der er ikke noget specifikt, så det kan også være rigtig svært når man er færdiguddannet, at skulle søge job, fordi at det er lidt en jungle, når man ikke kan søge noget specifikt. Ligesom en KD'er [red. Klinisk diætist], de kan søge klinisk diætist, ikke. (...) Og dem kan vi jo ikke engang søge (Bilag 6: Interview med Nina).*

Respondenterne oplever altså en manglende anerkendelse fra aftagerne i form af manglende stillingsopslag, hvor ernæring og sundhedsuddannede søges specifikt. Nina referer her til studieretningen klinisk diætist, som er den eneste del af uddannelsen, som har en alment "kendt titel" og som hun oplever er den eneste af uddannelsens retninger, der bliver efterspurgt specifikt i stillingsopslag. I diskussionen omkring betydningen og behovet for en titel er det relevant at inddrage Bourdieus begreb om distinktion, idet søgen efter anerkendelse udtrykkes i behovet for en titel. Titlen skal være med til at definere den profession, som de studerende efterspørger. Distinktion skal her forstås, som at det at være et menneske i sig selv og eksistere i et rum er det samme som at skille sig ud. At det er muligt, at agenter overhovedet er i stand til at skelne, er fordi de er en del af et specifikt felt og besidder de kategorier for opfattelse, forståelse og handlen, som anses som relevant i det pågældende felt: *"Forskellen bliver kun et tegn - og et tegn på udmærkelse/distinktion (eller vulgaritet) - hvis man udstyrer den med et princip for at anskue og opdele verden"* (Bourdieu 1997, 25). I relation til dette konstrueres der en forståelse af dette princip som værende den føromtalte doxa om anerkendelse gennem det at tage en uddannelse, samt at man med en ernæring og sundhedsuddannelse kan mere, end hvad der blot relaterer sig til husholdning, mad og måltider. Behovet for en titel er dermed ikke nødvendigvis i ernæring og sundhedsstuderendes- samt uddannedes tilfælde et behov for at skille sig ud, men et udtryk for et behov for anerkendelsen af deres eksistens som profession i feltet.

#### 6.5.1 Intet uden anerkendelse

Når man som individ skal præsentere sig, er en af de første ting, man nævner om sig selv, ofte sit arbejde. Arbejde kan dermed siges at være medvirkende til at konstruere agenternes habitus og deres egen konstruktion af sig selv.

I relation til den tidligere omtalte uddannelsessocialisering, i form af unges disponering for at tage en uddannelse som følge af indlejrede forståelse af betydningen af uddannelse, sker der under uddannelsesforløbet en indsocialisering til professionen (Ulriksen 2009, 52). Idet at habitus betragtes som foranderligt, argumenteres der for, at habitus forandrer sig i relation til strukturelle påvirkninger, når de studerende vedblivende udsættes for en uddannelsespraksis. Dermed følger en forandring af selvopfattelsen og en tilknytning til de ernæring og sundhedsstuderendes professionshabitus som gruppehabitus (Prieur & Sestoft 2006, 42). Professionens værdier og kultur under studiet kan dermed siges at indlejres i de studerendes habitus. I relation til dette inddrages Lars Ulriksens beskrivelse af den implicite studerende (Ulriksen 2009). Den implicite studerende går ind på uddannelsens præmis og adapterer uddannelsens kultur, idet den studerende optager de af kulturens fremhævede interesser, orienteringer og praksis, som værende dens egen (Ulriksen 2009, 52). Disse vaner og kulturer bliver, ifølge Bourdieu, kropsligt forankrede og har dermed betydning for at kunne udtrykke og genskabe tilhørsforholdet til bestemte samfund og sociale grupper – i vores tilfælde en profession (Bourdieu 1991, 87). Med udgangspunkt i denne forståelse kan det diskuteres, hvilken betydning det kan have for de studerende, hvis denne indsocialiserede praksis ikke anerkendes?

Jacobsen og Willig, der beskæftiger sig med anerkendelsesteori, belyser, at alle mennesker har brug for anerkendelse og bekræftelse fra omverdenen spiller således en betydelig rolle hos mennesker generelt, herunder de studerendes selvforståelse (Jacobsen og Willig 2008, 11). Som tidligere beskrevet, vælger ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede deres uddannelse ud fra interesse og hvad der kan defineres som en sundhedsorientering, hvormed det opleves som meningsfuldt at arbejde inden for professionen, både i et privat og et professionelt perspektiv. Dermed er det ikke kun af betydning for agenternes professionelle arbejde, når der opleves mangel på anerkendelse, det kan ligeledes have betydning for hele deres livssyn, da de i høj grad identificerer sig med deres profession. Manglende anerkendelse kan dermed opleves som frustrerende og fortvivlende (Liveng 2006, 34). Dette ses blandt hos Nina:

*“Men jeg synes... det ved jeg ikke, jeg synes det er svært, for jeg bryder mig ikke om den der negative tone, men jeg kan godt forstå at folk er frustrerede, det kan jeg virkelig godt. Jeg har selv været møg frustreret og*

*jeg synes det der, de der... jeg tror at jeg var arbejdsløs i hvad, tre måneder nåede jeg, inden jeg begyndte at arbejde fuldtid igen. Og jeg synes det var så forfærdeligt, fordi jeg følte virkelig at jeg ikke kunne slå til og at jeg ikke duede til det som jeg var blevet uddannet i og at jeg ikke var dygtig nok. Ehm... Så jeg synes virkelig ikke det var rart, så jeg kan godt forstå at der er nogle frustrationer derude. Og jeg synes også man skulle gøre et eller andet ved det, altså, jeg synes det er... Jeg synes det er sjovt at man vælger at uddanne så mange, når der ikke er noget arbejde at få” (Bilag 6: Interview med Nina).*

Nina føler sig splittet mellem hendes loyalitet, der ligger som en indlejret del af hendes professionshabitus og hendes egen og den gængse negativitet, hun oplever omkring uddannelsen. Selvom hun ikke bryder sig om den negative tone, har hun selv oplevet, hvor frustrerende det er ikke at føle sig anerkendt. Idet valg af uddannelsen, som tidligere beskrevet, betragtes som et udtryk for en livsorientering, kan der argumenteres for, at de studerendes manglende oplevelse af anerkendelse af deres profession kan have betydning for de studerendes selvfølelse.

Rasmus Willig beskriver, at kampen om anerkendelse ofte ender med udmattelse, opgivelse, rodløshed og forvirring (Willig 2007, 50f). I Ninas tilfælde oplever hun et manglende tilhørsforhold og at manglen på muligheder og anerkendelse har betydning for hendes selvfølelse, idet hun tvivler på sig selv og sine kompetencer. Jacobsen & Willig beskriver et paradoks omkring anerkendelse, hvor de mener at der er gået inflation i ordet anerkendelse og at ordet bruges lemfældigt. Dette medvirker til en udvanding af forståelsen af anerkendelse og at statslig anskuelse i form af offentlige anerkendelsesdebatter definerer en retorik om, at man ikke er noget, hvis man ikke er anerkendt (Jacobsen og Willig 2008, 11). Dette paradoks anskueliggør respondenternes behov for anerkendelse samt betydningen af mangel på anerkendelse.

Behovet for anerkendelse kan også ses i reaktioner fra flere studerende i kølvandet på indførelsen af uddannelsesloftet. På den føromtaltede netværksgruppe på Facebook skabte det politiske udspil usikkerhed:

*”Ok!*

*Jeg bliver simpelthen nødt til at spørge... Jeg er startet på ernæring og sundhed her i februar. Jeg synes fagene er spændende, men jeg hører fra mange at der ingen job er at få... Jeg vil nemlig ikke stå i køkken (ved ikke helt hvad jeg vil endnu dog). Jeg går og leger lidt med tanken om sygeplejerske i stedet. Problemer er at med de nye regler skal jeg selv finansiere en udd nr 2, så hvis det er skal jeg springe fra inden at jeg bliver færdig. Ved ikke helt hvad mit spørgsmål er - andet end; hvad tænker I? ”*  
(NFPBES: Pernille 22. August 2016).

Idet der er konstrueret en forståelse af, at man ikke er noget, medmindre man er anerkendt, ses hos Pernille tvivl om hendes uddannelsesvalg og om hun skal fortsætte sit studie på ernæring og sundhedsuddannelsen eller skifte til sygeplejeuddannelsen og dermed erhverve sig en anerkendt titel. Opslaget resulterer i mange kommentarer, hvoraf tre ud af fire opfordrer hende til at droppe ernæring og sundhedsuddannelsen og i stedet vælge at blive sygeplejerske. Citatet fra Pernille viser dermed, at anerkendelse, bliver et synonym med en kendt titel, som er med til at legitimere deres faglige kompetencer som ernæring og sundhedsuddannede.

## **6.6 Er mere uddannelse lig med bedre uddannelse?**

De studerendes behov for at legitimere deres kompetencer kan siges at afspejles i et relativt højt antal af ernæring og sundhedsuddannede, der tager en videregående uddannelse. En statistik fra uddannelsens seneste akkrediteringsrapport viser, at omkring 40% af dimittender fra ernæring og sundhedsuddannelsen vælger at tage en videreuddannelse (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015, 13). De 40% står i kontrast til en undersøgelse lavet på foranledning af Undervisningsministeriet i 2008, udført af Danmarks Evalueringsinstitut, hvor tallet for videreuddannelse ligger på 10% - det er en stigning i videreuddannelse på 300% over 7 år (Danmarks Evalueringsinstitut 2008, 5). Den markante stigning står ligeledes i kontrast til den førte uddannelsespolitik, hvor der, som vi tidligere har beskrevet, dominerer en retorik omkring employability, hvilket i dette tilfælde ikke kan siges at have haft den tiltænkte effekt.



Den relativt høje andel, der læser videre, tilskriver vi to faktorer. Den første faktor skal ses i relation til den overordnede retorik og forventning om måden at gøre uddannelse på, på politisk niveau. Her kan det siges, at der konstrueres en forståelse af doxa som værende, at højere uddannelse forstås som bedre uddannelse. I relation til dette ses der i regeringsgrundlaget fra 2011 et mål og en forventning om, at 60 % af de unge skal tage en videregående uddannelse (Statsministeriet 2011, 16). Hertil kommer, at ernæring og sundhedsuddannelserne på begge informationsmøder selv er med til at håndhæve retorikken ved at gøre det klart, at der er gode muligheder for at læse videre (Bilag 4: Observationsnoter). Nina oplever forventning om uddannelse på et højere niveau, eftersom hendes praktiksted kun ansætter uddannede med en kandidatuddannelse:

*”Jeg var i Kræftens Bekæmpelse, som var helt vildt spændende... men der, de ansætter kun kandidatuddannede, så du ved, det var, det var sådan lidt, nå... så jeg er i praktik et sted hvor jeg egentlig ikke... altså jeg kan ikke arbejde her, medmindre at jeg bygger ovenpå min uddannelse som egentlig er en professionsuddannelse, så den er jo ikke lavet til at man skal tage en kandidat” (Bilag 6: Interview med Nina).*

Nina ser sig derfor nødsaget til at tage en videregående uddannelse, hvis hun ønsker arbejde inden for dette område, på trods af at hun ikke havde en forventning om at videreudanne sig. Kulturel kapital i form af kvalificeret viden gennem en lang videregående uddannelse anses dermed som af høj betydning i feltet.

Med udgangspunkt i at professionsuddannelser i Lov om mellemlange videregående uddannelser er defineret ved at være professions- og erhvervsrettede samt med grundlag for umiddelbar udøvelse af en erhvervsfunktion (Undervisningsministeriet 2000), kan det dermed synes paradoksalt, at videreuddannelse ses som nødvendigt. På baggrund heraf kan det diskuteres, hvorvidt det er lykkedes regeringen at føre retorikken om employability ud i praksis, når professionsbachelor ser sig nødsaget til at tage videreuddannelse eller en helt ny uddannelse for at kunne tilgå arbejdsmarkedet med succes og blive ”employable”. I relation til dette tilskrives den anden faktor af betydning for den relativt høje andel, der læser videre, mangel på afklaring af kompetencer.

Som beskrevet i indledningen har vi, med indgangen til det Ove Kaj Pedersen betegner som konkurrencestaten, indledt et værdiskifte i uddannelsessystemet. Et skifte som skulle være med til at sikre den enkeltes konkurrenceevne på arbejdsmarkedet (Pedersen 2001, 187; 197; 200). I relation til dimittender fra ernæring og sundhedsuddannelsen er udfordringen med dette, at de med deres professionsbacheloruddannelse ikke oplever kompetencerne til at indgå i et sådant konkurrencepræget samfund og derved føler sig tvunget til at læse videre:

*”Også fordi, jeg havde sådan set overhovedet ikke lyst til at læse videre. (...) Men følte mig lidt tvunget til det, ikke også, altså. (...) Og jeg tror også, ud fra hvad min veninde der [omtalt veninde der har læst ernæring og sundhed], havde fået... hun... ja, hun havde jo, hun kommunikerede jo det samme til mig, som det, som hun også troede at hun skulle ud at lave bagefter. Og kunne så også se, at det kommer ikke til at kunne lade sig gøre, da hun ligesom var færdig, og så læste hun også overbygning. Og sidder så nu et sted hun, altså i Fødevarestyrelsen som konsulent, og det er jo super fedt, men det er rigtig ærgerligt at man ikke var klar over det inden” (Bilag 7: Interview med Lone).*

Lone beskriver et misforhold mellem hendes forventninger og de egentlige muligheder, hun oplever, hvilket vi anser som manglende kvalificering af hendes kompetencer. Flere dimittender udtrykker på facebookgruppen ”Netværk for professionsbachelorere i ernæring og sundhed” samme misforhold mellem de forventede arbejdsmuligheder og de reelle muligheder, der opleves. Dette resulterer i flere opslag, hvor konkrete arbejdsstillinger og – opgaver efterspørges, hvilket igen udtrykker behovet for noget specifikt at forholde sig til (NFPBES 2016).

Nina fortæller ydermere, at der er rigtig mange af hendes tidligere medstuderende, der har valgt at tage en videreuddannelse: *”Ja, altså de fleste de vælger jo at læse en kandidat for ligesom at være bedre stillet. Fordi det er så svært at få arbejde med den profession vi har”* (Bilag 6: Interview med Nina). Nina selv har valgt at tage en ny professionsbacheloruddannelse som tandplejer, idet hun bedre kan forene uddannelsens

kompetencer med de aktuelle jobs, uddannelsen giver mulighed for at bestride. Ninas eksempel eller strategi følges af flere:

*“Mange PBES’ere [red. Professionsbachelorer i ernæring og sundhed] jeg kender har taget, eller er i gang med en til uddannelse til, for at styrke deres tværfaglige profil inden for netop deres interesse. Det kan bl.a. være en kombination af PBES og sygeplejerske, af PBES og lærer, PBES og pædagog og stensikkert et hav af andre muligheder“ (NFPBES: 7. december 2016).*

Denne problematik opleves af flere af vores respondenter, idet de fortæller at flere af de stillingsopslag, de har set, efterspørger f.eks. pædagoger eller lærere med overbygning i maddannelse (Bilag 6: Interview med Nina; Bilag 9: Interview med Jette). Hertil kommer, at andre professionsuddannelser også beskæftiger sig med sundhed. F.eks. beskæftiger sygeplejersker sig, gennem deres professionsuddannelse, også med ernæring, sundhedsfremme og forebyggelse (Professionshøjskolen Metropol 2016b, 13-18). Dette udfordrer yderligere ernæring og sundhedsuddannelsens legitimering som professionsbachelor, idet uddannelsens elementer her beskrives som en supplerende til eventuelt sygepleje- eller pædagoguddannelsen.

Flere af vores respondenter vælger altså at tage en videreuddannelse, fordi de oplever en mangel på kompetencer og for at kvalificere sig til en anden type arbejde.

Den forholdsvise høje andel af videreuddannede kan dermed ses som en indikation på, at de anser professionsuddannelsen for at være utilstrækkelig og ikke kvalificerende nok til den type arbejdsstillinger, der ønskes søgt. At søge videreuddannelse kan derfor være et resultat af de studerendes søgen efter den manglende kompetenceafklaring og ikke mindst klarhed over, hvad en professionsbachelor kan, sammenlignet med de konkurrerende uddannelser samt med videregående uddannelser.

Vi konstruerer dermed en forståelse af, at ikke kun dét, at tage en uddannelse, opleves som essentielt, men ligeledes hvilken uddannelse der tages er af betydning, idet der er forskel på, hvor anerkendte uddannelser er i samfundet. Her kan igen drages paralleller til Bourdieus forskning inden for uddannelsessystemets virke og betydning heraf. Bourdieu fokuserer i høj grad på, hvordan uddannelsessystemet er medvirkende i reproduktionen af

sociale dominansrelationer, herunder også hvilke uddannelser der dominerer feltet (Bourdieu & Passeron 2006, 242f). Her er det væsentligt at påpege, at denne reproduktion ikke er bevidst, men er et resultat af symbolsk vold og magt (Järvinen 2013, 376). Her inddrages uddannelsessocialiseringen af betydning, idet de studerende har indlejrede dispositioner for at tage en lang videregående uddannelse.

En del af den interesse, der kæmpes om subfelterne imellem, kan dermed siges at være anerkendelse gennem faglig accept inden for professionsuddannelser samt i samfundet generelt som faglig professionsuddannelse. Ernæring og sundhedsuddannelsens værdi som profession opleves ikke som høj og som anerkendt på linje med andre professionsuddannelser. Dette betyder, at uddannelsen har svært ved at konkurrere i det ordinære uddannelsessystem, både med de lange videregående uddannelser og til dels også med andre professionsbacheloruddannelser. Dette medfører, at der arbejdes aktivt på at skabe mere anerkendelse hos den enkelte, bl.a. ved at tage en videreuddannelse, også selvom dette ikke var ønsket fra start.

Opsummeret kan det siges, at de studerende køber ind på retorikken omkring employability, *”for det er... det er virkelig ikke sjovt at tage en uddannelse og så ikke kunne bruge den når man er færdig”* (Bilag 6: Interview med Nina). Derfor bliver det vigtigt at tage en uddannelse, som har værdi. Mere uddannelse er dermed ikke nødvendigvis lig bedre uddannelse, men det at tage den ”rigtige” uddannelse er lig med bedre uddannelse og har værdi i jagten på det ønskede job. Videreuddannelse i de ernæring og sundhedsuddannedes tilfælde bliver dermed i højere grad anvendt som et forsøg på at redde deres uddannelsesbaggrund og deres position.

Udover de allerede nævnte initiativer ses anerkendelse bl.a. også søgt gennem opkvalificering af uddannelsen i form af mindre praktik og i stedet et fokus på teoretisk undervisning og en stræben efter mere academia.

### 6.6.1 Opkvalificering

Som beskrevet tidligere blev husholdningsuddannelsen i Aarhus i daglig tale benævnt frikadellefakultetet, hvilket indikerer omverdenens opfattelse af husholdningsuddannelsen i høj grad bar præg af madlavning. Selvom uddannelsen på mange områder har ændret sig,

kan denne opfattelse siges at hænge ved forståelsen af uddannelsen i dag. Respondenterne forklarer, hvordan de oplever, at madlavning, af omverdenen, opfattes som deres primære kompetence:

*“(...) når man ringede ud og spurgte om man kunne komme i praktik og ligesom forklarede... hvad det var man skulle, så var det ligesom at... at de vejledere der var ude på de forskellige folkeskoler, jamen de forstod det ikke, altså de var sådan, jamen så i skal bare lave mad med børnene? (...)”*

(Bilag 6: Interview med Nina).

Som diskuteret ovenfor viser dette igen, at omverdenen, heraf aftagere, ikke har kendskab til professionens kompetencer, da både uddannelsen og de studerende samt dimittender argumenterer for, at de er andet end “bare” madlavning (Bilag 6: Interview med Nina; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b). Samme problemstilling opleves, som også beskrevet af Nina tidligere, i form af, at hovedvægten af de stillingsopslag, der rettes mod professionsbachelor i ernæring og sundhed, er rettet mod køkken- og madlavningsarbejde. Laves der en søgning på “Professionsbachelor i ernæring og sundhed” på Jobindex, der beskrives som Danmarks største jobmarked<sup>7</sup>, ses, at udover, at der kun findes to stillingsopslag direkte rettet mod professionsbachelor i ernæring og sundhed, er de begge ligeledes rettet mod madlavning (Jobindex 2017a). Dette er medvirkende til at understøtte respondenternes opfattelse af, at aftagerne stadig primært søger ernæring og sundhedsuddannede til beskæftigelse, der retter sig mod køkkenfagligt arbejde. Der kan dermed argumenteres for, at uddannelsen stadigvæk opfattes som en uddannelse, der primært er rettet mod madlavning, hvilket kan ses som problematisk, idet denne forståelse af uddannelsen ikke er forenelig med de studerendes og dimittendernes egne forståelser af værdier og kompetencer.

Ovenstående kan fra uddannelsens side bl.a. siges at resultere i et behov for at opkvalificere sig, så omverdenens opfattelse af uddannelsen og dermed de studerendes kompetencer på arbejdsmarkedet repræsenterer den ønskede profil som i studieordningerne (Institut for sundhedsuddannelse 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016).

---

<sup>7</sup> Jobindex beskriver på deres hjemmeside, at de er brugernes jobmarked og virksomhedernes rekrutteringspartner. Samtidig oplyser de, at de med over 20.000 jobannoncer, 100.000 CV'er og over 700.000 unikke brugere om måneden er Danmarks største jobmarked (Jobindex 2017b).

#### 6.6.1.1 Viden der kvalificerer

Opkvalificering af professionsuddannelser generelt kan i et historisk perspektiv siges at have omhandlet en bevægelse væk fra praktisk oplæring til mere evidensbaseret undervisning i institutioner, hvor etablering af konkret og evidensbaseret viden dermed skaber distance til den praktiske oplæring (Højbjerg 2012, 2). Dette ses ligeledes i form af en omfattende uddannelsesreform fra 2000, hvor de mellemlange videregående uddannelser, som professionsbacheloruddannelserne er en del af, først blev samlet i Centre for Videregående Uddannelser og senere i de professionshøjskoler, vi kender i dag (Højbjerg 2012, 1). Højbjerg beskriver, at: *”Forud for reformen havde flere af professionsbacheloruddannelserne mere eller mindre eksplicit ønsket at blive indlemmet i det universitære system (f.eks. lærer- og sygeplejerskeuddannelsen)”* (Højbjerg 2012, 1). Professionshøjskolernes betegnelse som University Colleges, kan ses som et resultat af denne ønskede opgradering.

I reformen af de videregående uddannelser skriver daværende undervisningsminister Margrethe Vestager:

*”Det samfund, som fremtidens danskere skal virke i, betegnes ofte som vidensamfundet. Her er kundskabsproduktionen dominerende. Intellectet er vigtigt, det vil sige menneskets muligheder for at udvikle, forstå og sætte ny viden i arbejde. Det er naturligt, at de videregående uddannelser har en særlig rolle i dette vidensamfund og i uddannelsessystemet som sådan. Når de fungerer bedst, er de videregående uddannelser en dynamisk faktor, der kan forandre og forny skoleverdenen, arbejdslivet og samfundet i øvrigt”* (Vestager 1999).

Den daværende undervisningsminister betegner vores samfund som et vidensamfund, hvor kundskabsproduktionen er dominerende. Dermed er hun medvirkende til at konstruere en forståelse omkring viden som det ultimative mål. Denne viden skal erhverves gennem det danske uddannelsessystem, hvor det i reformen centralt belyses, at vidensniveauet for institutionerne under universitetsniveau skal hæves (Vestager 1999).

Som resultat heraf kan der på professionsbacheloruddannelser identificeres en øget videnskabeliggørelse. Bl.a. ses at nogle professionsuddannelser skal afsluttes med en teoretisk funderet professionsbacheloropgave, funderet i krav om akademiske arbejdsformer samt inddragelse af videnskabsteori og metode (Institut for sundhedsuddannelse 2016; Professionshøjskolen Metropol 2016a; VIA University College 2016; University College Sjælland 2016). Her ses dermed, at de akademiske færdigheder vægtes som vigtige, idet afslutningen på uddannelsen medfører et bachelorbevis. Dette understøttes af Jens-Christian Semby og Lars Inge Terum, professorer i professionsstudier ved Høgskolen i Oslo, som mener, at denne tilknytning til videnskabelig viden medfører seriøsitet og en forventning om professionalitet<sup>8</sup> (Semby og Terum 2011, 67).

Ved ernæring og sundhedsuddannelsernes informationsmøder er stræben efter at efterleve denne forståelse om vigtigheden af den rigtige viden iøjnefaldende. Uddannelserne omtaler gentagne gange den viden, der erhverves gennem deres uddannelse, som evidensbaseret. Den evidensbaserede viden bliver en måde, hvorpå ernæring og sundhedsuddannede adskiller sig fra de såkaldte *"selvudnævnte kostvejledere"* og andre selvbetalte uddannelser (Bilag 4: Observationsnoter). Det bliver her tydeligt, at den rigtige viden, for uddannelsen selv, har betydning for legitimiteten af uddannelse og i deres optik er med til at positionere ernæring og sundhedsuddannelsen højere i feltet. Dette også på trods af at uddannelsernes undervisning i høj grad baserer sig på praksisundervisning.

Den primære forskel på universitetsbacheloruddannelser og professionsbacheloruddannelser er, at ca. 40% af uddannelsesstiden for en professionsbachelor skal foregå som praktikuddannelse (Højbjerg 2012, 2). Det kan derfor anses som et paradoks, at ernæring og sundhedsuddannelsen søger at legitimere sig selv ved at satse på en vidensbaseret opkvalificeringsstruktur. Til et møde på en af ernæring og sundhedsuddannelserne erkender uddannelseslederen da også: *"vi har i nogle år været en smule på afveje og måske haft for meget fokus på akademisering, men vi vil jo rigtig gerne have mere praktik"* (Feltnoter: møde med uddannelsesleder). Ernæring og sundhedsuddannelsen, som en professionsbacheloruddannelse, anser dermed praktik som

---

<sup>8</sup> Semby og Terum skriver ud fra en forståelse af det norske uddannelsessystem, hvor enkelte professionsuddannelser som sygeplejeuddannelsen og læreruddannelsen, som resultat af ovenstående, tilbydes som universitetsuddannelser (Semby og Terum 2011, 67). Selvom denne udvikling ikke ses i Danmark, argumenteres der for, at samme forståelse gør sig gældende blandt danske studerende og at der derfor kan drages paralleller til det danske uddannelsessystem.

værende legitimt i relation til den kulturelle kapital. Legitimiteten af praktik ses bl.a. i studieordningerne:

*”Et særkende ved professionsuddannelser og ved ernærings- og sundhedsuddannelsen er, at det er en vekseluddannelse. Således foregår den på uddannelsesinstitutionen og i autentiske professionsfaglige praksisfelter. Undervejs i uddannelsesforløbet er de studerende tilknyttet en eller flere arbejdspladser i praktik inden for professionsområdet. Her indgår den studerende i samspil med kompetente og erfarne professionelle. Uddannelsen tilrettelægges i tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og praktikstedet”* (University College Sjælland 2016, 6).

Uddannelsesinstitutionerne konstruerer dermed en forståelse af praktik som et *”særkende”* ved deres uddannelser, hvilket kan siges at være medvirkende til at distancere uddannelsen fra andre uddannelser, som ikke inddrager samme grad af praktikundervisning. Dog kan det udledes, at ernæring og sundhedsuddannelsen, i deres stræben efter at kvalificere sig og opnå anerkendelse, har følt sig nødsaget til at efterstræbe en større grad af academia i uddannelsesforløbet og mindske fokus på praksis.

Høj kulturel kapital i form af den rigtige uddannelse, som konstrueret frem til nu, anses dermed som af afgørende betydning for positionering i uddannelsesfeltet. Idet der konstrueres en forståelse af, at denne kapitalform anerkendes som legitim, er uddannelse i denne forståelse med til at sætte grænser for og konstruere et anerkendelseshierarki, idet legitimiteten efterstræbes (Jacobsen & Willig 2008, 11ff). Professionsuddannelserne er selv med til at konstruere denne forståelse, i og med at de indgår i kampen i feltet og ved at efterspørge denne opkvalificering til det universitære system.

På trods af ovenstående forsøg på opkvalificering og på at blive en del af det universitære system, ses det dog, at ernæring og sundhedsuddannelsen ikke formår at opnå en højere positionering på baggrund heraf. Dette kan bl.a. tilskrives den betydelige mængde af praksisundervisning, som stadig er en del af uddannelsen. Idet evidensbaseret viden, som set i universitære system, anerkendes som legitimt, kan det udledes, at professionsuddannelsernes mere praksisbaserede viden ikke i samme grad anerkendes. Manglen på anerkendelse af praksisbaseret viden forstås dermed som af betydning i



relation til legitimiteten og dermed positionering. Ifølge Willig ligger der, som beskrevet, en forståelse i det anerkendende samfund, om at man kun er noget i kraft af sin anerkendelse og for at få anerkendelse må vi nødvendigvis ligne dem, hvis anerkendelse er mest succesfuld – i dette tilfælde universiteterne.

#### 6.6.1.2 Akademiseret viden

Som argumenteret for frem til nu, kan unge ved at studere skabe en mulighed for at positionere sig i samfundet ved at satse på viden der kvalificerer. Afledt heraf får viden, ifølge professionsforsker og professor i pædagogik Katrin Hjort, en økonomisk og politisk interesse, idet viden bliver en vare, der skal omsættes på arbejdsmarkedet (Hjort 2004, 73f). Med dette kan siges, at ikke bare viden, men den rigtige viden, giver mulighed for at positionere og legitimere den enkelte. Med udgangspunkt i dette kan der argumenteres for, at nogle uddannelser har mere værdi end andre. Bourdieu belyser gennem sin forskning, at idet det opleves som profitabelt at investere i kulturel kapital og sikre fremtiden gennem uddannelse, har det medført, at der er flere, der tager en uddannelse. Dette resulterer i, at den relative værdi af et eksamensdiplom falder, hvilket medfører, at lange videregående uddannelser har større værdi end andre, idet det er blevet forholdsvist normalt at tage en uddannelse (Esmark 2006, 98f). Der konstrueres ligeledes denne forståelse af uddannelsessystemets betydning i relation til dette speciale. Dette understøttes bl.a. i det føromtalte udspil om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Statsministeriet 2011,16). Det anses dermed ikke længere som unikt blot at have en uddannelse; det skal være den rigtige uddannelse.

Som beskrevet tidligere skal ernæring og sundhedsuddannede ”kæmpe” med mange kandidater indenfor det sundhedsfaglige arbejdsfelt, hvilket bl.a. grunder i, at andre professionsuddannelser, som f.eks. sygeplejerske- og læreruddannelsen, også har elementer af ernæring og sundhed inkorporeret i deres uddannelsesforløb (Professionshøjskolen Metropol 2016b, 13-18; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015b). Herudover er der en række sundhedsfaglige kandidatuddannelser som sundhedsfremme og sundhedsstrategier på Roskilde Universitet, human ernæring samt kandidatuddannelsen i folkesundhedsvidenskab, som beskæftiger sig med nogle af de samme kompetencer som professionsbachelorerne i ernæring og sundhed og dermed også skaber konkurrence

(Roskilde Universitet 2015; Københavns Universitet 2017; Københavns Universitet 2015). Hermed synliggøres ernæring og sundhedsuddannelsens lavere positionering yderligere, idet ikke kun andre uddannelser, men også videregående kandidatuddannelser, har sundhed som det bærende element. Hertil kommer, at inddragelsen af praksis på ernæring og sundhedsuddannelsen, der “optager” plads fra “rigtig” viden og at arbejdsmarkedet ikke synes at genkende og/eller anerkende dimittendprofilen som ernæring og sundhedsuddannet, er med til at stadfæste den lavere positionering.

På baggrund af den lavere position opstår der dermed et behov fra ernæring og sundhedsuddannelsen om at udmærke sig i forhold til de andre uddannelser. Behovet for distinktion kommer til udtryk i forsøget på at akademisere uddannelsen for derved at kvalificere uddannelsen yderligere i forhold til ”konkurrenterne”, idet der konstrueres en forståelse af, at uddannelsens legitimitet og anerkendelse er betinget af en tilknytning til videnskabelig viden tilegnet ved en højere uddannelse. Idet ernæring og sundhedsuddannelsen dog ikke formår at opnå en højere positionering gennem et forsøg på opkvalificering har uddannelsen dermed svært ved at konkurrere med de ovenstående uddannelser, der også relaterer sig til sundhed. Dette kan ligeledes knyttes til den manglende oplevelse af anerkendelse, hvorfor det, som tidligere pointeret i analysen, bliver af vigtighed i uddannelsens markedsføring og rekruttering at “overbevise” de studerende, om at ernæring og sundhedsuddannelsen er deres valg værd.

## **6.7 Markedsføring af ernæring og sundhedsuddannelsen**

I relation til ovenstående konstruerede forståelse af ernæring og sundhedsuddannelsen undersøges i det følgende uddannelsens markedsføring og branding, for at forstå hvorledes ernæring og sundhedsuddannelsen opfattes af omverdenen, herunder fremtidige studerende og aftagere. Dette anvendes i en diskussion af betydningen af branding og markedsføring for studerendes og dimittenders forventninger af egen profession, herunder kompetencer og færdigheder samt forventninger studerende og uddannelsen imellem.

Flere af respondenterne fortæller, at deres forventninger til deres virke efter endt uddannelse som professionsbachelor i ernæring og sundhed ikke stemmer overens med deres faktiske oplevelser på arbejdsmarkedet (Bilag 6-9: Interviews med respondenter). I

det følgende diskuteres, om dette kan forstås som et resultat af en misvisende branding og/eller markedsføring.

### 6.7.1 Rekruttering og markedsføring

Som tidligere beskrevet kan det siges, at ernæring og sundhedsuddannelsen har et behov for at skille sig ud i relation til det sundhedsfaglige virke. Grundet den interne konkurrence, der ses uddannelserne imellem, har ernæring og sundhedsuddannelsen ikke kun et behov for at skille sig ud som professionsuddannelse, men også som en sundhedsuddannelse, der kan tilbyde noget unikt. Dette ses bl.a. også i den tidligere nævnte rapport fra 2012 fra Kost og Ernæringsforbundet. Her præsenteres det, at det ikke opleves, at det er klart i hverken den brede offentlighed, blandt arbejdsgivere, samarbejdspartnere og professionens medlemmer selv, hvordan kost-, ernæring- og sundhedsfaglige, herunder ernæring og sundhedsuddannede, gør en forskel for samfundet på niveau med andre sundhedsprofessionelle. Det belyses ligeledes, at der skal sættes spot på medlemmernes særlige bidrag og på at gøre professionens uddannelser og jobs attraktive, anerkendte og respekterede (Kost & Ernæringsforbundet 2012, 11). Dette vidner dermed om en manglende oplevelse af, at professionens uddannelser og jobs er attraktive, anerkendte og respekterede, hvilket kan medføre behovet for at arbejde med branding af uddannelsen og af ernæring og sundhedsuddannedes profession generelt.

I forbindelse med branding samt profilering af uddannelsen og rekruttering af nye studerende tog vi kontakt til en kommunikationsmedarbejder ved en uddannelsesinstitution, som udbyder ernæring og sundhedsuddannelsen, for at høre mere om deres markedsføringsstrategi (Bilag 10: Interview med Louise). Kommunikationsmedarbejderen belyste, at der er visse faktorer, de specielt fokuserer på ved markedsføring af professionsuddannelser, herunder de studerendes egne fortællinger:

*”Så vi, men i det hele taget, så gør vi rigtig meget for at få vores egne studerende til at fortælle historier. Det er nok i virkeligheden det vi arbejder mest med. Vi har for eksempel ansat et ambassadørkorps som vi kender fra vores digitale ambassadører... som vi, ehm.... Hvad skal man sige, som vi bringer frem med og som får et kursus i, sociale medier og hvordan de virker og hvordan man fortæller den gode historie og hvordan*

*man laver videoer. Og så fortæller de særligt om deres uddannelse og hvordan det er at læse på lige præcis den via billeder og små videoer”*

(Bilag 10: Interview med Louise).

Gennem historiefortælling på deres hjemmeside og på det sociale medie Instagram bliver det dermed muligt at fortælle *“den gode historie”* fra de studerendes perspektiv, hvilket vægtes af største betydning for markedsføringen. Ifølge Heidi Hansen, Professor ved Department of Language and Communications ved Syddansk Universitet, betegnes sociale medier som en kanal, der muliggør kontakt mellem afsender og modtager samt som et værktøj til at opbygge relationer og tilhørsforhold. Ved anvendelsen af sociale medier som markedsføringsværktøj bliver det ligeledes muligt at nå ud til en bestemt målgruppe på enkel og hurtig vis (Hansen 2014, 311). I dette tilfælde kan ernæring og sundhedsuddannelsen nå ud til en stor målgruppe og skabe et tilhørsforhold til kommende studerende. Det bliver herudover muligt for uddannelsen, igennem de sociale medier, at skabe det billede af organisationen, som den ønsker at formidle (Saravanakumar & SuganthaLakshmi 2012, 4444). Idet der fokuseres på *“den gode historie”*, kan det udledes, at det *“gode”* uddannelsesforløb dermed kommer i fokus i de studerendes egne fortællinger, hvilket er med til at konstruere et billede af den *“gode”* uddannelse.

Den førnævnte kommunikationsmedarbejder understreger i løbet af samtalen, at de gennem deres markedsføring ikke går ind og sammenholder, hvad forskellen er på universitetsbachelor og en uddannelse fra deres institution, men at de: *”går ind og fortæller om de ting, der er særlige for os”* (Bilag 10: Interview med Louise). Dermed kan det udledes, at de alligevel forsøger at distancere sig fra andre uddannelser ved at fortælle, hvad der er særligt for deres uddannelser i relation til andre:

*”Det er især det med praksis. Det kan også være noget med undervisningsformer. Vi har jo ikke nær så mange forelæsninger... hos os, som man har på universitetet. Typisk, i hvert fald ikke. Ehm... så det kan også være en af forskellene”* (Bilag 10: Interview med Louise).

Hermed fokuseres der, på trods af at hun belyser, at de ikke sammenholder forskelle, alligevel på, hvordan professionsuddannelser gør sig forskellig fra universitetsuddannelser. Som tidligere beskrevet arbejder Bourdieu i hans begrebsapparat med begrebet distinktion, der bl.a. skal forstås som en måde at lave afstand eller forskel på (Bourdieu 1997, 20).

Distinktion forstås dermed som en måde at distancere sig fra noget andet på, hvilket dermed gør det til et centralt begreb i forbindelse med ernæring og sundhedsuddannelsens markedsføring. Idet de netop fokuserer på forskelle og på hvad der er "særligt" for dem, forsøger de at distancere sig fra universitetsbachelorerne. På trods af at det tidligere er fremanalyseret, at ernæring og sundhedsuddannelsen forsøger at opkvalificere sig til det universitære system og mindske graden af praktikundervisning, kan det virke paradoksalt, at der netop fokuseres på praktik i markedsføringsstrategien. Der kan argumenteres for, at uddannelsen vælger en markedsføringsstrategi, hvor der satses på praktik, idet de dermed rammer en målgruppe som vores respondenter, der ikke har en forventning om at læse videre, men med deres professionsuddannelse kan opnå umiddelbar beskæftigelse efter endt uddannelse.

#### 6.7.2 "Nå okay, så føler man sig sådan lidt snydt"

Som fremanalyseret tidligere opleves bredden af uddannelsen forskelligt af uddannelsesinstitutionerne og de studerende. Der kan argumenteres for, at dette misforhold er medvirkende til, at de studerende og dimittendernes forventninger til deres virke på arbejdsmarkedet ikke lever op til de reelle muligheder, idet bredden af uddannelsen medfører en forståelse af mange forskellige karriere- og beskæftigelsesmuligheder. Selvom det i studieordningerne og bekendtgørelsen for uddannelsen belyses, at ernæring og sundhedsuddannede kvalificeres til at arbejde inden for området: "via mad og måltider samt ernæring" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b), ses det tydeligt i ovenstående, at uddannelsen skaber nogle forventninger om at kunne arbejde inden for områder, som ikke direkte forbinder ernæring og sundhedsuddannedes virke med mad, måltider og ernæring. Alle respondenterne forklarer, at de inden uddannelsesvalget var inde på de respektive uddannelsesinstitutioners hjemmesider samt studieordninger for at undersøge uddannelsens indhold og formål. Dermed anses uddannelsesinstitutionernes hjemmesider og studieordninger ligeledes som rekrutteringsmateriale og som en del af institutionernes markedsføring. Vi vil i det følgende diskutere, om uddannelsen kommunikerer uddannelsen ud på et misvisende grundlag. Denne problematik ses bl.a. hos Lone, som mener uddannelsen er blevet solgt forkert:

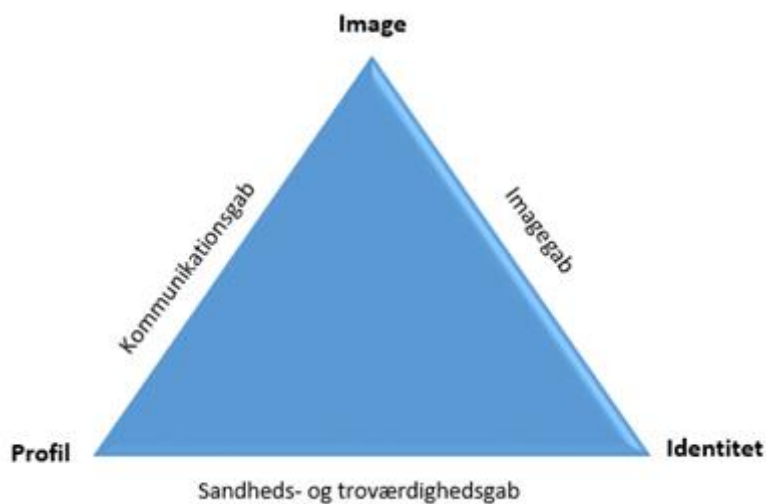
*"Mm. Og det er måske også miskommunikeret dengang jeg startede, fordi der var da også mange fra min årgang, som troede de skulle ud og lave*

*noget projektarbejde. Og skulle ud og lave nogle kampagner og... men det er mere nede på et praktisk niveau. Og det var ikke sådan den blev solgt på tidligere. Det var i hvert fald ikke sådan jeg opfattede det” (Bilag 7: Interview med Lone).*

Lone har altså forstået, at hun havde andre muligheder med en uddannelse som professionsbachelor i ernæring og sundhed, end hvad i realiteten ifølge hendes opfattelse har gjort sig gældende, hvilket tyder på, at der med markedsføring og branding af uddannelsen loves noget, som der ikke kan leves op til.

For at forstå, hvorledes denne uoverensstemmelse opstår, kan der søges inspiration inden for brandingteori. Charles Sanders Peirce, en amerikansk semiotiker, arbejdede med et tredelt tegn inden for branding. Branding, i form af dette tegn, skal ses som en proces, i form af en dynamisk relation mellem objekt, repræsentamen og interpretant (Hansen 2014, 27). I relation hertil opfattes objektet som en organisation, som kan oversættes til ”identitet”, hvor identitet er organisationen, som den virkelig er. Dette omfatter også de produkter, der produceres, herunder de ansatte og organisationskulturen samt de grundlæggende antagelser og måden, hvorpå der ageres (Hansen 2014, 32). I relation til ernæring og sundhedsuddannelsen er de ansatte, studerende og dimittender, herunder deres ageren og antagelser, indbefattet heraf. Repræsentamen er det, der repræsenterer organisationen, hvilket kan oversættes til ”profil”. Dette omhandler dermed organisationens profilering udadtil, herunder den planlagte eksterne kommunikation (ibid.). Interpretanten er den opfattelse, som omverdenen har af organisationen og hvorledes interessenter afkoder organisationens kommunikation. Dette kan dermed oversættes til ”image” (ibid.). I relation til ernæring og sundhedsuddannelsen er dette, hvordan nye studerende, aftarere samt andre relevante interessenter, opfatter og afkoder organisationen og dets kommunikation.

Disse tre faktorer kan opstilles som vist i figur 1, hvor det kan ses, hvordan alle tre punkter påvirker og påvirkes af hinanden (ibid.).



Figur 1. Imagetrekanter (Hansen 2014, 33).

Målet er, at der skal være overensstemmelse mellem de tre punkter, for at det kan siges, at organisationen har en stabil troværdighed (Hansen 2014, 33). Lykkedes dette ikke, kan der være tale om forskellige former for gab, som ligeledes kan ses i figur 1.

Denne model kan anvendes som inspiration til forståelse af, hvorfor der opleves uoverensstemmelse mellem de studerendes forventninger og de reelle muligheder de har efter endt uddannelse. I relation til ernæring og sundhedsuddannelsen kan uoverensstemmelsen mellem de studerendes forventninger og de reelle muligheder eventuelt forklares i et imagegab, som er en uoverensstemmelse mellem image og identitet. I sådan et tilfælde lever omverdenens erfaringer med organisationen ikke op til de forventninger, som modtageren havde på forhånd (Hansen 2014, 33f). Idet organisationens identitet forstås, som hvordan organisationen “virkelig er”, kan de mange grundlæggende ændringer i ernæring og sundhedsuddannelsen, i form af nye studieordninger samt specialelinjer, have indvirkning på organisationens image. Som tidligere belyst udtrykker respondenterne, at de oplever, at de mange ændringer medfører forvirring, ikke kun blandt studerende og dimittender, men også blandt aftagerne. Det kan derfor siges, at der opleves udfordringer for omverdenen i forhold til at forstå organisationen, som den “virkelig er”, herunder hvad dimittender fra uddannelsen har af kompetencer og færdigheder.

I relation hertil argumenteres der for, at der ligeledes opstår et sandheds- og troværdighedsgab, som er et gab mellem profil og identitet. Dette betyder, at det, som

organisationen kommunikerer ud om sig selv, ikke stemmer overens med det, de rent faktisk gør. Derfor vil organisationen fremstå utroværdig (Hansen 2014, 34). Det, som ernæring og sundhedsuddannelsen kommunikerer ud i forhold til ernæring og sundhedsuddannedes beskæftigelsesmuligheder, kan siges ikke at stemme overens med det, som studerende rent faktisk oplever på uddannelsen. Respondenterne udtrykker, at de ikke føler, at de opnår de kompetencer, der er behov for at kunne bestride den type beskæftigelse, som uddannelsen stiller i sigte. På baggrund af dette, konstrueres der en forståelse af, at ernæring og sundhedsuddannelsen ikke opnår en stabil troværdighed. Det kan siges, at uddannelsen er afhængig af en stabil troværdighed i relation til rekruttering af nye studerende. Derfor kan det udledes, at de ønsker at fremstille sig selv så attraktivt som muligt. Det er dermed i deres interesse at fremhæve de mere attraktive og eftertragtede stillinger på arbejdsmarkedet for at positionere sig selv som legitim og konkurrencedygtig. Til et af informationsmøderne blev dette tydeliggjort af uddannelsen selv i forbindelse med et spørgsmål omkring ledighed fra en besøgende: *“Vi vil altid gerne fremstille os selv i et pænt lys fordi vi gerne vil have jer til at komme ind til os, da vi selv synes vi har en god uddannelse”* (Bilag 4: Observationsnoter). Uddannelsen formår dog ikke at leve op til de forventninger, de selv sætter, hvormed det kan siges, at der opstår dette troværdighedsgab. Dette troværdighedsgab kan også ses som en del af forklaringen på, hvorfor respondenterne samt ernæring og sundhedsuddannede i netværksgruppen på Facebook i så høj grad retter deres frustration mod uddannelsen.

Betydningen heraf kan eventuelt ses i et faldende antal ansøgere til uddannelsen, idet de nyeste tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet viser et fald på 32% i ansøgere på ernæring og sundhedsuddannelsen fra 2015-2017 (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017c, 4). Faldet kan dermed muligvis ses som et resultat af de omtalte troværdigheds- og imagegab.

### 6.7.3 Storhedsvanvid?

Selvom ovenstående uoverensstemmelse mellem de studerende forventninger og de reelle muligheder, der gør sig gældende på arbejdsmarkedet, kan være et resultat af branding og markedsføring på et forkert grundlag, kan det omvendt diskuteres, om de studerende selv er med til at sætte for høje forventninger til deres mulige karriereområder. Vibe forklarer,



at hun netop oplever dette og at studerende i stedet bør holde sig åbne for de muligheder, der byder sig:

*”Men jeg synes jeg har oplevet mange åbninger undervejs, altså. Underviser, der er også sådan underviser på aftenskolen og mange siger, ej det skal jeg bare ikke. Og jeg synes det er synd at de her muligheder de bliver negligeret, jamen hvad er det man regner med man skal ud og lave når man er færdig, altså. Det der med, er der sådan lidt noget storhedsvanvid over, nå men jeg skal være projektmedarbejder i Kræftens Bekæmpelse, det bliver en ud af 100 måske” (Bilag 8: Interview med Vibe).*

Hendes erfaring er, at mange studerende fravælger eventuelle muligheder for beskæftigelse, fordi muligheden ikke lever op til deres oprindelige forventninger. En mulig forklaring kan dermed være, at de studerende har for høje forhåbninger til deres virke og negligerer de muligheder der byder sig.

Sat i relation til de mange forskellige muligheder, som uddannelsen præsenterer de studerende for, kan det dog siges at være naturligt, at de studerende har forventninger til stillinger som f.eks. at blive projektmedarbejdere inden for større organisationer. Vi argumenterer dermed for, at Vibe nedprioriterer hendes egne kompetencer som ernæring og sundhedsuddannet, ved at definere ambitioner som ”storhedsvanvid” og at hun, for at sikre sig et job, har sænket sine forventninger til sit arbejde.

#### 6.7.4 Det rigtige arbejde

Respondenternes fravalg af beskæftigelsesmuligheder, som ikke stemmer overens med deres forventninger, kan muligvis sættes i relation til ledigheden blandt ernæring og sundhedsuddannede.

Uddannelsens markedsføring, herunder de mange karrieremuligheder, kan ses som forklaring på, hvorfor respondenterne ikke anser køkkenfagligt arbejde lige så værdifuldt som arbejde, hvor den mere akademisk tillærte viden kan bringes i spil. Dog kan det alligevel synes paradoksalt, at respondenterne, på baggrund af at der i bekendtgørelsen for ernæring og sundhedsuddannelsen står beskrevet, at en stor del af den viden, der tillæres på

uddannelsen, funderes i mad, måltider og ernæring, ikke anser det som et muligt beskæftigelsesområde, der er værdifuldt:

*“(...) prøv engang at gå ud og tage et år i en daginstitution og lav noget mad. Ej, det skulle man bare ikke og det rangerede bare som det laveste”*

(Bilag 8: Interview med Vibe).

Også Lone udtrykker, hvordan de tilgængelige muligheder ikke lever op til hendes forventninger, samt at der er visse arbejdsstillinger, hun ikke ønsker og dermed fravælger:

*“Ja, så nogle af de ting som, nogle af de... jeg tror at jeg forestillede mig inden jeg skulle starte, at det kunne være fedt at være, altså sådan, forebyggelseskonsulent i et eller andet, i et sundhedscenter ikke, når jeg var færdig, og, eller projektmedarbejder... som du også siger, og det, og det kunne jeg jo ikke. (...) Og de ting jeg synes, der er blevet os tilbudt, det har været køkkenansvarlig i en vuggestue eller i en børnehave, altså i nogle institutioner. Og det, det er slet ikke det jeg skal”* (Bilag 7: Interview med Lone).

På trods af at det i bekendtgørelsen står beskrevet, at uddannelsen også kan relatere sig til mad, måltider og ernæring, må man gå ud fra at de studerende også har berørt disse områder på uddannelsen og dermed bør have det som mulige beskæftigelsesområder. Med den tidligere konstruerede forståelse af manglende anerkendelse af køkkenfagligt arbejde, ser Lone dog ikke disse områder som attraktive. Da køkkenarbejde ikke er et område, hun ønsker at arbejde inden for, afskriver hun det dermed som en mulighed.

Køkkenarbejde og arbejde, der relaterer sig til madlavning, anses dermed ikke som prestigefyldt eller efterstræbelsesværdigt, hvorimod f.eks. konsulentarbejde eller projektarbejde anses som mere værdifuldt for agenterne i subfeltet som resultat af både manglende anerkendelse og af uddannelsens markedsføring. Med udgangspunkt i dette kan ledigheden inden for området derfor muligvis hænge sammen med et aktivt valg om ikke at komme i arbejde, fordi det ikke er muligt at få drømmejobbet. En del af forklaringen kan dog også muligvis findes i misvisende information og markedsføring omkring ledighedsstatistikker for ernæring og sundhedsuddannede, da nogle studerende muligvis vælger uddannelse på baggrund af, hvor stor ledighed der findes inden for feltet.

### 6.7.5 Ugenomsigtig ledighed

Graden af ledighed for ernæring og sundhedsuddannede er ikke belyst på de respektive uddannelsesinstitutioners hjemmesider eller i studieordningerne for uddannelsen og der skal derfor søges information om dette via andre kilder.

Ledighed blandt ernæring og sundhedsuddannede er bl.a. et emne, som belyses i den tidligere præsenterede undersøgelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet kaldet Uddannelseszoom, der præsenteres som et værktøj, der bl.a. kan anvendes til valg af uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017a). I værktøjet beskrives det, at der på landsgennemsnit er en ledighedsprocent på 14 % blandt nyuddannede efter seks måneder (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017b). Kilden til dette er refereret som Danmarks Statistik, men det er ikke tydeliggjort, hvilket årstal statistikken er fra (ibid.). Sammenlignet med tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, men fra en anden hjemmeside, virker det dog besynderligt med en ledighedsprocent på 14 %, idet tallene fra denne hjemmeside viser, at ledigheden blandt nyuddannede i 2015, på samme tidspunkt, var 29 % (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a). Tallene fra 2015 er de nyeste tal, der kan findes på denne hjemmeside angående ledighed. Selvom der kan være sket et fald i ledige på området, ses det dog som usandsynligt, at ledigheden, siden 2015, er faldet så markant, når der sammenlignes med ledighedsfald fra tidligere år. Her ses f.eks. fra 2014-2015 kun et fald på 4 % (ibid.).

For at søge en forklaring på denne forskel i ledighedstallene tog vi kontakt til en fuldmægtig for Uddannelseszoom, hvor der blev stillet uddybende spørgsmål til datagrundlaget for undersøgelsen (Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet). Den fuldmægtige belyste, at ledighed i undersøgelsen måles på: *“personers senest fuldførte uddannelse. Personer der dør, er på barsel, flytter til udlandet eller går i gang med en ny uddannelse, indgår med ledighedsgrad 0, svarende til fuldtidsbeskæftigelse”* (Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet). Ligeledes forklarede han, at der i undersøgelsen ikke er spurgt ind til videreuddannelse, idet videreuddannede betragtes som fuldtidsbeskæftigede (Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet). Det er dermed ikke gennemsigtigt på hjemmesiden, hvad fuldtidsbeskæftigelse defineres som, herunder at

videreuddannelse inddrages og studerende kan derfor ikke medregne alle faktorer af betydning i deres uddannelsesvalg.

Med denne information kan der rejses en kritik af Uddannelseszoom som værktøj, eftersom vi argumenterer for, at de præsenterede ledighedstal er misvisende for de, som anvender hjemmesiden som informationsværktøj, herunder især de fremtidige studerende som værktøjet henvender sig til.

Samme kritik kan rejses af hjemmesiden UddannelsesGuiden, som er Undervisningsministeriets nationale informations- og vejledningsportal af uddannelser, der skal fungere som inspirations- og vejledningsværktøj og hvor der kan findes "*aktuel og fyldestgørende information om alle offentligt anerkendte uddannelser i Danmark*" (Undervisningsministeriet 2017b). Tallene herfra bygger på samme data som Uddannelseszoom og understøtter dermed oplysningerne heri, men fungerer dog som et selvstændigt værktøj (Undervisningsministeriet 2017c). Søgtes der på ernæring og sundhedsuddannelsen, er det præsenteret, hvilke brancher nyuddannede får beskæftigelse inden for, men der præsenteres her ingen ledighedstal inden for området (Undervisningsministeriet 2017a). Det er derfor, på denne vejledningsportal, ligeledes ikke muligt at få et "*fyldestgørende*" billede af beskæftigelsessituationen, på trods for at det er ambitionen.

At ovenstående hjemmesider præsenteres som fyldestgørende værktøjer til uddannelsesvalg kan derfor i høj grad kritiseres, da ledighed ikke præsenteres gennemsigtigt. Tænk tanken DEA, der arbejder med investeringer i uddannelse, forskning og innovation, har, gennem en undersøgelse, baseret på en række spørgsmål stillet til bachelorstuderende<sup>9</sup>, forsøgt at finde svar på, hvilken betydning ledighedstal spiller i unges valg af uddannelse (DEA 2017). I undersøgelsen ses, at for 50 % af de studerende, som har valgt en uddannelse med lav dimittendledighed, influerede viden om ledigheden for nyuddannede deres valg. Samtidig viser undersøgelsen, at langt de fleste studerende, uanset dimittendledighed, traf deres valg af uddannelse på et informeret og oplyst grundlag

---

<sup>9</sup> Undersøgelsen baserer sig på en række spørgsmål stillet til bachelorstuderende på seks forskellige universitetsbachelor med enten høj eller lav dimittendledighed. Selvom der i dette speciale arbejdes med studerende på professionsbacheloruddannelser, argumenteres der for, at de overvejelser, som nye studerende gør sig ved uddannelsesvalg, kan siges at gøre sig gældende for begge grupper af studerende, idet der ikke er sket en indsocialisering på uddannelsen på det givne tidspunkt af uddannelsesvalget.

og at de havde et tilstrækkeligt indblik i beskæftigelsesmuligheder ved uddannelsesvalget (DEA 2013).

Med udgangspunkt i denne viden er det problematisk, at ledighedstal kan være svære at finde samt i visse tilfælde anses som uigennemsigtige, idet ledighedsstatistikker i høj grad påvirker unges studievalg.

Ud fra hele ovenstående konstruktion af uddannelsens profilering kan det udledes, at profileringen skaber forventninger blandt de studerende, som ikke kan indfries efter endt uddannelse. Der argumenteres yderligere for, at dette har betydning for dimittendernes valg efter endt uddannelse, idet flere føler sig nødsaget til at tage en videreuddannelse eller helt at skifte karrierespor.

## **6.8 En kamp om professionsretten**

I det følgende diskuteres det, med udgangspunkt i analysen frem til nu, om ernæring og sundhedsuddannelsen kan siges at være legitimeret som profession. Diskussionen tager udgangspunkt i Palle Rasmussens forståelse af en række midler til legitimering.

I forbindelse med professionernes professionaliseringsstrategier i relation til deres virke på arbejdsmarkedet ligger der en samfundsmæssig opdeling af professioner i primære og sekundære professioner, som har betydning for legitimeringen af en profession (Hjort & Weber 2004, 7). Primærprofessionerne, de såkaldte ”store” professioner, repræsenterer gamle veletablerede professioner, der er karakteriseret ved god indkomst og høj status (Rasmussen 2004, 60). Disse primære professioner udgør bl.a. jura, medicin og ingeniører (Hjort & Weber 2004, 7).

Sekundærprofessionerne, eller semiprofessionerne, repræsenterer faggrupper som lærere, pædagoger og sygeplejersker. Disse semiprofessioner søger, ifølge Palle Rasmussen, professor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet, at opnå samme status som de ”gamle” professioner. Han kalder semiprofessionerne for de nye professioner og idet disse professioner ikke kan trække på den samme historiske anerkendelse som de ”gamle” professioner, må de derfor søges legitimeret på andre måder (Rasmussen 2004, 60).

I forlængelse af dette kan det, med udgangspunkt i specialets analyse, siges, at ernæring og sundhed som profession bl.a. påvirkes af denne diskussion omkring primær- og sekundærprofessioner, herunder nye professioners kamp for at opnå anerkendelse som profession. Idet at de nye professioner historisk ikke kan siges at have samme kulturelle kapital indlejret i uddannelsen, skal de søge legitimering gennem andre midler (Rasmussen 2004, 60). I diskussionen om ernæring og sundhedsuddannelsens legitimering som profession i samfundet inddrages disse midler som forståelsen af fem kvalificeringskrav;

- Faglige kompetencer inden for et specialiseret område.
- Kvalitet og ansvarlighed i udøvelsen.
- Synliggørelse af professionens formål i samfundet.
- Kontrol med adgang til erhvervet.
- Statslig anerkendelse.

Da kvalificeringskravene ifølge Rasmussen er gensidigt afhængige og forstærkende, diskuteres enkelte af kravene sammen (ibid.).

De første to krav for legitimering af professionen er: *"Dokumenteret faglig kompetence og viden på højt niveau inden for et specialiseret erhvervsområde"* og *"Sikring af kvalitet og ansvarlighed i udøvelsen af erhvervet"* (ibid.).

I analysen diskuteres betydningen af den rette form for viden, med henblik på at kunne positionere sig bedst muligt. Vi argumenterer for, at ernæring og sundhedsuddannelsen, idet uddannelsen er baseret på en stor mængde praksis, ikke kan siges at opnå en høj positionering inden for uddannelsesfeltet, idet den praktiske viden ikke anses for at være lige så anerkendt som den akademiske viden i feltet. Hertil kommer, at sikringen af kvaliteten kan siges at være søgt ved at opkvalificere uddannelsen i form af et højere fokus på akademiske arbejdsformer, teori og metode frem for praksis. Der argumenteres dog for, at de ikke opnår sikring af kvaliteten af uddannelsen gennem dette, men at det derimod bliver medvirkende til at underminere professionsuddannelser og den praktiske vidensstatus, når der stræbes efter at positionere sig som et mere legitimt universitært system.

Derudover hæfter vi os ved kravet om et *specialiseret erhvervsområde* (Rasmussen 2004, 60). Som analysen viser, opfattes uddannelsen som bred og upræcis, hvilket ikke harmonerer med ovenstående krav for legitimering. Vibe påpeger i forbindelse med dette,

at man på uddannelsen, som beskrevet: *"bliver præsenteret for rigtig, rigtig, rigtig, rigtig, rigtig, rigtig meget... og hvor man måske ikke bliver som sådan så specifik på noget"* (Bilag 8: Interview med Vibe). Vibe oplever, som de andre respondenter, at uddannelsen mere fokuserer på at omfavne bredden frem for at specificere professionens kernekompetencer. De, af uddannelsen, utalligt definerede arbejdsområder, er med til at konstruere en forståelse for uddannelsens bredde og eventuelt mangel på fokus. Udledt heraf skaber dette udfordringer med netop at definere uddannelsens kerne og hermed kernekompetencer, hvilket yderligere besværliggør at definere professionernes kompetencer inden for et specialiseret område. Det kan yderligere diskuteres, hvorvidt sundhed generelt kan anses som et "specialiseret erhvervsområde", eftersom sundhed er en meget bred definition, som berører mange professionsområder.

Det tredje kvalificeringskrav sætter krav til: *"Synliggørelse i offentligheden af faggruppens bidrag til at imødekomme samfundets og borgernes behov"* (Rasmussen 2004, 60).

Det beskrives i specialet som et paradoks, at der i samfundet synes at være et stort fokus på sundhed blandt befolkningen samt på den enkelte danskers almene sundhed, men at dimittender fra ernæring og sundhedsuddannelsen har besvær med at opnå beskæftigelse. Sundhedismen burde være en legitimering af dimittendernes virke inden for dette kvalificeringskrav, idet sundhed fylder mere og mere. Som fremanalyseret tidligere, er en af de problemstillinger der fylder mest hos vores respondenter i relation hertil, manglen på en specifik titel. Som vist, har den manglende titel betydning for dimittendernes opfattelse af egne kompetencer samt aftagernes kendskab til deres kompetencer og dermed deres professionelle virke. Der sammenlignes af vores respondenter her, med andre professionsbachelorere, hvis uddannelse indbefatter en arbejdstitel, de kan trække på, når de skal søge arbejde. Herudover argumenteres der for, at aftagernes manglende kendskab ydermere er et resultat af strukturelle ændringer af uddannelsen, hvor uddannelsen bl.a. ikke har kunnet formå at formidle uddannelsens profil ud, så dimittenderne bliver efterspurgt på arbejdsmarkedet.

De sidste to kvalificeringskrav relaterer sig begge til makroniveau, idet de begge knytter sig til den førte politik på området: *"Formel eller uformel kontrol med adgangen til at praktisere erhvervet"* og *"Anerkendelse fra staten og andre magtfulde instanser"* (ibid.)

Som vi beskriver kan vi argumentere for, at regeringens strukturelle tiltag i form af uddannelsesreformer og -udspil, herunder med love om dimensionering og et

uddannelsesloft, søger at styrke sammenhængen mellem uddannelse og arbejdsmarked. Dette kan dermed siges at være en anerkendelse af professionsuddannelsernes formålsbeskrivelse. Samtidig ses, at ernæring og sundhedsuddannelsen i 2015 opnår en "positiv akkreditering" (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015). Akkreditering er en procedure, der skal være med til at bidrage til at sikre kvaliteten på uddannelserne (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015). Dette sker: "*gennem en faglig vurdering af, om institutionen eller uddannelsen lever op til en række standarder for relevans, vidensbasering, niveau, tilrettelæggelse og et velfungerende internt kvalitetssikringssystem*" (Akkrediteringsrådet 2015). Udledt heraf, ses det at ernæring og sundhedsuddannelsen dermed er vurderet til at leve op til en række standarder for uddannelser på nationalt niveau og dermed anerkendes på statsligt niveau.

Derudover kan vi, med ovenstående analyse, argumentere for at uddannelsen ikke lever op til tre ud af de fem krav, som Palle Rasmussen beskriver som essentielle i kampen for at blive anerkendt som profession. Idet uddannelsen anerkendes på statsligt niveau, hvori det overordnede uddannelsesfelt indgår, kan dermed konkluderes, at uddannelsen anses som legitim på samfundsniveau. Dog anerkendes professionen ikke af individerne på mikroniveau og aftagerne på mesoniveau og dermed argumenterer vi for, at professionen ikke kendes for legitim som helhed.

## **6.9 Ernæring og sundhedsuddannelsens positionering**

Med udgangspunkt i ovenstående forståelse af ernæring og sundhedsuddannelsen konstrueres en forståelse af, at kulturel kapital, gennem den rigtige uddannelse, anses som den primære ressource af værdi inden for feltet, herunder for de ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede. Kulturel kapital er dermed den kapital, der i højeste grad efterstræbes og som kan siges at opsummeres til den symbolske kapital i subfeltet for ernæring og sundhed som uddannelse og profession.

Interessen i subfeltet, det der kæmpes om, bliver dermed anerkendelse af ernæring og sundhedsuddannelsen på linje med andre uddannelser, gennem forhøjet kulturel kapital, således at det bliver muligt at positionere sig højere. Gennem en kvalificeret og anerkendt uddannelse søger de ernæring og sundhedsstuderende og -uddannede dermed at opnå højere kulturel kapital. På trods af at ernæring og sundhed i dag er kvalificeret som en



professionsbachelor, der, som analysen viser, er anerkendt på statsligt niveau, oplever respondenterne stadig mangel på anerkendelse af deres fag og profession. Denne mangel på anerkendelse knyttes bl.a. til mængden af praktikundervisning samt praktisk viden, idet denne form for viden ikke anerkendes på højde med evidensbaseret viden og teoretisk funderet undervisning. Det er dermed svært for ernæring og sundhedsuddannelsen, herunder de studerende samt uddannede, at konkurrere i uddannelsesfeltet, da de ikke har samme mængde af kulturel kapital som andre uddannelser i feltet.

Der argumenteres dermed for, at uddannelsen ikke anerkendes som legitim i uddannelsesfeltet. Dette resulterer i en lavere positionering end uddannelser, hvor teoretisk evidensbaseret og akademisk viden er det primære grundlag for uddannelsen. Der konstrueres en forståelse af, at denne positionering er af betydning for de udfordringer ernæring og sundhedsuddannede oplever i overgangen mellem uddannelse og arbejde, idet forståelsen af ernæring og sundhedsuddannedes kompetencer på arbejdsmarkedet påvirkes heraf.

Den historiske udvikling viser, at det altid har været nødvendigt at kæmpe for anerkendelse inden for det faglige felt, der relaterer sig til ernæring og sundhedsuddannelsen og med ovenstående analyse konstrueres en forståelse af, at der til stadighed må kæmpes for anerkendelse inden for ernæring og sundhedsuddannelsen.

## **7.0 Konklusion**

Med inspiration fra Pierre Bourdieus prakselogi undersøges i dette speciale, hvorledes ernæring og sundhedsstuderende samt -uddannedes muligheder og forventninger til deres profession påvirkes af den måde, ernæring og sundhedsuddannelsen profilerer sig på, samt hvilken betydning dette har for dimittendernes navigering i overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked.

Det kan, ud fra specialets analyse og diskussion, konkluderes, at de studerendes muligheder og forventninger i høj grad påvirkes af ernæring og sundhedsuddannelsens profilering. I både bekendtgørelse, diverse studieordninger og på uddannelsesinstitutionernes hjemmesider samt til informationsmøder på uddannelsesinstitutionerne, beskrives uddannelsen som værende bred relateret til et bredt

sundhedsområde. Ernæring og sundhedsuddannede beskrives hertil som havende kompetencer til at arbejde indenfor mange forskellige arbejdsstillinger samt virksomhedsfelter. Denne bredde beskrives af uddannelsen som et positivt element og som mulighedsskabende. Dog kan konkluderes, at bredden på uddannelsen skaber et usikkert grundlag for de studerende og dimittender, da de oplever usikkerhed omkring egne kompetencer. Ligeledes kan det konkluderes, at dimittender på uddannelsen er påvirket af et historisk levn om, at ernæring og sundhedsuddannede primært beskæftiger sig med køkkenfagligt arbejde og dermed ikke oplever disse mange muligheder som reelle. Vi konkluderer derfor, at uddannelsen ikke har formået at distancere sig fra denne forståelse. Dermed søges der primært ernæring og sundhedsuddannede til køkkenfagligt arbejde og ikke til stillinger, som ellers præsenteres som mulige af uddannelsen selv.

I relation hertil konkluderes det, at de mange præsenterede muligheder skaber forventninger blandt de studerende, som ikke indfries efter endt uddannelse. Dette kan ses som en del af forklaringen på, hvorfor der ses så stor en andel ledige blandt ernæring og sundhedsuddannede, idet respondenterne fortæller, at de fravælger arbejde, som ikke lever op til disse forventninger. Derudover anses også ugenomsigtighed omkring ledighedsstatistikker, på informationsværktøjer til studievalg, for at være af betydning for studerendes forventninger, idet de kan siges ikke at give et retvisende billede af ledighed på området.

Ydermere kan uddannelsens brede karakter siges at have betydning for de ernæring og sundhedsuddannedes forståelse af egne kompetencer. Det udledes, at respondenterne oplever en form for rodløshed, idet de oplever en mangel på kerne i uddannelsen. Dette medfører en usikkerhed omkring egne kompetencer, hvorfor det kan opleves som en udfordring for dimittenderne at "sælge" sig selv på arbejdsmarkedet.

Usikkerheden om egne kompetencer resulterer i et behov hos de uddannede for en alment "kendt titel", som det gør sig gældende hos visse andre professionsbacheloruddannelser. Det konkluderes, at behovet for en "kendt titel" samtidig også er et udtryk for mangel på anerkendelse på arbejdsmarkedet. I relation til dette udledes det, at uddannelsens positionering i et overordnet uddannelsesfelt har betydning for dimittendernes anerkendelse og muligheder på arbejdsmarkedet.

Det konkluderes imidlertid af specialets undersøgelse, at ernæring og sundhedsuddannelsen ikke positioneres højt i et overordnet uddannelsesfelt. Dette udledes bl.a. på baggrund af ernæring og sundhedsuddannelsens indhold af praktikundervisning, hvilket ikke anses af høj værdi i det overordnede uddannelsesfelt. Ud fra analysen konstrueres en forståelse af, at det i højere grad er uddannelser, der funderes i teoretisk undervisning med udgangspunkt i akademisk og evidensbaseret viden, der anerkendes som mest legitime i uddannelsesfeltet.

Der ses dermed et behov på ernæring og sundhedsuddannelsen om at opruste uddannelsen for at søge en øget legitimitet i uddannelsesfeltet. Det ses bl.a. at ernæring og sundhedsuddannelsen, inden for de sidste år, har søgt en opkvalificering i form af mindre praktikundervisning og mere inddragelse af teoretisk funderet undervisning.

Ud fra specialets konstruktion af ernæring og sundhedsuddannelsen konkluderes det, at ernæring og sundhedsuddannede oplever udfordringer i overgangen mellem uddannelse og arbejde. Dette betyder, at ernæring og sundhedsuddannede i høj grad søger at opkvalificere deres kompetencer ved at videreuddanne sig eller ved helt at fravælge ernæring og sundhed som profession og tage en ny uddannelsesretning. Vi sætter derved spørgsmålstejn ved ernæring og sundhedsuddannelsens legitimering som professionsbacheloruddannelse, idet at uddannelsens brede karakter, heraf behovet for opkvalificering og afklaring af kompetencer, placerer den studerende i spændingsfeltet mellem uddannelse og profession, mellem anerkendelse og rodløshed og i en diskussion om profession eller ingen profession.

## **8.0 Afsluttende refleksioner**

I det følgende afsnit vil vi behandle nogle af de refleksioner, vi har gjort os i forbindelse med specialets teoretiske analyseramme, metodiske fremgang samt anvendelse.

### **8.1 Diskussion af teoretisk forståelsesramme**

Bourdieu argumenterer, ifølge Glasdam, for, at forskere må være reflektive omkring deres forskningspraksis (Glasdam 2005, 137). Som led i dette valgte vi i undersøgelsens begyndelse, samt kontinuerligt undervejs, at objektivere vores for-konstruktioner. Vi

anerkender, at vores valg og fravalg har haft betydning for specialets resultater og de konklusioner, vi har kunnet drage på baggrund heraf.

I relation hertil er det relevant at nævne, at vi, til trods for vores objektivisering, erkender, at vi ikke kan undgå at påvirke feltet og relationen til vores respondenter, idet man aldrig kan fralægge sig sine for-konstruktioner fuldstændig.

Samtidig anerkendes det, at hvis vi havde gået til vores empiri med en anden analyseramme, ville specialets resultater og konklusion givetvis differentiere fra de i specialet konstruerede resultater og konklusioner. Med brug af Bourdieus prakseologi fik vi mulighed for at undersøge de studerendes og uddannedes muligheder på baggrund af uddannelsens positionering i uddannelsesfeltet. I relation hertil er kulturel kapital konstrueret som værende af symbolsk karakter. Den sociale og økonomiske kapital er i specialet ikke inddraget, idet disse ikke, af respondenterne, tillægges værdi i forhold til deres muligheder for at navigere efter endt uddannelse. Det erkendes, at inddragelse af disse kapitaler i en analyse, muligvis kan give nye perspektiver på de studerendes muligheder, eventuelt i form af en analyse af, om social ressourcer kan føre til det rigtige job, eller om det at have det rigtige job er af betydning f.eks. i form af økonomiske årsager som en god løn.

Grundet specialets tidsramme er det valgt at foretage undersøgelsen ud fra en analyse af ernæring og sundhedsfagliges professionshabitus i form af gruppehabitus. Der er derfor ikke fokuseret på respondenternes individuelle habitus i empiriindsamlingen samt i analysen af agenternes professionshabitus i feltet. For at understøtte og kvalificere specialets fund samt konklusioner kan en undersøgelse af dette anses som væsentlig, eftersom det vil skabe en mere dybdegående forståelse for agenternes tænken, forståelse samt handlen i relation til genstandsfeltet.

Bourdieu omtaler ofte uddannelse og reproduktion i forhold til sociale klasser.

I relation til vores valg om at definere de studerendes dispositioner i form af en gruppehabitus har det ydermere ikke været muligt at drage nogle konklusioner omkring den enkelte studerendes sociale klasse og dennes betydning for de valg, de studerende tager.

## **8.2 Refleksioner over metode**

### 8.2.1 Telefoninterviews

Flere af interviewene til specialets empiriindsamling blev foretaget som telefoniske interviews, grundet geografiske årsager samt af hensyn til bekvemmelighed for respondenterne. Selvom telefonisk udførte interviews anses som en brugbar forskningsmetode og har vist sig som et positivt redskab i relation til empiriindsamlingen i dette speciale, kan det ses som en ulempe i forbindelse med en bourdieusk inspireret undersøgelse. Dette grundet, at det ikke er muligt at inddrage observation af kropssprog, hvilket Bourdieu inddrager som en væsentlig faktor i relation til analysering af interviewsituationen og det sagte (Larsen 2009, 37ff). Det har dermed ikke været muligt at inddrage en sådan analyse i dette speciale i relation til alle interviews.

### 8.2.2 Magtasymmetri

I vores interviews var vi os bevidste om den magtasymmetri i form af symbolsk vold, som kan siges altid at være til stede under en interviewsituation (Glasdam 2005, 37f). Med magtasymmetri i form af symbolsk vold menes, at der er flere forhold som påvirker situationen og placerer interviewer og respondent på forskellige planer. Herunder det faktum at intervieweren fremtræder i rollen som forsker og derfor kan siges at indtræde i en position, der adskiller sig væsentligt fra respondenterne i selve interviewsituationen (Glasdam 2005, 38). Derudover har respondenterne ofte ikke selv bedt om at blive interviewet, hvilket har den betydning, at interviewsituationen kan ses som en form for indtrængen i respondenternes liv. Det er intervieweren eller forskeren, som vælger hvilke respondenter, der skal søges til undersøgelsen, herunder også hvilke og hvor mange informationer, der videregives til respondenterne (ibid). Dette gjorde sig også gældende i forbindelse med dette speciale, da respondenterne blev opsøgt af forfatterne af specialet i forbindelse med deres fortællinger af deres uddannelsesforløb.

Ligeledes findes også det faktum, at det er interviewerne som efterfølgende bestemmer, hvordan dataene fra interviews anvendes i undersøgelsen, herunder hvordan respondentens fortællinger analyseres (ibid.).

Selvom det forsøges at udelukke eller minimere denne asymmetri i så høj grad som muligt, vil der altid findes en form for skævvridning i relationen mellem interviewer og respondent, hvilket ikke kan elimineres fuldstændigt. Det er derfor vigtigt at undersøge

gør sig bevidste om denne skævvridning og søger at kontrollere den, for at beholde højest mulig grad af objektivitet (Glasdam 2005, 38).

### **8.3 Brug af Facebook**

Det erkendes, at sprog har en essentiel betydning i socialt samvær og har betydning for konstruktionen af os selv og vores omverden, idet at individer, gennem sprog, er med til at erkende og konstruere den virkelighed, der indgås i. I netværksgruppen for professionsbachelorere i ernæring og sundhed på Facebook, dominerer det skrevne sprog. Det skrevne sprog er blandt andet kendetegnet ved en mangel af nonverbal kommunikation, hvorved en del af budskabet kan gå tabt. Samtidig skaber den distancerede form for kommunikation, som Facebook tilbyder, også en mulighed for at bidrage med holdninger og kommentarer, som man ikke nødvendigvis stilles til ansvar for.

På Facebook ses der en større grad af negativ retorik vedrørende ernæring og sundhedsstuderendes og -uddannedes oplevelser af deres uddannelsesforløb samt af deres muligheder på arbejdsmarkedet. Sproget her spiller dermed en vigtig rolle, eftersom det kan siges at være medvirkende til at konstruere en forståelse af virkeligheden, hvor det, for professionsbachelorere i ernæring og sundhed, opleves som udfordrende at være på arbejdsmarkedet. Diskussionerne på Facebook er ligeledes medvirkende til at skabe et legitimt rum for at dele frustrationer med ligesindede.

Der erkendes, at en dybdegående analyse af ophavet for kommentarerne på Facebook og den, i høje grad, negative retorik, som dominerer, samt hvilken betydning disse faktorer har for ernæring og sundhedsfagliges forståelse af egne kompetencer, kan være medvirkende til en forståelse for ernæring og sundhedsfaglige muligheder i feltet.

### **8.4 Studieordning**

For at skabe et overblik over ernæring og sundhedsuddannelsen opbygning, formål og indhold er der i specialet inddraget studieordninger fra alle uddannelsesinstitutionerne. Dog fandt vi ud af, at der i 2016 ligger en ny studieordning for alle uddannelser enkeltvis. Det har været forholdsvis besværligt at navigere i alle fire studieordninger på samme tid, idet de på nær en lille fællesdel (som alligevel er skrevet helt forskelligt), indeholder

forskellige beskrivelser. I relation hertil reflekterer vi over, hvor svært det må være for potentielle studerende at finde rundt i de respektive studieordninger for at danne sig et billede af, hvad den enkelte uddannelse kan tilbyde.

## 9.0 Perspektivering

I en perspektivering vil vi gerne reflektere over specialets fund i et bredere perspektiv. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i de objektive strukturer, der har betydning for dimittender og studerende fra ernæring og sundhedsuddannelsen. Analysen konstruerer et billede af nogle objektive strukturer, som har vist sig at være ekskluderende for de studerende og dimittender, idet uddannelsen indtager en lavere position og professionen dermed ikke kendes som legitim.

Der melder sig i relation til dette spørgsmål om, hvilke muligheder de har for at forbedre deres position i feltet. Uddannelsen synes splittet mellem opkvalificering og en "satsning" på praktikken, som er et af de bærende elementer, der gør uddannelsen til en professionsbacheloruddannelse. Netop andelen af praksis anses i analysen som værende af væsentlig betydning for uddannelsens positionering og man kan have en hypotese om, at hvis praksis gøres mere legitimt i uddannelsesfeltet, så ville ernæring og sundhedsuddannelsens position stige. Men er det overhovedet muligt at ændre spillereglerne?

Trækker man paralleller til erhvervsskolerne, som arbejder efter et uddannelsesprincip der, ligesom professionsuddannelser, bygger på en vekselvirkning mellem uddannelsesophold og praktikophold, kan det ses, at disse uddannelser ikke virker attraktive for de unge (Louw 2015, 6). Danmarks Evalueringsinstitut peger på, at grundskolen skoler de unge til at tage en gymnasial ungdomsuddannelse, hvor boglige kompetencer vægtes højest og hvor de fag, der kunne pege mod en erhvervsuddannelse, som f.eks. hjemkundskab og sløjd, spiller en birolle (ibid.). Det kan være relevant at undersøge, hvorvidt dette også gør sig gældende på de gymnasiale uddannelser, samt hvilken betydning ovenstående forståelse har for opfattelsen af uddannelser, der retter sig mod praktiske færdigheder.

Et andet perspektiv som kunne være relevant at beskæftige sig med i en viderebearbejdelse af specialets undersøgelse, er, om det kan siges, om de på ernæring og sundhedsuddannelsen egentlig har regnet den ud?

Samfundet bliver mere og mere komplekst og det samme gør arbejdsmarkedet. Hvor beskæftigelse altid har været anset som fast arbejde med en fast lønseddel ved månedens udgang, beskriver blandt andet Europa-Kommissionen en ny trend på arbejdsmarkedet kaldet for “the gig economy”<sup>10</sup> (European Political Strategy Centre 2016, 2). De beskriver denne nye måde at arbejde på, som: “*From Work as Employment to the Open Talent Economy*”, hvor beskæftigelse, i stedet for fast ansættelse, betyder flere midlertidige ansættelser, der sikrer arbejdsgiverne de rette kompetencer til den specifikke opgave, der ønskes udført (ibid.).

Fremtidsforsker Marlene Levinsen peger på, at: “*Arbejdsmarkedet i fremtiden således vil blive præget af meget forskellige vilkår for forskellige grupper af medarbejdere*” (Center for fremtidsforskning 2017). Det kunne anses som relevant at undersøge, hvilken legitimering ernæring og sundhedsuddannelsens brede karakter ville opnå på et sådant arbejdsmarked. Dette på baggrund af, at der kan argumenteres for at uddannede med en bred palette af kompetencer kan være bedre rustet i en gig economy, da det kan være en fordel at have en bred viden, der gør dig i stand til at varetage flere forskellige “gigs”. Der kan dog også argumenteres for det modsatte: At ‘the gig economy’ er baseret på organisationers skiftende behov for specialister, hvor generalister vil mangle den fornødne ekspertise til at positionere sig i et sådant arbejdsmarked.

Et andet perspektiv er, om de danske studiesøgende er dygtige nok til at forholde sig til uddannelserne som aktører i et marked, hvor uddannelsesinstitutionerne opnår økonomisk støtte efter antal studerende. Mange har efter finanskrisen lært at kalde deres bankrådgiver for en banksælger, men burde man også lære at kalde en studievejleder for en studiesælger?

---

<sup>10</sup> Gig i denne sammenhæng henviser til en midlertidig opgave eller ansættelse.



## 10. Referenceliste

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Akkrediteringsrådet (2015). *Hvad er akkreditering?* [online] (Opdateret 13. Marts 2015). Tilgængelig på: <http://akkrediteringsraadet.dk/akkreditering/> [Besøgt 21. Maj 2017]
- Alvesson, M. (2003a). 'Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure'. *Higher Education*, Vol. 46, Issue 2. Side 167-193.
- Alvesson, M. (2003b). 'Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research Mats Alvesson'. *The Academy of Management Review*, Vol. 28, No. 1 (Januar 2003). Side 13-33.
- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2007). 'Det kvalitative casestudium: introduktion til en forskningsstrategi'. I: Antoft, R. et al. (2007). *Håndværk og horisonter : tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense Universitetsforlag. Side 29-58.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2002): *Den samfundsskabte virkelighed – En videnssociologisk afhandling*. 2. Udgave, 5. Oplag. København: BookPartner A/S.
- Bourdieu, P. (1991). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1994a): 'De tre former for teoretisk viden'. I: Callewaert, S. et al. (red.) (1998). *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 4 oplag. Akademisk Forlag A/S. Side 72-108.
- Bourdieu, P. (1994b). 'Socialt rum og symbolsk magt'. I: Callewaert, S. et al. (red.) (1998): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 4. oplag. Akademisk Forlag A/S. Side 52-69.
- Bourdieu, P.(1994c). "'I mellemtiden har jeg lært alle den sociologiske forståelses sygdom at kende'". I: Callewaert, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K. A. (red.) (1998). *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 4. oplag. Akademisk Forlag. Side 111-127.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason. On the theory of action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2005a). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005b). 'Sociologiens interesse'. *Dansk sociologi*. Nr. 4/16. årg. 2005. Side 91-98.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2009). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. 5. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2015). 'Etik i en kvalitativ verden'. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. Side 463-480.
- Broady, D. (1998). 'Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj'. I: Bjerg, J. (red.) (1998). *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burnard, P. (1994). 'The telephone interview as a data collection method'. *Nurse Education Today*, 14. Side 67-72.
- Carr, E. C. J. & Worth, A. (2001). 'The use of the telephone interview for research'. *Journal of Research in Nursing*, Vol. 6 (issue 1), side 511-524.
- Center for fremtidsforskning (2017). *Fremtidens arbejdsmarked og konflikter*. [online] Tilgængelig på: <http://www.fremforsk.dk/artikler/fremtidens-arbejdsmarked-og-konflikter/> [Besøgt 25. maj 2017]
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. 3. Udgave. Sage Publications, Inc.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4 udgave. SAGE Publications.
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015). *Akkreditering af eksisterende udbud. Uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed. Professionshøjskolen Metropol, Kbh.* [pdf] Tilgængelig på: [http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/metropol\\_pb\\_ernaeringsundhed\\_akkrap.pdf](http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/metropol_pb_ernaeringsundhed_akkrap.pdf) [Besøgt 18. maj 2017]
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008). *Professionsbachelor i ernæring og sundhed. En beskæftigelsesundersøgelse*. [pdf] Tilgængelig på: [file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/Professionsbachelor%20i%20ernaering%20og%20sundhed%202008%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/Professionsbachelor%20i%20ernaering%20og%20sundhed%202008%20(2).pdf) [Besøgt 18. maj 2017]
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Fem udfordringer for erhvervsuddannelserne*. [online] (Opdateret 21. maj 2013) Tilgængelig på: <https://www.eva.dk/presse/debatindlaeg-fra-eva/2013/fem-udfordringer-for-erhvervsuddannelserne> [Besøgt 25. maj 2017]

Danmarks Statistik (2016). INST17: *Professionshøjskoler efter status, institution, uddannelse, herkomst, køn og alder*. [online] Statistikbanken. Tilgængelig på: <http://www.statistikbanken.dk/INST17> [Besøgt 17. maj 2017]

Valgte faktorer; “status: tilgang” / “institution: ialt” / “Uddannelse: Ernæring og sundhed MVU” / “Herkomst: ialt” / “Køn: mænd og kvinder i alt + mænd + kvinder” / “Alder: alder i alt” / “År: 2016”.

DEA (2013). *Faglig interesse eller fast arbejde: Hvad bestemmer unges uddannelsesvalg?* [pdf] Notat 19 – 27. juni 2013. Tilgængelig på: [https://dea.nu/sites/default/files/Notat%2019%20Faglig%20interesse%20eller%20fast%20arbejde\\_%20Hvad%20bestemmer%20unges%20uddannelsesvalg.pdf](https://dea.nu/sites/default/files/Notat%2019%20Faglig%20interesse%20eller%20fast%20arbejde_%20Hvad%20bestemmer%20unges%20uddannelsesvalg.pdf) [Besøgt 16. maj 2017]

DEA (2017). *Om Tænk tanken DEA*. [online] Tilgængelig på: <https://dea.nu/taenketanken-dea> [Besøgt 16. maj 2017]

Esmark, K. (2006). ‘Bourdieu's uddannelsessociologi’. I: Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag. Side 71-114.

European Political Strategy Centre (2016). ‘The Future of Work. Skills and Resilience for a World of Change’. *EPSC Strategic Notes*, Issue 13, 10. juni 2016. Side 1-12.

Facebook (2015). *Statements of Rights and Responsibilities*. [online] (Senest opdateret 30. januar 2015) Tilgængelig på: <https://www.facebook.com/terms> [Besøgt 24. Maj 2017]

Feltnoter: møde med medarbejder fra Kost & Ernæringsforbundet, 14. oktober 2016.  
*Ved forespørgsel, kan feltnoterne fremsendes.*

Feltnoter: møde med uddannelsesleder fra en Professionshøjskole der udbyder ernæring og sundhed som professionsbacheloruddannelse, 7. december 2016.  
*Ved forespørgsel, kan feltnoterne fremsendes.*

Glasdam, S. (2005). ‘Interview. En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steiner Kvaales metodeovervejelser’. *Nordic Journal of Nursing Research & Clinical Studies*, vol. 25 (2). Side 36-41.

Hammerslev, O. & Hansen, J. A. (2009). ‘Indledning. Bourdieus reflektive sociologi i praksis’. I: Hammerslev, O. Hansen, J. A. & Willig, I. (red.) (2009). *Refleksiv sociologi i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. Side 11-34.

Hansen, H. (2014). *Branding. Teori, modeller, analyse*. 3. oplag. Samfundslitteratur.

Hansen, A. E., Juul, I. & Kold, V. (2010). ‘Køn og arbejdsmarked i 100 år’. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12. årg., nr. 2. Side 5-18.

Hartling, O. J. (2012). *Kan sundhedsdyrkelse blive til sundhedisme?* [pdf] Vidensråd for Forebyggelse, Dansk Designcenter. Tilgængelig på:

[http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad\\_for\\_forebyggelse\\_ole\\_hartling\\_0.pdf](http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_for_forebyggelse_ole_hartling_0.pdf) [Besøgt 17. marts 2017]

Hjort, K. (2004). 'Viden som vare – om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejde'. I: Hjort, K. (red.) (2004). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag. Side 73-101.

Hjort, K. & Weber, K. (2004). 'Hvad er værd at vide om professioner? - en indledning'. I: Hjort, K. (red.) (2004). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag. Side 7-20.

Højbjerg, K. (2011). *Formalisering af professionspædagogiske praksisformer i praktikuddannelse: En undersøgelse af den kliniske vejleders undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Højbjerg, K. (2012). *Professionalisering af praktikuddannelse*. Paper presented at Nordisk Konference i Professionsforskning, Aarhus, Danmark.

Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015). "'Er jeg akademiker nok?' – studenterkampe om legitim uddannelseskultur'. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift*, årgang 10, nr. 18, 2015. Side 7-24.

Institut for sundhedsuddannelse (2016). *Professionsbachelor i ernæring og sundhed – studieordning*. [pdf] University College Syddanmark. Tilgængelig på: [https://www.ucsyd.dk/fileadmin/user\\_upload/faelles\\_mappe/Studieordning\\_2016\\_Ern%C3%A6ring\\_og\\_Sundhed\\_22.2.2017.pdf](https://www.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/faelles_mappe/Studieordning_2016_Ern%C3%A6ring_og_Sundhed_22.2.2017.pdf) [Besøgt 15. maj 2017]

Jacobsen, M. H. & Willig, R. (red.) (2008). 'Indledning'. I: Jacobsen, M. H. & Willig, R. (2008). *Anerkendelsespolitik*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Side 9-14.

Jakobsen, K. H. (2009). 'Historisk'. *Delfinen*, nr. 147, s. 34-35.

Jensen, H. I. (2008). 'Telefoninterview som metode i brugerundersøgelser'. *Sygeplejersken*, nr. 12/2008, 108. årgang. Side 50-53.

Jobindex (2017a). "*Professionsbachelor i ernæring og sundhed*". [online] Tilgængelig på: <https://www.jobindex.dk/jobsoegning?q=%27professionsbachelor+i+ern%C3%A6ring+og+sundhed%27> [Besøgt 19. Maj 2017]

*Der er i søgefeltet på hjemmesiden søgt på "professionsbachelor i ernæring og sundhed". I tilfælde af at linket ikke længere er gyldigt, er resultatet af søgningen indsat som bilag 11: resultat af søgning.*

Jobindex (2017b). *Om Jobindex*. [online] Tilgængelig på: <https://www.jobindex.dk/cms/omjobindex/index.shtml> [Besøgt 19. Maj 2017]

Järvinen, M. (2007). 'Pierre Bourdieu'. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.), (2007). *Klassisk og moderne samfundsteori*. 4. udgave. København: Hans Reitzels Forlag. Side 345-366.

- Järvinen, M. (2013). 'Pierre Bourdieu'. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.), (2013). *Klassisk og moderne samfundsteori*. 5. udgave. København: Hans Reitzels Forlag. Side 365-386.
- Kamp, A., et al., 2013. *New Public Management – Konsekvenser for arbejdsmiljø og produktivitet*. Center for Arbejdslivsforskning, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Roskilde Universitet. Tilgængelig på: [www.foa.dk/~media/308D6F310A3443719F](http://www.foa.dk/~media/308D6F310A3443719F) [Besøgt 17. Marts 2017]
- Kirkegaard, P. K. K. (2017). *Pseudoprofession? - Et casestudie om professionsbachelor i ernæring og sundheds søgen efter deres profession*. Project. Aalborg Universitet, København.
- Klausen, K. K. & Ståhlberg, K. (1998). 'New Public Management'. I: Klausen, K. K. & Ståhlberg, K. (red.) (1998). *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer I den decentrale velfærdsstat*. Odense: Odense Universitetsforlag. Side 9-31.
- Knudsen, H. J. (2004). 'Kronik. De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne - fra reformer til kontinuerlig forandring'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6. Årgang, nr. 4, side 91-103.
- Kost & Ernæringsforbundet (2012). *Mestre i mad og sundhed. Et øjebliksbillede af Kost-, ernærings- og sundhedsfagliges professions anno 2012*. [pdf] Kost & Ernæringsforbundet. Tilgængelig på: [https://www.kost.dk/sites/default/files/uploads/public/PDF/professionsrapport\\_2012\\_web.pdf](https://www.kost.dk/sites/default/files/uploads/public/PDF/professionsrapport_2012_web.pdf) [Besøgt 2. maj 2017]
- Kost & ernæringsforbundet (2016). *Om Kost & Ernæringsforbundet*. [online] (Senest opdateret 27. oktober 2016) Tilgængelig på: <https://www.kost.dk/om-kost-ernaeringsforbundet> [Besøgt 26. april 2017]
- Kost & Ernæringsforbundet (2017). *Profession*. [online] Tilgængelig på: <https://www.kost.dk/> [Besøgt 23. Maj 2017]
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Universitet (2017). *Programme-specific Section of the Curriculum for the MSc Programme in Human Nutrition at the Faculty of Science, University of Copenhagen 2012 (Rev. 2017)*. [pdf] Tilgængelig: [http://www.science.ku.dk/studerende/studieordninger/kandidat/human\\_nutrition/Sto\\_human\\_nutrition.pdf](http://www.science.ku.dk/studerende/studieordninger/kandidat/human_nutrition/Sto_human_nutrition.pdf) [Besøgt 19. Maj 2017]
- Københavns Universitet (2015). *2009-studieordning for kandidatuddannelsen i folkesundhedsvidenskab ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet, Uddannelsesråd for folkesundhedsvidenskaberne*. [pdf] (Revideret 2015). Tilgængelig på: <http://sund.ku.dk/uddannelse/vejledning->

[information/studieordninger/folkesundhedsvidenskab/folkesundhedsvidenskab-ka-2009-17.09.01.pdf](#) [Besøgt 19. maj 2017]

- Larsen, K. (1999). *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider - Et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Larsen, K. (2009). 'Observationer i et felt'. I: Hammerslev, O., Hansen, J. A. & Willig, I. (red.) (2009). *Refleksiv sociologi i praksis: empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu*. København: Hans Reitzels Forlag. Side 37-60.
- Larsen, M. S. (2012). 'Når dataindsamlingen går online – udfordringer for den kvalitative internetforsker'. I: Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q. (red.) (2012). *Kvalitative udfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag. Side 233-270.
- Lees, D. (2002). *Graduate employability-literature review*. York: LTSN Generic Centre.
- Li, J. H. (2016). 'Student's strategies for position-taking in transnational education'. *Praktiske Grunde*, (3-4), side 53-72.
- Liveng, A. (2006). 'Social- og sundhedshjælperelvers omsorgsorientering og hjælperarbejds modsætningsfyldte krav'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 8. årg., nr. 1. Side 32-48.
- Louw, A. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik. Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. [pdf] Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i København. Tilgængelig på: [http://www.cefu.dk/media/427401/endelig\\_rapport\\_mod\\_en\\_t\\_ttere\\_kobling\\_mellem\\_skole\\_og\\_praktik\\_080415.pdf](http://www.cefu.dk/media/427401/endelig_rapport_mod_en_t_ttere_kobling_mellem_skole_og_praktik_080415.pdf) [Besøgt 23. Maj 2017]
- Lynggaard, K. (2007). 'Dokumentanalyse af ideer'. I: Fuglsang, L, Hagedorn-Rasmussen & Olsen, P. B. (red.) (2007). *Teknikker I samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Side 222-241.
- Ministeriet for Forskning (2010). *National studieordning. Professionsbachelor i ernæring og sundhed*. [pdf] Innovation og Videregående uddannelser. Tilgængelig på: [file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ErnringogSundhedStudieordning2010%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ErnringogSundhedStudieordning2010%20(7).pdf) [Besøgt 23. maj 2017]
- Nedergaard, G. (2017). *Historisk baggrund*. [online] University College Sjælland. Tilgængelig på: <http://ucsj.dk/uddannelsessteder/soroe-ankerhus/historisk-set/> [Besøgt 9. Maj 2017]
- NFPBES: kommentarer fra 22. august 2016. Tilgængelig på: <https://www.facebook.com/groups/228099490533738/permalink/1261766460500364/>
- NFPBES: kommentarer fra 29. november 2016. Tilgængelig på: <https://www.facebook.com/groups/228099490533738/permalink/1356997230977286/>
- NFPBES: kommentarer fra 7. december 2016. Tilgængelig på:

<https://www.facebook.com/groups/228099490533738/permalink/1367897039887305/>

- Nørholm, M. (1994). 'Det dobbelte brud'. I: Callewaert, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K. A. (red.) (1994). *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 4. oplag. Akademisk Forlag. Side 109-110.
- Olsen, P. B. og Pedersen, K. (2002). *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag. 2. Udgave.
- Olsen, H. (2003), 'Vejen til kvalitativ kvalitet'. *Nordisk pedagogik*, no. 23. Side 1-20.
- Overgaard, S. S. (2005). *Fra mangel til overflod - Ernæring og sundhed 1905-2005*. Suhrs Seminarium.
- Pedersen, O. K. (2001). 'Skolen og den opportunistiske person'. I: Pedersen, O. K. (2001). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag. Side 169-204.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Professionshøjskolen Metropol (2016a). *Studieordning 2016 – professionsbachelor i ernæring og sundhed*. [pdf] Professionshøjskolen Metropol. Tilgængelig på: <file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/Studieordning2016Ernringogsundhed.pdf> [Besøgt 15. maj 2017]
- Professionshøjskolen Metropol (2016b). *Studieordning 2016. Professionsbachelor i sygepleje*. [pdf] Diakonissestiftelsen, Professionshøjskolen Metropol. Tilgængelig på: [file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/Studieordning\\_2016\\_Sygepleje.pdf](file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/Studieordning_2016_Sygepleje.pdf) [Besøgt 23. maj 2017]
- Professionshøjskolen Metropol (2017a). *Historie*. [online] Tilgængelig på: <https://www.phmetropol.dk/uddannelser/pb+ernaering+sundhed/tal+og+fakta/historie> [Besøgt 1. maj 2017]
- Professionshøjskolen Metropol (2017b). *Job og karriere*. [online] Professionshøjskolen Metropol. Tilgængelig på: <https://www.phmetropol.dk/uddannelser/pb+ernaering+sundhed/karriere> [Besøgt 15. maj 2017]
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2013). 'Socialkonstruktivismen I klassisk og moderne sociologi'.I:
- Fuglsang, L. Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2013). *Videnskabsteori I samfundsvidenskaberne*. 3. Udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur. Side: 403-437.

- Rasmussen, P. (2004). 'Professionsprojekt og cidensudvikling'. I: Hjort, K. (red.). (2004). *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. Side 57-72.
- Regeringen (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer*. [pdf] Albertslund: Schultz Information. Tilgængelig på: [http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang\\_fornyelse\\_og\\_tryghed.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf) [Besøgt 26. april 2017]
- Rogers, C. & Farson, R. E. (1957). *Active Listening*. [pdf] Gordon Training International. Uddrag fra artikel fra 1957 af Rogers, C. & Farson, R. E. Side 1-8. Tilgængelig på: [file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ActiveListening\\_RogersFarson.pdf](file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ActiveListening_RogersFarson.pdf) [Besøgt 27. april 2017]
- Roskilde Universitet (2015). *Fagmodul i Sundhedsfremme af 1. september 2013*. [pdf] Studienævnet for Sundhedsfremme, Roskilde Universitet. Tilgængelig på: [https://ruc.dk/sites/default/files/2016-07/Sundhedsfremme\\_fagmodulbeskrivelse\\_pr\\_1\\_september\\_2015.pdf](https://ruc.dk/sites/default/files/2016-07/Sundhedsfremme_fagmodulbeskrivelse_pr_1_september_2015.pdf) [Besøgt 19. Maj 2017]
- Saravanakumar, M., & SuganthaLakshmi, T. (2012). 'Social media marketing'. *Life Science Journal*, 9(4), 4444-4451.
- Semby, J. & Terum, L. I. (2011) 'Akademisering af professionshøyskolerne'. I: Johansen, M. B. & Olesen, S. G. (2011). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIA Systime.
- Sim, J. (1998). 'Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group', *Journal of Advanced Nursing*, 28. Side 345-352.
- Statsministeriet (2010). *Danmark 2020. Viden > Vækst > Velstand > Velfærd*. [pdf] Albertslund: Rosendahls - Schultz Distribution. Tilgængelig på: [http://www.stm.dk/multimedia/Danmark\\_2020\\_Viden\\_vkst\\_velstand\\_velfrd.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Danmark_2020_Viden_vkst_velstand_velfrd.pdf) [Besøgt 21. februar 2017]
- Statsministeriet (2011). *Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag*. [pdf] Tilgængelig på: [http://stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/index.htm](http://stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/index.htm) [Besøgt 17. maj 2017]
- Sundhedsstyrelsen (2014). *Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2013*. [pdf] Sundhedsstyrelsen. Tilgængelig på: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/~media/1529A4BCF9C64905BAC650B6C45B72A5.ashx> [Besøgt 9. maj 2017]
- Szulevicz, T. (2015). 'Deltagerobservation'. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. Side 81-96.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 'Interviewet: samtalen som forskningsmetode'. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. Side 29-54.



- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse - En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Thisted, J., (2011). *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 2. Oplag. København: Munksgaard Danmark.
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Thomsen, J. P. et al. (2013). 'The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds', *Comparative Education Review*, 57(3). Side 457-480.
- Tørnæs, U. (2016). *Behov for bedre match mellem uddannelse og job*. Uddannelses- og Forskningsminister Ulla Tørnæs' tale ved Uddannelsesmødet torsdag den 28. april 2016. [online] (Opdateret 28. april 2016) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/2016/behov-for-bedre-match-mellem-uddannelse-og-job> [Besøgt 9. maj 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013a). *Flere kommuner når 60 og 25 procent-målsætningen*. [online] Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/flere-kommuner-nar-60-og-25-procent-malsætningen> [Besøgt 21. februar 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013b). *Kvaliteten af de videregående uddannelser skal løftes*. [online] (Senest opdateret 21. februar 2014) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/kvaliteten-af-de-videregaende-uddannelser-skal-loftes> [Besøgt 26. april 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015a). *Dimensionering på universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier*. [online] (Opdateret 18. december 2015) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/dimensionering/dimensionering-pa-universiteter-professionshøjskoler-og-erhvervsakademier> [Besøgt 21. februar 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. [online] Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218> [Besøgt 18. maj 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016a). *Aktuel ledighed*. [online] (Senest opdateret 23. januar 2017) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/faerdiguddannede/aktuel-ledighed> [Besøgt 17. Marts 2017]
- Vælg dokument; "Aktuel ledighed opdelt på 1.-7. Kvartal - uddannelsesvinkel → "professionsbachelor" → "sundhed, prof. Bach." → tal fra ernæring og sundhed.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed*. [online] (Opdateret 30. maj 2016) Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=180535> [Besøgt 1. maj 2017]

- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016c). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*. [online] Tilgængelig på: <http://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=181963> [Besøgt 18. maj 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016d) *Nye sundhedsfaglige uddannelser matcher nyt sundhedsvæsen*. (Senest opdateret 31. maj 2016) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/nye-sundhedsfaglige-uddannelser-matcher-nyt-sundhedsvaesen> [Besøgt 17. maj 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017a). *Uddannelseszoom*. [online] Tilgængelig på: <https://ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/#/> [Besøgt 10. marts 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017b). *Uddannelseszoom*. [online] Tilgængelig på: <https://ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/#/?subeducations=udb2-profbachernaeringsundhed:1,udb2-profbachernaeringsundhed:3,udb2-profbachernaeringsundhed:0,&parameters=1> [Besøgt 10. marts 2017]
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017c). *Søgning 2017. Oversigt over søgning pr. 15 marts fordelt på uddannelsesgrupper og institutioner*. [pdf] 2. Udgave. Revideret 23. Marts 2017. Tilgængelig på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2017/sogningen-til-de-videregaende-uddannelser-pr-15-marts-2017.pdf> [Besøgt 21. Maj 2017]
- Ulriksen, L. (2009). 'Den implicite studerende'. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3. Side 50-59.
- Undervisningsministeriet (2000). *Lov om mellemlange videregående uddannelser*. [online] Tilgængelig på: <https://w0.dk/~chlor/www.retsinformation.dk/lov/123433.html> [Besøgt 21. februar 2017]
- Undervisningsministeriet (2006). *Arbejdsgruppe om fremtidens sundhedsprofessionsuddannelser*. [pdf] Undervisningsministeriet, Sundhedsstyrelsen, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Danske Regioner, Kommunernes Landsforening, Sundhedskartellet, CVU-Rektorkollegiet, Repræsentant for de studerende. Tilgængelig på: [http://www.sundhedskartellet.dk/dsr/upload/7/46/917/Rapport\\_fra\\_arbejdsgruppe\\_om\\_fremtidens\\_sundhedsprofessionsuddannelser\\_1.pdf](http://www.sundhedskartellet.dk/dsr/upload/7/46/917/Rapport_fra_arbejdsgruppe_om_fremtidens_sundhedsprofessionsuddannelser_1.pdf) [Besøgt 17. Maj 2017]
- Undervisningsministeriet (2017a). *Ernæring og sundhed*. [online] Uddannelsesguiden. Undervisningsministeriet. (Opdateret 10. maj 2017) Tilgængelig på: <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/socialogsundhedsuddannelser/ernaering-og-sundhed> [Besøgt 15. maj 2017]
- Undervisningsministeriet (2017b). *Om uddannelsesguiden*. [online] Uddannelsesguiden. Tilgængelig på: <https://www.ug.dk/omuddannelsesguiden> [15. Maj 2017]
- Undervisningsministeriet (2017c). *Nyuddannedes beskæftigelse*. [online] Uddannelsesguiden. (Opdateret 24. marts) Tilgængelig på:

<https://www.ug.dk/job/arbejdsmarkedet/nyuddannedes-beskaeftigelse> [Besøgt 15. maj 2017]

University College Sjælland (2016). *Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i Ernæring og sundhed*. [pdf] University College Sjælland. Tilgængelig på: [http://ucsj.dk/fileadmin/user\\_upload/Ernaering og sundhed/Studieordning Ernæring og Sundhed UCSJ.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/Ernaering_og_sundhed/Studieordning_Ernaering_og_Sundhed_UCSJ.pdf) [Besøgt 15. maj 2017]

University College Sjælland (2017). *Fremtid og karriere*. [online] University College Sjælland. Tilgængelig på: <http://ucsj.dk/uddannelser/ernaering-og-sundhed/fremtid-og-karriere/> [Besøgt 15. maj 2017]

University College Syddanmark (2017). *Om jobbet*. [online] University College Syddanmark. (Opdateret 28.april 2017) Tilgængelig på: <https://www.ucsyd.dk/uddannelser/ernaering-og-sundhed/om-jobbet/> [Besøgt 15. maj 2017]

Vestager, M. (1999). *Indledning: De videregående uddannelser i det 21. Århundreder*. [online] Undervisningsministeriet. Tilgængelig på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1999/ur99/2.htm> [Besøgt 3. maj 2017]

VIA University College (2016). *Studieordning VIA Ernæring og Sundhedsuddannelsen 30-9-2016*. [pdf] VIA University College. Tilgængelig på: [file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ernaering-og-sundhed-national-studieordning-2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sara%20Kirkeby/Downloads/ernaering-og-sundhed-national-studieordning-2016%20(1).pdf) [Besøgt 15. maj 2017]

VIA University College (2017). *Karrieremuligheder som bachelor i ernæring og sundhed*. [online] VIA University College. Tilgængelig på: <http://www.via.dk/uddannelser/sundhed-og-omsorg/ernaering-og-sundhed/jobmuligheder> [Besøgt 15. maj 2017]

Wacquant, L. (2011). 'Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter', *Qualitative Research in Psychology*, 8(1). Side 81-92.

Willig, R. (2007). 'Til forsvar for kritikken'. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 4, 2007. Side 50-51.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. 3. Udgave. Sage Publications, inc.

## **Bilag 1: Interviewguide til interviews med tidligere studerende**

---

Følgende er en guide, som agerede hjælp under interviewene med tidligere studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen. Interviewguiden er konstrueret omkring Bourdieus prakseologi samt konstrueret ud fra forskningsspørgsmål, der er oversat til interviewspørgsmål.

Formålet med interviewene er at få et indblik i de tidligere studerendes vej igennem studiet og efterfølgende tid som jobsøgende samt hvilke elementer de tillægger værdi i processen. Papiret henvender sig til to grupper; tidligere studerende som har fået et relevant job og den anden del til studerende som efterfølgende har valgt en anden retning enten i form af uddannelse, eller job.

### **Praktisk**

- Hvornår blev du færdig
- Hvilken linje

### **Konstruktion af professionshabitus - Motivation for at søge**

- Tanker inden studiet?
  - o Hvorfor ernæring og sundhed?
  - o Hvor hørte du om uddannelse?
  - o Hvor søgte du viden om uddannelsen?

### **Hvilke strukturer påvirker agenten? Hvad mener du har haft betydning for din uddannelse og overgang til arbejdsmarkedet?**

- Strategi under studiet – opbygget en profil?
  - o Studierelevant arbejde?
  - o Praktikker? Har du søgt målrettet efter et specifikt område?
- (Hvis de har et job) Hvordan fik du dit job?
  - o Målrette søgning?
  - o Netværk?
    - Tilfældigt

### **Hvilke kapitaler har værdi i feltet - Erfaringer med uddannelsen**

- Hvordan vil du beskrive din tid på uddannelsen?
- Hvordan vil du beskrive dine kompetencer?
- Hvad var det bedste ved uddannelsen, når du tænker tilbage?
- Hvad var det mindre gode?
- Hvad tænker du om den diskussion der er foregået omkring uddannelsen?

### **Arbejdsmarkedet**

- Drømmejob? – hvad ville du gerne når du var færdig.
- Hvilke jobs synes du der relaterer sig til ernæring og sundhedsuddannelsen
  - Realitet
  - Optimalt

## **Bilag 2: Interviewguide til interview med kommunikationsmedarbejder**

---

Hvilken overordnet strategi har i for markedsføringen af professionsuddannelser? Og hvad fokuserer i på i denne markedsføring?

Har i gjort jer nogle særlige tanker omkring markedsføring i forhold til ernæring og sundhedsuddannelsen?

Hvordan kan det være at i ikke har en specifik markedsførings/kampagnestrategi kun for ernæring og sundhedsuddannelsen?

Hvad vil i gerne kommunikere ud fra ernæring og sundhedsuddannelsen; hvad vægter i/hvilket image vil i brande?

### Bilag 3: Observationskema

Undersøgelsesspørgsmål		Teoretisk sammenhæng
Hvad tilbyder uddannelsen?		
Kompetencer		
Hvordan brandes uddannelsen? Hvad rekrutterer man studerende på/med?		
Hvis studerende kommer og fortæller; hvem er de (hvilken type er de?), har de haft studierelevante jobs, hvilke jobs har de nu?		
Hvilke spørgsmål stilles der af de besøgende?		
Hvilke boder er sat op, hvad omhandler de?		
Hvor meget vægt lægges der på faglighed og praksis?		
Hvor meget omhandler mad og måltider?		
Uddannelsesstrategi		
Hvor meget omtales fremtidige muligheder/faglige jobs?		
Tales der om efteruddannelse? Hvis ja; hvor meget vægt lægges der på betydningen af dette for fremtidige muligheder samt hvilke muligheder der generelt er for efteruddannelse?		
Hvor mange møder op (herunder også aldersgruppe etc.)?		

#### Observationsnoter:

##### In situ interviews:

Hvorfor kom du i dag?

Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

## Bilag 4: Observationsnoter fra informationsmøder i form af åbent hus arrangementer

Undersøgelsesspørgsmål	Observation	Teoretisk sammenhæng
Hvad tilbyder uddannelsen?	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b> Der lægges ikke vægt på hvor store muligheder/risici der er for at arbejde med storproduktion/i køkkener etc. Der vægtes mad og måltidsarbejde, men mere i form af vejledende job som kostvejledning etc.</p> <p>Engelskkundskaber bliver beskrevet som essentielle, da man skal kunne læse engelske forskningstekster.</p> <p>En kerne: professionsbachelor i ernæring og sundhed – men man skal have en viden om mange forskellige områder (de ovenstående) Kernen ud og agere som sundhedsprofessionelle 60: naturvidenskabelig 20: human 20: samfundsfaglig</p> <p>Uddannelsesleder: problematisk på nogle områder at ESU er en uddannelse, hvor fire forskellige områder samles (naturvidenskab, samfundsvidenskab, socialvidenskab, og humanvidenskab?). Det betyder at profilen for ESU ikke er lige så afgrænset eller klar som ved andre professionsuddannelser, hvilket kan være problematisk når dimittender</p>	Mulighedsbetingelser



	<p>skal på erhvervsmarkedet. Samtidig ses også at andre sundhedsuddannelser har præg af ernæringsfag (f.eks. sygeplejeuddannelsen etc.) samtidig med at der ses udvikling af nye sundhedsfaglige uddannelser f.eks. på KU som skaber konkurrence (fødevarer og ernæring?).</p> <p><u>Uddannelsesambition</u> Deres strategi for at ”hjælpe dig i dit studievalg”: Som studerende opnår du et højt læringsudbytte og en stærk faglig og personlig professionalisme i udøvelsen af din profession/erhverv → hvordan opnår man professionalisme inden for en profession som ikke er defineret?</p> <p>Strategi og ambition: Meget fokus på sundhed i medierne, vi adskiller os via evidensbaseret – viden om hvordan jeg kan forholde mig til de mediernes og den offentlige debat Professionalisme = evidensbaseret viden til forskel fra selvudnævnte kostvejledere der har betalt for deres egen uddannelse</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b> <u>En bred forståelse:</u> Studerende lærer at <i>“varetage sundhed i en bred forstand”</i>.</p> <p>Uddannelsens kerne: ”Mad, måltider og sundhed i bred</p>	
--	---	--

	<p>forstand”.</p> <p><i>Ernæring og sundhedsuddannelsen er den eneste uddannelse, der tager ledningen i den udfordring op”.</i></p>	
Kompetencer	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b></p> <p>Anatomi fysiologi Ernæring i forhold til sygdomme Biokemi – mange synes er svært. Men det handler om at hænge i Humanvidenskab Socialvidenskab: psykologi Bæredygtighed Økonomi Ledelse Hygiejne</p> <p>hvordan man vejleder mennesker der gerne vil lave en livsstilsændring</p> <p>Du lærer til forskel fra alle de andre (ikke rigtige uddannelser), at tale ernæringsberegning til den individuelle borger. Beregne ernæringstal, kostberegning osv.</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b></p> <p><i>“Vi skal have en form for videnskabelig evidens”.</i></p> <p><i>”Viden om det vi arbejder med”.</i></p> <p>Hvordan de arbejder: med “videnskab” og “rationalitet”.</p>	

	<p>En meget bred uddannelse, det indgår mange forskellige uddannelser. Forskellige videnskaber.</p> <p>næringsvidenskab                  sociologi                  fødevarekendskab                  pædagogik og didaktik                  antropologi                  fysiologi og fysisk aktivitet                  etik, filosofi og videnskabsteori                  mad og måltidsvidenskab?</p> <p>viden om samfundet, kulturen omkring måltidet. Næringsstoffer i fødevarerne vi spiser i relation til vores fysiologi.</p> <p><i>“Der er også brug for os. Nogle på et lidt højere niveau end bare at gå rundt med tallerkner”</i></p>	<p>Positionering</p>
<p>Hvordan brandes uddannelsen? Hvad rekrutterer man studerende på/med?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>                  Hvordan man vejleder mennesker der vil lave en livsstilsændring. Den glorificeres på mange områder og der tales i meget positive termer.</p> <p>Der er ikke det man ikke kan blive:                  “Man kan blive mange ting. Særligt for vores uddannelse, jobs indenfor mange uddannelser. Masser af muligheder i små og store virksomheder – markedsføring, ledelse, kvalitetskontrol, produktudvikling. Komuner, regioner og stat: diverse sundhedscenter. NGO og interesseorganisationer: feks.</p>	

	<p>Kræftens bekæmpelse”</p> <p><b>KØKKEN-ORDET BLEV IKKE NÆVNT EN ENESTE GANG</b></p> <p>stor forskningsmuligheder – gode muligheder for at blive en del af det</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• vil gerne opfattes som forskningsinstitution.</li></ul> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b></p> <p><i>“Information og lidt reklame. Vi vil altid gerne fremstille os selv i et pænt lys fordi vi gerne vil have jer til at komme ind til os, da vi selv synes vi har en god uddannelse“.</i></p> <p><i>“En uddannelse med en lang historie. Bygger videre på de sammen grundelementer – en gammel husholdningsuddannelse. “</i></p> <p>Der fokuseres meget på mad og måltider. (Er dette problematisk i forhold til at uddannelsen er opdelt 60/40?)</p> <p>Slide omkring hvordan de arbejder: Her skrives at der arbejdes professionsorienteret og tværfagligt ”men med udgangspunkt i forskellige fagligheder og videnskaber”.</p> <p>Arbejder med mad i centrum.</p> <p>Det vurderes at der ses mere</p>	<p>Uddannelsens habitus</p>
--	--	-----------------------------

	<p>sammenhæng mellem hvad der præsenteres her og hvilke job dimittender typisk kommer ud i + hvad aftagerne mener vores kompetencer er i forhold til den anden professionshøjskole.</p>	
<p>Hvis studerende kommer og fortæller; hvem er de (hvilken type er de?), har de haft studierelevante jobs, hvilke jobs har de nu?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>                  Ambitiøse studerende. Med i diverse udvalg.</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b>                  Ingen tidligere eller nuværende studerende holdte oplæg. Det var kun af en enkelt underviser, hvilket betød at det blev en smule ensidigt. Desuden kunne han ikke svare fuldt ud på alle spørgsmål.                  De nuværende studerende gik rundt ved boder og snakkede med besøgende.</p>	<p>Uddannelsesstrategi                  Reproduktion</p>
<p>Hvilke spørgsmål stilles der af de besøgende?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>                  Der spørges meget ind til KD. Hvorfor dette?                  Det er en beskyttet titel med autorisation.</p> <p>Ingen stiller spørgsmål til jobmuligheder/ledighed inden for feltet. Hænger eventuelt sammen med at man læser uddannelsen grundet interesse og dermed ikke har fokus på muligheder efterfølgende.</p>	<p>Prestige, anerkendelse og legitimitet                  Uddannelseshierarki/kapitaler</p>
<p>Hvilke boder er sat op, hvad omhandler de?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>                  Ingen boder er sat op. Det foregår som et foredrag.</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b>                  Bæredygtighed,</p>	

	<p>produktudvikling, praktik, klinisk diætisme, sundhedsfremme, ernæring, catering, hygiejne. Mad og måltider. Kroppen. Catering.</p>	
<p>Hvor meget vægt lægges der på faglighed og praksis?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b></p> <p>En veksling mellem teori og praksis. Praksis bliver hele tiden inddraget i undervisningen. Tæt kontakt med aftagernetværket → Arbejder tværsektionelt og professionelt – uddannelsen er praksisnær.</p> <p>Praktik/veksling mellem teori og praksis: <i>”Det er en af de væsentligste områder hvor professionsuddannelser adskiller sig fra en bachelor”</i></p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b></p> <p>Praktisk undervisning: teori knyttes an til øvelser i køkkener og laboratorie; “i køkkenet en gang om ugen”. Her siger han: <i>”at kunne håndtere mad i praksis”</i>. Her nævnes også storproduktion i køkkener etc. Der nævnes ikke lige så meget mulighederne for konsulentarbejde etc.</p>	
<p>Hvor meget omhandler mad og måltider?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b> Nærmest ikke</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b> Uddannelsens kerne: ”Mad, måltider og sundhed i bred</p>	

	<p>forstand”.</p> <p>Der fokuseres meget på mad og måltider. (Er dette problematisk i forhold til at uddannelsen er opdelt 60/40?)</p> <p>Professionsfelt og arbejdsmarked:  <i>“Stort og komplekst alle settings hvori der indgår mad og måltider</i></p> <p>Arbejder med mad i centrum.</p>	
Uddannelsesstrategi	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b></p> <p>Studievejleder: <i>“At vælge uddannelse er en del af et større spil. Et spil med interesser og fremtudsudsigter                  Indhold på uddannelse vs. hvad jeg kan blive”</i></p> <p>De anbefaler frivilligt arbejde og max 8 timers studiejob</p> <p>Projektansat: <i>”Man kan tone sin uddannelse i forhold til det man gerne vil efterfølgende”.</i></p> <p><b>Interesse</b>                  Studerende: <i>“Det handler om mennesker, det passede godt til mig. Jeg har ikke en helt klar plan om hvad jeg skal. Men jeg er sikker på at det nok skal komme, fordi jeg interesserer mig meget for det. “</i></p>	
Hvor meget omtales	<b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>	

<p>fremtidige muligheder/faglige jobs?</p>	<p>Der blev her omtalt ret mange forskellige muligheder for jobs, inklusiv mange eksempler. Men ingen information om videreuddannelse.</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b> Ved præsentation af mulige jobs, siges: <i>"Men vi vender tit tilbage til noget der har med mad og måltider at gøre"</i>.</p> <p>Det nævnes at PBES'ere ikke har faste aftaler som andre professioner har (som f.eks. sygeplejersker), men at der er meget bredere muligheder og større diversitet i arbejde og arbejdsområder + institutioner. <i>"Hvad kan man se sig selv arbejde som og ikke kun med"</i>.</p> <p><i>"Der er jobvækst inden for de lidt højere niveauer som ikke kun har med konkret madlavning at gøre"</i>.</p> <p><i>"Man har ikke en jobtitel, men ikke de store faste aftagere. Det er mange forskellige felter. Ikke noget bestemt felt."</i> Mange jobtitler (man bliver væk i muligheder)</p> <p>En besøgende spørger omkring KD, men spørger hvilke andre muligheder er der? Ledighed, efteruddannelse osv.</p>	
--	--	--



	<p>Her svares: de overholder deres dimensionering i forhold til at de må opretholde den mængde studerende de uddanner.  <i>Han undviger (/hører måske ikke) spørgsmålet om ledighed.</i></p> <p>Professionsfelt og arbejdsmarked:  <i>“Stort og komplekst alle settings hvori der indgår mad og måltider          arbejdsmiljø, hygiejne, psykisk          være, socialt arbejde”</i></p>	
<p>Tales der om efteruddannelse? Hvis ja; hvor meget vægt lægges der på betydningen af dette for fremtidige muligheder samt hvilke muligheder der generelt er for efteruddannelse?</p>	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b>          Det præsenteres kort, men uddybes ikke. Der vægtes i højere grad fremtidige jobmuligheder.</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b>          Der bliver af en besøgende spurgt om der lægger en uddannelse i forlængelse af denne: <i>”der er flere man kan tage og som ligger lige for at tage. F.eks. human ernæring, sundhedsfremme, miljøplanlægning, folkesundhed, integrerede fødevarestudier, noget på DBU om pædagogik, læring og sundhedsfremme og flere ting”</i>.</p> <p>Der spørges af en besøgende: så det er ikke svært at læse videre på et universitet? Der svares: <i>”jeg vil ikke sige det ikke er svært, det er lidt komplekst at svare på, for der er</i></p>	

	<p><i>forskel. Der lægges mere vægt på det praktiske her. Men det kan godt lade sig gøre”.</i></p> <p><i>“Professionsbachelor idet Det praktiske fylder mere, men samtidig vil den leve op til krav om at komme videre. Så det teoretiske niveau passer så den kan tage en kandidat. “</i> (videnskabsteori nok?)</p>	
Hvor mange møder op (herunder også aldersgruppe etc.)?	<p><b><u>Professionshøjskole nr. 1</u></b> Omkring 40-50 fremmødte. Flere har en forældre med</p> <p><b><u>Professionshøjskole nr. 2</u></b> Mange unge. Stadig nogle med forældre, men ikke lige så mange som på den anden professionshøjskole.</p>	

### **Observationsnoter:**

#### In situ interview med nuværende studerende på professionshøjskole nr. 1:

Fortalte at hun mente at en af grundene til at der igen er kommet ny studieordning er grundet krav fra arbejdsmarkedet i forhold til at det skal være tydeligere hvilke kompetencer ESU’er har og at man skal specialisere sig inde for bestemte områder. Hun synes faktisk at det er ærgerligt at linjerne indkredses endnu mere og at de skal specialisere, fordi hun synes at det indkredser deres muligheder når de kommer ud på arbejdsmarkedet. Hun er stadig studerende og har endnu ikke været på arbejdsmarkedet, hvilket kan have indflydelse på at hun muligvis tænker anderledes end dimittender som siger det er frustrerende at den er så bred.

#### Foredragsholder til intromøde på Professionshøjskole nr. 2:

Mange udgaver er ”bred” meget bredt, super brede, i bred forstand, bred ramme

### **In-situ interview 1:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- Finde ud af hvad jeg skulle lave. Opbygning
- Møde flere interessenter.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

- Pga. personlig tilgang har haft gennengået et stort vægttab. Tabt 35 kg. Hvor kan man læse det, noget med sundhed og hjælpe mennesker med at tabe sig.

#### 3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- Med mennesker,
- PCO – dele erfaring med andre. Formidling. Menneskekontakt.

### **In-situ interview 2:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- interessant uddannelse, ville læse idræt og sundhed – vejledning. Blev gjort opmærksom på professionbachelor, ikke tænkt over uddannelsen, da man kun høre om universitet. Mere med sundhed at gøre – blanding af både og natur fag og bløde fag.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

#### 3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- Diætist for børn
- Julemærkehjem

### **In-situ interview 3:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- Mange år tænkt på uddannelse. Interesseret mig for sundhed og ernæring. Spiser sundt og træning og synes det er spændende. Studievejleder der har hjulpet med jobkompasset.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

- Fællesskab og mange muligheder

#### 3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- Diætist lader det komme til mig.

### **In-situ interview 4:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- Valgt sundhed og ernæring – ske et skift i livet. Arbejder på kontor. Slået nogle strenge an, var tvivlende fordom at alle er sunde. Relevant og kan bruges til meget og erhvervsorienteret.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

- Kostvejledning for overvægtige børn eller folk med fibromyolgi bruges som smertehæmmende

#### 3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- ...

### **In-situ interview 5:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- Bachelor: europæisk etnologi. Har en kandidat og arbejder på en uddannelsesinstitution. Har læst studieordning og vil gerne have det uddybet, gerne af andre studerende; de er ofte mere ærlige. Hvordan det konkret i virkeligheden er.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

- Mere end i forhold til hvad jeg kunne læse mig frem til på hjemmesiden.

#### 3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- Arbejder nu som danseunderviser og vil fremtidigt gerne arbejde med noget formidling. Synes at det passer godt sammen med sundhed, kost og bevægelse.

### **In-situ interview 6:**

#### 1. Hvorfor kom du i dag/hvad forventede du at få ud af dagen?

- E-læringsdelen i dag. Information om gruppearbejde etc. At få afklaret nogle af de praktiske ting om gruppearbejde etc. som e-læring.

#### 2. Er du afklaret med hvad uddannelsen kan tilbyde?

- Ja bestemt. Hun er blevet meget mere bekræftet i at dette måske er det rigtige, fordi den er så bred som den er og der er mange indgangsvinkler på arbejdsmarkedet. Hun har også fået mere gejst for denne uddannelse efter mødet.

3. Hvad er dine fremtidsplaner; hvad kunne du godt tænke dig at bruge uddannelsen til?

- Det her faktisk plan b. Plan a er blomsterdekoratør. Hun har altid haft interesse for sundhed. Hun er lige nu i virksomhedspraktik på et højskole hvor de har sundhed, kost og bevægelse som linjefag. Informationsmødet har medført at dette måske faktisk er plan a i stedet for plan b, fordi dette giver flere muligheder. Hun ved dog ikke præcist hvad hun vil bruge det til, men hun er meget interesseret i området generelt.

## Bilag 5: Mail fra fuldmægtig inden for Uddannelses- og Forskningsministeriet

*Mail modtaget 10. marts 2017*

Kære Pernille og Sara

I vedhæftede kan du se en mere dybdegående dokumentation af de forskellige parametre i Uddannelseszoom, og jeg huskede faktisk forkert, fsva. dimittender under ny uddannelse. Ledigheden måles på personers senest fuldførte uddannelse. Personer, der dør, er på barsel, flytter til udlandet eller går i gang med en ny uddannelse, indgår med ledighedsgrad 0, svarende til fuldtidsbeskæftigede.

Jeg har ligeledes vedhæftede, den datafil der kan tilgås via ufm.dk. i vedhæftede variabelbeskrivelse kan du se, hvad kolonnerne dækker over. Der er fire forskellige udbud af uddannelsen i Danmark (se nedenfor). Nedenstående tal kan i også søge frem i dataarket. I kolonnen yderst til højre kan i se antallet, der indgår i beregningerne. De tre seneste dimittendårge indgår i beregningerne. Derfor er der anvendt data fra sidste kvartal i 2013 frem til og med de tre første kvartaler i 2016.

Titel	insttx	ledighed_nyu dd	ledighed_nyudd_status aar	ledighed_nyudd _n
Ernæring og sundhed	Professionshøjskolen Metropol / Metropolitan UC - København N	11	2013-2016	371
Ernæring og sundhed	Professionshøjskolen Sjælland University College - Sorø	19	2013-2016	230
Ernæring og sundhed	Professionshøjskolen UC Syddanmark - Haderslev	13	2013-2016	55
Ernæring og sundhed	Professionshøjskolen VIA University College - Aarhus N	15	2013-2016	117
Ernæring og sundhed	Uddannelse på landsplan	14	2013-2016	773

Nedenstående link fører er til Danmarks Statistiks forskellige definitioner, hvis det er det, i tænker på.

<http://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/Times>

Der har ikke været inkluderet spørgsmål om videreuddannelse i spørgeskemaet. Det eneste, vi har spurgt til i den forbindelse, er, fsva. dimittendundersøgelsen, om man er i gang med en ny uddannelse, men ikke hvilken.

Datagrundlaget for undersøgelsen består af spørgeskemaresultater fra studerende samt registerbaserede data fra Danmarks Statistik og data indsamlet af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Håber det var en hjælp. Ellers skriv gerne igen.

## Bilag 6: Transskribering af interview med Nina

---

**I = interviewer**

**R = respondent**

*Nina er erstattet med X.*

---

I: Jeg håber jo... At jeg også kan bruge noget fra din historie, til det vi skal til at have gang i.

R: Ja, det lyder meget spændende i hvert fald.

I: Ja, det håber jeg da og det bliver det også. De kan godt selv se at der er brug for det. Så...

R: Ja, det er der virkelig, det er... Ja, det får du jo at vide løbende kan man sige, nu når vi snakker sammen [griner lidt].

I: Ja. X, hvornår startede du derinde?

R: Øh... det kan jeg faktisk ikke huske, men jeg blev færdig i januar.

I: Ja, nu her i 16, ikke?

R: I år, ja lige præcis.

I: Ja. Og du gik på SFF-linjen?

R: Ja, lige præcis. Ja SFF. Og jeg startede faktisk i Sorø og så blev jeg overflyttet til København.

I: Ja. Og det kører helt på samme måde der?

R: Øh... Nej, altså jeg synes generelt at underviserne er lidt bedre nede i Sorø faktisk. De gør meget mere for ligesom at... bruge de metoder og de teorier, altså komme med praktiske eksempler. Øh... altså, ikke fordi, jeg synes også de var rigtig, der var mange af dem der var enormt dygtige inde i København, men de gjorde bare rigtig meget for at trække hele klassen op. Hvor at, nogle gange, inde i København, der kunne man godt mærke at der var, altså det faglige niveau var generelt højere. Så det vil sige at, altså dem som der var tabte, der blev ikke gjort så meget for ligesom at hive dem med op, altså.

I: Nej.

R: Øh... men det er sådan det eneste, ellers så kører det jo meget på samme måde, ikke.

I: Mm. Hvilke tanker gjorde du dig inden du startede på studiet, omkring studiet, hvad fik dig til at vælge?

R: Altså, det var meget interessepræget, jeg var heller ikke så gammel på det tidspunkt, så jeg var meget sådan, hvad skal jeg... det skal være noget jeg kan holde ud at arbejde med resten af livet og det skal være noget der er alsidigt... det skal være noget som jeg allerede nu synes kunne være sjovt, ikke.

I: Ja.

R: Og så har jeg altid gået meget op i både ernæringsdelen, men også i træningsdelen... og så var det et oplagt valg, synes jeg [griner lidt]... at tage den, ikke.

I: Ja.

R: Altså, den gang havde jeg slet ikke hørt om, at man kunne læse noget tilsvarende på Københavns Universitet, der havde jeg kun hørt om den skole jeg kom til at gå på.

I: Okay. Læste du noget om uddannelsen inden? Studieordningen eller på hjemmesiden eller?

R: Ja, jeg var inde på ug og læse om, også hvad kravene var. Alle de her ting, ikke. Og så læste jeg kemi op, for at kunne komme ind.

I: Ja. Hvilke forestillinger havde du inden du startede? Havde du en, altså...

R: Øh, jeg troede faktisk den var meget mere naturvidenskabeligt rettet, altså jeg troede vi havde meget mere om ernæring. Meget mere om hvordan man lagde kostplaner, meget mere med hvordan man lagde kost i forhold til de forskellige målgrupper, altså, ældre, unge, sportsudøvere, underernærede, jamen alle de her ting, ikke. Overvægtige osv.

I: Var det, det du gerne ville have arbejdet med, sådan optimalt set inden du startede?

R: Ja, dengang, ikke. Det fandt jeg så hurtigt ud af, at det synes jeg ikke var så interessant.

I: Okay.

R: Men inden jeg påbegyndte mit studie, der havde jeg forestillet mig at jeg skulle sidde i en klinik og være diætist.

I: Okay.

R: Og dem jeg endte i klasse med, der var også mange af dem, de havde generelt den samme forestilling. Om at det var det man skulle når man var færdig.

I: Mm. Så du ville gerne have læst KD eller hvad?

R: Ja, det var egentlig oprindeligt det... jeg søgte den, jeg endte med ikke at søge den, fordi vi havde en ude der fortalte om... det var totalt fejlinformation og lidt ærgerligt faktisk... men vi fik at vide, at hvis man valgte KD, så var det... så var det rettet på at man kun kom til at arbejde på sygehuse og på hospitaler og man kom til at arbejde med sondemad.

I: Nå.

R: Øh, ja. Ej, det var virkelig ærgerligt. Så der, næsten alle os fra min klasse, som der havde regnet med at søge KD, vi blev mega afskrækket og så søgte vi alle sammen SFF, eller man skulle jo ikke søge, man kom jo bare ind på SFF i stedet for. Og det var rigtig ærgerligt, for på daværende tidspunkt, der havde jeg, altså man blev jo taget ind efter snit og jeg havde sammen med nogle andre det højeste, så jeg kunne godt have fået en plads, så det var mega ærgerligt.

I: Ja, det var da lidt træls.

R: Ja, det skulle, ja det var dumt [griner lidt]. Det var virkelig dumt.

I: [griner lidt med] Ja. Så der var lidt... Lidt bøvl med det?

R: Ja.

I: Mm. Og hvad... hvad så i løbet af studiet, hvad tænker du omkring, når du tænker sådan overordnet omkring kurserne og...?

R: Jamen, jeg synes jo at, som sagt at underviserne er dygtige, og jeg synes at det var enormt spændende... jeg synes at de berører rigtig mange perspektiver af sundhed og det er jo også, altså det kan jo også være lidt abstrakt fordi det er så stort og det fylder så meget, ikke. Ehm... men jeg synes generelt at det har været spændende alt det vi har været inde over. Det eneste jeg kunne have ønsket, det var at, altså at der havde været noget mere specifikt, altså nogle... nogle veje man kunne gå, hvis man ønskede at arbejde med noget når man var færdiguddannet, fordi når man kommer ud på den anden side, så er det tit meget sådan, f.eks. hvis man skal arbejde... i kommunen, altså kommunalt, så vil de gerne have at man f.eks. har arbejdet med rygestoppolitik, så skal man have taget et rygestopkursus eller... hvis det er man kommer ud i ældreplejen, jamen enten så skal du have enormt meget mere end vi har haft med ernæring eller hvis man kommer ud i en børnehave og skal arbejde med mad til børn, jamen så, i hvert fald har jeg oplevet, jamen så slår de ned på, jamen du har jo slet ikke noget erfaring fra dit uddannelsessted med at lave mad til flere mennesker, altså her der snakker jeg over 40 eller 20 eller sådan noget,



ikke, altså. Ehm... og det synes jeg er ærgerligt, at man ikke på en eller anden mærkelig måde kunne få det med ind i studiet, sådan så at man, hvis man nu havde en eller anden ide om, jamen jeg synes det kunne være sjovt at arbejde med børn og maddannelse, jamen... så kunne man ligesom få det mere ind over der, fordi så har man en større mulighed for at søge det når man er færdig, ikke.

I: Ja. Jeg skriver bare lige lidt ned.

R: Ja.

I: [Der skrives lidt]. Hvad... i løbet af dine praktikker, prøvede du på at... hvad gjorde du der, hvilke tanker havde du når du valgte et praktiksted?

R: Ehm... Jamen altså den første, det er jo bare på en folkeskole. Ehm... så der var ikke super meget der, altså der skulle vi lære om didaktik og vi skulle lære, ja som sagt, at undervise i... i klasse eller gruppesammenhæng, så der var det bare folkeskoler og det var sindssygt svært at få en praktikplads, oplevede jeg.

I: Okay.

R: Ehm... Altså, vi skulle jo selv skaffe den og der var ikke super god kommunikation mellem skolerne og vores... vores undervisnings... så... altså du ved, når man ringede ud og spurgte om man kunne komme i praktik og ligesom forklarede... hvad det var man skulle, så var det ligesom at... at de vejledere der var ude på de forskellige folkeskoler, jamen de forstod det ikke, altså de var sådan, jamen så i skal bare lave mad med børnene? Og så nej, nej, altså vi kan så mange andre ting, vi kan jo også... have dansk undervisning hvor vi læser om økologi eller et eller andet og give børnene et indblik i det aspekt, altså det behøver jo ikke at være hjemkundskab kun, men det er ligesom fordi der manglede den der... linje fra folkeskolen, som vi jo skulle have undervist i, og så til vores eget studie, der ligesom kunne forklare, hvad er det egentlig der skal ske. Og det bare var os selv der stod for det. Så var det ligesom der var en masse der gik tabt der.

I: Mm.

R: Ehm... Og i de resterende praktikker, der har vi jo også selv skulle skaffe dem. Jeg var i Kræftens Bekæmpelse, som var helt vildt spændende... men der, de ansætter kun kandidatuddannede, så du ved, det var, det var sådan lidt, nå... så jeg er i praktik et sted hvor jeg egentlig ikke... altså jeg kan ikke arbejde her, medmindre at jeg bygger ovenpå min uddannelse som egentlig er en professionsuddannelse, så den er jo ikke lavet til at man skal tage en kandidat. Og så...

I: Var det simpelthen en politik de havde, hos Kræftens Bekæmpelse, at de kun...?

R: Ja, de ansatte kun kandidater, i hvert fald i den afdeling vi var. Og så var jeg... for faen har jeg ellers været, jo så var jeg på et plejehjem, hvor jeg arbejdede med livskvalitet og det var også, altså det var super spændende. Ehm... men der havde de ikke, altså de havde haft en ansat fra vores profession, men det var for dyrt at have dem gående. Ehm... så der havde de egentlig ikke nogen ansat til at lave, altså arbejde med livskvaliteten, de havde nogle ansat i køkkenet. Ligesom du ved, en kok eller en ernærings...

I: Ja.

R: Ja. Ehm... så det egentlig, det var vildt spændende, men... men fordi det var kommunalt igen, så var det sådan ret obvious [åbenlyst] at det var der egentlig ikke råd til at man kunne arbejde med det på den måde, men hvis man gerne ville lave mad, så kunne man det, ikke.

I: Ja [griner lidt].

R: Sammen med kokkene i køkkenet.

I: Ja.

R: Og så har jeg jo været, men det har været, jeg skrev jo bachelorprojekt om maddannelse, hvor vi var i en børnehave og undervise børnene og det var simpelthen så sjovt. Virkelig, virkelig. Jamen det var simpelthen så skønt. Men igen, de, der har jeg så også søgt sindssygt mange jobs, men de vil altså kun have hvis man er uddannet pædagog og man så har taget en eller anden form for overbygning i maddannelse.

I: Okay.

R: Ehm... fordi at, det er, jamen det er også igen kommunalt, men de får x antal penge til at have folk ansatte med en bestemt titel, så som pædagog og når der så er, du ved, 3-400 ansøgninger hver gang, så er det billigere for dem bare at tage en pædagog som der så eventuelt har den her overbygning, end at skulle ind og så søge kommunen om at få mig ansat som professionsbachelor i ernæring og sundhed, i stedet for, og det tager også tid at få ændret titlen osv., og der er jo også vores overenskomst der skal ind over og alle de her ting.

I: Ja. Så det er ikke lige til.

R: Nej, det er det ikke [griner lidt].

I: Har du haft job efterfølgende eller er du ledig nu?

R: Nej, nej. Jamen, jeg...

I: Nå nej, du har valgt noget andet, det er rigtigt ja, undskyld.

R: Ja. Jamen altså... efter jeg stoppede, der arbejdede jeg fuldtid ude i, der hvor jeg havde arbejdet deltid under studiet, ude i Bahne, hvor jeg har arbejdet som salgsassistent i tøjafdelingen.

I: Ja.

R: Ja, og der fik jeg så fuldtid og arbejdede der mens jeg var jobsøgende.

I: Mm.

R: Eller fuldtid. På papiret havde jeg 20 timer, men i virkeligheden der havde jeg omkring 37 ikke.

I: Okay.

R: Ehm... og så... ja, så havde jeg egentlig søgt, jamen det er et meget forvirret hoved du kommer ud for nu [griner]

I: Jamen, det er fint [griner med]

R: Men ja, jeg havde søgt en kandidat, den der hedder Integrated Food Studies på Aalborg Universitet der lægger ude i Sydhavnen og var kommet ind og var faktisk rigtig glad for det, men jeg havde skrevet med studievejlederen om hvordan jobsituationen så ud, og... ehm... for jeg ville jo ikke ende i det samme, som hele min årgang nærmest sad i nu. Og hun var sådan meget, jamen der var kun, altså der var kun uddannet tre årgange fra Integrated Food Studies, så de havde ikke nogle tal på hvordan ledighedsprocenten den var, men at hun følte at den... altså at folk de godt kunne blive ansat osv. og finde jobs, men da jeg så skrev om hun kunne komme med nogle specifikke jobbetegnelser faktisk, eller sådan... altså, hvor kunne, altså virksomheder hvor man kunne blive ansat efterfølgende osv., så kunne hun ikke rigtig komme med nogle og så... har jeg snakket med en masse forskellige mennesker, jeg har skrevet også på Facebook osv., med folk der har forskellige kandidater inden for vores område, også f.eks. folkesundhedsvidenskab og... ja... der er også en der hedder... kandidat i... hvad faen er det den hedder... man tager nede på RUC i hvert fald.

I: Øh, Sundhedsfremme og sundhedsstrategier.

R: Lige præcis. Og hvor de sådan fortæller, at de har haft enormt svært ved at få arbejde, rigtig mange af dem. Og så ville skæbnen, at vi havde, jeg var med i sådan et... på hvad faen hedder det, Kost og Ernæringsforbundet. De havde ligesom lavet sådan en for os der

lige var blevet færdiguddannede, hvordan kan man hurtigt komme i arbejde, hvad skal i gøre, altså, du ved sådan en, hvordan kan vi peppe din ansøgning, og hvordan kan vi, i forhold til at vi tit skal ud og lave en eller anden ændring et sted, hvordan kan man så være en god... ja... Arbejder her, medarbejder her. Ehm... og der meldte jeg mig så til det og så ham der så faktisk stod for meget af det, han var i gang med at tage den her Integrated Food Studies. Og han blev færdig her i sommers og ham mødte jeg så på jobcentret [griner lidt]

I: Ja.

R: Ja. Fordi han heller ikke havde kunne få job. Ja. Så, eh... Havde jeg også, eller... Ansøgt om at blive optaget på tandplejeruddannelsen, for jeg var sådan... jeg har en veninde som havde læst til tandplejer og hun bare simpelthen så glad for det og jeg havde siddet og googlet mig frem til, hvad kan man arbejde som hvis man stadig gerne vil arbejde inden for det sundhedsfremmende og inden for det forebyggende og det skal være inden for sundhed. Ehm... Og der kom den altså frem og så har jeg siddet og du ved, og læst en helvedes masse om det og været til åbent hus over to omgange og været inde til en samtale med en studievejleder og er så blevet optaget og er startet og er i gang med tredje uge, nej anden uge må det være og jeg er virkelig glad for det.

I: Nå, det er dejligt.

R: Ja, det er så skønt. Og det virker som om [griner lidt], at der er rigtig, rigtig gode arbejdsmuligheder bagefter. I hele landet faktisk.

I: Ja, okay.

R: Så, og det betyder altså rigtig meget, for det er... det er virkelig ikke sjovt at tage en uddannelse og så ikke kunne bruge den når man er færdig.

I: Nej.

R: Så.

I: Du siger der også er en del fra din... fra din årgang, der er lidt i samme dilemma eller hvad?

R: Jamen, ikke lidt, mange. Altså, dem jeg snakker med i hvert fald. Nu snakker jeg ikke med, vi er jo rigtig mange. Men... dem jeg snakker med, altså den ene, hun er kommet ind på en kandidat, to af dem er kommet ind på kandidatuddannelser, den der hedder Læring og forandringsprocesser på Aalborg, fordi de gerne vil ud og undervise.

I: Ja, det er den jeg går på.

R: Ja, lige præcis. Og så er der en som der faktisk er kommet ind på den der Integrated Food Studies.

I: Mm.

R: Og så er der en del som der er blevet ansat i børnehaver, hvor de laver mad. Ehm... og så ved jeg at der er nogle der også er blevet ansat på plejehjem, hvor de også laver mad, ikke.

I: Ja.

R: Hvor jeg tror, jeg er ikke sikker, men jeg tror at der er noget ernæringscreening ind over der også. Ehm... og ellers, så er der nogle som, du ved, der arbejder deltid på... nogle forskellige steder, men der har jeg ikke helt, den ene af dem arbejder vist i et eller andet sundhedshus, hvor at... det er jo relevant, men hun laver meget skrivebordsarbejde, vist nok. Ehm... Men håber, du ved, sådan på at ved at hun arbejder der, at hun kan få en fod inden for.

I: Ja.

R: Så.

I: Så det er meget spredt.

R: Ja, altså de fleste de vælger jo at læse en kandidat for ligesom at være bedre stillet. Fordi det er så svært at få arbejde med den profession vi har.

I: Mm. Og hvad er det i oplever der er svært? Er det at komme igennem...

R: Det er fordi den er for uspecifik. Altså, et er at vi har ikke en titel. Så f.eks. når du søger jobs, så søger du som sygeplejerske, eller pædagog eller tømrer eller... ja, tandlæge eller tandplejer, alle de her specifikke betegnelser, hvor du kan søge jobs som det. Det har vi jo ikke, der er ikke nogen der søger en professionsbachelor i ernæring og sundhed med speciale i sundhedsfremme, forebyggelse og formidling. Der er kommet, jeg har faktisk set, inden for de sidste måneder, at der er kommet to jobopslag hvor der har stået en professionsbachelor i ernæring og sundhed, men ellers så har jeg ikke set det i, altså overhovedet. Så søger folk mere sådan en... en ernæringskonsulent eller en madmor, eller ernæringsassistent eller, altså, du ved, der er mange navne, men der er ikke noget specifikt, så det kan også være rigtig svært når man er færdiguddannet, at skulle søge job, fordi at det er lidt en jungle, når man ikke kan søge noget specifikt. Ligesom en KD'er, de kan søge klinisk diætist, ikke.

I: Ja.

R: Og dem kan vi jo ikke engang søge.

I: Nej.

R: Så...

I: Og hvad tænker ud i forhold til selve undervisningen, har den, har den haft nogen betydning for det dilemma man står i efterfølgende?

R: Jamen, det er igen det med, at jeg synes den er... altså den er så bred og det er rigtig spændende, fordi det er jo rigtig fedt at man ligesom når og smage lidt på det hele, kan man sige, men fordi den er så bred... så når du ikke rigtig i dybden med noget af det, altså du når at få sådan en overfladisk viden om rigtig, rigtig, rigtig mange aspekter af sundhed. Men du når ikke rigtig at dykke ned i noget af det. Så når man kommer, altså f.eks., jeg må indrømme sidst jeg lavede en kostplan... jamen, det kan jeg ikke engang huske, er det to år siden eller sådan noget, at vi arbejdede med det.

I: Mm.

R: Altså, du ved, det, så når folk de tænker, jamen det kan jeg bare, det sidder bare i fingerspidserne, det gør det ikke, fordi vi havde måske ét modul hvor det var det. Eh... hvor vi havde, det ved jeg ikke, fem lektioner, omhandlende hvad man skal have, og hvordan man udregner basalstofskiftet og alle de her ting. Og så har vi ikke rørt ved det mere. Altså, så jeg kan stort set ikke huske noget om det. Ehm... og sådan er der lidt forskelligt, ikke. Det er lidt ligesom dengang man gik i gymnasiet. Det er rigtig fint at man det første halve år får lov til at prøve de forskellige fag af, men så sporer man sig også ind på en linje ikke, men det er ligesom om at det gør man ikke her, selvom man siger at så tager man SFF eller man tager KD eller, altså... det er lidt som om at det stadig er for bredt. Altså, der... det er over overfladisk.

I: Ja.

R: Føler jeg [griner lidt]

I: Mm. Hvad... nu har du snakket om en masse negative ting, hvad tænker du at du har fået med af positive ting, er der... kan du komme i tanke om noget?

R: Jeg synes jo uddannelsen er mega fed. Altså, det er jo så spændende og man lærer, altså, det er jo så igen, selvom det er negativt, så er det jo også positivt at den er så alsidig, fordi du lærer jo både om det sundhedspædagogik og du lærer om pædagogik og du lærer om psykologi og du lærer om ernæring og... altså, der er så mange aspekter som der er vigtige at man kan kunne. Og, altså, jeg synes virkelig det har været en fed uddannelse, for jeg

synes det har været mega spændende. Jeg valgte f.eks. udeliv og det var også mega sjovt, altså jeg har fået lov til at prøve så mange forskellige ting af. Så det har jeg synes var rigtig fint at, altså... ja. Jeg synes det har været en rigtig god uddannelse at tage. Det er mere når man kommer ud på den anden side at det er svært, ikke.

I: Mm. Hvad tænker du, hvad mangler de? Hvad kunne de gøre, hvad tror du uddannelsen kunne gøre?

R: Jeg tror at det er det der med, at de mangler... vi mangler en titel og de mangler at specificere det. Ehm... Ligesom jeg fortalte det der med, at så ved... når vi skal ud i praktik, jamen så ved praktikværterne, de aner simpelthen ikke hvad det er vi kan, der skal ligesom laves et eller andet her, hvor de kan finde ud af, ligesom når man er sygeplejerske, så ved de, det er noget med pleje, det er noget med omsorg, det er noget med at der er nogle der er syge og dem skal vi på en eller anden led gøre raske eller yde omsorg over for, jamen det ved man jo godt, det ved alle jo. Men der er jo ingen nærmest som der ved, hvad det er vi kan. Og det er også svært for os selv, det er svært bare for mig, det er egentlig svært for mig, sådan... Hvad er det egentlig jeg kan med min baggrund, med min bachelor, hvad er det så egentlig jeg kan, fordi den er så bred.

I: Ja.

R: Så man burde, man burde have et eller andet... helt konkret, helt specifikt og jeg synes virkelig det ville hjælpe med, hvis man fik en titel. Altså... Det tror jeg virkelig, i hvert fald i jobsøgningsprocessen og også for at arbejdsgivere kan forholde sig til det, ikke.

I: Ja. Så der er også noget arbejde hos, altså som uddannelsen kan gøre over for de forskellige samarbejdspartnere. Som der eventuelt er...

R: Ja, det synes jeg. Og det er ikke fordi jeg synes, at f.eks. det der med at vi selv skal ud og finde en praktik, det har jo virkelig rykket os, fordi det er en grænse man skal over, og man... De siger jo også at det er fordi vi skal lære at sætte ord på, jamen hvad er det egentlig jeg kan, hvad kan jeg gøre for jer. Men det er bare rigtig svært når der ligesom mangler den her beskrivelse fra uddannelsesstedet. Hvad er det i kan egentlig. Så er det godt nok svært som studerende, at selv gå ud og sige det til arbejdsgiverne, at det er det her jeg kan. Fordi det er så... spredt ud over så meget forskelligt, at [griner lidt]

I: Ja. Så man vil meget. Men måske man bare skulle ville mindre og så gøre det mere specifikt.

R: Ja. Lige præcis.

I: Mm.

R: Og så tror jeg også, det her med at uddannelsen den er blevet lavet om så mange gange, ikke. Altså... de undervisere vi har, de er blevet kaldt økonomaer mange af dem og de havde, jeg kan ikke huske hvor mange linjer de havde, om det var ni eller syv eller et eller andet og så er det blevet lavet om til tre linjer og nu igen, bliver det lavet om sådan så at KD og SFF bliver slået sammen, så nu bliver det igen noget nyt. Og det der med at det i forvejen er så svært for arbejdsgivere at forholde sig til, hvem er vi, hvad vi kan, hvad går vores arbejde ud på, hvad kan vi byde ind med. Så vil det, når det bliver lavet om gang på gang på gang, så bliver det jo bare endnu sværere, fordi nu bliver de næste årgange uddannede, og de kommer så til at hedde noget andet. Og så lige pludselig, så bliver de jo... jeg kan godt forstå at de er snotforvirrede, det er vi jo også selv.

I: Mm. Ja, helt sikkert. Ja.

R: Er du i gang med dit afgangsprøve?

I: Nej, jeg er faktisk i praktik.

R: Okay.

I: Hvad hedder det, som en del af 9. semester. Altså, sidste år på kandidaten.

R: Ej, hvor spændende.

I: Det er spændende, ja. Og jeg er selv fra ernæring og sundhed.

R: Ja.

I: Jeg blev færdig for... tre år siden.

R: Ja.

I: Som en af de første på... på den nye studie, eller den daværende studieordning, hvor SFF, LFS og KD.

R: Okay.

I: Så.

R: Men du havde altid vidst du gerne ville læse videre?

I: Nej. Det er, jeg... jeg har stået i samme situation som mange andre. Og jeg har nogle veninder som er blevet færdige på Integrated Food Studies her i år og... og mange af de andre har også læst videre. Jeg kender få som er fortsat. Så, eh...

R: Har de fået job, dem som du kender fra Integrated Food Studies?

I: Nej, ikke endnu.

R: Nej.

I: De, eh... Jeg ved, de har lige holdt lidt ferie.

R: Ja, okay.

I: Men, men jeg tror de er gået sådan nogenlunde i gang med at søge, men ja, det er rigtigt, de synes det er svært.

R: Ja, okay.

I: Det... det før de.

R: Der er også mange overvejelser, altså jeg kommer oprindeligt fra Lolland og jeg er sådan... det er ikke fordi jeg vil tilbage til Lolland, men jeg ved bare at jeg vil ikke blive boende herinde i midt København. Eh... så det skal også være et job hvor at jeg ligesom, ehm... kan få arbejde i stort set alle byer i Danmark, ikke. Også i udlandet for den sags skyld. Ehm... og jeg har indtrykket af, at det er nemmest i de større byer for det er der at kommunen har flest penge, altså i forhold til hvis man skulle arbejde kommunalt i hvert fald.

I: Men det er også her der er flest ansøgere til jobsene.

R: Ja, det er også rigtigt.

I: Det... Jeg tænker i hvert fald, når jeg engang bliver færdig, så vil jeg ikke have nogle kvaler ved at søge i Randers, eller i... på Lolland, eller sådan. Bare for at komme ud og få erfaringen, ikke. Og så kan jeg altid bruge min erfaring på at komme lidt tættere på sundheds- og omsorgsforvaltningen, eller... noget i den dur, ikke.

R: Ja, jo.

I: Men, ja, man kan jo... det er jo en jungle uden lige som du selv siger.

R: Ja. Det er det altså.

I: Ja. Så. Hvad tænker du omkring hele, nu... har du vel også fulgt med inde på Facebook, omkring det folk skriver om uddannelsen?

R: I debatten?

I: Ja.

R: Åh, jeg synes det er svært, fordi jeg synes, igen... jeg er rigtig glad for min uddannelse, jeg synes det har været super spændende og at det så er mega nederen at man ikke kan få arbejde, altså, det kan jeg godt, det kan man godt være sådan lidt ærgerlig over altså, fordi at... mange af mine veninder som er pædagoger og som er sygeplejersker, de har jo nærmest bare fået job inden de overhovedet var færdige med at skrive deres bachelorer, ikke og så sidder man der, sådan... nå okay, så føler man sig sådan lidt snydt. Men jeg

synes... det ved jeg ikke, jeg synes det er svært, for jeg bryder mig ikke om den der negative tone, men jeg kan godt forstå at folk er frustrerede, det kan jeg virkelig godt. Jeg har selv været møg frustreret og jeg synes det der, de der... jeg tror at jeg var arbejdsløs i hvad, tre måneder nåede jeg, inden jeg begyndte at arbejde fuldtid igen. Og jeg synes det var så forfærdeligt, fordi jeg følte virkelig at jeg ikke kunne slå til og at jeg ikke duede til det som jeg var blevet uddannet i og at jeg ikke var dygtig nok. Ehm... Så jeg synes virkelig ikke det var rart, så jeg kan godt forstå at der er nogle frustrationer derude. Og jeg synes også man skulle gøre et eller andet ved det, altså, jeg synes det er... Jeg synes det er sjovt at man vælger at uddanne så mange, når der ikke er noget arbejde at få.

I: Mm.

R: Men det er jo ikke vores underviseres eller vores studies skyld, det er jo helt op på politisk niveau, ikke. Så...

I: Ja, uddannelsen skal jo også tjene penge, ikke.

R: Jamen, det er det jeg mener [griner lidt] Det er jo slet ikke det. Det synes jeg bare er mærkelig, at der... fordi når man kommer ud på de der, hvad hedder det nu... på jobcentre, altså der er satme mange, altså bachelorer i ernæring og sundhed.

I: Ja. Ja, jeg var, jeg var jo også på jobcentret efter og der siger hun til mig, hende min jobkonsulent eller hvad fanden hun hedder, hun siger... ja, min erfaring med jer, der har den uddannelse, det er at i skal have to år ovenpå, før i overhovedet kan få et arbejde og så sidder man bare der som spritny dimittend med en motivation på højde med, altså...

R: Ja, lige præcis. Man magter det bare slet ikke, vel.

I: Så daler motivationen fuldstændig, og der var jeg også bare, okay, så kan jeg lige så godt gå hjem og søge ind på noget andet. Og det er jo også uheldigt, ikke, fordi der er jo nogle jobs derude, ikke. Og det er jo dem de skal hjælpe os med at grave frem.

R: Ja.

I: Men jeg... hvad?

R: Jamen... jeg tror også, at hvis man virkelig vil det 100 procent, altså man virkelig vil det helt ud i fingerspidserne og bare være villig til at kæmpe for det, så er der også arbejde. Men jeg er bare sådan en type, sådan, altså jeg... jeg har den der, hvorfor skulle jeg være bedre end de 300 andre der søger det her job? Altså, det kan jeg slet ikke se, hvorfor at jeg, altså... og når de spørger ude til de der jobsamtaler, jamen hvorfor skiller du dig ud, hvad er du bedre til, hvorfor skal vi vælge dig frem for de andre... altså jeg har meget svært ved det, altså jeg synes det er nemmere, jamen fordi jeg er glad og smilende og er udadvendt, altså alle de der ting, ikke. Men jeg, altså jeg synes det er svært når der er så mange ansøgere man skal, hvis nu det er ti så er det da til at se sig ud af, ikke. Men når det er så mange, jeg synes, puha... altså... og det er jo min indstilling, men jeg har næsten allerede givet op på forhånd, ikke, og det er også derfor at jeg har tænkt, jamen så er det nok ikke den rigtige vej for mig, fordi man skal være villig til at ville, altså kæmpe med de andre om pladsen, ikke.

I: Mm. Og så tænker jeg også, det her med, ligesom når man er på boligjagt, så handler det om netværk.

R: Ja, men det gør det, 100 procent, det er jo så vigtigt.

I: Det, og det kan være så branduretfærdigt, ikke, men...

R: Jo.

I: Ja.

R: Men det gør det virkelig også. Man skal lige være heldig at kende de rette, ikke.

I: Ja. Det tænker jeg også. Ja. Men jeg har faktisk ikke... jeg har ikke skrevet flere spørgsmål jeg lige skal rundt om. Er der noget du synes du vil... du vil sige?

R: Ehm. Nej, altså, jeg vil bare gerne påpege det der med at jeg, altså selvom at det lyder negativt fordi man står på den anden ende og ikke... har kunne få arbejde, så har jeg virkelig været glad for min uddannelse. Jeg synes det har været så spændende. Og selvom jeg nu har taget en ny, eller nu har... nu er jeg påbegyndt en ny uddannelse, så er der rigtig mange ting jeg kan tage med, og som gør at det er nemmere for mig nu, altså det... det har åbnet en ny vej, eller hvad man skal sige, ikke, så selvom at det er ærgerligt at jeg ikke får den brugt i den forstand, så tager jeg det jo stadig med videre, ikke. Ehm... så det er mere sådan så, at det er ikke for at slå uddannelsen oven i hovedet eller noget som helst, for jeg synes virkelig at det har været en spændende uddannelse hele vejen igennem.

I: Men det er heller ikke det, det kommer til at handle om det her projekt, det kommer udelukkende til, jeg kommer til at bruge jeres ting til... til at kunne gøre noget godt for uddannelsen, jeg kommer ikke til argumentere for at den skal lukkes eller noget som helst.

R: Nej.

I: For det er jo også [larm, så det kan ikke høres hvad der siges]

I: Men de vil også rigtig gerne selv have en skærpet profil, så det...

R: Ja. Det er jo perfekt.

I: Så de ved godt, at der er nogle problemer med SFF linjen.

R: Ja.

I: Så. De er også meget samarbejdsvillige. De ved godt at der skal noget til.

R: Nå, men det er godt. Yes.

I: Ja, men tusind tak X, for at jeg måtte høre din historie.

R: Det var så lidt.

I: Det var... det er så spændende at høre fra jer alle sammen.



## Bilag 7: Transskribering af interview med Lone

---

**I = interviewer**

**R = respondent**

*Lone er erstattet med X*

---

I: X, Hvornår var det du blev færdig?

R: Det blev jeg i 13, sommeren 13.

I: Ja. Og havde i også... hvilke linjer havde i dengang?

I: Der havde vi, Ehm... LFS [ledelse, fødevarer og service] og SFF [sundhedsfremme, forebyggelse og formidling]. Og Ehm... KD'ere [klinisk diætist].

I: Ja. Og hvilken linje... du var på SFF?

R: Ja, SFF ja.

I: Mmm. Havde du gjort dig tanker over det inden, hvilken linje du ville vælge?

R: Ehm... ja det havde jeg, jeg havde også nogle skrupler med det. Men altså, mine interesseområder lå... Ehm... mest i SFF linjen. Ehm... Men, men allerede på det tidspunkt var vi jo godt klar over at... jamen ét havde jeg ikke snittet til at blive KD'er og så tror jeg også at... ja... altså, selvom at det nok var dem der stod til at være bedst sikret til at komme i arbejde, så var jeg ikke sikker på at det var den type arbejde jeg på det tidspunkt havde lyst til at lave. Så tror jeg, så tror jeg et eller andet sted ikke at jeg... var... altså var klar over hvad jeg gerne ville heller, på det tidspunkt, så det blev ud fra interesser. Ud fra, hvad skal man sige... måske hvor jeg lige synes mine kompetencer lå. Ja. Og det var årsagen til at jeg valgte den.

I: Ja. Men, inden du startede på studiet, på ernæring og sundhed, hvad havde du gjort dig af tanker der? Hvad er dit interessefelt, hvad ville du gerne arbejde med, sådan hvis du skulle...?

R: Jamen, der var jeg enormt interesseret i... kost og fysisk aktivitet [fnyser let]. Jeg havde sådan en... en instruktøruddannelse fra noget gymnastikhøjskole, jeg havde været ude at rejse osv., så jeg havde faktisk stor interesse sådan i mad og ernæring, så det var egentlig kombinationen af de to ting, som jeg bare tænkte... altså jeg vidste ikke hvad det var for en form for stilling jeg ville ud at lave, om det var... hvad det var jeg godt ville lave når først jeg var færdig med uddannelsen, jeg kunne bare se da jeg læste om den, at det var interessant, fedt, kan man arbejde med det jeg synes der er interessant [griner lidt]. Så går jeg ind og læser det og så bliver jeg jo nok klogere undervejs på, hvad jeg så vil bruge den til, på hvilken måde ikke.

I: Ja.

R: Så det var ikke fordi jeg vidste hvad jeg havde lyst til når jeg var færdig eller hvad det skulle munde ud i altså, det kunne have taget mig alle mulige veje.

I: Ja. Men sådan undervejs, hvordan, blev du så klogere på hvad det var du ville, eller?

R: Ej, det synes jeg ikke at jeg gjorde, altså jeg, det må jeg nok sige, jeg har lidt samme oplevelse som rigtig mange andre, at den er meget bred... uddannelsen, og så ved man lidt om mange ting. Og det er fint nok at smage lidt på det, men der er jo for, der er jo for mange af vores fag som vi kun sådan lige overflade berører det, så det var svært for mig at føle, eller sådan få en fornemmelse af, at det her, det Ehm... ja, jeg tror man skulle nørde noget mere i det, før at jeg synes at... at jeg ville føle mig sikker i noget og føle mig sådan kompetent i at kunne gå ud og sælge mig selv på den baggrund. Ehm... Og så tror jeg,

fordi at vi var omkring så mange, så mange fag og så mange emner, så... [griner lidt] Så blev jeg faktisk bare mere forvirret, tror jeg, altså...

I: Ja.

R: Og så tror jeg desværre også, at jeg var en af de studerende som, som lidt håbede at tingene bare ville komme til mig. Du ved, som jeg var færdig, nå men det løser sig jo nok. Så jeg var ikke lige så proaktiv imens jeg studerede på ernæring og sundhed, som jeg har været efterfølgende. Ehm... Altså, så, jeg synes det var... det var lærerigt og godt at komme i praktikforløb, Ehm... fordi det synes jeg gav mig noget mere afklaring i... hvad jeg så lige, hvad jeg synes jeg kunne bruge det til, og på hvilken måde, hvordan kunne jeg sådan omsætte det ikke, og... jeg blev lidt mere sikker... ikke at jeg... Ehm... ja, altså, jeg tror at jeg følte mig mere styrket efter praktikperioden end efter mange af fagene.

I: Ja. Valgte du selv dine praktikker, eller?

R: Ja, det gjorde jeg, jeg var både ude på en... på en social og sundhedsskole og undervise i... jamen i ernæringsfag og idræt og... og hvad vi ellers lige kunne komme til. Og så var jeg i Kost og Ernæringsforbundet... som praktikant og det synes jeg også var rigtig godt og de var super, super søde og meget gode til sådan at italesætte og hjælpe med... ja at italesætte ens kompetencer og hvad man så kan bruge det til, så på den, det synes jeg var rigtig givende. Det valgte jeg sådan selv ja. Men jeg tror da, at det havde været fedt, hvis... hvis der havde været et større udbud af praktiksteder og en eller anden form for markedsføring af de her praktiksteder... Ehm... Ja, for jeg kan ikke engang huske hvorfor det var at jeg søgte praktik inde hos Kost og Ernæringsforbundet... Hvordan jeg lige kom, kom i kontakt, men det er jo måske meget oplagt, kan man sige, på ernæring og sundhed, ikke. Men jeg tror da at der er mange, der er mange gode steder at komme i praktik henne, men det kræver at man ved at de er der og at man har en ide om at de kan bruge en. Og fordi at man er så forvirret imens man er på uddannelsen, så... [griner lidt] Så kan det være meget svært at så sælge sig selv til en eller anden virksomhed, når man ikke helt ved, hvad det er man kan bruge sig selv til i praktikken.

I: Ja, men har du også haft den følelse efterfølgende?

R: Ja, efter ernæring og sundhed?

I: Mm.

R: Ja, det har jeg. Jeg synes... altså, så blev jeg... så blev jeg sundhedskonsulent hos konsulentvirksomheden der hedder Soft Group, og det er ikke sådan en konsulenttitel som man ellers... ja, så konsulentpræget var det ikke, jeg lavede sådan... jeg lavede, hvad lavede vi, sundhedstjek ude i virksomheder, altså på deres medarbejdere, ikke.

I: Ja.

R: Og... det synes jeg også, det var meget konkret og meget håndterbart og fedt at prøve og det var sjovt, det gjorde jeg i et års tid. Men det var ikke noget man kunne gøre på fuldtid, for så bliver man lidt skør i hovedet af, at sidde og lave sundhedstjek i otte timer om dagen... men det var, det er helt sikkert et fint arbejde at have, sådan kombineret med noget andet, altså... og det var sådan meget, det var meget håndgribeligt. Og så kunne man, der kunne man bruge en del af de ting man havde lært... Ehm, sådan... ja, inde på studiet og det synes jeg var rigtig fint at omsætte det på den måde, det var meget konkret. Og så... Hvad har jeg ellers lavet. Så har jeg lavet... jamen, så har jeg jo, så fordi at jeg ikke kunne få mere arbejde... end det... og det var det, at jeg vidste at jeg ikke havde lyst til at lave det i flere år, jamen så søgte jeg kandidat og skulle så supplere, brugte et år på at supplere. Jeg var på suppleringsfag og jeg vrøvler lige nu [griner lidt]. Ehm... Samtidig med at jeg så havde det arbejde der, og så begyndte jeg så på min kandidat for to år

siden... i sundhedsfremme og sundhedsstrategier kombineret med pædagogik og uddannelsesstudier ude på RUC.

I: På RUC ja.

R: Ja... og jeg tror at... ja...

I: Ja. Hvad har det givet dig, som du synes du manglede?

R: Kandidaten?

I: Mm.

R: Ehm... altså... Der er vi kommet meget mere teoretisk i dybden med sådan... den samfundsmæssige betydning, det har været meget, på et mere sådan organisatorisk niveau og så tror jeg at man får virkelig nogle kompetencer ude fra RUC i projektarbejde som... altså, både at starte og afslutte en proces og det får man meget, det får man prøvet af i alle semestre derude, oveni at jeg også har været i praktikforløb. Og det har været meget givende kombineret med ernæring og sundhed, altså den viden jeg har fået fra ernæring og sundhed, den synes jeg har været rigtig brugbar, eller den kan jeg i hvert fald se... at jeg kan sælge mig selv på... nu... I de stillinger jeg søger og... og føler mig meget mere stærk i det. Altså jeg har nogle... jeg har noget mere tyngde nu end jeg havde fra ernæring og sundhed, den tyngde som jeg manglede fra ernæring og sundhed, den synes jeg at jeg i højere grad har nu. Og så tror, ja... Ja og så er jeg jo rygestoprådgiver hos sundheds og omsorgsforvaltningen. Og det er jo også, et meget sådan... hvad ville jeg sige.... Det er et godt arbejde, som også ligger op af, som man jo godt kan bruge, når... det fik jeg jo efter ernæring og sundhed, da jeg var færdig med den, der blev jeg rygestoprådgiver og det har også været utrolig lærerigt, for der bruger vi jo meget den motiverende samtale som vi også har snust til inde på ernæring og sundhed og det, på den her måde arbejder vi meget med det i praksis og så er det en del af KRAM og på den måde kommer der mange emner ind over når jeg sidder derude og det har været, på den måde har jeg brugt tingene inde fra ernæring og sundhed der også. Og det gør jo også at jeg så står stærkere når jeg skal søge stillinger. Fordi jeg har den på CV'et og så er jeg bevægelseskonsulent inde hos DGI hvor jeg også har været... i praktik et, i et... i fem måneder på min kandidat og hvor jeg ligesom brugte nogle af de kompetencer jeg havde ude fra RUC vedrørende projektarbejdet og... altså noget af den grundlæggende viden i forhold til kommunikation og arbejdet med frivillige og forskellige målgrupper og... så mange af de... det arbejde og det... mange af de kompetencer jeg har fået under studiet og gennem mit arbejde, gør at jeg føler at jeg står meget stærkere nu i min jobsøgningsproces end... end hvad jeg havde gjort, hvis jeg kun havde været nyuddannet fra ernæring og sundhed.

I: Ja.

R: Ehm... Så altså, ja... [griner lidt] Jeg er jo selvfølgelig fuldtidsjobsøgende... men, altså jeg tror egentlig ikke at jeg er i tvivl om jeg nok skal få et arbejde, det er bare lige et spørgsmål om hvornår [griner lidt]. Og det må man så være lidt tålmodig med.

I: Mm. Men du har følelsen af at det er nemmere nu at beskrive dine kompetencer end fra dengang du stoppede?

R: Ja, i langt højere grad. Og jeg tror... Altså... Og de kompetencer som jeg synes jeg... ja de er kommet efterfølgende, de er kommet efter ernæring og sundhed, det vil jeg sige.

I: Ja. Spændende.

R: Ja. Ha [12:52]. Men jeg tror også at der er kommet meget fokus på uddannelsens, altså ernæring og sundhedsuddannelsens opbygning efter jeg er stoppet og også på... altså at skærpe fokus. Så jeg kunne forestille mig at... at man kommer ud lidt stærkere og lidt mere skarp på hvad man, hvad der kendetegner... uddannede fra ernæring og sundhed... end fra andre. Jeg tror bare at jeg var konfus og i vildrede da jeg stoppede.

I: Altså, de har jo lige lavet en ny studieordning som træder i kraft her den 1. september.

R: Ja. Okay.

I: Hvor at man faktisk er stoppet med at lave moduler, nu kører man semestre.

R: Ja.

I: Som... jeg tror det er et forsøg på ligesom at dykke mere ned i ting.

R: Ja.

I: Men, der er mange der stadig efterspørger sådan en specifik profil.

R: Ja.

I: Og det er så det vi prøver på at se om vi kan lave nu. Finde ud af om... om uddannelsen... om skolen eller ernæring og sundhed, om de har sådan miskommunikeret noget ud dengang med den gamle studieordning.

R: Mm.

I: I forhold til hvilke muligheder der er. Det hedder jo i... åh hvad er det at det hedder... i sådan, uddannelsesbeskrivelsen, overordnet inde fra ministeriets side, står der at man igennem mad og måltider skal lave sundhedsfremme og forebyggelse.

R: Mm.

I: Og det er måske miskommunikeret dengang jeg også startede, fordi jeg troede jeg skulle ud og lave noget projektarbejde. Og jeg skulle ud og lave nogle kampagner og... men det er mere nede på et praktisk niveau.

R: Ja. Og det var ikke sådan den blev solgt på tidligere. Det var i hvert fald ikke sådan jeg opfattede det.

I: Nej.

R: Jeg troede også at det ville være, at jeg kunne gå ud og varetage nogle, noget arbejde som var af mere organisatorisk karakter. Jeg ville gerne være praktiker, men jeg ville... jeg ville ikke... ikke fuldtids... praktiker. Og det, jeg tror den blev solgt på begge... altså på begge de to ben. At, nå, men i kan begge dele. Og det er derfor at i... vi laver... altså at i får at smage på alle de fag i nu engang gør, ikke.

I: Så...

R: Ja, så nogle af de ting som, nogle af de... jeg tror at jeg forestillede mig inden jeg skulle starte, at det kunne være fedt at være, altså sådan, forebyggelseskonsulent i et eller andet, i et sundhedscenter ikke, når jeg var færdig, og, eller projektmedarbejder... som du også siger, og det, og det kunne jeg jo ikke.

I: Nej.

R: Og de ting jeg synes, der er blevet os tilbudt, det har været køkkenansvarlig i en vuggestue eller i en børnehave, altså i nogle institutioner. Og det, det er slet ikke det jeg skal.

I: Nej.

R: Nej. Så det tror jeg da at du har ret i.

I: Ja. Havde du læst om den inden, uddannelsen, og hvor henne eventuelt? Kan du huske det?

R: Hvor jeg læste om den henne?

I: Mm. Men også om du læste noget om, læste du f.eks. studieordningen inden du startede eller var det inde på hjemmesiden, eller hvor?

R: Ehm... wow...

I: Ja, det er lang tid siden, det ved jeg godt [griner lidt].

R: Det må jeg sige. Men jeg tror, altså jeg mindes at jeg læste om den forskellige steder. Jeg havde en veninde som gik på den. Mm. Som solgte den godt, ikke. Og så, hun sendte, der sad jeg på New Zealand og undersøgte det hele. Og hun sendte nogle links, både til

hjemmesiden og til studieordningen, så det er, det tror jeg bestemt. Jeg tror også at studieordningen lå, du ved, eller var henvisning til på ernæring og sundheds hjemmeside.

I: Mm.

R: Så Ehm... det tror jeg helt sikkert at jeg har læst.

I: Ja.

R: Og jeg tror også, ud fra hvad min veninde der, havde fået... hun... ja, hun havde jo, hun kommunikerede jo det samme til mig, som det, som hun også troede at hun skulle ud at lave bagefter. Og kunne så også se, at det kommer ikke til at kunne lade sig gøre, da hun ligesom var færdig, og så læste hun også overbygning. Og sidder så nu et sted hun, altså i Fødevarerstyrelsen so konsulent, og det er jo super fedt, men det er rigtig ærgerligt at man ikke var klar over det inden... Jeg gik nemlig ind til ernæring og sundhed fordi, at jeg på daværende tidspunkt ikke troede at jeg havde lyst til at sidde fem år på skolebænken. Og... også fordi jeg godt vidste, jamen jeg skal ikke være... jeg vil godt både være praktiker, men også noget andet, altså jeg vil ikke kun sidde bag skrivebordet dagen lang og derfor tror jeg ikke at jeg skal læse fem år på universitetet. Ehm... Så... ja. Så jeg havde nok misforstået [griner lidt] Hvad jeg gik ind til.

I: Ja, men der kan man så være to parter, ikke. Altså både ens egne forventninger, men også hvad der bliver lagt ud fra uddannelsens side af.

R: Ja. Altså det er også rigtigt. Det er rigtigt. Og det synes jeg jo også er et generelt... indtryk, altså jeg synes... rigtig mange af mine medstuderende og dem jeg snakker med efterfølgende, er ikke på den måde tilfredse med outcome... af uddannelsen. Desværre.

I: Ja. Det er jo en professionsbachelor. Hvad tænker du om det?

R: Ja, det synes jeg ikke.

I: Nej.

R: Den... Det er for lidt, at der... altså, at vi kan blive ansat, det er ganske få som får muligheden for, altså... det er selvfølgelig også, det er jo... åh, det handler jo også meget om, at der bare er rigtig mange kandidater at komme efter, det er nemmere for kommunen at sige, jamen, så tager vi en kandidat i stedet for en professionsbachelor, fordi de ikke ved bedre, altså... i en eller anden given stilling, selvom professionsbachelorer måske er billige, men der er bare så mange at tage af. Altså, jeg tror også det er en... og det kan jeg også se nu, nu begynder stillingsopslagene jo også at have et ekstra punkt der hedder "du må meget gerne have skrevet en phd" eller have fem års erfaring inden for det her og det her og det her, så kravene bliver også bare tilsvarende større, ikke. Ehm... Så at gå ud og blive forebyggelseskonsulent i en, i kommunen, det tror jeg var muligt for fire-fem år siden med en professionsbachelor, men det tror jeg er meget sværere i dag.

I: Ja.

R: Så, det er jo også, ja. Det er også lidt den vej rundt.

I: Mm. Ja.

R: Ja. Søgte du nogle andre svar fra mig?

I: Ja, nej, men altså... det er super fint. Det er i hvert fald noget man kan bruge til... til at lave nogle ændringer.

R: Ja.

I: Der er en del...

R: Havde du håbet på noget andet?

I: Nej. Eller jeg... Altså jeg, jeg vil gerne snakke med nogle som det er lykkedes bagefter og bruge den og hvordan de er gået ind til det og så også nogle, som... som ikke, ligesom dig, ikke. Og jeg er selv fra ernæring og sundhed og læser nu en, jeg læser læring og forandringsprocesser ude på Aalborg.

R: Mm.

I: Fordi jeg havde samme... Altså, jeg har haft mange af de samme oplevelser som du sidder og fortæller.

R: Ja.

I: Ehm... Altså, jeg kom faktisk ned på jobcentret hvor at de sagde at deres erfaring var, at med en uddannelse som min, skulle man tage to år ovenpå.

R: Ja.

I: Og det er jo ikke det man sidder og siger til en topmotiveret, spritny dimittend fra en uddannelsesinstitution, ikke, så...

R: Nej [griner lidt].

I: Nej, det er simpelthen så ærgerligt.

I: Så... Ja.

R: Det kan jeg godt forstå, slog dig en lille smule ud. Også fordi, jeg havde sådan set overhovedet ikke lyst til at læse videre.

I: Nej.

R: Men følte mig lidt tvunget til det, ikke også, altså. Ehm, havde det... det havde været noget andet, hvis jeg så havde kunne få et arbejde, altså, arbejde og få noget praktisk erfaring i nogle år og så læse videre, det havde jeg egentlig forestillet mig sagtens kunne blive aktuelt, men jeg var noget nervøs for om jeg kunne gennemføre en kandidat da jeg gik ind til den.

I: Mm.

R: Det må siges.

I: Og så var der et forholdsvist langt forløb inden, ikke, var det ikke det du sagde, du skulle supplere i et år?

R: Jo. Jo jeg supplerede i et år, fordi jeg både skulle... jeg skulle tage et helt... et helt bachelorsemester på mit ene linjefag og så skulle jeg tage to kurser på mit andet hovedfag. Og det synes, det anbefalede de ikke at jeg gjorde, på én gang, så jeg gjorde det på et halvt år, men at jeg tog det over et år.

I: Og det kunne du... kunne du få noget understøttelse undervejs?

R: Nej.

I: Nej.

R: Men nu har de jo så fjernet... de har jo fjernet de der suppleringsfag i forbindelse med den nye reform, så nu er der kun sådan nogle sommerkurser. Og det vil sige, det er også blevet sværere for ernærings og sundhedsdimittender at komme ind på den kandidat.

I: Nå. Det er i hvert fald, det er ellers en af dem jeg har som primært går over til, altså som, som der er mange der, der var mange fra min årgang der tog den også.

R: Ja okay. Det er jo bare det jeg har fået at vide. Men det kan...

I: Jeg tror, nej men jeg tror at jeg er fra samme årgang som dig. Tror jeg faktisk... jeg var den første på de nye linjer.

R: Nå, okay. Ja, det er i hvert fald det jeg lige har hørt, at efter den trådte i kraft for et års tid siden, så er kravene blevet større, så det er blevet sværere for ernæring og sundhedsdimittender at komme ind på kandidaterne ude på RUC.

I: Ja.

R: Fordi at, de derudefra ikke synes at vi er stærke nok i videnskabsteori og i den måde de laver projektarbejde på og, blandt andet, ikke, så ja. Og det vil jeg give dem ret i, altså jeg var skide irriteret til at starte med, over at jeg skulle gøre det... Og kunne ikke forstå at sygeplejestuderende kom hurtigere fremad end jeg gjorde osv., osv., men jeg kunne godt se, altså at jeg... det havde været en kamp, hvis ikke jeg havde haft de fag forinden.

I: Men, har sygeplejestuderende noget andet end hvad vi havde?

R: Ehm... de... jeg startede i hvert fald på studiet med flere sygeplejestuderende, som ikke havde skulle supplere lige så meget som mig.

I: Nå.

R: Jeg tror ikke at de skulle supplere med... kan det passe at det ikke var, jeg tror nok at det var, ja, jeg tror at de skulle ikke supplere med videnskabsteori.

I: Nå.

R: Men altså, om det har ændret sig siden for to år siden, det skal jeg så ikke kunne sige.

I: Nej, nej, men det er noget jeg, det undersøger jeg lige.

R: Ja.

I: Det er da også meget spændende. At, det er jo i princippet også en professionsbachelor, så hvis det kan lykkes for dem, burde det jo også kunne lykkes for os.

R: Ja.

I: Spændende, X.

R: Ja.

I: Og så er du jobsøgende?

R: Nu er jeg simpelthen jobsøgende. Jeg har kun lige været det et par uger.

I: Spændende. Hvad skrev du om i dit speciale, hvad skrev du dit speciale om?

R: Jeg har skrevet om diabetesrehabilitering i hverdagslivsperspektiv, så en kvalitativ, en større kvalitativ undersøgelse. Eller ikke en større, men en kvalitativ undersøgelse [griner lidt].

I: Ja.

R: Interview. Ehm... af nogle diabetespatienter som er med i sådan et forskningsprojekt der hedder You Turn inde på Riget, hvor de skulle, ja... lægge deres liv om. Og træne... Seks gange om ugen af rigtig mange timers varighed, total kostomlægning, søvn, alt...

I: Hold da op.

R: Ja, det var sådan en meget intensiv intervention, ikke. Og det gik jeg så ind og snakkede med dem om, om hvordan det så påvirkede deres hverdag og hvad deres oplevelse var med det.

I: Ja. Spændende.

R: Ja. Det var rigtig spændende.

I: Nå. Ja. Jeg vil sige dig tusind tak fordi du lige havde lyst til at snakke med mig.

R: Ja. Velbekomme.

## Bilag 8: Transskribering af interview med Vibe

---

**I = interviewer**

**R = respondent**

*Vibe er erstattet med X.*

*Interviewer beskrives som IX.*

---

I: Men, du var en af dem der skrev at du gerne ville bidrage med noget positivt? Det vil jeg jo rigtig gerne...

R: Ja, det er fordi at jeg blev færdig i 2005.

I: Ja.

R: Og... altså, og jeg var det andet hold der blev professionsbachelor fra det der hed ernæring og husholdningsøkonom. Og allerede dengang, altså der er jo 11 år siden, der kørte der den her med... vi kan ikke få nogle jobs, uddannelsen er ikke målrettet... der er ikke nogle jobs til os. Altså, der kørte den allerede. Og for et par år siden, to år er det snart, er det to år siden til januar, tre år siden til januar tror jeg, der var jeg inde til et oplæg i Suhrs Seminarie samfund oppe på madakademiet, hvor der var, dels så var der et oplæg med Kathrine Terkildsen ude fra frugtformidlingen, jeg ved ikke om du kender frugtformidlingen?

I: Jo.

R: Jo. Det gør de fleste professionsbachelor [griner lidt] Og så bagefter, så var der... så var der sådan et, var der en generalforsamling eller der var et eller andet. Og så kom der nemlig også i mine øjne lidt de der sure opstød med, ja der er ikke nogle jobs til os og hvad gør vi og det ene og det andet. Og jeg bliver bare lidt mat når jeg hører det, fordi jeg har faktisk haft job stort set siden jeg blev færdig, jeg tror sammenlagt har jeg været ledig i et år.

I: Ja.

R: Altså. Så jeg, jeg har måske også lidt den med mig, den hemmelighed med mig, at jeg er uddannet kok. Så jeg har en praktisk baggrund, men det vil jeg nu sige, det er ikke nogen hæmsko for at komme ud og bruge uddannelsen. Ehm... Så altså, der er jobs. Og jeg kan også se nu, nu er jeg lige stoppet ude i Gladfonden, hvor jeg har været pædagogisk faglærer for udviklingshæmmede unge i foråret.

I: Mm. Spændende.

R: Og står så også nu... nu har jeg så været heldig at få job i Greve Kommune, som uddannelsescoach fordi jeg vil rigtig gerne arbejde med uddannelse og læring, bare på en anden måde i forhold til vejledning. Og der var jeg altså heldig at få et vikariat, et halvt år på 14 timer. Og det er jo også meget an på, hvordan man selvfølgelig har drejet sin profil og hvad man er til. Jeg bliver bare lidt mat, når jeg hører det her over at der ikke er nogle jobs. Og der tror jeg altså, dels så har man et stort ansvar som studerende i at selv at sige, hvad er det for nogle praktikker jeg har taget. Jeg var ude både at være i aids-fonden, jeg var på en idrætshøjskole, og det sidste sted jeg var, var komiteen for sundhedsoplysning. Aids-fonden var fordi jeg var overbevist om at jeg skulle ud og redde verden, det skulle jeg så ikke. Jeg skulle [*kan ikke høre hvad der bliver sagt*] Det skulle jeg så ikke. Så skulle jeg være højskolelærer. Da jeg havde været i praktik på en højskole, så skulle jeg i hvert fald ikke være højskolelærer. Det kunne jeg godt nu, her 10-11 år efter, der tænker jeg sådan,



det kunne sgu være meget fedt at komme ud og arbejde på en højskole. Tingene kan jo også ændre sig. Og det sidste det var, det var meget kontorarbejde, der lavede vi vores data til vores, ja empiri til opgaven der, ikke. Men altså det, det kræver... det er jo en uddannelse, hvis man kan sige det sådan. Nu ved jeg ikke, hvor langt er du selv IX?

I: Altså, jeg læser en overbygning, jeg læser på kandidat.

R: Du læser på kandidat.

I: Ja.

R: Altså, det er jo en uddannelse hvor man bliver præsenteret for rigtig, rigtig, rigtig, rigtig, rigtig, rigtig meget... og hvor man måske ikke bliver som sådan så specifik på noget, men det er jo, jeg plejer at sige, som en af mine gode veninder sagde, jamen X, det er jo en pædagogisk formidlingsuddannelse. Ja, det er det faktisk.

I: Mm.

R: Det er en pædagogisk formidlingsuddannelse, hvor du bliver... hvad kan man sige, du får præsenteret en masse værktøjer så du kan søge viden, jeg vil også sige, jeg ved ikke ret meget... jeg ved lidt, om rigtig meget ville jeg sige. Der er ikke noget jeg er specialist i. Det er jeg ved at blive nu, nu har jeg fundet ud af at det her læring, udvikling og uddannelse af unge mennesker og coaching og uddannelsessystemet og beskæftigelsesindsatsen, det synes jeg faktisk er super spændende, det vil jeg gerne, jeg vil gerne være studievejleder f.eks. om 10 år, det vil være sådan, wow når jeg bliver 50, ja, nu er jeg 42, så kunne jeg godt tænke mig at være studievejleder.

I: Mm.

R: Ja. Så, altså... Den kræver jo noget. Så det der med, hvis man starter med at søge uddannelsen, at man er inspireret og man synes den er spændende. Det er jo, det er jo et stort plus, men hvis der er sådan lidt en ånd inde på studiet over, som jeg oplever, også i alle de der mails der har skrevet med, at der er ikke nogle jobs til os, så er der heller ikke nogle jobs. Men altså, man kan jo blive, man kan blive rigtig meget, jeg har jo sagt til flere, prøv engang at gå ud og tage et år i en daginstitution og lav noget mad. Ej, det skulle man bare ikke og det rangerede bare som det laveste. Sådan havde jeg det selv. Jeg gjorde det selv på et tidspunkt efter jeg havde været underviser på en social og sundhedsskole, og så hvor jeg bare skulle have noget meget konkret køkkenarbejde, ikke, jeg var lykkelig for at jeg gjorde det, jeg fik brugt hele min uddannelse.

I: Mm.

R: Ja. Altså, så jeg synes jo lidt at man måske skulle have... skulle man have fire undervisningsgange eller... om man skulle have nogle oplæg eller noget, jeg ville gerne komme ind og holde et oplæg og fortælle hvordan jeg har gjort det vejen igennem og hvad for nogle studiejobs jeg har, jeg har også snuppet mange chancer undervejs. Og selvfølgelig har jeg den her praktiske kokkebaggrund, men det vil jeg nu ikke sige kun har været det, det har også været fordi jeg har været enormt nysgerrig på, hvad kunne den her uddannelse. Altså.

I: Og hvilke studiejobs har du haft?

R: Jamen, jeg har... dels så var jeg... så lavede jeg mad på Team Danmarks Ungdomskollegie, til deres ungdomstalenter i Brøndby Øster. Så har jeg været AUF underviser... Og det overvejer jeg faktisk nu. Nu står jeg sådan, nu har jeg timer i Greve... og undervise igen og det tænker man godt, det er bare et studiejob, nej, nej, nej, nej. Det er overhovedet ikke bare et studiejob, jeg ville synes det var enormt skægt nu, i en alder af 42 og gå ud og undervise på aftenskolen. Dels er det meget godt lønnet og det er skide sjovt, og... og der kommer nogle mennesker som enormt gerne vil inspireres. Og sådan nogle

professionsbachelorer som os, de kan altså bare søge en masse viden. Uden at jeg ved af det nogle gange, hvor ved du det fra X? Nå ja, men det ved jeg jo derfra.

I: Mm.

R: Altså. Og derfra, og derfra. Så jeg har jo koblet mange ting. Så har jeg været... hvad har jeg mere været? Jamen, så var jeg tour-leder på Grønland om sommeren kan jeg huske. Så lavede jeg jo, så lavede jeg mad kan jeg huske, til lærernes... julefrokoster og andet sådan, arrangementer og sådan noget, inde på... på Suhrs. Og det er jo også fordi jeg ved, at så selvfølgelig at så, så kunne jeg lave mad, men også sådan med... Nå, men kunne det ikke være noget for jer og et godt studiejob? Jo, det kunne det sagtens. Og så har jeg arbejdet i frugtformidlingen også, mens jeg studerede.

I: Mm.

R: Altså. Så jeg var sådan... jeg var lidt over det hele, ikke, altså.

I: Ja.

R: Jeg tror, det sidste halve år, arbejdede jeg ikke så meget, da jeg sad og skrev bachelor, men altså, det... var også ok.

I: Mm.

R: Ehm... Så... Jeg synes... det er ærgerligt for dem der starter uddannelsen, også fordi jeg kan se nu at der er så højt et snit, at hvis man så sidder med en masse følelser over bagefter, og siger jeg kan ikke få noget job eller det eneste jeg kan, det er at komme ud og lave mad i en daginstitution, men det er ikke ensbetydende med at det er et dårligt job at lave mad i en daginstitution, der er mange køkkenledere der faktisk, nej undskyld, pædagogiske ledere [griner lidt], der faktisk godt vil lønne os, fordi vi kan ret meget og vi kan spænde på den brede palette.

I: Mm.

R: Men man skal også have lidt en villighed inde i sig, til at sige... jeg har haft alle de her mange fag og jeg ved ikke, er det noget med at der er tre linjer nu, så må du hjælpe mig lidt IX, for der er jeg ikke så...

I: Ja, der er lige startet en ny... fra i år. Hvor der er to linjer, hvor den der hedder... der var, der var tre før, ikke.

R: Okay.

I: Og det er den, sundhedsfremme, forebyggelse og formidling der har lidt problemer. Ehm... hvis den har problemer, ikke. Og den bliver slået sammen med klinisk diætist.

R: Nå okay.

I: Men, men, men, men... Den får stadig ikke nogen autorisation. Man kan så igen søge klinisk diætist og så kan man blive tonet i den retning. Altså, så får man sin autorisation, men det gør de andre ikke. Det er stadigvæk kun de der ti der gør det.

I: Okay, så der er stadig lidt der.

I: Ja.

R: Okay, ja. Altså... Ehm... Altså, jeg ved ikke, hvor gammel er du?

I: Jeg er 26.

R: Du er 26, og er du lige blevet færdig nu her?

I: Nej, jeg har været på barsel og har været ude og arbejde.

R: Ja, okay. Du har også været ude og bruge den?

I: Ja. Ja, ganske kort. Fordi jeg stoppede, jeg stoppede til vinter og så havde jeg lige et halvt år, jeg vidste godt jeg ville læse videre, så...

R: Ja, ja. Men det kan, det synes jeg også, jeg overvejede også selv for et par år siden at tage den der læring og forandringsprocesser ude på Aalborg, også bare fordi jeg manglede, altså... jeg trængte til noget ny viden.

I: Ja, det er der jeg læser nu.

R: Ja. Og jeg havde heller ikke nogle problemer med at komme ind, jeg kom ind på efterårsoptag, godt nok sådan noget med at jeg fik en, jeg søgte for sent, så jeg fik også brev senere, så jeg skulle starte den meget pludseligt, kan du starte på tirsdag. Og det var jo fint nok. Men jeg fik så... altså, jeg... Jeg kunne godt komme ind. Og det var jeg et eller andet sted glad for og så tænkte jeg sådan, gud jeg kan komme ind på en videregående uddannelse. Altså, det var egentlig... det var jeg egentlig glad for at jeg godt kunne... Også med den erfaring jeg havde. Men jeg kan måske, altså jeg kan godt forstå hvis man måske står og har taget en studentereksamen og så går lige direkte ind, nu kalder jeg det Suhrs seminarium eller det hed det jo dengang, at man så måske bliver sådan lidt over, så står man med den her i hånden når man er 22-årig og hvad skal jeg? Altså så kan jeg godt måske forstå at det kan være svært.

I: Ja.

R: Altså, jeg var 32 da jeg var færdig. Gennemsnitsalderen i min klasse, den var 26. Hvilket også gjorde, at vi selvfølgelig bare havde nogle rigtig gode diskussioner i det her omkring sociologi og samfund, da vi havde de fag der. Fordi folk havde noget erfaring at noget at byde ind med. Jeg havde også selv været ude at arbejde, jeg havde været kok på D'angleterre, så jeg kunne jo også byde ind med arbejds erfaring og hvad man gjorde og det ene og det andet. Og det var jo skide spændende. Men til gengæld, jeg anede jo ikke hvordan man skrev en opgave. [Kan ikke høre hvad der bliver sagt]. Sådan at være sammen med nogle der kom direkte fra gymnasiet, jeg var sådan lidt, at sætte kommaer og sådan, X du kan ikke sætte kommaer, nej ved du hvad, jeg har lavet mad, ikke. Så der var jo en anden vinkel på. Men måske, man skal... jeg ved ikke hvad man skal. Men jeg synes det er spændende at i tager det op, for jeg synes det er så ærgerligt hvis der er nogen som vælger uddannelsen og de så ikke får det ud af det, jeg ved ikke om man skal sige, personlig branding det sidste halve år, om det er bare er et must fag eller om man skal have nogle ind og holde nogle oplæg og sige prøv at hør; det kan godt lade sig gøre.

I: Ja. Det lyder lidt hen i den retning... Både noget erfaringsbaseret og så også noget... sådan kompetencespil, hvordan... hvem er vi og hvad bruger vi. Det lyder som om det er det mange har svært ved.

R: Ja. Ja, også fordi det der med, det er jo tydeligt at der er mange af dem, det kan jeg også se på nettet, de ved jo ikke hvad de kan bruge den til. Men det er jo også det der med, at man skal jo ikke tro at man... kan komme ud og få et arbejde måske på første hånd som projektleder. Det var der også nogle der sagde, jeg skal ud og være projektleder, jamen i hvad? Altså, man skal ud og have noget erfaring. Og jeg vil sige, mange praktikker tror jeg også kan en give en rigtig, rigtig meget. Jeg var nede på Gerlev Idrætshøjskole efterfølgende og holde et oplæg omkring kost og ernæring. Det gjorde jeg gerne, altså. Der kunne jeg også have været, og de spurgte også, ej X er det ikke noget for dig at arbejde i køkkenet hernede, vi mangler en over sommeren. Jeg var bare sådan, åh jeg havde andre planer, jeg havde søgt som tour-leder på Grønland, så det var jo det jeg gerne ville. Men jeg synes jeg har oplevet mange åbninger undervejs, altså. Underviser, der er også sådan underviser på aftenskolen og mange siger, ej det skal jeg bare ikke. Og jeg synes det er synd at de her muligheder de bliver negligeret, jamen hvad er det man regner med man skal ud og lave når man er færdig, altså. Det der med, er der sådan lidt noget storhedsvanvid over, nå men jeg skal være projektmedarbejder i Kræftens Bekæmpelse, det bliver en ud af 100 måske.

I: Ja.

R: Altså, hvad er det, hvad er det man regner med man skal ud og være når man har taget den her.

I: Ja.

R: Og jeg kan godt forstå at mange de har lyst til at læse videre. Jeg tænkte bare, nå men... så kom jeg fra det og så tænkte jeg, nå men jo mere jeg læser videre, jo mere tænker jeg at jeg kommer til at sidde ned. Nu arbejder jeg som, altså nu er jeg lige startet et sted, [siger noget jeg ikke kan høre] at arbejde med unge og uddannelse i Greve Kommune. Det er super fedt, de sagde sådan, nå men du har jo alt det her med sundhed og mad og Kost X... det kunne vi godt synes var rigtig spændende. Jeg blev også spurgt i dag, kan du tage nogle samtaler med en vi har, der er svært overvægtig og så tænkte jeg, jeg ved sgu egentlig ikke rigtig så meget om overvægt, men det skal jeg nok finde ud af til i morgen og hvordan man gør det. Altså, jeg tror at man skal se at uddannelsen har rigtig, rigtig mange muligheder, hvor man er blevet skolet til at finde viden. Og finde ud af hvordan man gør det og så tænkte jeg sådan, coaching, jeg har ikke nogen coach uddannelse, men jeg har undervist meget og har haft mange sådan samtaler med elever og noget, og så tænkte jeg, nå men så må jeg tage fat i noget coaching, jeg skal nok lære teknikkerne. Altså. Så se mulighederne, frem for at se, nå men jeg er heller ikke noget. Man bliver heller ikke sygeplejerske eller ergoterapeut eller noget, man får ikke jo ikke som sådan en specifik titel. Man skal jo se at man har en bred palette. Og kunne bruge det. Have nogle praktikker, hvor man tænker sådan at få et ben inden for.

I: Mm. Så man tænker at vende dem om, i stedet for, fordi der er mange der nævner det her med at den er meget abstrakt og den er meget bred. Men så at se den...

R: Jamen, det er den jo også.

I: Se det som noget positivt i stedet for noget negativt.

R: Ja, det synes jeg. Jeg synes det er synd hvis den bliver vendt til noget negativt, fordi det synes jeg ikke at uddannelsen er. Jeg vil mere sådan sige, altså jeg startede med at... tre uger var jeg i en daginstitution i Vallensbæk. Og så søgte jeg faktisk som SOSU-underviser. Det eneste jeg ville da jeg var færdig; jeg skulle bare ud og undervise. Så havnede jeg på SOSU skolen og der kunne jeg godt se, okay... det var, det var en rimelig hårdkøbt omgang, fordi at der var der rigtig meget eleverarbejde, hvilket jeg synes 10 år senere er super spændende, det synes jeg bare ikke på det tidspunkt. Altså der kom, der underviste jeg i alle de fag jeg var blevet undervist i inde på Suhrs. Kovalente bindinger, fysik, kemi, rengøring, sådan noget, kost, ernæring, ernæringsberegning, hele molevitten. Jeg haglede hele min egen uddannelse igennem og tænkte hvordan underviser jeg i kemi og fysik? Jeg læste det op og så... altså, det var jo ikke på særlig højt niveau, men jeg skulle jo kunne forstå det selv.

I: Ja.

R: Så det kan godt lade sig gøre. Og så har jeg så senere hen har jeg taget noget proceskontrollentuddannelse og uddannet mig til LEAN-agent og altså, gået til foredrag jeg synes det var spændende og kunne godt tænke mig en coachuddannelse, men det er det næste skridt på vejen, altså. Jeg tror ikke man skal være så... bange for at gå ud og prøve nogle ting af. Men også det der med, hvad er det man tænker at man skal, det kunne jo være spændende sådan at se, nå men hvad... dem der starter, hvad har de af planer når de starter og så når de går ud. 80 ud af 100 da jeg startede, de skulle være kliniske diætister. Der var da 4 der blev kliniske diætister.

I: Ja.

R: Altså...

I: Ja, det kunne også være spændende.

R: Ja.

I: Men det for mig, handler også lidt om hvordan uddannelsen bliver kommunikeret ud.

R: Ja!

I: Og der har der været en brist i den gamle studieordning. Der har været en miskommunikation. I den med de tre... men stadigvæk, så er det jo ikke en undskyldning.

R: Nej, nej.

I: Den eneste undskyldning, vel.

R: Nej, nej, nej. Altså, jeg tror dels så kan man godt sige, okay hvad kan uddannelsesinstitutionen gøre for at formidle uddannelsen derude, hvad er det en professionsbachelor i ernæring og sundhed kan. Hvad er det man kan og hvad kan de forskellige linjer, hvad er det man kan gå ud og sige, det kan jeg og det kan jeg og det kan jeg. Og hvad er det man selv kan gøre. Jeg kan huske de første jobs jeg søgte, så søgte, tænkte... så havde jeg sådan en brochure med som jeg puttede ned i kuerten: bliv professionsbachelor. Der var, Trine og Katrine ude på Frugtformidlingen og der var nogle andre også, der havde lavet nogle fede projekter, som var sat ind i den her, og så sige, jamen se hvad vi kan, altså. Og der synes jeg jo også at Frugtformidlingen, de er gode til at sige, jamen det her... de kan godt sende nogle folk ud der har styr på det, de har også fået gjort vores titel til noget, til noget der kan noget. Det er jo ikke bare alle og enhver der kan gå ud og formidle frugt og grønt, det tror alle. Men jeg har også oplevet det samme, endda for ganske nylig, sådan noget med... det med at arbejde i et køkken, det kan alle. Nej det kan alle ikke. Det kræver noget, uden at det ser sådan ud udefra.

I: Mm.

R: Men det er jo også, jeg tror også den her uddannelse, at gå ud og bruge den IX, det har også enormt meget med lyst og så tror jeg, en enorm portion nysgerrighed også. Wow, kan jeg også det. Eller ej hvor kunne det være spændende at være det, eller gribe muligheden med at arbejde på højskole i to perioder af tre måneder eller et eller andet og så sige, så fik jeg en fod indenfor altså. Ehm... og det tror jeg den kræver. Og hvis man ikke lige har det, men man tænker jeg skal bare ud og gøre det her. Eller jeg skal bare ud, f.eks. jeg skal ud og være sygeplejerske, det er sådan meget konkret og det kan man forholde sig til, uden at jeg kender ret meget til faget, men det kunne jeg forestille mig. Det får man jo ikke hvis man bliver professionsbachelor i ernæring og sundhed.

I: Nej.

R: Der skal du jo selv, sådan ud og forme det lidt, altså. Jeg har for nylig været sammen med en som også har læst den engelske udgave... integreret food studies, hvad hedder det, ude på Aalborg, i Sydhavnen...

I: Ja.

R: Og hun var helt, jeg spurgte hende sådan, var det fedt og sådan noget, ja det var helt vildt fedt. Men altså, hun var ikke helt klar over hvad hun kunne bruge det til. Altså, det er jo også sådan, nå hvad kan man med det, det er jo fint der er kommet nogle overbygninger, jeg har ikke sat mig så meget ind i det. Hvor hun har været ude og være køkkenleder i en institution og det har hun været helt vildt glad for. Nu var hun så stoppet og skulle til at finde ud af hvad hun skulle, men... Altså, jeg tror måske også bare, det kan også være vores samfund der stadigvæk har det sådan lidt svært med de her ikke så konkrete titler. En sygeplejerske ved man hvad er, en ergoterapeut, en fysioterapeut, men hvad kan en professionsbachelor i ernæring og sundhed? Jeg synes også selv at du har ansvar for at... rette den, den vej hvor du har lyst, altså. Jeg har da aldrig tænkt at jeg skulle være uddannelsescoach for 10 år siden i greve kommune og arbejde med unge mennesker med diagnoser. Det havde jeg da aldrig forestillet mig. Der havde jeg nok tænkt, sådan noget

der, nej, det skal jeg ikke, jeg havde lige været tre et halvt år på team glad med udviklingshæmmede unge, jeg svorede at jeg aldrig skulle arbejde med handikappede, det var bare noget af det laveste for mig. Jeg har fået en ufrivillig pædagoguddannelse, det ville jeg da ikke have været foruden.

I: Nej.

R: Altså... Så...

I: Ja, det er nogle virkelig gode inputs du kommer med.

R: Nå, men det er godt. Altså... Så jeg ved ikke om jeg har så meget mere at sige til det, men mere sådan at... jeg vil gerne komme, hvis du har behov for det eller hvis der er noget, altså komme ind og deltage i noget, jeg ville kun synes det var spændende. Hvor man måske også fik kørt, altså det der med, hvad... det kunne være spændende at tage sådan en rundspørge, hvis der sad 50 mennesker i et lokale. Hvad skal I? Jer der sidder herinde, hvad er det i skal om to år når i er færdige? Hvad er det i regner med i skal ud og lave?

I: Ja.

R: Det er sådan, jeg skal være projektleder. Okay. Hvordan skal du være det? Og så ville jeg, og så kan jeg sige, jamen jeg har både været køkkenleder og naturfagslærer, jeg har været forandringsagent i Københavns Madhus, jeg har været pædagogisk faglærer. Jamen nu er jeg uddannelsescoach. Så har jeg fået arbejde i køkkenet oppe på Årstiderne. Så altså... Jeg tror ikke man skal, man skal heller ikke være så bange for at tage fat, når man har den her, det er jo en praktisk uddannelse, ikke, altså... Men så kan man også, som du, du går ikke bare ud og bruger den, du vil gerne læse videre. Og det synes jeg da er fint. Og så, der kommer også en målrettethed efterhånden, altså... hvad skal du med dit IX, har du planer om hvad du gerne vil?

I: Nej... jeg har faktisk ikke så mange planer endnu. Ehm... Jeg er meget åben. Der er rigtig mange ting der interesserer mig. Jeg kan også godt... jeg synes også det er spændende, uddannelse og udvikling. Måske kunne jeg godt tænke mig at være studievejleder på gymnasier eller sådan noget.

R: Ja, spændende.

I: Ja. Men jeg kunne også godt tænke mig at arbejde for uddannelser og for ligesom at connecte uddannelser og deres studerende. Der sidder nogle ledere og så sidder der en masse studerende og så ligesom være et link mellem dem som, en medarbejder som ikke er underviser. Det gør de inde på studiet. Der er det også underviserne der går ud og laver alle mulige sådan, finder praktiksteder og linker til praktik og aftaler, aftaler osv. Jeg synes det er simpelthen... det er vigtigt at de ikke har fokus på noget af det, andet end kvalitet af undervisningen og så må der være nogle andre hænder til også... og det... sådan noget, det kunne også være spændende. Men jeg er sådan meget... jeg synes også sundhedspolitik er rigtig spændende. På ældreområdet, ret specifikt. Så jeg er sådan meget åben, men jeg synes der er masser at tage fat i og jeg bruger vores uddannelse som... som min basisviden, det er en god rygsæk jeg har med mig i den her læring og forandringsverden, ikke.

R: Ja. Præcis, ja.

I: Så... Ja.

R: Men du er også et, man kan sige, godt forbillede eller en god model for andre, det der med ja, du har været ude at arbejde og så har du bare lyst til at læse videre. Det er måske heller ikke alle der har lyst til at tage to år mere, eller. Eller har kompetencerne til det, eller... lige har brug for det. Altså, jeg var selv meget hooked på det på et tidspunkt, nå så læser jeg bare videre. Det kommer jeg ikke til, og det er fint. Altså... nu har jeg været

heldig at få det her job, det er den vej jeg gerne vil have, jeg håber der kommer nogle flere timer ud af det, altså...

I: Mm.

R: Og så skal jeg den vej, altså jeg skal jo arbejde, nu kan jeg jo se sådan, jeg kommer til at arbejde rigtig, en hel masse med motivation og coaching og den vej, ikke. Og det er sådan lige, gud det er det her job der taler til mig på den her måde, godt, nå men så skal jeg putte fingrene i det der. Og nogle gange, jamen lige pludselig, så skulle jeg sidste år, der skulle jeg til at have styr på noget anatomi og fysiologi, fordi jeg skulle undervise de unge udviklingshæmmede i anatomi og fysiologi. Jamen, det var godt nok lang tid siden, jamen så måtte jeg jo ned og låne nogle bøger på biblioteket.

I: Ja, ja.

R: Og man skal huske at det er jo ikke så højt niveau, så man skal jo huske at man skal jo ikke kunne det hele. Det var mere sådan hvordan kroppen var stykket sammen, og er det hjertet og ser det sådan ud, og... hvordan fungerer maven og fordøjelsen. Men man skal, jeg tror også man skal tænke... det er jo en menneskerettet uddannelse, altså man skal kunne lide at sætte sig selv i spil. Både over for uddannelsen tænker jeg og sige sådan, okay nu har jeg alt det her. Hvad byder, hvad kan den byde mig, eller hvordan kan jeg gå ud og bruge det, men også have lyst til at sige, her er jeg, jeg kan det og det her, må jeg være her os jer, altså. Må jeg byde ind eller må jeg... kunne det her være et projekt i havde glæde af.

I: Ja.

R: Men jeg tror, den der kobling mellem at der måske er en fagperson eller en mentor, jeg ved ikke hvad titel det skulle være, mellem uddannelsen og de studerende. Det tror jeg kunne være meget, meget interessant. En rigtig, rigtig god måde at få nogle studerende vækket på og sige sådan, okay jeg kan faktisk godt noget.

I: Det tænker jeg også.

R: Ja. Det er en interessant tilgang i hvert fald. Ja. Jeg tror ikke jeg har så meget mere IX, men altså du er meget velkommen, ehm...

I: Ja. Det er super, altså jeg kan mærke at jeg har fået nogle gode ting med og så kan jeg mærke på dig også at dit drive er lidt anderledes end de andre jeg har snakket med. Så det er meget sjovt for mig at høre de forskellige historier fortalt og sådan nogle ting. Og det er så det jeg skal have sat op mod hinanden og have fundet nogle ligheder og nogle steder hvor i skiller jer ud. For så at kunne være med til at finde ud af... hvor ligger, ligger der et problem, er der noget og hvad kan uddannelsen gøre.

R: Ja. Altså... Jeg tror der er noget begge veje og jeg tror også du har fat i den lange ende, det her med at uddannelsen ikke har været god nok til kommunikere det ud. Det kan sagtens være. Og så kan der jo også sagtens, jeg tror, det kan være én del, så kan man jo gå ind og kigge på, nå men hvad gør uddannelsen for at profilere sig og hvad gør uddannelsen for at få titlen frem. Jeg synes jeg ser flere og flere stillinger: køkkenleder, evt. professionsbachelor i ernæring og sundhed. Så er der nogle der stjeler bare de hører ordet køkkenleder, så skal de lave mad. Nej ikke nødvendigvis.

I: Nej.

R: Det er jo ikke ensbetydende med at du skal stå 37 timer i et køkken fordi man er køkkenleder. En køkkenleder står jo, altså... i større køkkener og i produktionskøkkener, der er jo rigtig meget administrativt arbejde også. Så jeg tror den der med at kunne åbne op for og se, nå men hvad er der af muligheder, tag ud og snak med nogle. Jeg har i det perioder, korte perioder hvor jeg ikke har haft noget job, har jeg lavet det der hedder kaffemøder. Tager ud og snakker. F.eks. hvis det var noget med ældre at gøre, der har jeg,

det har jeg, den eneste målgruppe jeg tror jeg ikke har arbejdet med endnu, det er ældre [griner lidt] og jeg er gået ud og sagt sådan noget med, okay jeg kan se at i har et spændende projekt her. Må jeg ringe og må jeg komme og høre mere om det og har du eventuelt tid halv ti. [Kan ikke høre hvad der siges] anerkender rigtig meget og så oftest så sige, ja det må du gerne og så siger man... så går man ud og så siger vedkommende, nå men hvad har du brug for. Nå men jeg... har rigtig meget brug for, eller hvis du har tid, så fortæl mig om det her projekt, hvordan i gør det og hvordan i drejer det og hvordan i får motiveret de ældre til f.eks. at spise mere og sådan noget. Og så kan man jo godt sige, når man har været der en halv time: ej hvor spændende, ved du hvad, må jeg... ikke fordi jeg på nogle måder tror at du har et job til mig, men må jeg sende mine papirer til dig eller man lige sådan to dage efter skriver sådan, tak for et rigtig fint møde, er det ok at jeg sender mit CV. Så man kommer ud og viser hvem man vil. Jeg blev husket i den forbindelse... i forbindelse... jeg søgte noget job inde på Suhrs Madakademi hvor Lars Sonne han lige pludselig ringede: X, jeg mangler en underviser, vil du ikke skrive en ansøgning og så komme herind. Så var jeg til samtale i halvanden time. Han var super god. Jeg fik ikke jobbet, hvor han sagde, ved du hvad, jeg havde en der kunne lige nøjagtigt det jeg havde brug for og der er ingen tvivl om, sagde han til mig, du bliver en knalddygtig højskolelærer, jeg havde bare en der lige nøjagtigt kunne dagene og det var ikke ret mange dage, og så havde jeg en der lige var spot on til mig, men jeg vil gerne huske dig. Det var en skide god samtale. Og der er ikke noget der er spildt, fordi man ikke fik jobbet.

I: Nej.

R: Ehm... og det skal man jo også ville og kunne og turde og have mod til at sætte sig selv i spil på den måde.

I: Jamen jeg tror det er en god ide med, altså... ja, sådan et møde pr. semester.

R: Ja.

I: Hvor de studerende ligesom, hvor man snakker med dem om, så prøv, hvad vil i nu?

Hvad... hvilke tanker har i og hvad kan der ske og... hvor man ligesom får det til at...

R: Ja, man kan lave noget [kan ikke høre ordet] arbejde eller sige sådan, hvor er i henne nu i forhold til for et halvt år siden, hvad for nogle fag har i haft, hvad har der været af praktikker, altså man kan jo lave sådan nogle gruppe-coachinger. Man kunne byde ind med at sige sådan, hvad, og der, altså... meget erfaringsdeling viser jo også oftest, at folk de bliver sådan lidt, gud hvorfor har jeg ikke tænkt på det eller jeg har ikke tænkt på det, så kan det være at der er nogle der sidder og holder deres kort meget tæt ind på hånden eller der kommer måske en facilitator på og siger prøv at hør her, hvor er i henne, hvad tænker i? Så kan man sige, ja du skal måske bruge noget mere tid på det og det eller man kunne lave nogle gratis coaching sessions eller til en billig penge, eller et eller andet og så sige, hvor er du på vej hen? Det er også derfor jeg skrev et eller andet, jeg tror jeg skrev på et tidspunkt, jeg vil gerne, jeg vil rigtig gerne coache nogle... hvis de kunne blive lidt mere afklaret for en billig penge. Det vil jeg rigtig gerne gøre, jeg ville synes det var så spændende... altså... der er ikke nogle der har takket ja, men det kan jo være det kommer på et senere tidspunkt [griner lidt]

I: [griner lidt med]

R: Fordi jeg synes det er synd, at hvis der går nogle rundt som bliver sådan lidt øv bøv over at de har taget en uddannelse de ikke kan bruge til noget, det passer ikke. Og det kan man jo også sige, at hvis der er sådan en ånd derinde stadigvæk, det synes jeg er rigtig ærgerligt.

I: Ja.

R: Ja.

I: Ja. Det er super X.



R: Ja, ja. Altså, ring igen eller skriv en mail eller... du er meget velkommen.

I: Ja, det gør jeg gerne.

R: Og så kan vi bare lige være i kontakt eller noget, altså. Så må du endelig sige til eller hvis... ja brug for noget eller. Jeg arbejder jo heller ikke så meget så jeg, så jeg er jo også ude efter noget mere projektarbejde, så du må endelig bare...

I: Ja men, jeg tror faktisk at jeg vil snakke om, med dem om... nu er de jo lige startet 100 nye elever, ikke. At der skulle være noget til at starte med. Så...

R: Ja. Hvad kan jeg? Altså...

I: Ja.

R: Jeg har også både prøvet at blive... jeg har prøvet at blive sagt op og jeg har også prøvet lige pludselig at stå med to jobs på hånden, hvad skulle jeg gøre og så videre, på ti år, jeg har prøvet rigtig meget. Der er nogle der siger, gud hvor har du prøvet meget. Ja, jeg blev sagt op ude på Team Glad for eksempel fordi min stilling blev nedlagt. Nå, men det er jo hvad der kan ske i arbejdslivet. Altså. Det er også sådan en, gud det havde jeg ikke regnet med i foråret. Nej, men jeg var på vej ud af døren alligevel men så lige pludselig så åbner der så den her dør. Fedt, det er noget helt andet. De er super søde. Der er firkantet ordning i kommunen, hvor det er der ikke på Team Glad, det er en socialøkonomisk virksomhed, der er en masse... det er meget komplekst for eksempel. Så det er også det, man skal ud og prøve lidt forskelligt.

I: Ja.

R: Ja.

*Lidt stilhed.*

I: Ja, men det er godt. Jamen jeg vil sige tak for den her gang.

R: Ja, men du er bare velkommen og så bare ring hvis det er IX, du er meget velkommen.

I: Det gør jeg i hvert fald.

R: Det er godt.

I: Tusind tak for det.

R: Godt. God fornøjelse med projektet.

## Bilag 9: Rekonstruktion af interview med Jette

---

### Praktisk

- *Hvornår blev du færdig*  
Jette blev færdig i juni 2016
- *Hvilken linje*  
Hun gik på studieretningen sundhedsfremme, forebyggelse og formidling

### Konstruktion af professionshabitus - Motivation for at søge

- *Tanker inden studiet?*
  - o *Hvorfor ernæring og sundhed?*  
interesse for sundhed. Har selv gennemgået et større vægttab og har nogle nære familierelationer der har diabetes. Til dagligt dyrker hun en del motion.
  - o *Hvor hørte du om uddannelse?*  
Søgte specifikt efter en uddannelse der relaterede sig til sundhed. valgte professionsbachelor i ernæring og sundhed idet hun ikke var interesseret i at skulle gå på en kandidat.
  - o *Hvor søgte du viden om uddannelsen?*  
på uddannelsesguiden og i studieordningen

### Hvilke strukturer påvirker agenten? Hvad mener du har haft betydning for din uddannelse og overgang til arbejdsmarkedet?

- *Strategi under studiet – opbygget en profil?*
  - o *Studierelevant arbejde?*  
Jette valgte at arbejde i en tøjbutik, for at det hele ikke skulle gå op i studie og sundhed
  - o *Praktikker? Har du søgt målrettet efter et specifikt område?*  
Hun søgte praktikker alt efter interesse og prøvede at tilgå forskellige målgrupper: børn og ældre.
- *(Hvis de har et job) Hvordan fik du dit job?*  
Jette var næsten ved at give op jobsøgningen. For det første følte hun ikke at der var nogle jobs hvor hun tænker “det der det kan jeg”. Derudover
  - o *Målrette søgning?*  
Jette måtte tænke ud af boksen fordi uddannelsen var så bred og da der var ingen der søgte hende specifikt. Hun søgte derfor et job som livredder idet, det hører under kulturforvaltningen i håb om at der på et tidspunkt eventuelt kommer mulighed for at avancere.  
ingen der søgte
  - o *Netværk?*
    - *Tilfældigt*

### Hvilke kapitaler har værdi i feltet - Erfaringer med uddannelsen

- *Hvordan vil du beskrive din tid uddannelsen?*  
Utrolig bred. Der er rigtig meget fokus på pædagogik, hvilket Jette synes går en smule ud over sundheden. Hun mangler at der bliver gået mere i detaljerne omkring de forskellige målgrupper.

- *Hvordan vil du beskrive dine kompetencer?*  
Jette beskriver at hun har haft besvær med at identificere sig selv med nogle af de stillinger hun har fundet på nettet. Meget af det er køkkenstillinger og hun mener ikke de har haft nok køkkenundervisning til at hun ville kunne stå i et køkken. Derudover har hun heller ikke interesse i at arbejde i et køkken.
- *Hvad var det bedste ved uddannelsen, når du tænker til bare*  
Jette mener at der er en masse interessante emner på uddannelsen.
- *Hvad var det mindre gode?*  
Uddannelsens bredde beskriver Jette som en af de største problematikker. Der manglede retning. Det er ikke nemt at få et arbejde hvis ikke man har rundsave på albuerne.
- *Hvad tænker du om den diskussion der er foregået omkring uddannelsen?*  
Jette kan godt forstå, hvorfor folk er frustrerede, hun er også selv frustreret og har flere gange overvejet om hun alligevel skulle læse videre eller måske tage en helt ny uddannelse

#### Arbejdsmarkedet

- *Drømmejob? – hvad ville du gerne når du var færdig.*  
Hvis jette selv måtte bestemme, hvad hun ville lave, så ville hun arbejde som konsulent i en kommune eller i det private. Målgruppen skulle være folk der skulle tage sig i vægt eller børn.
- *Hvilke jobs synes du der relaterer sig til ernæring og sundhedsuddannelsen*
  - *realitet*  
Der er rigtig mange jobs der relaterer sig til køkkenarbejde eller i kantine. Det var ikke det Jette havde forestillet sig hun skulle arbejde med da hun begyndte på uddannelsen - ej heller undervejs.
  - *optimalt*  
Jette nævner konsulent, kampagnemedarbejder, projektleder og -medarbejder.

## **Bilag 10: Transskribering af interview med Louise, kommunikationspartner ved en professionshøjskole**

---

**I = interviewer**

**R = respondent**

*Louise er erstattet med X.*

*Interviewer beskrives som IX.*

---

*Der ringes op til respondenten, som svarer med navn.*

I: Hej, du taler med IX.

R: Ja, hej.

I: Hej. Ehm... Jeg er en del af IX og IX2 der har skrevet en mail til.

R: Ja [griner]. Jeg skulle lige være med.

I: [griner lidt med]. Ja. Passer det dig nu? Passer det fint nu, for dig?

R: Ja, det kan vi godt sige. Det er helt fint.

I: Det er ikke noget der kommer til at tage så lang tid, det er bare... Vi er i gang med at skrive det her speciale omkring professionsbacheloruddannelser... Som ikke har nogen titel. Specifik titel, ligesom f.eks. sygeplejersker... og lærere, og pædagoger. Ehm... og i den forbindelse...

R: Hvad er det for nogle professionsbachelorere i tænker at der ikke har en titel?

I: Mm... f.eks., vi kommer begge to fra ernæring og sundhed.

R: Ja.

I: Så vi bliver professionsbachelorere i ernæring og sundhed, med speciale i den retning vi nu tager. Eller toning hedder det nu. Ehm...

R: Okay.

I: Og dem fra... ehm... der er offentlig administration, de bliver også professionsbachelorere i offentlig administration, eller...

R: Ja. Jeg er med på hvad i mener.

I: Super.

R: Som en lærer, der bliver man bare en folkeskolelærer, det er det du tænker, eller hvad?

I: Ja. Vi tænker i hvert fald... På den måde har de det, at knytte sig op på. De har jo selvfølgelig uddannelsen, ikke, men de har deres titel som enten lærer, og pædagog og ligesom at bygge deres professionsidentitet på. Og det vi så vil prøve at undersøge, det er hvordan dem, der ikke har nogen titel, hvordan de opbygger deres professionsidentitet. Hvilke parametre gør de det ud fra.

R: Okay.

I: Og i den forbindelse, har vi været til nogle infomøder. De her åbent hus møder, for at finde ud af, hvordan brander de her uddannelser sig... Og vi har kigget på hjemmesiden, hvor der selv følger også, ehm... se hvordan de sælger sig. Men vi kunne godt tænke os at vide lidt mere om hvad der ligger bag, når man tænker... hvad er forskellen når man skal brande en professionsuddannelse og en bacheloruddannelse som på et... Københavns Universitet for eksempel eller Syddansk eller Aalborg.

R: Ja, ja. Ehm... Skal jeg bare fortælle om nogle af de tanker vi har gjort os, eller? Har i nogle specifikke spørgsmål, eller?

I: Nej, jeg tænker det er faktisk meget overordnet. I forhold til hvilke tanker er det i gør jer når det er en professionsuddannelse. Hvad spiller professionsdelen af betydning for den måde, hvorpå i tænker at i skal kommunikere uddannelserne ud på?

I: Ja. Altså, der tænker vi det jo nok ikke helt på samme måde som jer, men jeg er med på hvad du mener. Fordi vi... vi gør jo rigtig meget ud af at fortælle hvad indholdet af en professionsuddannelse er, altså at vi har et nært, en nær tilknytning til praksis.

I: Ja.

R: Så derfor gør vi egentlig en del ud af at fortælle... historier, både om karrieremulighederne og om... små historier fra praktikophold i Tanzania eller bare på, altså, ude i den virkelige verden kan man sige. Så vi har studerende der er ude i praktik til at fortælle om, jamen hvad er det egentlig de oplever og laver der. Så det er nok meget den måde vi ser det på. Hvor vi ikke, vi laver ikke helt den samme skelnen som du fortalte mig om, med at der er nogen der bliver noget kendt og så er der nogle der bliver noget som er noget der er knap så kendt.

I: Nej.

R: Altså, vi har sådan grundlæggende markedsføring for alle vores uddannelser, hvor vi slår rigtig meget på det her med praksis.

I: Ja.

R: Og den måde man bliver undervist på. Altså, man kan sige vi går jo ikke ind og sammenholder, hvad er forskellen på en universitetsuddannelse og en uddannelse hos os, men vi går ind og fortæller om de ting der er særlige for os.

I: Mm. Når du siger ting der er særlige for professionsuddannelser, så er det blandt andet det her med praksis.

R: Ja. Det er især det med praksis. Det kan også være noget med undervisningsformer. Vi har jo ikke nær så mange forelæsninger... hos os, som man har på universitetet. Typisk, i hvert fald ikke. Ehm... så det kan også være en af forskellene.

I: Ja.

R: Så vi, men i det hele taget, så gør vi rigtig meget for at få vores egne studerende til at fortælle historier. Det er nok i virkeligheden det vi arbejder mest med. Vi har for eksempel ansat et ambassadørkorps som vi kender fra vores digitale ambassadører... som vi, ehm.... Hvad skal man sige, som vi bringer frem med og som får et kursus i, sociale medier og hvordan de virker og hvordan man fortæller den gode historie og hvordan man laver videoer. Og så fortæller de særligt om deres uddannelse og hvordan det er at læse på lige præcis den via billeder og små videoer.

I: Mm. Hvordan bliver de studerende udvalgt, er det noget de selv skal søge eller?

R: De søger det, ja. De søger det, dem der har lyst til at være sådan nogle digitale ambassadører.

I: Og hvad søger i sådan typisk efter?

R: Vi søger typisk efter at man har lyst til at formidle sit studieliv på sociale medier. Og at man har, altså... Ja, en interesse i at fortælle andre, om ens eget studie. Og at det er den ærlige fortælling. Det som vi er med inde over, det er at definere nogle temaer, altså for eksempel sørge for at der er noget af det der kommer til at handle om praktik. Men det er sådan helt op til dem, ligesom at fortælle hvad de gerne vil formidle. Og så... Så har vi nogle bestemte hashtags som de så bruger, så vi kan trække deres billeder og fortællinger ind på vores hjemmesider.

I: Okay.

R: Så på rigtig mange af vores hjemmesider, der vil i se at vi under uddannelsesbeskrivelserne også har indtræk fra Instagram.

I: Er det samlet et sted, hvor man kan finde dem?

R: Undskyld, du falder lidt ud, prøv lige at gentage spørgsmålet.

I: Er der et sted hvor vi kan finde dem, eller er det ved at søge på de her hashtags?

R: I kan selvfølgelig både søge på hashtagsene, i kan også gå ind på vores Instagram profil, der vil i også hurtigt komme til at se nogle af dem, men vi har også trukket dem ind på vores uddannelsessider.

I: Okay.

R: Ehm... Så hvis i går på vores hjemmeside, inde under uddannelser, og vælger en uddannelse, for eksempel design og business, ehm... og scroller lidt ned, så er der under "vil du vide mere?", der kan man simpelthen komme ind og se alverdens opslag, som er sådan et indtræk fra nogle hashtags. Og det kan man på, det er noget vi arbejder med lige nu, men det kan i på rigtig mange af vores uddannelser.

I: Ja. Baggrunden for at gøre det på den her måde, hvad har det været? Hvilke tanker gjorde i, da i tænkte, det er det vi skal gøre?

R: Jamen, vi har faktisk spurgt rigtig mange potentielle studerende om, hvad det er der betyder noget for dem når de skal vælge uddannelse, og et fælles træk er, at man gerne vil høre fortællingen fra studerende som selv går der.

I: Ja.

R: Og der tænker vi, at billeder er sådan en stærk formidlingsform, billede og video. Ehm... knyttet på nogle fortællinger fra de studerende selv og derfor, så synes vi det var oplagt at koble de ting på den måde.

I: Mm. Ja. Er de tidligere, eller potentielle studerende nogle der har mødt op til nogle åbent hus møder eller hvordan har i fået fat i dem?

R: Ja, det har været lidt forskelligt. Vi har trukket på netværk med nogle der kender nogle og nogle vi kender i gymnasieverdenen og nogle der har været til åbent hus og sådan, så det har været lidt forskelligt hvordan vi har gjort og det er gennem længere tid vi har lavet sådan forskellige undersøgelser.

I: Mm. Ehm... altså, sådan i det daglige, er der også presse der ringer til jer og vil have formidlet en historie eller er det primært jer som for eksempel sender meddelelser ud, eller hvordan fungerer det?

R: Altså, det fungerer begge veje. Og i vores afdeling arbejder vi på den måde at der er nogle der har særligt ansvaret for at promovere vores forskning. Men forskningen er jo lidt den anden side af det, kan man sige, altså... der er jo sammenhæng i det hele, ikke, men hvis man ser på det med markedsføringsbriller, så er det lidt to forskellige ting.

I: Og hvordan det?

R: Jamen, det tænker vi det er. Det er vigtigt at fortælle om vores forskning og forskningshistorie, men det er nok vores sekundære målgruppe i forhold til at skaffe studerende, kan man sige, i forhold til rekruttering... Som ser de forskningsfortællinger og bliver, det er mere vores overordnede branding det handler om, når vi er ude og fortælle forskningshistorier, blande os i samfundsdebatten og så videre. Og det anser vi for rigtig vigtigt og gøre meget af. Men når vi taler om rekruttering af studerende, som er det jeg arbejder med og som vi arbejder med i vores afdeling, så er vi meget mere ude og lade de studerende fortælle om hvordan det er at gå på en professionsbacheloruddannelse.

I: Ja. Så i har faktisk to afdelinger, nogle der står for rekruttering og andre står for at formidle forskning, fordi i mener det er to forskellige grupper...

R: Ja. Og vi snakker selvfølgelig sammen og nogle gange er der overlap, mere end andre, men det har vi faktisk, ja.

I: Ja. Okay. Jamen jeg tænker egentlig, det var faktisk sådan overordnet det vi var interesseret i, hvordan... ja, i promoverer uddannelserne, ikke, og det gør i så blandt andet i de her... studerende, som går på uddannelsen. Er det også muligt at man kan henvende sig til dem, ikke fordi vi har tænkt os at gøre det, men hvis studerende gerne ville gå på for eksempel designlinjen og har set et... er det så muligt for dem at kontakte dem, eller hvordan fungerer det, eller er...?

R: Ja, det kan man jo altid gøre. Altså, vi har masser af eksempler på, at der er nogle der skriver på deres Instagram profiler, ej det lyder spændende, hvad er det for en uddannelse du læser på og hvor kan jeg få mere at vide om det, og så... så fortsætter de så videre til vores studievejledere, som der jo er kontaktoplysninger til på alle vores uddannelseshjemmesider.

I: Ja.

R: Så på den måde, ja... Men altså, vi gør jo rigtig meget mere end det, vi har jo selvfølgelig hele tiden kampagner kørende, søgeord, annonceringer og så videre, men jeg fornemmer ikke så meget at det er det i er interesseret i at høre om?

I: Nej, men du må gerne fortælle lidt om det. Det kunne også være spændende at høre hvad det er. Nu har vi jo snakket med nogle potentielle studerende og spurgt, hvorfor er i endt netop her? Og meget af det bunder i interesse, og hvordan [kan ikke høre hvad der siges grundet larm]... hænger det måske sammen med de her søgeord du snakker om, eller.

R: Ja. Det gør det helt klart. Vi annoncerer rigtig meget efter hvad folk interesserer sig for og har for eksempel lavet videoer om vores otte interesseområder, altså dem i nok også kender fra UG.dk, som alle [kan ikke høre hvad der siges] fra folkeskolen og gymnasiet. Og der har vi lavet nogle film der sådan beskriver udpluk derfra, som vi tager videre til sådan nogle pressesider vi også har, nogle kampagnesider kalder vi det. Og vi laver også rigtig meget retarget-annoncering, altså hvis man har udvist interesse for noget, så får man forevist en bestemt annonce for uddannelser i den retning, kan man sige. Og sådan noget kører vi altid med året rundt. Ja.

I: Mm. Jeg tror blandt andet, i vores, det er et speciale vi er ved at skrive, vi skal have et afsnit som handler om sådan noget, omkring markedsføring af uddannelser. Ehm...

R: Omkring, markeds...?

I: Markedsføring, ja, i forhold til...

R: Markedsføring? Okay.

I: Og jeg tror, det her med branding kommer vi til at knytte nogenlunde op på det... har i altid haft en, ja, det har man jo [griner lidt], en markedsføringsstrategi, men i skal justere den. Sker det tit, eller hvordan?

R: Vi justerer den også altid.

I: Ja.

R: Altså [Kan ikke høre, grundet larm], følge med i den, altså og her hos os, der samarbejder vi med et professionelt mediebyrå som også hele tiden er med inde over anbefalingerne med, hvor er de unge henne og hvad er der dukket op af nye muligheder for annoncering og så videre. Fordi det er så... det er en verden der er i hurtigt udvikling, så der er man nødt til hele tiden, ligesom at være med, så der har vi simpelthen en professionel partner på, som så sammen med os, tilrettelægger en strategi for hvordan vi gør det kommende år.

[Larm igen].

I: Jeg synes du har givet et ret godt billede af hvordan det fungerer. Og vi var interesseret i det, fordi vi ved faktisk slet ikke noget om hvordan det sådan noget. Vi har selv gået på en

professionsbachelor, og hvordan man sådan finder derhen, det er jo egentlig sekundært med til at gøre, men man bare lægger ikke mærke til det.

[Larm igen].

R: Nej, men det behøver man heller ikke, så virker det jo, kan man sige [griner lidt].

I: Jamen præcis, så virker det jo helt perfekt [griner lidt]. Så det var egentlig derfor vi var interesserede i at høre lidt mere, og jeg synes egentlig du har givet et godt billede. Som vi kan...

R: Men, spændende. Og i er meget velkomne til, altså vi vil meget gerne se hvad det munder ud i, hvis i har mulighed for at sende os jeres speciale i sidste ende, det er altid sjovt for os at følge med i, hvordan andre analyserer det vi gør, så ja.

I: Ja. Men vi har jo din mail og så, der går nok noget tid, vi er stadigvæk i startfasen, men ehm...

R: Ja. Det kan jeg godt fornemme, men i er velkomne til at vende tilbage hvis der er noget i kommer i tanke om i gerne vil spørge mere ind til, så har i mine kontaktoplysninger, ikke...

I: Super dejligt. Tusind tak for det.

R: Så held og lykke med det.

I: Tak. Og tak for hjælpen og rigtig god weekend når du kommer så langt.

R: Ja. Tak og i lige måde. Hej.

I: Tak. Hej, hej.



## Bilag 11: Resultat af søgning på "professionsbachelor i ernæring og sundhed" på Jobindex

The screenshot shows a job search interface on Jobindex. At the top, there are navigation menus: 'Jobsøgere', 'Test dig selv', 'Råd og inspiration', 'Karriereveje', and 'Virksomheder'. A search bar contains the query 'professionsbachelor i ernæring og sundhed' and a 'Søg' button. Below the search bar, there are two job listings:

- Ernæringsassistentelever**  
Der er tale om en meget alsidig uddannelse, hvor du lærer at lave spændende mad og hvor du også får den teoretiske baggrund.  
Madservice Aalborg, Aalborg  
Jobcenter Aalborg, 18. maj
- Ernæringsassistent, Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed eller kok til udflytterbørnehave i Lyngø**  
Kan du formidle kost til børn, forældre og personale og har du lyst til at inddrage børn ind imellem i forberedelsen af mad/bålmad i hverdagen?  
Amager Klynge 1, København  
Jobcenter København, 17. maj

On the left side, there are two sections: 'Dine valg' with a selected filter 'professionsbachelor i ernæring og sundhed' and an 'Opret Jobagent' button; and 'Filtrér din søgning' with a list of regions: Københavnsområdet (1), Region Sjælland (0), Fyn (0), Nordjylland (1), Midtjylland (0), Syddjylland (0), Bornholm (0), Skåne (0), and Udlandet (0).

At the bottom right, there is an advertisement for 'ANSØG SENEST 22. MAJ'.

Søgning foretaget 19. maj 2017

Følgende følger artikel

## Rodløs i sin profession

- Et casestudie om misforhold i forventninger mellem ernæring og sundhedsuddannelsen og dimittender derfra.

**Pernille Kirstine Knaack Kirkegaard og Sara Kirkeby**

Stud. mag. I Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

### **Abstract**

Denne artikel udspringer af et speciale, hvor det ud fra en empirisk undersøgelse af ernæring og sundhedsuddannelsen diskuteres, hvorledes uddannelsens profilering påvirker studerendes og dimittenders forventninger og muligheder på arbejdsmarkedet. Analysen og diskussionen konstruerer en forståelse af, at dimittender i høj grad påvirkes af profileringen, idet der skabes et misforhold i forventninger til muligheder på arbejdsmarkedet, og hvad de studerende reelt oplever som muligt. I relation hertil ses, at bredden af uddannelsen samt mangel på en defineret kerne i uddannelsen er af betydning, eftersom det skaber usikkerhed hos de studerende samt dimittender i overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked.

## **Mere sammenhæng mellem uddannelse og arbejde**

I det nyeste udspil fra uddannelses- og forskningsminister Søren Pind ændres fokus, fra at uddannelsesinstitutioner skal få så mange studerende igennem uddannelsessystemet som muligt til at fokusere mere på kvaliteten af uddannelse. Det vil sige, at regeringen bevæger sig væk fra de målsætninger, der siden 2011 har været afgørende for den danske uddannelsespolitik (Statsministeriet 2011, 16). Der skal, ifølge Pind, fokuseres mere på kvalitet frem for kvantitet, hvor han med et nyt kvalitets- og resultattilskud vil belønne de uddannelser, der er bedst til at få studerende ud på arbejdsmarkedet (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017a).

Med denne nye satsning fokuseres der i højere grad på, at overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked: *“skal klæde de studerende på til et arbejdsmarked, der forandrer sig hastigt”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017b). I relation til dette ses også, at ni sundhedsfaglige professionsuddannelser, herunder ernæring og sundhedsuddannelsen, i 2016 blev revideret med nye bekendtgørelser for at sikre, at uddannelserne: *“matcher behovene i fremtidens sundhedsvæsen”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016a).

Arbejdsmarkedet, der relaterer sig til sundhed, kan høj grad siges at være i udvikling. Dette ses også som et resultat af en generel samfundsudvikling med øget i interesse for sundhed. Ole Hartling, dansk overlæge og tidligere formand for etisk råd, belyser, at forståelsen af sundhed i dag nærmest kan siges at have udviklet sig til en sundhedisme, hvor sundhed er blevet allemandseje, og hvor alle har en holdning (Hartling 2012, 2). Sundhed bliver dermed mere og mere populært, og det kan derfor synes paradoksalt, at der i fjerde kvartal i 2014 var en ledig-

hedsprocent på 20% blandt ernæring og sundhedsuddannede (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016b). Med baggrund i denne undren, undersøger specialet en række faktorer, der kan siges at have betydning for det relativt høje ledighedstal.

## Empiri og teori

Undersøgelsen søger, med den franske sociolog Pierre Bourdieus prakselogi, at give et bud på, hvordan de studerendes muligheder påvirkes på baggrund af uddannelsens positionering i et felt af uddannelser. Det er ikke hele Bourdieus begrebsapparat, der er inddraget i undersøgelsens analyse og diskussion af ernæring og sundhedsuddannelsen, men udvalgte begreber og forståelser.

Det empiriske grundlag for undersøgelsen bygger på fire kvalitative, semistrukturerede interviews med ernæring og sundhedsuddannede samt på observationer ved to informationsmøder i form af åbent hus arrangementer på to forskellige professionshøjskoler, der udbyder uddannelsen. Herunder inddrages også empiri fra en række in-situ interviews med besøgende til informationsmøderne. Derudover inddrages data fra et interview med en kommunikationsansvarlig fra en professionshøjskole, hvor indholdet af interviewet omhandler markedsføring af ernæring og sundhedsuddannelsen. Slutteligt inddrages data fra en undersøgelse lavet af Uddannelses- og Forskningsministeriet, der efterfølgende er resulteret i et værktøj kaldet Uddannelseszoom (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017c). Uddannelseszoom fungerer bl.a. som et værktøj for fremtidige studerende til valg af uddannelse, og indeholder informationer omkring studerendes oplevelser af uddannelsers kvalitet og relevans i forhold til beskæftigelsesmuligheder på arbejdsmarkedet (ibid.).

## En stor mundfuld

På et informationsmøde erklærer en underviser, at ernæring og sundhedsuddannelsen er den eneste uddannelse, der tager udfordringen op og udbyder en uddannelse, der relaterer sig til et bredt sundhedsbegreb. Gennem en analyse af uddannelsens opbygning, formål og indhold, må vi medgive underviseren, at uddannelsen lever op til hans ord, og som han fortsætter er *“der nærmest ikke (...) det der ikke kan lade sig gøre”*. Uddannelsen selv betragter dette som positivt, idet der lægges op til, at uddannelsen åbner op for et væld af karrieremuligheder.

Undersøgelsen argumenterer imidlertid for, at uddannelsens brede karakter anses for at være problematisk af de studerende og uddannelsens dimittender. De beskriver uddannelsen som uspecifik og overfladisk, hvilket har betydning for de muligheder, respondenterne oplever efter endt uddannelse. De oplever med begrundelse heri et besvær med at definere deres faglige kompetencer, når de skal søge arbejde og oplever ligeledes, at aftagerne, på grund af uddannelsens fagligt brede karakter, ikke ved, hvad de kan forvente af en professionsbachelor i ernæring og sundhed. Dette resulterer hermed i, at aftagerne ikke i særlig høj grad efterspørger ernæring og sundhedsuddannede. Når der specifikt efterspørger ernæring og sundhedsuddannede, retter arbejdsopgaverne sig primært mod køkkenfagligt arbejde, hvilket vi konkluderer er et levn fra uddannelsens historie, hvor ernæring og sundhedsuddannelsen tidligere har været en husholdningsskole.

Selvom der i bekendtgørelsen for ernæring og sundhedsuddannelsen beskrives, at uddannelsen relaterer sig til områder inden for mad, måltider og ernæring, hænger dette ikke i tråd med uddannelsens brede profilering. I både studieordninger, på uddannelsesinstitutionerne hjemmesider og på informationsmøderne, bliver det fremlagt, at ernæring og sundhedsstuderende har

mulighed for at arbejde inden for mange forskellige områder, der ikke kun relaterer sig til køkkenfagligt arbejde. Dermed sættes deres forventninger højt.

De uddannede oplever imidlertid ikke, at deres forventninger indfries, idet de oplever udfordringer med at opnå beskæftigelse inden for de forventede områder. Det kan dermed siges, at ernæring og sundhedsuddannelsen har taget munden for fuld, når de beskriver de mange muligheder som ernæring og sundhedsuddannede har efter endt uddannelse.

## **Rodløshed**

De uddannede sætter manglen på en almen "kendt titel" i relation til aftagernes manglende kendskab til ernæring og sundhedsuddannedes kompetencer. Respondenterne beskriver, at de i deres definition af egne faglige kompetencer gerne ville kunne læne sig op ad en "*fast*" og "*kendt*" titel, som det gør sig gældende for f.eks. sygeplejersker og fysioterapeuter. Behovet for en titel anses i relation til Bourdieus begreb om distinktion, idet distinktion i denne forbindelse forstås som det at være menneske i sig selv og eksistere i et rum er det samme som at skille sig ud (Bourdieu 1997, 25). Behovet for en titel er dermed ikke nødvendigvis et behov for at skille sig ud, men i højere grad et behov for at opnå anerkendelse af deres profession i feltet. Vi argumenterer derved for at behovet for en "kendt titel" bunder i uddannelsens brede karakter og er et udtryk fra respondenternes side om en rodløshed, der udmunder i en usikkerhed om egne kompetencer.

Denne usikkerhed konkluderes som værende af betydning for respondenterne, idet det, ifølge anerkendelsesforsker Rasmus Willig, kan medføre udmattelse, opgivelse og forvirring, når man ikke føler, at man bliver anerkendt (Willig 2007, 50f). I relation til dette anses den manglende anerkendelse som værende af betydning for de studerendes professionshabitus, hvilket dermed får betydning for den enkelte studerendes selvfølelse.

I søgen på anerkendelse vælger en høj andel af ernæring og sundhedsuddannede (40%) at videreudanne sig (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015, 13). Videreuddannelse bliver af flere af vores respondenter anset som en nødvendighed for enten at kvalificere sig til de forventede og ønskede jobs eller for at bevæge sig væk fra ernæring og sundhed som fag og de arbejdsområder, der relaterer sig hertil.

## **Sundhed som profession?**

På baggrund af ovenstående udlægning af ernæring og sundhedsuddannelsens bredde og de studerendes manglende oplevelse af anerkendelse af deres kompetencer, samt besværet med selv at definere disse, stilles der spørgsmålstegn ved hvorvidt sundhed "*i bred forstand*" kan siges at være en profession.

Til trods for at regeringen lægger vægt på relationen mellem uddannelse og arbejdsmarked, kan det diskuteres, om ernæring og sundhedsuddannelsen bør have status af en professionsbachelor, når den øjensynligt ikke retter sig mod et specifikt erhverv og samtidig har en høj ledighedsprocent som tidligere beskrevet. Til sidst står vi med spørgsmålet "Hvordan kan man være en professionsbachelor uden profession?"

## Referenceliste

Bourdieu, P. (1997). **Af praktiske grunde**. København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015). **Akkreditering af eksisterende udbud. Uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed. Professionshøjskolen Metropol, Kbh.** [pdf] Tilgængelig på: [http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/metropol\\_pb\\_ernaeringsundhed\\_akkrap.pdf](http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/metropol_pb_ernaeringsundhed_akkrap.pdf) [Besøgt 18. maj 2017]

Hartling, O. J. (2012). **Kan sundhedsdyrkelse blive til sundhedisme?** [pdf] Vidensråd for Forebyggelse, Dansk Designcenter. Tilgængelig på: [http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad\\_for\\_forebyggelse\\_ole\\_hartling\\_0.pdf](http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_for_forebyggelse_ole_hartling_0.pdf) [Besøgt 17. Marts 2017]

Statsministeriet (2011). **Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag.** [pdf] Tilgængelig på: [http://stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/index.htm](http://stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/index.htm) [Besøgt 17. maj 2017]

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016a). **Nye sundhedsfaglige uddannelser matcher nyt sundhedsvæsen.** [online] (Opdateret 31. maj 2016) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/nye-sundhedsfaglige-uddannelser-matcher-nyt-sundhedsvaesen> [Besøgt 28. maj 2017]

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016b). **Aktuel ledighed.** [online] (Senest opdateret 23. Januar 2017) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/faerdiguddannede/aktuel-ledighed> [Besøgt 28. maj 2017]

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017a). **Bedre uddannelser og mere frihed til institutionerne med ny reform.** [online] (Opdateret 4. maj 2017) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/bedre-uddannelser-og-mere-frihed-til-institutionerne-med-ny-reform> [Besøgt 28. maj 2017]

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017b). **Nyt udvalg skal styrke universitetsuddannelserne** [online] (Opdateret 10. april 2017) Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/nyt-udvalg-skal-styrke-universitetsuddannelserne> [Besøgt 28. maj 2017]

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017c). **Uddannelseszoom.** [online] Tilgængelig på: <https://ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/#/> [Besøgt 10. marts 2017]

Willig, R. (2007). 'Til forsvar for kritikken'. **Dansk pædagogisk tidsskrift**, nr. 4, 2007. Side 50-51.