

Kulturelle kapitalformer, strategier og dynamikker i praksis
En belysning af studerendes problemorienterede projektarbejds-praksis i en
PBL-universitetspædagogisk kontekst



Kandidatspeciale

Johannes Frederiksen, studie-nr: 20161917

Aalborg Universitet

Institut for Filosofi og Læring

Læring og forandringsprocesser, 10. Semester

Vejleder: Karin Højbjerg

Anslag: 191.923, heraf 11.882 i artiklen

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

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

Uddannelsens navn	Kandidat i Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Johannes Frederiksen	20161917	
Afleveringsdato	22.10.2018	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Kulturelle kapitalformer, strategier og dynamikker i praksis: En belysning af studerendes problemorienteret projektarbejdspraksis i en PBL-universitetspædagogisk kontekst	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	191.923, heraf 11.882 i artiklen	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Karin Højbjerg	

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

In recent decades the numbers of students enrolling at universities have been rising. Parallel to the rising numbers of students graduating from universities around the globe, the political call for students' employability and the adjustment of university programmes to the demands of the job market has been growing. For the students to succeed on the job market, scholarly knowledge has to be supplemented with students' acquisition of both personal and social skills. From this market point of view, problem-based learning (PBL) seems to offer advantages over more traditional curriculums and pedagogies, as it is employing students' capacity to construct knowledge in collaboration with other students around solving real life problems, thus equipping students with the needed skills.

In this vein, this Master's thesis makes qualitative research on students' practice of problem-based project-work through an investigation of which forms of cultural capital the students value and use, the strategies they apply and the dynamics this practice give rise to. The study uses for this investigation two project groups as cases. Both case-groups are enrolled in the eighth semester of the Master's programme 'Learning and Processes of Change' at Aalborg University in Copenhagen and consist of three students per group. The investigation draws on Bourdieu's ideas and analytical concepts of field, capital and habitus and the concepts of cultural capital and strategies. The Master's programme Learning and Processes of Change constructed as a perceived field, which forms and gives rise to the student's practice. The student's practice is investigated by the use of the research instruments observation and interviewing, where the concepts of cultural capital and strategies have been operationalised through the concept of boundary formation. First, three observations per group with a duration from 2 to 4 hours have taken place throughout the semester and during group meetings around the project work. Second, the interviews have taken place after the project groups handed in their projects and before their oral examinations. The raw material thus produced has been processed and analysed with the help of condensation and coding and have been categorized according to certain themes.

The analysis of the data material shows certain patterns and variations in regard to these themes. The main results are as followed. The first theme has been the formation of the group. Drawing on their experiences from the seventh semester project work, all members valued the choice of group-members over the choice of theme in the project. The second theme has been the choice of theme and problem for the project. Here, a certain pattern shows up, where some

students are asking other potential group members. The group members who are asked, seem to have a leverage in the negotiation and discussion of the theme and problem-formulation for the project. The third theme shows, that the students use the discourses of PBL to obscure the potential wish for good grades and that they share the same assumptions of what makes a good project work. In the practice of project work, the instructor and guide for the project becomes a main asset for the groups. The last one of the main themes is the groups' collaboration and a lot of struggles are centered around the use of time. Both groups use time on joking and socialising and thus knitting the group tighter together, but the dividing of leisure time and work time is handled differently in the two groups. The first group gets segregated due to the liquid borders between leisure and work time, where the leisure time takes up most of the time the group spends together, whereas the second group makes sharp distinctions between work time and breaks spent on socialising. The first group seemingly also gets separated due to a lack of active listening and mutual understanding where the individual virtues cannot unfold, whereas the second group is able to be spacious and thus able to accommodate to the individual virtues and skills the group members bring to the group. Through the use of empathy and metacommunication the second group is able to develop dynamics in the group which give rise to processes of inclusion, whereas the first group's practice is characterized by dynamics which give rise to exclusion and feelings of isolation and marginalisation in the group.

This study suggests that the Master's programme of Learning and Processes of Change as a field and through the employment of PBL gives rise to and forms learning processes in the students participating in project work, but that a certain set of personal and social skills are presupposed for inclusive dynamics to arise in project work.

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
Problemfelt	8
Problemformulering	12
State of the Art	13
Det videnskabsteoretiske ståsted og deltagerobjektivering	20
Videnskabsteoretiske overvejelser	20
Deltagerobjektivering	24
Teori	27
Felt og kapital	27
Habitus	30
Strategi	32
Grænsedragninger	33
Metode	35
Observationer	36
Interview	39
Analysestrategi	40
Analyse	42
1. Del: Skitse og konstruktion af LFP som felt	42
2. Del: Dynamikker i projektarbejdet: Strategier og kulturelle kapitalformer i PBL	50
Præsentation af grupperne	50
Gruppe 1	50
Carina	50
Majbrit	51
Peter	51
Gruppe 2	52
Helle	52
Matilde	52
Sille	53
Strategier og kulturelle kapitalformer i projektarbejdet	54
Valg af projektgruppemedlemmer	54
Valg af emne	59
Ambitioner og det at præstere	62
Samarbejde	64
Dynamikker i projektarbejdet	69
Diskussion	71
Konklusion	74
Bilagsoversigt	78

Litteraturliste

79

Artikel

88

Indledning

Det her speciale har studerendes problemorienterede projektarbejds-praksis i en PBL-universitetspædagogisk kontekst som omdrejningspunkt. Med to projektgrupper på 2. semester på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet København (AAU CPH) som case og med Bourdieu som inspiration, prøver jeg empirisk at undersøge, hvilke kulturelle kapitaler de studerende trækker på, hvilke strategier de i praksis anvender og hvilke dynamikker der opstår i et projektarbejde i en PBL-kontekst.

I takt med den fremadskridende globalisering og i forbindelse med den neoliberale filosofis voksende indflydelse (Harvey 2005), har den offentlige diskurs i mange år været præget af, at presset på Danmark stiger og at det, at få gjort Danmark konkurrencedygtig på et international plan, blandt andet gennem uddannelse, er af stor betydning for velfærden i landet (f.eks. Statsministeriet 2005). I takt med, at det moderne samfund har udviklet sig til et hyperkompleks videnssamfund (Brejnrod 2005; Qvortrup 2010), har diskursen i offentligheden og i medierne været, at Danmark ikke mere primært skal sætse på den manuelle produktion, men i fremtiden frem for alt må leve af at sælge viden og innovation, samtidig med at et højteknologisk samfund kræver højt uddannede mennesker.

Tilsvarende har universiteterne siden afslutningen af 2. verdenskrig og især gennem de sidste mange år øget deres kapacitet og ekspanderet gevaldigt. Således har der været en stor stigning i antallet af studerende og andelen af studerende på universiteterne og de højere læreanstalter er vokset fra ca. 650 i starten af 1900-tallet til ca. 13.000 i 1994-95 (Undervisningsministeriet 1998, 13). På de lange videregående uddannelser er antallet af studerende ottedobbelt fra 13.000 i 1952 til 107.000 i 2002 (Thomsen 2008) og andelen af en ungdomsårgang, som forventes at fuldføre en lang videregående uddannelse, er vokset fra 4,9% i 1980 til 15% i 2005 og yderligere 26,7% i 2015 (Thomsen 2008, Undervisningsministeriet 2018).

Tendensen i de sidste mange år har været, at universitetet er gået fra at være en institution, som var forbeholdt en lille del af samfundet, hvor eliten stort set rekrutterede sig selv, til at være blevet et masseuniversitet (Undervisningsministeriet 1998) og denne udvikling har haft vidtrækkende konsekvenser. En af følgevirkningerne er den såkaldte uddannelsesinflation, hvor uddannelserne på baggrund af det høje optag mister i værdi, således at en højere uddannelse i forhold til for eksempel ens forældre ikke nødvendigvis er ensbetydende med en

forøgelse i levestandard eller status, samtidig med at den sociale afstand mellem de forskellige samfundslag relativt set forbliver den samme. Jens Peter Thomsen beskriver det som, at de forskellige befolkningsgrupper alle kravler op ad uddannelsesstigen, mens denne tilsvarende synker dybere i jorden (Thomsen 2008, 15). Dertil kommer, at rekrutteringen til universitetet i forvejen er socialt skævt fordelt. Sandsynligheden for at få en lang videregående uddannelse er syv gange højere, når man har forældre, som selv har en lang videregående uddannelse (Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen 2013). Mange undersøgelser peger på, at sandsynligheden for at opnå en højere uddannelse stadigvæk i høj grad er knyttet til social herkomst (Hansen 1995), hvilket i et socialdemokratisk velfærdsland som Danmark modsvarer den brede politiske konsensus om, at alle i et meritokratiske konkurrencesystem skal have lige muligheder og være socialt frie til at kunne opnå samfundets goder efter bedste evner og at uddannelsessystemet skal bidrage til udligningen af sociale forskelle (Thomsen 2008).

Men det nutidige masseuniversitet er ikke kun presset af et øget optag af studerende. Statens indflydelse på og styring af universitetet er med bred politisk opbakning gradvis øget gennem de sidste mange år, hvilket betyder, at universitetet i mindre grad er selvforvaltende end tidligere. Med fremdriftsreformen fra 2013 skal det blive nemmere for studerende at sammensætte en uddannelse på tværs af forskellige fag og de studerende skal tilmed komme hurtigere gennem studiet (Folketinget 2013). Fra politisk side stilles der også krav om akkreditering af de udbudte uddannelser og der testes løbende for kvalitet, samtidig med at universiteterne primært skal uddanne til arbejdsmarkedet. Her har begrebet *employability* fået en central betydning i udviklingen af universitetssektoren (Andersen & Jacobsen 2017). På baggrund af masseuniversitets støtte vækst, kan det ikke mere forventes, at den offentlige sektor, som før i tiden var hovedaftager for akademikere, kan fortsætte med dette og at flere dimittender derfor må søge ind på det private arbejdsmarked (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015), hvilket kræver, at de studerende i højere grad end før må gøre sig umage for at blive *employable*. I et perspektiv af livslang læring må de studerende tilegne sig og videreudvikle den viden og de færdigheder og kompetencer, som bliver efterspurgt på arbejdsmarkedet på et givent tidspunkt (Krejsler 2006). I en universitets-kontekst kan dette blandt andet ske gennem en udvikling af universiteters fokus på et øget samarbejde med erhvervslivet, som blandt andet kommer til udtryk gennem triple-helix-modellen (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) eller en fokusering på modus-II viden (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1994). At fokus skal flytte fra produktion af viden og hen til

anvendelse af viden er også ifølge rapporten 'Høje mål og nye veje' et vigtigt sigte. Da mængden af viden i vores samfund vokser eksponentiel, bliver der i fremtiden i højere grad behov for akademikere, der kan formidle viden, frem for at producere ny viden (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015). For at staten kan overvåge og sikre, at universiteterne producerer de ønskede dimittender, er det pålagt disse igennem regelmæssige dimittendundersøgelser at undersøge og evaluere på de forskellige uddannelsers evne til at få dimittender i ansættelse (Andersen & Jacobsen 2017).

I kraft af globaliseringen skal de danske universiteter ikke kun konkurrere på et nationalt plan, men også i øget grad på et europæisk og globalt plan. Bologna-processen, iværksat som et mellemstatsligt samarbejde i EU-regi, har det sigte at tilpasse og harmonere uddannelsernes opbygning og udformning ved at indføre niveauer svarende til bachelor, kandidat og Ph.D, således at mobiliteten på tværs af europæiske lande kan øges og for at uddannelsernes indhold kan sammenlignes og vurderes ud fra lærings-, videns- og kompetencemål på tværs af lande, samtidig med at dimittendernes viden, færdigheder og kompetencer kan måles og sammenlignes på tværs af kontinentet. Den globale konkurrence om at tiltrække de bedste studerende kommer blandt andet til udtryk gennem globale ranglister som *Academic Rankings of World Universities* og *Times Higher Education*, hvor universiteterne bliver sammenlignet og bedømt på forskellige parametre (se f.eks. Al-Jaboori 2014, Stack 2016). Slaughter og Rhodes (2004) viser tilsvarende, hvordan den akademiske verden er blevet udviklet således, at de taler om akademisk kapitalisme, når universiteterne i stigende grad gøres til virksomheder, der fungerer efter markedsprincipper på et globalt marked.

Det er dog ikke kun universiteterne, som i øget grad bliver udsat for pres udefra. De studerende bliver ikke kun presset af en fremdriftsreform (Folketinget 2013; Folketinget 2016), som vil presse de studerende hurtigere gennem studiet, men bliver også mødt med et krav om *employability* ikke kun fra universitetets side. Dimittender bliver de sluppet løs på et arbejdsmarked, som er præget af hård konkurrence og hvor tilsyneladende alle kneb gælder i både uddannelse og jobjagt (Brown, Lauder & Ashton 2011, 143ff.). Ifølge Velasco (2012) er det ikke mere tilstrækkeligt at have gode karakterer, hvis dimittenden efter endt studie ønsker at finde et arbejde. Gode karakterer, der som et udtryk for faglighed, der kan betegnes for *hard skills*, signalerer ikke mere i samme grad, at dimittenden har den viden og de færdigheder og kompetencer, som virksomheden efterspørger. Derfor bliver der i stigende grad lagt vægt på *soft skills*, forstået som personlige og sociale kompetencer, der blandt andet indebærer omstillingsparathed, fleksibilitet, resiliens/ robusthed, kompetencer i at arbejde

selvstændig ligesom samarbejdskompetencer, erhvervs erfaring *et cetera*. Med Brown & Hesketh (2004) kan det altså siges, at det er den rette kombination af *hard* og *soft skills*, som sætter den nyudklækkede akademiker i stand til at udkonkurrere medansøgere i jobjagten. Men det øgede pres på at være *employable* er ikke uden omkostninger. Anders Petersen (2016) taler om, at samfundet har udviklet sig til et præstationssamfund, hvor individualiseringen har gjort, at enhver er sig selv nærmest og hvor bagsiden af kapitalismens fokus på øget vækst gennem konkurrence på det frie marked, netop er, at flere og flere udvikler en depression som reaktion på for høje forventninger og et for højt pres på sig selv. Det kræves, at enhver gør sit for at udvikle robusthed, der sætter én i stand til at kunne imødegå stress og tåle de knubs, som man får tildelt. Der efterspørges medarbejdere frem for modarbejdere (Willig 2013) og disse medarbejdere skal kunne udvise kompetencer som fleksibilitet, mobilitet, initiativrighed, omstillingsparathed, motivation, tilpasningsdygtighed og lignende, som forudsætning for *employability* (Petersen 2016).

Problemfelt

Udviklet i slutningen af 60'erne i uddannelsen af læger, har problembaseret læring (PBL) rødder i den reformpædagogiske tradition og erfaringspædagogikken, der gennem eksperimentelle tilgange til undervisning og læring på innovativ vis har prøvet at skabe betingelser for læring, som skulle fungere som modstand mod fremherskende betingelser og derigennem udvikle samfundet i en mere frigjort og demokratisk retning (Illeris 2010). I PBL ligger, i forhold til en traditionel universitetspædagogisk tilgang med forelæsninger og individuelle opgaver og eksamen, en ny måde at tænke undervisning og læring på. Således bliver der i PBL foretaget et skift i læringssynet. Frem for at underviseren bliver anset som et medium, der overfører fra konteksten løsrevet viden til passivt lyttende studerende, ligesom der hældes vand i tomme glas, så anses læring ud fra et konstruktivistisk perspektiv som noget den lærende aktivt må opbygge i samarbejde med andre, da læring ansues som et socialt foretagende forankret i arbejdet omkring løsningen af ægte problemstillinger i en bestemt kontekst (Maurer 2015). PBL's effektivitet i undervisningssammenhænge har gennem tiden været omdiskuteret og debatten fortsætter den dag i dag. Men på trods af at PBL bliver kritiseret for at være høj i omkostninger i forhold til ressourcer som tid og penge, mens læringsudbyttet er lavt, så har flere metaanalyser ikke kunnet be- eller afkræfte kritikken (Hung 2009).

Desuagtet, lover PBL og især med hensyn til det deri indbefattede problemorienterede projektarbejde, at rumme nogle fordele i forhold til traditionelle universitetspædagogiske tilgange ved netop at videreformidle de færdigheder og kompetencer, som bliver efterspurgt på aftagermarkedet (Andersen & Jacobsen 2017).

Fordele ved PBL og især problemorienteret projektarbejde omfatter ifølge Pedersen (2015, 22) en saglig faglighed som omfatter tværvideenskabelighed, skrive- og formidlingsegenskaber, selvstændighed og samarbejdsevner, en saglig-praktisk indsigt, en kritisk og handlingsorienteret indstilling og hurtigt at kunne identificere problemstillinger og herudfra overskue store stofmængder og kreativt finde løsninger. Lignende videns-, færdigheds- og kompetenceområder gør sig også gældende hos Hung (2009), der påpeger, at studerende gennem PBL tilegner sig og udvikler læringskompetencer og *deep learning* gennem fordybelse, motivation, problemløsningskompetencer, kritiske kompetencer og kreativitet (Hung 2009).

Da emnevalget i projektarbejdet er forholdsvis frit for de studerende i forhold til studieordningens rammesætning, kan der argumenteres for, at PBL imødekommer de studerende i forhold til den øgede individualisering i samfundet, hvor det er op til den enkelte studerende at tilrettelægge sin uddannelse både efter egne ønsker og samtidig med henblik på at skabe et profil, der er attraktiv og som løbende kan tilpasses arbejdsmarkedet jævnt (Krejsler 2006).

Men det problemorienterede projektarbejde forløber langt fra altid problemfrit. Kaae (2015, 225) peger på at projektarbejde er *learning by doing* og at der ud over faglige uenigheder kan opstå negative gruppedynamikker og processer som følge af en dårlig gruppe-organisation, for lidt aktiv lytning og ringe konfliktbearbejdning. De mest almindelige konflikttyper er ifølge Kaae (2015, 242) personkonflikter/ kemi, kommunikationskonflikter, faglige konflikter, rollekonflikter, organisatoriske konflikter, mål- og målbestemmelseskonflikter, interessekonflikter, arbejdsindsatskonflikter, holdnings-/normkonflikter og ambitionskonflikter. Ifølge Ruiz-Gelardo, Gonzáles-Geraldo & Castaño (2015) stiller internettets store informationsmængde og dens lette tilgængelighed store krav til de studerendes evne til at kunne opsøge relevant litteratur, hvilket kan have store konsekvenser for tidsforbruget i projektarbejdet, således at mange projektgrupper er kendetegnet af at være meget presset i ugerne op til afleveringen.

I tråd med de konflikter, som Kaae (2015) nævner, peger Davies (2009) på, at projektdeltagernes motivation eller mangel af samme er en af hovedproblemerne i

gruppearbejde. Fænomenet, at enkelte deltagere ikke deltager i gruppearbejdet, men høster gruppearbejdets fortjeneste, er kendt som *free riding* og kan under omstændigheder have *social loafing* eller kollektiv ansvarsforflygtigelse (også kendt som *sucker effect*) til følge, hvor andre gruppemedlemmer ikke mere bidrager i samme grad som før (Davies, 2009). *Social loafing* kan dog også skyldes oplevelsen af manglende indflydelse og anerkendelse og adskiller sig fra *free riding*, ved at deltageren som *free rider* aktivt opsøger og udnytter gruppens arbejdskraft til egen fordel (Davies 2009, 567). I en undersøgelse foretaget af Francis Jørgensen (2004), som blandt andet undersøger arbejdsfordelingen blandt projektgrupper på AAU, kommer det frem, at de studerende gennem deres første studieår udvikler et ry for enten at være hårdtarbejdende eller *free riders*, hvilket kan påvirke fremtidige gruppedannelsesprocesser, idet *free riders* bliver fravalgt. Selvom Jørgensen (2004, 28) skriver, at de studerende samlet set er enige i forekomsten af *free riders* er forholdsvis lavt, så har stort set alle erfaring med mindst ét gruppearbejde, hvor fænomenet forekom.

Som den ovenstående diskussion af fordele og ulemper ved PBL og problembaseret projektarbejde gør tydeligt, er PBL en lærings- og arbejdsform, som stiller store krav til de studerende, men som samtidig kan rumme en stor læringsmæssig gevinst i form af tilegnelsen af videns-, kompetence- og færdighedsområder, hvis tilegnelse jævnfør indledningen kan være af stor betydning i forhold til den fremtidige *employability*.

Inden jeg vil trække de forskellige tråde sammen og snævre mit problemfelt og dermed undersøgelsens genstandsfelt yderlige ind, vil jeg gerne kort gøre rede for, hvordan dette forskningsprojekt har taget form, da dette projektets historik har betydning for dets udformning.

Aalborg Universitet har siden sin grundlæggelse i 1974 udviklet sin egen såkaldte Aalborg-model af problembaseret læring og udvikler denne løbende gennem forskning i samme (Barge 2010). Dette speciale er i dette øjemed også planlagt og gennemført i tilknytning til en forskergruppe på AAU og et projekt om at undersøge, hvordan dannelse og udvikling af tværfaglige videns-, færdigheds- og kompetencekvalifikationer realiseres gennem problemorienteret projektarbejde generelt set og med kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser som case.

Min interesse for PBL som omdrejningspunkt i mit speciale-projekt stammer også netop fra mine egne erfaringer med PBL på AAU CPH og løbende refleksioner over disse erfaringer.

Projekterne, som jeg deltog i på syvende og ottende semester, forløb nemlig langt fra gnidnings- og problemfrit og med store frustrationer hos de enkelte gruppemedlemmer til følge, idet samarbejdet i grupperne var meget konfliktfyldt og kendetegnet af en ulig arbejdsfordeling. Disse erfaringer vækkede nysgerrigheden i mig med henblik til at undersøge, hvordan ambitiøse studerende i praksis realiserer projektarbejdet, når dette møder modstand. Inspireret af Bourdieu og Passerons undersøgelse af den sociale reproduktion skolen i 1950'erne (Bourdieu & Passeron 2006), var min hypotese, at studerende fra akademiker-familier ville have tilegnet sig en passende habitus med dispositioner, der ville sætte dem i stand til at gennemføre et succesfuldt projektarbejde, hvor de både ville tilegne sig *hard* og *soft skills*. Jeg havde en forventning om, at disse studerende ville have bedre forudsætninger for at gennemføre et problemorienteret projektarbejde og at jeg med mit forskningsprojekt kunne bidrage til at kortlægge, hvilke kulturelle kapitaler og strategier succesfulde studerende fra akademikerhjem trækker på og anvender, så jeg gennem mit projekt kunne videreformidle dem efterfølgende. Mit sigte var, at der i fremtiden ville kunne ydes mere støtte til studerende fra ikke-akademiske hjem, idet projektarbejdet i PBL kunne rammesættes, så det vil blive en givende process for alle involverede og hvorigennem chanceuligheden i forhold til den sociale reproduktion i samfundet ville kunne udlignes. Men gennem arbejdet med projektets problemstilling blev det tydeligt, at hele tilgangen til projektets genstandsfelt var urealistisk og uhensigtsmæssig.

Til gengæld er jeg gennem mit indledende arbejde med emnet og problemfeltet blevet opmærksom på, at et Bourdieusk perspektiv kan bidrage til at frembringe ny viden med henblik på at vise og forklare, hvordan AAU CPH som felt strukturerer den praksis, som projektgrupperne udviser.

Ud fra en markedsøkonomisk optik kan arbejdet med PBL på studiet nemlig opfattes som en strategisk fordel for den studerende i den efterfølgende karriere og jobjagt. Måske øges konkurrenceevnen gennem tilegnelsen af *hard skills* i form af en saglig faglighed og gode karakterer og *soft skills* som personlige og sociale kompetencer, alt imens de konkrete projektvalg og deres indhold kan være med til at skabe en unik profil, mens overgangen fra universitetet til arbejdsmarkedet bliver lettet, idet projekternes konkrete samfundsforankring og tilknytning til arbejdsmarkedet og dets aktører skaber kontakt til aftagerfeltet (Krogh & Rasmussen 2004).

Men her kan der sættes spørgsmålstegn ved, om en sådan bevidst markedsøkonomisk tænkning er fremtrædende hos alle studerende og om de måske vælger at søge ind på studiet

af helt andre årsager. Derfor er jeg blevet nysgerrig på og vil gennem dette projekt gerne frembringe viden om, hvad der sker, når studerende med måske vidt forskellige motivationer og forudsætninger træder ind i en arena, som hedder problembaseret projektarbejde, der er indlejret i et universitet, der står i den paradokse situation, at den med PBL som sit udgangspunkt for undervisning og læring, har et læringsideal som fundament, der knytter an til den kritisk-frigørende pædagogik, mens den fra politisk side i stigende grad underkastes markedsøkonomiske interesser. Derfor vil jeg gerne finde svar på følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilke dynamikker opstår i et projektarbejde på en humanistisk kandidatuddannelse, der bruger PBL som en universitetspædagogisk tilgang?

- Hvordan kan LFP konstrueres som subfelt til uddannelsesfeltet?
- Hvilke kulturelle kapitalformer trækker de studerende på?
- Hvilke strategier anvender de studerende i projektarbejdet?

State of the Art

Da forskningen omkring PBL allerede er blevet belyst i problemfeltet, vil jeg i det her afsnit belyse nærmere, hvilken forskning der har fundet sted omkring den sociale produktion i uddannelsessystemet med henblik på hvilke kapitalformer, der har betydning i uddannelsessystemet og hvordan de har betydning, hvilke strategier de studerende bruger i deres uddannelsesvalg, hvordan studerende ekskluderer sig fra eller tilpasser sig universitetet og hvilke strategier studerende med forskellig uddannelsesbaggrund anvender i projektarbejde på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser.

Siden Bourdieu & Passeron (2006) viste, hvordan det franske uddannelsessystem reproducerer forskellene i samfundet, har der også fundet forskning sted i Danmark, som har undersøgt indflydelsen, som den sociale baggrund har på den enkeltes uddannelsesvej og hvordan den sociale baggrund påvirker valg om uddannelse.

Jæger & Holm (2007) udvikler en model til at undersøge, hvordan elevers valg af videre uddannelse efter folkeskolen, med henblik til en erhvervsfaglig eller gymnasial uddannelse, hænger sammen med både forældrenes socioøkonomiske status og respektive kapitalmængder og på baggrund af analyser af data fra PISA 2000, finder de således, at forældrenes sociale status og mængde af især kulturel og social kapital har en betydning for børnenes uddannelsesvalg, hvor børn med høj tilegnelse af kulturel kapital vælger den kulturel kapital krævende gymnasiale uddannelse, mens børn med en lav tilegnelse af kulturel kapital vælger de i mindre grad kulturel kapital krævende erhvervsfaglige uddannelser, samtidig med at det økonomiske kapital ikke er så fremtrædende, på grund af Danmarks velfærdsstatslige struktur med gratis uddannelse.

Jæger (2011) undersøger med udgangspunkt i data fra et langtidsstudie over 12.686 mænd og kvinder og ved hjælp af statistiske analyser, om der er en signifikant statistisk sammenhæng mellem kulturel kapital, forstået som børnenes deltagelse i kulturelle aktiviteter som museumsbesøg eller koncerter, børns læsevaner og antal af bøger i hjemmet og børns fritidsaktiviteter, og børnenes læse- og regnefærdigheder. Her finder han, at der er en sammenhæng, som grundlæggende bekræfter hypotesen om social reproduktion. Yderligere fortolker han sine fund således, at deltagelse i finkulturelle aktiviteter som museumsbesøg og koncerter gavner børn fra familier med en høj socioøkonomisk status, mens fritidsaktiviteter

som deltagelse i idrætsklubber gavner børn fra familier med en lav socioøkonomisk status, hvilket han forklarer ved, at finkulturelle aktiviteter bliver værdsat i grupper med en høj socioøkonomisk status, som anerkender denne form for kulturel kapital, mens det samme gælder for børns normale fritidsaktiviteter i miljøer med lav socioøkonomisk status (Jæger 2011).

Jens Peter Thomsen (2008) finder på baggrund af et datasæt fra 2002, som bygger på oplysninger fra cirka 100.000 studerende indskrevet på danske universiteter, at 6,2% af de studerende har forældre, hvis højeste uddannelse er en grundskoleuddannelse, mens studerende, hvor en eller begge forældre har en videregående uddannelse er på 64,3% (Thomsen 2008, 79). Han undersøger også den interne differentiering i universiteternes rekruttering og viser, hvordan chanceuligheden gør sig gældende på forskellige universiteter. Her finder han, at chanceuligheden er højst på gamle institutioner i metropolerne som Københavns Universitet og Aarhus Universitet (ibid., 84) og at chanceuligheden er højest i forhold til uddannelser, som retter sig mod professionsorienterede, offentlige og kulturelle erhverv og lavest i forhold til uddannelser som har et handelsorienteret erhvervsstige (ibid., 86). Ved hjælp af en korrespondanceanalyse gør Jens Peter Thomsen det tydeligt, at der er en sammenhæng mellem de studerendes universitetsuddannelse og deres sociale baggrund. Det bliver således tydeligt, at studerende fra højtuddannede forældre overvejende søger ind på uddannelser med adgangsbeholdning i form af en *numerus clausus* på KU og AU og at kønspolariseringen ikke er udpræget i lige så høj grad som hos studerende fra forældre med korte uddannelser. Den kønsmæssige fordeling kommer dog til udtryk ved at kvinderne overvejende søger ind på humanistiske og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser (som for eksempel sociologi og antropologi), mens mændene overvejende søger ind på de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser. Kønspolariseringen er derimod højere blandt studerende fra kortuddannede forældre, hvor mændene søger ind på tekniske og naturvidenskabelige uddannelser langt væk fra Århus og København, mens kvinderne overvejende søger ind på erhvervsproglige handelshøjskole-uddannelser (ibid., 92). I en anden analyse træder struktureringer af de sociale grupper efter kapitalformer frem. Det bliver tydeligt, at de snævert rekrutterende uddannelser som læge-, ingeniør- og hårde samfundsvidenskabelige uddannelser som jura og økonomi rekrutterer studerende fra familier, som er økonomisk kapitaltunge og hvor forældrene arbejder indenfor administration, økonomi og naturvidenskab/ teknik, mens de kunstneriske, humanistiske og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser rekrutterer studerende fra hjem, som sidder tungt på

kulturel kapital og hvor forældrene overvejende er beskæftiget inden for undervisning (ibid., 94). Sammenfattende kan det siges, at studerende fra den kulturelle overklasse overvejende vælger kunstneriske, humanistiske og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser med høje karakterkrav, mens studerende fra den økonomiske overklasse overvejende vælger natur-, lægevidenskabelige og hårde samfundsvidenskabelige uddannelser (som jura og økonomi) med høje karaktergennemsnit, mens studerende fra lavere uddannede forældre vælger erhvervsproglige uddannelser og uddannelser på nyere universiteter, hvor der kræves mindre eller ingen numerus clausus (ibid., 96).

Gennem mikrosociologiske feltanalyser af de tre uddannelser litteraturvidenskab, erhvervsprog og samfundsvidenskab, som repræsenterer tre yderpunkter i universitetsfeltet, og interview med de studerende undersøger Jens Peter Thomsen de studerendes kulturelle studiepraksis og kommer frem til følgende vigtige indsigter. Studerende på erhvervsprog kommer overvejende fra familier med korte uddannelser og familien har ikke spillet en fremtrædende rolle i uddannelsesvalget. Selve uddannelsesvalget er instrumentelt præget af et forholdsvis klart erhvervsigte og hvor en fremtidig stilling er relativt klart defineret.

Studerende på litteraturvidenskab og samfundsvidenskab derimod kommer overvejende fra hjem, hvor forældrene er beskæftiget inden for det kulturelle og administrative område og uddannelsesvalget er præget af personlighedsudviklende overvejelser, mens familien har haft en stor indflydelse på uddannelsesvalget. De studerende på de to uddannelser adskiller sig fra hinanden ved at de studerende på litteraturvidenskab i deres studiepraksis ikke bekymrer sig meget om fremtidige stillinger, men i stedet for udvikler deres person og tilegner sig kulturelle kapitaler i form af udvisningen af talent og originalitet i kombination med en karismatisk personlighed, som senere kan veksles til økonomisk kapital på det kulturelle område, mens de studerende på samfundsvidenskab i høj grad har gjort sig overvejelser om deres arbejdsmæssige fremtid og sigter mod at tilegne sig både faglige og personlige og sociale kompetencer sammen med social kapital, i form af mange kontakter, så de senere kan finde ansættelse i det administrative område. Konklusionen på afhandlingen bliver, at der både er vertikale som horisontale stratifikationer i universitetsfeltet og at der på trods af velfærdssamfundets indretning og mål reelt set ikke er lige muligheder i uddannelsesvalget (Thomsen 2008).

I et andet studie undersøger Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen (2013) gennem 60 kvalitative interviews med studerende fra seks forskellige studieretninger (sociologi,

arkitektur, medicin, økonomi, farmaci og erhvervsøkonomi), hvordan økonomiske overvejelser, *risk-averse behaviour* og socialiseringsmønstre påvirker studerendes uddannelsesstrategier. Ved at inddele de studerende i forhold til en social baggrund i arbejderklassen med faglærte forældre og henholdsvis en middelklassebaggrund med professionsuddannede forældre, undersøges det, hvorvidt uddannelsesvalg og holdninger og adfærd i forhold til uddannelsen kan knyttes til den sociale baggrund og de konkluderer, at disse fænomener er klassebaseret, selvom de studerende ikke selv refererer til deres sociale oprindelse, som hverken bliver opfattet som en ulempe eller fordel. Derudover bliver de økonomiske rammebetingelser af de studerende ikke opfattet som relevant i forhold til deres uddannelsesvalg (Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen 2013). Efter en grundig gennemgang af den nyeste forskning, som interesserer sig for sammenhængen mellem social klasse og uddannelse, konkluderer de, at disse studier samlet set peger på, at de privilegerede klasser anvender uddannelsesstrategier, som opretholder deres privilegerede position i samfundet, at den måde som risikoer i forbindelse med uddannelse bliver opfattet på, varierer fra klasse til klasse, at studerende har forskellige holdninger til uddannelse alt efter uddannelsesbaggrund og at uddannelsesinstitutioner forudsætter bestemte typer af studerende, som studerende fra de privilegerede klasser har nemmere at leve op til og at uddannelsessystemerne derfor forfordeler disse. Fundene fra de kvalitative undersøgelser understøttes af fund i kvantitative studier (ibid., 461).

Gennem interviewene kommer det frem, at studieretningerne sociologi, arkitektur og medicin kræver et højt kulturel kapital, hvor studierne forudsætter et social engagement og aktiv involvering i studiemæssige aktiviteter af de studerende, medens dette i mindre grad er tilfældet hos farmaci og erhvervsøkonomi, hvor studie og fritid er mere adskilt. Derudover kan forældre med en professions-baggrund aktivt understøtte og tilmed endda projicere sig selv ind i deres børns uddannelsesvalg, mens dette ikke er tilfældet hos børn fra arbejderklassen, hvilket forklares med, at disse forældre mangler tilstrækkelig viden om de lange videregående uddannelser, samtidig med at forældrene tilskynder til at vælge den mere "sikre" vej ved at tilegne sig "en eller anden", men helst en mere eksplicit og erhvervsorienteret kvalifikation. Forældre med en professionsbaggrund derimod ønsker at deres børn skal opnå den "rette" kvalifikation (ibid., 469). Ifølge Thomsen *et al.* bliver det tydeligt, at studerende med professions-forældre er bedre socialiseret til deres uddannelser, idet de hjemmefra har lært de respektive sprogkoder og internaliseret de forventninger, som de respektive uddannelser stiller til dem, samtidig med at forældrene kan bruges som

ressourcer ved at diskutere problemstillinger med dem. Alt i alt identificerer Thomsen *et al.* fire uddannelsesstrategier, hvor den første er kendetegnet af en aktiv involvering af forældrene og hvor disse guider deres børn i uddannelsesvalget. Den anden strategi kendetegnes af understøttelse i uddannelsesvalget, men uden aktiv involvering. Den tredje, og den hos studerende fra arbejderklassen dominerende, kendetegnes af et uafhængigt uddannelsesvalg, hvor de studerende er blevet inspireret udefra, mens den fjerde strategi kendetegnes af et uddannelsesvalg som står i opposition til forældrenes ønsker (ibid., 470f.). I forhold til risikovurderinger af deres erhvervsmæssige og økonomiske fremtid, finder Thomsen *et al.*, at de undersøgte studerendes adfærd på trods af SU og gratis uddannelse delvis spejler den internationale forskning, idet halvdelen af studerende med en arbejderklassebaggrund og en femtedel af de studerende med en middelklassebaggrund har gjort sig overvejelser over deres fremtidige økonomi og jobsikkerhed (ibid., 471). Her er interessant, at studerende fra erhvervsøkonomi og medicin i høj grad har haft overvejelser om fremtidig økonomi og jobsikkerhed med ind i deres overvejelser om uddannelsesvalg, mens studerende på sociologi og arkitektur i højere grad ser uddannelsen som en form for dannelse i en Humboldtsk forstand, hvor uddannelsen i høj grad er en del af deres individuelle dannelsesprojekt og hvor dybfølt interesse og personlig vækst overvejer overvejelser med henblik på en fremtidig økonomi eller jobsikkerhed.

Det tredje aspekt, som undersøgelsen kaster lys over, er de studerendes akademiske selvværd og følelse af at høre til (*belonging*) og uanset social baggrund, føler de fleste sig hjemme i studiet. Dog er der forskelle i de studerende med henblik til deres sociale baggrund. Således udtaler kun en fjerdedel af de studerende med arbejderklassebaggrund, at de føler, at de er ligger over gennemsnittet, mens tre-fjerdedel af de studerende fra middelklassen føler, at de ligger over gennemsnittet. Tre-fjerdedel af studerende med arbejderklassebaggrund lægger på vurderingen af, hvad der er vigtig for den akademiske præstation, vægt på kompetencer uden for det akademiske område, som evnen til at arbejde disciplineret eller praktiske færdigheder, mens de studerende fra middelklassen lægger mere vægt på deres akademiske kompetencer og overordnet set føler flest studerende fra arbejderklassen, at de skal leve op til højere forventninger end hvad de er vant til, mens studerende fra middelklassen har svært ved at leve op til egne forventninger. Ligeledes føler overvejende studerende fra arbejderklassen sig malplaceret og oplever følelser af usikkerhed og anderledeshed, mens deres forventninger til uddannelsen er mere diffuse og implicit, mens studerende fra middelklassens forventninger er mere håndgribeligt og realistiske (ibid., 474). Modsat fund fra internationale studier, er en

klassebevidsthed fraværende hos studerende fra arbejderklassen, ligesom kun en lille andel nævner værdier fra arbejderklassen, som at være disciplineret, hårdtarbejdende og selvstændig. Thomsen et al. formoder, at dette kan hænge sammen med at de studerendes sociale mobilitet er opadgående og de derfor kan karakteriseres som klasserejsende, der efterlader deres sociale oprindelse eller at det skyldes den danske velfærdsstatsmodel og en socialdemokratisk diskurs om lighed (ibid., 476).

I forhold til studerendes strategier på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser har Højbjerg & Martinussen (2015) gennem interviews med otte forskellige studerende kortlagt fire forskellige strategier, som studerende med en professionsbachelor og henholdsvis en universitetsbachelor tager i brug, når de møder hinanden på uddannelsen og skal kæmpe om at definere sig selv og medstuderende som akademikere. Den første strategi er en oprørsstrategi. Her går professionsbacheloren imod forestillingen om den dominerende universitetskultur, hvilket resulterer i, at informanten forlader uddannelsen for tidligt (Højbjerg & Martinussen 2015, 12f.). I den anden strategi, ønsker en universitetsbachelor at inkludere og anerkende professionsbachelorers strategier, men hvor motivationen til at samarbejde gennem tiden forsvinder, da det opleves, at universitetsbachelorens akademiske tilgang til studiet bliver undergravet og efterspurgt af mere praktisk orienterede professionsbachelorer. Her påpeger informanten, at professionsbachelorerne har en uakademisk tilgang til studiet, hvor empiri-indhentning foretages inden teorien er på plads, argumentationsformen opleves som uakademisk og svære tekster står i vejen for fælles diskussioner, idet fokus flyttes fra teksternes indhold over til teksternes sværhedsgrad (ibid., 14f.). Den tredje strategi, som bliver identificeret, er en ekskluderende strategi, hvor en universitetsbachelor "skriver" en medstuderende med professionsbachelor "ud" af projektet, fordi denne ikke kan leve op til informantens høje forventninger. Efter denne erfaring ønsker informanten ikke mere at samarbejde med professionsbachelorer i fælles projekter (ibid., 18). Den fjerde og sidste strategi beskrives som en kulturelt opadstigende strategi, hvor informanten er en ambitiøs professionsbachelor, som ser sig selv som manglende en akademisk opdragelse, men som "knækker den akademiske kode" ved at iagttage medstuderende og underviseres adfærd og ender med at se sig selv som en del af den akademiske verden (ibid., 18). Højbjerg & Martinussen (2015) konkluderer i deres artikel, at både oprørsstrategien som den kulturelt opadstigende strategi er to radikale strategier, hvor den første underlægger sig den symbolske vold udøvet gennem universitetskultursdefinitioner og ekskluderer sig selv, mens den anden strategi bryder med den løbebane, som dispositionerne i mødet med uddannelseskulturen

lægger op til, mens universitetsbachelorernes strategier er udtryk for den i udgangspunktet mere privilegerede studerendes kamp om den legitime uddannelseskultur. Herigennem viser undersøgelsen, at det er muligt at bryde med de udstukne løbebaner og at analyserne i høj grad peger på, at en bachelorbaggrund i sig selv ikke er udslagsgivende for hvor succesfulde de studerendes strategier er i relation til at begå sig i uddannelseskulturen, på trods af at uddannelseskulturen producerer manifesterede differentieringer i forhold til bachelorbaggrund, som bliver reproduceret på videreuddannelsesfeltet (ibid., 21).

Som gennemgangen af forskning inden for universitetsområdet viser, bliver det tydeligt at universitetsfeltet for de studerendes vedkommende i høj grad er struktureret med henblik på valg af uddannelse og løbebaner inden for uddannelserne med henblik til de strategier, som de studerende tager i brug i valg af uddannelse. Det nye, som det her projekt skal bidrage med, er, ved en mikrosociologisk undersøgelse, at undersøge, hvilke dynamikker, der kan opstå i et problemorienteret projektarbejde i relation til en kandidatuddannelse som subfelt til uddannelsesfeltet, der har PBL som universitetspædagogisk tilgang, ved at undersøge hvilke kulturelle kapitalformer de studerende trækker på og hvilke strategier, som de anvender i dette projektarbejde. Mit håb er, at en kortlægning af disse faktorer vil kunne bidrage til, at et universitet, der bruger PBL, vil kunne blive mere bevidst om, hvordan de studerende agerer i mødet med denne lærings- og arbejdsform og hvordan positive processer i projektarbejdet kan hjælpes på vej, mens negative processer, der ekskluderer studerende og som får studerende til at ekskludere sig selv, kan forebygges.

Det videnskabsteoretiske ståsted og deltagerobjektivering

I dette kapitel vil jeg først udrede de videnskabsteoretiske overvejelser og betragtninger, som knytter sig til dette projekt og som et led i undersøgelsen foretage en deltagerobjektivering.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Bourdieus arbejde kan beskrives som unikt, idet udviklingen af et teoretisk begrebsapparat og teoretiseringer om videnskaben står i direkte forbindelse til hans videnskabelige arbejde og må derfor ses som en integreret helhed. Derfor vil jeg i videst omfang muligt afstå fra at rive enkelte dele løs fra denne integrerede helhed og prøve på bedst mulig vis at bringe de forskellige elementer i spil i min egen forskning.

Inspireret af Bourdieus *prakseologi*, vil jeg i dette afsnit derfor gøre rede for dette forskningsprojektets videnskabsteoretiske ståsted, ved i høj grad at trække på Bourdieus tanker, som de kommer til udtryk gennem hans arbejde og hans teorier. Bourdieu selv har aldrig været glad for at kategorisere sit eget videnskabsteoretiske ståsted eller at give direkte anvisninger til bestemte metodologier eller udredninger og diskussioner af sit videnskabsteoretiske ståsted. For Bourdieu har samspillet mellem teori og empiri altid været grundlæggende, for som han skriver: ”*Teori uden empirisk forskning er tom, empirisk forskning uden teori er blind*” (Bourdieu 1988, 774f.). Men på trods af hans modvilje mod direkte at føre videnskabsteoretiske diskussioner, udstikker hans arbejde og hans tanker om sit arbejde nogle retningslinjer for hvordan genstandsfeltet er beskaffet og hvordan det skal opfattes, ligesom han giver anvisninger til, hvordan dette genstandsfelt kan studeres og objektiv viden om dette produceres.

Bourdieus forståelse af hvad der udgør det sociale i samfundet og hans måde at arbejde, skal forstås som en anderledes måde at tænke om det sociale på. Hans arbejde kan derfor beskrives som et forsøg på at slå en bro mellem objektivismen og subjektivismen og derigennem opløse forskellige dualismer (subjekt/objekt, individ/ samfund, mikro/ makro etc.), der har gjort og stadigvæk gør sig gældende i samfundsvidenskaberne (Bourdieu 1997, 12). Det nærmeste af en kategorisering af sit eget arbejde, som Bourdieu kommer til, er til en forelæsning som blev

afholdt ved University of San Diego i marts 1986 (Munk 1994). Her karakteriserer han sit arbejde som *konstruktivistisk strukturalisme* eller *strukturalistisk konstruktivisme* (Bourdieu 1994).

I sin forelæsning uddyber Bourdieu, at han med strukturalisme ikke mener strukturalistisk i de Saussures eller Lévi-Strauss' tradition, men at der "[...] *i selve den sociale verden, og ikke kun i symbolske systemer som sprog, myter etc., eksisterer objektive strukturer, som er uafhængige af af agenternes bevidsthed og ønsker og er i stand til at lede eller tvinge deres praktikker eller deres repræsentationer*" (Bourdieu 1994, 52). Med konstruktivisme til gengæld mener han, at "[...] *der finder en social genese sted: På den ene side af de opfattelses-, tænke- og handlemønstre, som konstituerer det jeg kalder habitus, og på den anden side af de sociale strukturer, og i særdeleshed af det, jeg kalder felter og grupper [...]*" (Bourdieu 1994, 52).

De sociale felter, som er konstituerende for og som udgør den sociale virkelighed, skal forstås som sociale strukturer, der på én og samme tid har en objektiv eksistens og er socialt konstruerede og det er denne dobbelthed af objektiv struktur og social genese, som ligger til grund for Bourdieus egen beskrivelse af sin position (Rasborg 2004, 373).

Bourdieu foreslår nemlig, at begrebet om samfundet skal udskiftes med et feltbegreb, i kraft af at de moderne samfund igennem en historisk proces har uddifferentieret sig så meget, at der er opstået autonome sociale universer, der styres efter egne logikker og principper og af en grundlæggende lov, *nomos*, som er uafhængigt af hvad der gælder i andre universer. Det er disse universer, som han betegner for felter (Bourdieu 1997, 160-1). Disse felter står i et hierarkiseret netværk i forhold til hinanden i et overordnet magtfelt, hvor der kæmpes om autoriteten og retten til den legitime udlægning af sandheden om virkeligheden. Den sociale virkelighed skal altså anskues som et socialt rum, der er konstitueret af hierarkiserede forskelle i hierarkiserede felter (Fuglsang & Bitsch Olsen 2004, 45). Da disse felter er uafhængige af agenternes bevidsthed, er dette tilsyneladende grunden til at Fuglsang & Olsen (2004, 32) regner Bourdieus reflektive sociologi med til de videnskabelige realismer.

Men felterne konkurrerer ikke kun på et overordnet plan i magtfeltet om den legitime autoritet til at sige sandheden om virkeligheden. De enkelte felter selv er også hierarkiseret og på dem kæmpes der ud fra forskellige positioner og med forskellige kapitaler i bagagen om feltets goder og magten til at udlægge sandheden om virkeligheden og dermed bestemme feltets

nomos. Igennem sine analytiske begreber felt, habitus og kapital, som bliver udfoldet senere i teoriafsnittet, gør Bourdieu netop rede for, hvordan individer igennem deres socialisering i en dialektisk proces af internalisering og eksternalisering bliver formet af disse felter og indoptager feltets gangbare kapitalformer, idet feltets strukturer forkropsliggøres og som sætter dem i stand til at kunne indtage forskellige positioner i feltet (Bourdieu & Wacquant 1996). Det betyder, at der i de fleste tilfælde vil være et sammenfald mellem de objektive strukturer og de mentale strukturer i form af perceptionsmatricer og vurderingskriterier (Bourdieu 1997, 126-128; Bourdieu & Wacquant 1996). Men det betyder ikke, at aktøren er fuldstændig bevidstløs, da der altid vil være plads til aktørens organiserede improvisationer (Bourdieu & Wacquant 1996, 31). Resultatet er ifølge Wacquant, at Bourdieus filosofi afviser en klar grænse mellem “[...] *det ydre og det indre, det bevidste og det ubevidste, det kropslige og det diskursive*” og at den “*prøver at fastholde den intentionsløse intentionalitet, den prærefleksive, intuitive beherskelse af den sociale verden, som aktørerne opbygger ved konstant at bevæge sig i den [...] og som er kernen i det, der med rette kan karakteriseres som menneskers sociale praksis*” (ibid., 31). Aktørerne udvikler ifølge Bourdieu en praktisk sans, som sætter dem i stand til at handle på hensigtsmæssige måder, uden at de behøver at være bevidst om det eller klar over hvorfor de gør det.

Bourdieuens måde at anskue og undersøge den sociale virkelighed på kalder Wacquant for en metodologisk relationisme (Bourdieu & Wacquant 1996, 27f.). Det, som en refleksiv sociologi ifølge Bourdieu kan undersøge, er relationerne mellem subjekt og objekt, habitus og felt. Som Bourdieu siger med Hegel: Det virkelige relationelt (Bourdieu & Wacquant 1996: 84). Felterne og positionerne er ikke uforanderlige, men kan kun opfattes og beskrives i relation til hinanden på ét bestemt sted på ét bestemt tidspunkt. Virkeligheden vil altid fremtræde som en dobbelthed i form af objektivisme og subjektivisme, struktur og aktør og derfor skal vi ifølge Bourdieu altid anlægge dobbelt blik på struktur og aktør (Bourdieu & Wacquant 1996, 23). Når videnskaben skal leve op til kriterier for objektivitet og videnskabelighed, skal der anvendes en metode, som er kendt som det dobbelte brud, og Wacquant forklarer fremgangsmåden for det første brud:

” I første fase fjernes dagligdagens forestillinger og billeder, de objektive strukturer - positionerne - konstrueres, det vil sige fordelingen af de socialt set eftertragtede goder, som udgør det materielle tryk, der regulerer forholdet mellem grupper og definerer billeder, de har

af omverdenen. I anden fase inddrages individernes umiddelbare erfaringsverden, så man på den baggrund kan beskrive perceptionsmatricer og vurderingskriterier, der så at sige indefra strukturerer deres adfærd og forestillinger om omverdenen.

De to faser i det analytiske arbejde er komplementære, men de har ikke samme status:

Epistemologisk set går det objektiverende brud forud for den subjektiverende eller indlevende forståelse.” (Bourdieu & Wacquant 1996, 23-4)

Det andet brud, som forskeren må foretage, er en objektivering af sig selv gennem det Bourdieu betegner som en deltagerobjektivering. Bourdieus har set det som grundlæggende for sig, at synliggøre de skjulte relationer og strukturer, som behersker os ved at øve magt ud på os, uden at vi selv lægger mærke til det (Bourdieu & Wacquant 1996, 26).

I kraft af at vi som forskere selv er et produkt af den sociale verden og derfor har forkropsliggjort samfundets strukturer, er vi prædestineret til at være blinde overfor, hvordan vi selv indgår i det net af relationer som feltet udgør og at vi tit miskender de mest grundlæggende sandheder om os selv, fordi de gavner os. Især som akademikere og intellektuelle, der har forkropsliggjort den akademiske måde at være på, *skohlé*, det vil sige at teoretisere om virkeligheden, har forskere en tendens til at forveksle teoretiske modeller for virkeligheden og den største fare er, at vi som forskere projicerer os selv ind i objektet, det vil sige at putte ens eget hoved ind i hovedet informantens hoved (Bourdieu 1997, 220ff.). For at undgå dette og gøre det videnskabelige arbejde troværdigt, må vi som forskere forholde os refleksive og kontrollere vores relation til undersøgelsesgenstanden, ved at synliggøre denne og synliggøre vores egen position.

Refleksivitet er for Bourdieu et centralt omdrejningspunkt i frembringelsen af objektiv viden om virkeligheden og en måde at fastholde en realistisk epistemologi (Bourdieu 2005, 142).

For Bourdieu handler det om at iværksætte en speciel form for epistemologisk påpasselighed eller årvågenhed, der skal komme til udtryk i forskerens praksis.

“Hvis sociologer i forhold til deres egen praksis skal blive i stand til at anvende de teknikker, de bringer i anvendelse over for andre videnskaber, er de nødt til at gøre refleksiviteten til en grundlæggende disposition i deres videnskabelige habitus, hvilket vil sige til en *ubetinget reflektorisk refleks*, der gør det muligt at agere - ikke *ex post*, i forhold til *opus operatum*, men

a priori, i forhold til *modus operandi*.”

(Bourdieu 2005, 142-143)

Men refleksiviteten skal være nøgtern og ikke narcissistisk, fordi “ [...] *den i de fleste tilfælde fører forskeren ind på selvsmagende oplevelser af begrænset værdi, dels fordi en sådan refleksivitet som oftest er et mål i sig selv og ikke har nogen praktiske konsekvenser*”

(Bourdieu 2005, 143). Et objektiveringsprojekt, som Bourdieu kalder sit forskningsprojekt, kan, ifølge ham, ikke kontrolleres videnskabeligt “[...] *medmindre der forinden er foretaget en objektivering af det subjekt, der foretager objektiveringen*” (Bourdieu 2005, 147). Denne objektivering af objektiveringssubjektet, som er udgangspunktet for at være objektiv, må trænge til bunds i det ikke-analyserede forhold til objektet. Som Bourdieu skriver: “*Mine muligheder for at være objektiv er med andre ord direkte afhængige af, i hvor høj grad jeg har objektiveret min egen (sociale, akademiske, etc.) position og de interesser - frem for alt af akademisk art - som er knyttet til netop denne position*” (Bourdieu 2005, 147).

Bourdieu anbefaler, at forskeren skal analysere sig selv på tre forskellige niveauer (Bourdieu 2005, 149). I min beskrivelse af de tre niveauer og min egen deltagerobjektivering vil jeg undertiden også trække på Karin Højbjergs fremstilling (Højbjerg 2012, 51):

- 1.) På det første niveau skal forskeren objektivere sin position i det sociale univers, som en beskrivelse af den sociale baggrund, uddannelsesmæssige- og erhvervsmæssige løbebane og sociale og religiøse tilhørsforhold.
- 2.) Derefter skal forskeren position på feltet objektiveres, ved at synliggøre forskerens position i forhold til informanter og institutioner, der foregår i undersøgelsen .
- 3.) For det tredje skal forskerens forskningsposition i relation til andre forskningspositioner i det akademiske univers objektiveres.

Deltagerobjektivering

Efter at have gjort rede for det videnskabsteoretiske fundament, vil jeg, som led i en metodologisk relationisme, med udgangspunkt i de tre niveauer, som de er beskrevet foroven, objektivere mig selv som forsker og synliggøre min egen position og mine relationer til forskningsobjektet.

I forhold til det første niveau kan det konstateres, at jeg er en mand på 31 år, som har en tysk mor og en dansk far, som henholdsvis er sygeplejerske og folkeskolelærer. Både min mor og min far kommer oprindeligt fra arbejderklassen, idet min mormor arbejdede som sælger i en skobutik og min bedstefar som støber i en fabrik, mens min farfar og farmor henholdsvis har været landmand og husholderske. Min opvækst har derudover været præget af kristelig-konservative værdier. Efter tre afbrudte lange videregående uddannelser med henholdsvis Psykologi på Aarhus Universitet, Integreret Design på Syddansk Universitet og Miljøteknologi på Danmark Tekniske Universitet, har jeg i 2010 begyndt uddannelsen til folkeskolelærer og afsluttet denne i 2014 og er dermed indehaver af en professionsbachelor. Jeg har arbejdet i to år i folkeskolen på to forskellige skoler, henholdsvis et år i Jylland og et år i København, inden jeg søgte ind på kandidatuddannelsen i LFP på AAU CPH. Igennem min studietid havde jeg fattet en interesse til og et ønske om eventuel at fortsætte den akademiske løbebane ved at læse en Ph.D., hvilket også var grunden til, at jeg fattede en interesse for dette forskningsprojekts emne i forbindelse med valg af specialeemne og tilknyttede mig en forskningsgruppe.

I forhold til det andet niveau kan det konstateres, at jeg er studerende på tiende semester på LFP på AAU CPH. I forbindelse med mit speciale er jeg tilknyttet en forskergruppe på AAU CPH, som min vejleder, der selv er lektor på LFP, er en del af (dette vil udføres yderligere i metodeafsnittet), ligesom mine informanter er studerende på samme institution og på samme kandidatfag. Det betyder, at den institution, som er en del af mit forskningsobjekt, og uddannelsesinstitutionen, som skal bedømme mit speciale, er én og samme institution, ligesom min vejleder er en del af denne institution. I kraft af mine ambitioner om at læse en Ph.D, står jeg dermed i et dilemma og spiller et dobbeltspil, idet jeg på den ene side skal gøre mig umage med at frembringe objektiv og valid viden i forhold til bedømmelsen af mit forskningsprojekt, men at jeg på samme tid har en interesse i at leve op til min vejleders forventninger og interesser og dermed underligger skjulte mekanismer, som jeg selv kan have en interesse i at overse og derigennem skævvride undersøgelsen.

Mine informanter er også rekrutteret fra selvsamme institution og samme kandidatfag som både mig selv og min vejleder tilhører og hvor mit forskningsprojekt bliver udført.

Min position i relation til mine informanter kan beskrives som dominerende, idet jeg er to semestre længere fremme og dermed kan opfattes som være mere erfaren og vidende med

henblik på videnskabeligt arbejde og problembaserede projekter. Antagelsen om en hierarkiseret relation til informanterne underbygges af observationer, hvor de studerende i pauserne spørger mig, om de laver det de laver lyder rigtig.

Jeg har ikke haft kendskab til nogen af informanterne inden rekrutteringen og begge projektgrupper har meldt sig frivilligt til at deltage i projektet.

I forhold til det tredje niveau, kan det konstateres, at jeg, ved at bruge en bourdieusk tilgang, som er rationalistisk og realistisk og som kan karakteriseres som en metodologisk relationisme (Bourdieu & Wacquant 1996) indtager en forskningsposition, der er svært at placere i det samfundsvidenskabelige felt (ibid.), ikke mindst fordi Bourdieu selv har polariseret og har været og er meget omdiskuteret, så recipienter enten hader eller elsker ham. Som forskningsposition kan min forskning placeres mellem en positivistisk tradition, som en eksponent for objektivismen, som har en stor anseelse og som er meget anerkendt på det videnskabelige felt, og mere subjektivistiske forskningstraditioner som fænomenologien. I de forskermiljøer, hvor Bourdieu's videnskabelige arbejde er anerkendt og selv anvendes, må det formodes, at min forskningsposition har en høj symbolsk værdi.

Efter den her korte redegørelse for mit forskningsprojekts videnskabsteoretiske præmisser og en deltagerobjektivering, som led i en bourdieusk metodologi, vil jeg i næste kapitel beskrive og uddybe nogle af de aspekter af Bourdieus praksisteori, som er af betydning for den her undersøgelse.

Teori

Efter at have gjort rede for hvordan undersøgelsesgenstanden skal forstås og forudsætningerne, eller rettere sagt betingelserne, for at undersøge denne, vil jeg i dette afsnit gøre rede for nogle centrale begreber i Bourdieus prakseologi, min læsning af disse og hvordan disse ved hjælp af supplerende teoretikers begreber operationaliseres i undersøgelsen. For Bourdieu selv har det altid været en vigtig pointe, at teoretiske begreber er analytiske værktøjer eller nærmere åbne koncepter, som altid må bruges og udvikles refleksiv i forhold til empirien og den konkrete virkelighed, som de skal anvendes på (Bourdieu 1990, 107). På samme måde vil jeg prøve, at tilpasse de begreber, som jeg bruger i mit forskningsprojekt, til den virkelighed, som jeg selv undersøger.

Felt og kapital

Med de indledende indkredninger af feltbegrebet i videnskabsteori-kapitlet *in mente*, definerer Bourdieu et felt som “[...] et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner” (Bourdieu & Wacquant 1996, 84). Ifølge Bourdieu formuleres det altid inden for rammerne af feltet selv, hvor dets grænser går (ibid., 87) og grænserne for et felt ligger der, hvor dets effekt ophører, således at et felt kun kan bestemmes gennem empiriske undersøgelser (ibid., 88).

Om positionerne i et felt siger Bourdieu, at de er “[...] *objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed i kraft af deres objektive relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi etc.)*” (Bourdieu & Wacquant 1996, 84-5). Bourdieu sammenligner felter med spil for så vidt, at aktørerne på felterne kæmper om visse belønninger eller goder og at de bliver nødt til at investere i spillet, for at kunne deltage i det, dog er reglerne i feltet til forskel fra spil ikke en bevidst konstruktion, selvom aktørerne i et felt er underlagt visse regelmæssigheder og normer (ibid., 85). *Illusio* er troen på, at det er værd at engagere sig i feltet og at det er værd at kæmpe om feltets goder. Jævnfør den dialektiske process mellem internalisering og eksternalisering, beskrevet i det forrige afsnit, kan det godt være, at aktørernes “[...] *engagement i spillet simpelt hen skyldes en ureflekteret*

accept af spillets og indsatsens absolutte eksistensberettigelse” (Bourdieu & Wacquant 1996, 85). Aktørerne har gennem historien (og for menneskers vedkommende gennem deres socialisering og opvækst) tilegnet sig forskellige former for kapital, hvis værdi er relativ og afhænger af feltet. Men forandringer i feltet kan også bidrage til at kapitalens værdi ændrer sig (ibid., 85). Med hensyn til de lige nævnte kapitalformer, findes der ifølge Bourdieu fire grundlæggende former for kapital: Økonomisk, kulturel, social og symbolsk. Økonomisk kapital dækker over penge og materielle goder, som er i individets besiddelse. Kulturel kapital dækker over alt fra at kunne tale over vaner og smagspræferencer til uddannelsesbeviser og certifikater og Bourdieu taler om, at de findes i en kropsliggjort, i en objektiveret og en institutionaliseret tilstand. Kulturel kapital skal i modsætning til økonomisk kapital, der kan overføres rimeligt hurtigt fra individ til individ, tilegnes over tid. Der skal investeres i tilegnelse af denne kapitalform og det sker ikke over nat. Tilegnelsen af kulturel kapital sker også relativt ubevidst, navnlig bare ved at være i verdenen. Social kapital dækker over de forbindelser mennesker har til andre mennesker, som familie- eller venskabsrelationer. Når en bestemt form for kapital bliver anerkendt og har værdi inden for et bestemt felt og kan veksles til andre kapitalformer eller til indflydelse, så taler Bourdieu om, at det fungerer som symbolsk kapital (Bourdieu 1986).

Bourdieu sammenligner kapitaler med trumfkort eller jetoner, som kan spilles i et bestemt felt, hvor det har gyldighed, og derigennem udøve magt og indflydelse (Bourdieu & Wacquant 1996, 86). Positionerne i et felt er altid hierarkiseret med hensyn til sammensætningen af kapitalformer, som den enkelte aktør i en position besidder i forhold til andre positioner. Derfor vil der være dominerende positioner, som har magten i feltet, dominerede positioner, som er underkastet, og homologe positioner. Deraf følger, at de dominerende positioner vil prøve på at fastholde deres position, mens dominerede positioner gennem forskellige strategier af oprør og modstand, kan arbejde på at forandre feltet, således at magtforholdene i feltet tilsvarende ændres. Hvilke strategier aktørerne vælger for at fastholde eller forbedre deres position, “[...] *afhænger af deres position i feltet, det vil sige sige deres kapitalvolumen, og dermed deres perspektiv på [kursiveret i i original] feltet forstået som en funktion af deres udsyn fra en bestemt position i [kursiveret i i original] feltet*” (ibid., 89). Karakteristisk for alle felter er, at de “[...] *opererer med adgangskriterier, som spænder fra det underforståede til det institutionaliserede*” (ibid., 88), så aktører ikke uden videre kan få adgang til feltet, med mindre de er udstyret med bestemte kvalifikationer og egenskaber (ibid., 94). I forhold til universitetsfeltet betyder dette, at det kræver en

studentereksamen eller lignende adgangsgivende certificering, for at blive optaget. I forhold til feltbegrebet gælder også, at der kan anvendes forskellige aggregationer og begrebet er skalerbart, således at et felt kan opdeles i subfelter, dog uden at disse subfelter nødvendigvis fungerer efter de helt samme logikker og lovmæssiger (Maton 2008, 72; Bourdieu & Wacquant 1996, 91). Bourdieu understreger også, at ethvert felt er “ [...] *en potentielt åben arena eller bane, hvis afmærkninger er dynamiske grænser* [kursiveret i i original], *om hvilke der kæmpes i spillet*” (ibid., 91). Det betyder, at der kan være berøringsflader mellem forskellige felter, ligeså meget som felter også påvirker hinanden og øver indflydelse på hinanden i det overordnede magtfelt.

Når man vil undersøge og analysere et felt, indgår der ifølge Bourdieu tre indbyrdes sammenhængende momenter. For det første må man bestemme feltets placering i forhold til det overordnede magtfelt (ibid., 91). “*For det andet må man kortlægge de objektive relationer mellem de forskellige aktører eller institutioner, der fra forskellige positioner i feltet kæmper om den legitime og specifikke autoritet, feltet er bærer af. [Og] for det tredje må man analysere aktørernes habitus, de forskellige holdningssystemer, de har tillagt sig gennem internalisering af en bestemt type sociale og økonomiske forhold, der udfoldet i et individuelt livsforløb har større eller mindre mulighed for at blive til virkelighed i et givet felt*” (ibid., 91).

Med henblik på AAU CPH vil det ikke være muligt for mig at teste feltbegrebet og undersøge i hvor vidt der empirisk er tale om et felt, ved at gennemføre en sociologisk feltanalyse, som den bliver beskrevet af Mathiesen & Højberg (2004). Men for at kunne gennemføre undersøgelsen, vil jeg behandle AAU CPH som et subfelt til universitetsfeltet, som igen selv er et subfelt til uddannelsesfeltet, når det gælder om uddannelsen af angående akademikere. Men jeg vil også antage, at dette felt i høj grad har berøringsflader med det, som Bourdieu kalder for videnskabsfeltet, da de lange videregående uddannelser i Danmark skal være forskningsbaseret. Når jeg prøver på, at undersøge, hvilke dynamikker der gør sig gældende i et problembaseret projektarbejde i en PBL-kontekst, så bliver det tydeligt, at det felt, som projektarbejdet er en del af og foregår i, i høj grad betinger den adfærd, som de studerende udviser. Ifølge Bourdieu aktiverer et felt nemlig bestemte habituelle perceptionsmatricer og vurderingskriterier, som orienterer aktørens praksis (Bourdieu 2007). Jævnfør de tre momenter i analysen af et felt, kan det derfor også formuleres sådan, at jeg gennem min undersøgelse analyserer aktørernes habitus, for gennem relationen mellem

habitus og felt, at sige noget om den måde projektarbejdet udføres i praksis på. Derfor vil jeg dele analysen i to dele, hvor jeg i analysens første del konstruerer en skitse af det felt, som de studerende træder ind i, når de bliver optaget på LFP, for så i anden del af analysen at undersøge, hvilke skjulte mekanismer og mønstre, der kommer til at træde frem i projektarbejdets praksis.

Habitus

Efter denne korte gennemgang af felt og kapital, vil jeg nu vende mig mod habitus, der fungerer som et medierende konstrukt, der hjælper med at komme ud over dualiteten mellem objektive og subjektive og i stedet for at gribe den dialektiske proces mellem internalisering og eksternalisering, “[...] *det vil sige de måder, hvorpå samfundets sociosymbolske strukturer aflejres i personers indre i form af varige dispositioner [kursiveret i original] eller indøvede evner og strukturerede tilbøjeligheder til at tænke, føle og handle på bestemte måder, som på deres sider vejleder dem i deres kreative svar på deres miljøes begrænsninger og krav*” (Wacquant 2016, 21). Fra vores fødsel af bliver vi viklet ind i historien, samtidig med, at vi selv er med til at skabe den og som en brobygning mellem objektivismen og subjektivismen, skal habitus “[...] *forstås som et system af varige og transponerbare dispositioner, der ved at integrere alle tidligere erfaringer til enhver tid fungerer som en oplevelses-, en vurderings- og en handlingsskabelon [kursiveret i original]. Den muliggør udførelsen af uendeligt forskelligartede opgaver takket være de analoge overførsler af skemaer*” (Bourdieu 2005, 201-2 i Wacquant 2016, 7). Wacquant uddyber: “Habitus betegner en praktisk kompetence, som er tilegnet *i og for* handling, som opererer under bevidsthedens niveau” (ibid., 7) og oplister yderligere fire egenskaber ved habitus. For det første, at habitus kan overføres til andre praksisområder. For det andet, at en habitus er varig, men ikke statisk eller evig og at dispositionerne kan ødelægges gennem ydre kræfter, da disse er social skabte. For det tredje har habitus en indbygget inerti, idet den tenderer mod at genskabe og reproducere de sociale betingelser, som har skabt den i første instans. Og for det fjerde skaber habitus en afstand mellem de fortidige betingelser, der har genereret den i fortiden og nutidige betingelser, der påvirker den, idet hele fortiden er aflejret og inkorporeret i habitus og dermed sikrer den en vis permanens (Wacquant 2016, 7-8). Selvom Bourdieu tit har understreget at habitus ikke er determineret og at strukturerne, som udgør perceptionsmatricerne og vurderingskriterierne, kan ændres, tillægger han den primære socialisering en stor betydning for hvordan habitus genereres (Bourdieu & Wacquant 1996, 119). Wacquant selv bløder denne forståelse af

habitus op. Ifølge ham kan genereringen af habitus forstås som lag, der fungerer som et prisme igennem hvilket senere erfaringer brydes og som derigennem overlejrer tidligere dispositioner, hvilket ifølge ham også er grunden til at barndommens erfaringer og tilhørende skemadannelser har en disproportional stor vægt i forhold til genereringen af habitus over en livstid (Wacquant 2016, 8). Individuation betegner for så vidt den kendsgerning, at alle personer igennem deres livs løbebane laver individuelle erfaringer og derigennem internaliserer en unik kombination af skemata, der som sådan dog referer tilbage til den fælles sociale virkelighed, der udgør samfundet, idet de i første instans generes med udgangspunkt i denne sociale virkelighed. Derudover understreger Wacquant, at habitus ikke behøver at være enhedsligt og sammenhængende. Som han skriver, deles vores kategorier for dømmekraft, følsomhed og adfærd af alle, som har været underkastet tilsvarende sociale livsbetingelser, så man kan tale om en maskulin habitus, en national habitus og en borgerlig habitus i bredere forstand, men også om habitus, som svarer til specifikke institutioner, som for eksempel en fængselshabitus (ibid.).

Ifølge Bourdieu kan man ved hjælp af habitusbegrebet forklare, hvorfor mennesker handler fornuftige uden af den grund at være rationelle. Dette skyldes,

“[...] at de gennem en lang og kompleks tilpasningsproces har internaliseret deres egne objektive muligheder og forstår at aflæse den fremtid, der passer sig for dem, som er skabt for dem, og som de er skabt for [...] gennem en en praktisk foregribelse af tingenes gang, hvor de i selve nuets fremtrædelsesform uden videre har lært at aflæse, hvad man “skal” og “bør” gøre og sige [...] Dialektikken mellem individets subjektive forhåbninger og objektive muligheder udspiller sig på alle niveauer af det samfundsmæssige liv, og i langt de fleste tilfælde er det de første, der må tilpasse sig de sidste” (Bourdieu & Wacquant 1996, 115).

Som det også fremgår af citatet, befinder mennesker sig i kraft af deres udvikling altid i et mulighedsrum af objektive betingelser, som de er tilpasset til at forholde sig til. Hvorvidt aktørerne selv er sig bevidst om de betingelser, der gør sig gældende, afhænger derimod af i hvor høj grad de har evnen til at reflektere over deres egen position i feltet, da den duale process mellem habitus og felt forløber til store dele på et forbevidst plan.

I forhold til dette forskningsprojekt har det en betydning i forhold til de dynamikker, der opstår i projektarbejdet og som jeg gerne vil undersøge ved at undersøge hvilke kulturelle kapitalformer de studerende anvender og hvilke strategier de trækker på. Ifølge Bourdieu kommer habitus kun til udtryk i bestemte situationer og at den kun i relation til bestemte felter producerer bestemte diskurs- og praksisformer (ibid., 119). I forbindelse med besvarelsen af min problemformulering betyder det, at der aktiveres bestemte dispositioner i de studerendes habitus, der produceres bestemte diskurs- og praksisformer, når du træder ind i det felt, der udgøres af kandidatuddannelsen LFP på AAU CPH.

Strategi

Efter denne gennemgang af felt, kapital og habitus, vil jeg nu vende mig mod strategi-begrebet. Når en aktør eller institution indgår i det spil, som spilles på et felt og vælger at investere i spillet, så sker det altid ud fra en bestemt form for interesse. Bourdieu bruger begrebet *illusio* som betegnelse for den omstændighed, at det for aktøren, der indtager en bestemt position på et bestemt felt, er underforstået, at der står noget på spil, som har værdi og at der er gode grunde til at deltage i spillet (Bourdieu & Wacquant 1996, 102). Når de studerende som aktører går ind i uddannelsesfeltet og nærmere træder ind i universitetsfeltet, ved at søge om optagelse på LFP, så sker det ud fra en bevidst eller førbevidst forståelse af, at de igennem de kapitalformer, som de tilegner sig gennem uddannelsen, vil kunne forbedre deres position i andre felter, som for eksempel det økonomiske felt. For at kunne agere i uddannelsesfeltet må de tilsvarende underkaste sig dets lovmæssigheder og specifikke logikker. Bourdieu selv har både analyseret uddannelsesfeltet som såvel det videnskabelige felt. I min fortolkning og brug af feltbegrebet, vil jeg anse det subfelt af uddannelsesfeltet, som de studerende træder ind på, som i høj grad at være under indflydelse af det økonomiske, det politiske og det videnskabelige felt. Groft forsimplet kan det siges, at økonomiske felt øver indflydelse på det politiske felt (med henblik til *employability* og generering af arbejdskraft), der til gengæld øver indflydelse på både det videnskabelige felt (med henblik på at bedrive forskning og frembringe viden, som kan være til nytte på det økonomiske felt) og på uddannelsesfeltet (ved gennem love og reformer at styre uddannelsesinstitutionerne, så der, ud fra et markedsøkonomisk perspektiv, produceres passende kapitalformer og en anvendelig arbejdskraft). Jævnfør diskussionen om dannelsesidealet i indledningen, foregår der således kampe i feltet og de studerende bliver i høj grad underlagt de forskellige rationaler, som gør sig gældende.

Igennem deres løbebane gennem uddannelsessystemet og gennem deres socialisering, har de studerende derfor udviklet en habitus, der i bedste fald stemmer overens med feltet og kan anvende de kapitalformer og strategier, som har størst vækselværdi på feltet jævnfør beskrivelsen af Lehmanns forskning i state of the art, hvor det modsatte gør sig gældende. I et interview med Pierre Lamaison folder Bourdieu i beskrivelsen af sine egne studier sin forståelse af strategier ud. Ligesom habitus er Bourdieus strategi-begreb et forsøg på at bryde med dualismen objektivitet/ subjektivitet, så man kan nægte, at se strategier som et ubevidst program der styrer aktørens handlinger, ligesom som man på samme tid kan nægte, at aktørens handlinger nødvendigvis er produktet af en bevidst og rationel kalkulation. I stedet for må strategi-begrebet forstås som et produkt af den praktiske sans og et bestemt socialt spil (Lamaison & Bourdieu 1986, 111-2). Her refereres tilbage til de førnævnte perceptions-, adfærds- og vurderingsskemaer, som habitus producerer. Ifølge Bourdieu er de situationer, som aktøren befinder sig i, uendelig varieret og derfor må strategierne, som produkt af en kropsliggjort, praktisk sans for spillet, tilsvarende improviseres med henblik til de muligheder og de nødvendigheder, som situationen (eller feltet) byder på (ibid., 113). I dette spil må aktøren følge reglerne, for at kunne være en del af spillet, men samtidig kan aktøren bøje reglerne for så vidt det fremmer egne interesser, men må opretholde en ydre facade af at reglerne accepteres og overholdes. I forhold til denne undersøgelse kan de nødvendigheder, som feltet byder på, for eksempel forstås som de rammer, der er sat for studiet i form af studieordningen, regler omkring deltagelse i undervisningen, ligesom det kan være videnskabelige krav, der skal overholdes for at bestå eksamen, eller sociale normer, der skal overholdes, for ikke at blive ekskluderet fra projektgruppen. Med henblik til de sociale spil fastslår Bourdieu, at der ikke kan tales om regler, men regelmæssigheder (ibid., 114). Dette gælder også for projektgruppens projektarbejde, hvor der ikke er nogen nedfældede love, der foreskriver, hvordan projektarbejdet skal udføres. Men til gengæld har de studerende på deres vej gennem deres uddannelse haft lejlighed til at samle erfaringer med projektarbejde og tilsvarende tilegnet sig dispositioner i form af perceptions-, adfærds- og vurderingsskemaer for hvordan et projektarbejde udføres.

Grænsedragninger

Efter gennemgangen af de for denne undersøgelse vigtige teoretiske begreber og forståelser, vil jeg i dette afsnit gøre rede for, hvordan jeg i undersøgelsen operationaliserer teorien, så den kan anvendes i analysen.

Ifølge Bourdieu bliver vores forståelse af den sociale verden orienteret af taksonomier:

“Our perception and our practice, especially our perception of the social world, are guided by practical taxonomies, oppositions between high and low, masculine (or manly) and feminine, etc. The classifications which these practical taxonomies produce owe their value to the fact that they are "practical," that they make it possible to bring in just enough logic for the needs of practice, neither too much - fuzziness is often indispensable, particularly in negotiations - nor too little, because life would become impossible”

(Lamaison & Bourdieu 1986, 118)

For at kunne sige noget dybere om de strategier, som kommer til syne i de studerendes projektarbejde, vil jeg netop se på kulturelle kapitalformer og strategier, som de studerende bringer i spil, ved at undersøge de taksonomier, der gør sig gældende i deres praksis. For at gøre dette, vil jeg tage udgangspunkt i Lamont & Molnár's udlægning af symbolske grænsedragninger (Lamont & Molnár 2002). Symbolske grænsedragninger er på det intersubjektive plan konceptuelle afgrænsninger hvorigennem aktører kategoriserer objekter, mennesker, praksisser og rum og tid (Lamont & Molnár 2002, 168). Det er værktøjer, som individer og grupper bruger til at kæmpe om definitionen af virkeligheden, hvilket kan siges svarer til de kampe, som finder sted på de forskellige felter, og som er med til at dele mennesker i grupper, mens de samtidig er med til at skabe en følelse af samhørighed (ibid.). I forbindelse med undersøgelsen af projektgruppernes praksis, vil jeg derfor se på de grænsedragninger, de studerende foretager, med henblik på hvad der er legitim og hvad der er illegitim og især på forhandlinger om disse grænsedragninger. Det er især gennem brug af kulturelle kapitalformer, at de studerende vil kunne afgrænse det legitime fra det illegitime. Med udgangspunkt i Bourdieu, er det dog vigtigt at understrege, at disse grænsedragninger ikke kun sker som bevidste handlinger, men i høj grad tager udgangspunkt i habitus-betingede, førbevidste perceptionsmatricer og vurderingskriterier. Ved at relatere disse grænsedragninger sammen med empirisk genererede strategier, vil det være muligt at kunne objektivere relationerne mellem de kulturelle kapitalformer og strategierne, som de studerende anvender, og de dynamikker, der opstår i projektarbejdet.

Metode

I dette kapitel vil jeg beskrive, hvordan jeg har indsamlet min empiri ved hjælp af de tre metodiske greb dokumentanalyse, observation og interview og hvilke overvejelser jeg har foretaget mig i et forsøg på at omsætte Bourdieus fordring om refleksivitet i praksis.

For at kunne konstruere LFP som et felt, har jeg i brugt litteratur og dokumenter, som jeg har indsamlet og analyseret med inspiration fra Kropp (2009) og Olsen (2015b). I forhold til indsamlingen af min empiri i forhold til de studerendes projektarbejds-praksis, så vælger de studerende på ottende semester én ud af fire moduler, der samtidig fungerer som en specialisering inden for uddannelsens rammer. Da min vejleder selv er lærer på én af modulerne, valgte jeg ikke at rekruttere informanter fra dette modul, for at imødegå mulige interessekonflikter, som ville kunne opstå. Gatekeeperne, for at få adgang til de studerende og dermed muligheden for at rekruttere informanter, var i den forbindelse lektorerne på de andre tre moduler og studiekontoret. Jeg valgte via mail at kontakte lektorerne for modulerne Organisatorisk læring og Uddannelse og kompetenceudvikling i internationale organisationskontekster med en forespørgsel for, om jeg måtte komme til en forelæsning og præsentere mig selv og mit projekt, hvilket jeg gerne måtte. Samtidig sendte studiesekretæren på studiekontoret en mail ud til alle studerende, med en beskrivelse af mig og mit projekt, som jeg havde udarbejdet. Derudover lavede hun et opslag på uddannelsens intranet, som der i mailen også blev henvist til.

I denne begyndende kontakt til mit undersøgelsesfelt, tog beskrivelsen af mit projekt udgangspunkt i den interesse, som jævnfør indledningen, var udgangspunkt til mit projekt. Derfor skrev jeg i mailen og fortalte til præsentationerne ved forelæsningerne, at jeg i mit speciale ville undersøge, hvordan studerende driver det succesfulde projekt fremad og at formålet med undersøgelsen ville være en begyndende afdækkelse af hvilke kompetencer eller metoder de studerende trækker på eller gør brug af i projektarbejdet, især når dette møder modstand.

Efter min præsentation på modulet 'Organisatorisk læring' blev jeg efterfølgende uafhængigt af hinanden via mail og sms kontaktet af to projektgrupper. Efter at kontakten var etableret, aftalte jeg med begge grupper hver for sig, at jeg kunne deltage i cirka tre gruppemøder og

foretage observationer på en varighed mellem to og fire timer og alle gruppe­med­lem­mer ville også gerne stille op til et interview efterfølgende.

Observationer

I forbindelse med mine indledende overvejelser om projektets problemfelt og problemformulering, ville jeg gerne lave et kvalitativt undersøgelsesdesign og bruge redskaberne observation og interview. Min problemformulering på det tidspunkt lød ‘Hvilke strategier anvender og på hvilke kulturelle kapitalformer trækker de studerende på i projektarbejdet i en ambitiøs projektgruppe, når projektarbejdet møder modstand?’. På det tidspunkt, hvor jeg startede mine observationer, havde jeg allerede fokus på strategier i projektarbejdet og jævnfør indledningen til dette kapitel, havde jeg rykket mit fokus til de kompetencer og strategier, som de studerende anvender i et projektarbejde, når dette møder modstand. Jeg havde også beskæftiget mig med universitets rolle i en større samfundsmæssig kontekst, men var dog ikke tilstrækkeligt bekendt med Bourdieus teoretiske indgangsvinkel til forskning, til at jeg opfattede dobbeltblikket på struktur/ aktør som et afgørende moment. Jeg ville gerne lave et mikrosociologisk studie af projektgruppen, hvor jeg ville fokusere på de studerendes grænsedragninger med henblik på hvad der er legitim/ illegitim i praksis og derigennem undersøge strategierne og kompetencerne, som bringes i spil af de studerende. Ud over at fokus i projektet har ændret sig hen ad vejen med at jeg tilegnede mig en Bourdieusk tilgang, så blev min egen forskningspraksis, ganske som Bourdieu forudsiger, langt hen ad vejen orienteret af mine forforståelser og naturaliseringer af teoretiske forståelser fra forrige projekter.

I det følgende vil jeg derfor gerne gøre rede for hvordan jeg forberedte, gennemførte og efterbehandlede mine observationer.

Inden jeg begyndte observationerne, gjorde jeg mig, som forberedelse til observationerne og med udgangspunkt i Martinussen, Højbjerg og Tamborg (2018), en del overvejelser om, hvordan jeg skulle foretage observationerne, især med hensyn til det faktum, at mine informanter godt kunne betegnes som medstuderende og at det felt, som min undersøgelse skulle foregå i, sådan set var mit eget felt. Derfor overvejede jeg, hvilke muligheder og begrænsninger, der ville ligge i en deltagerobservation. Her opfattede jeg det som en fordel, at vores positioner, de studerendes og min, var homologe i universitetsfeltet og at den fælles erfaringsverden, som lå i at være studerende på LFP, kunne være med til at skabe en relation

til informanterne, samtidig med at den symbolske vold, der kan udøves af forskeren, ville være reduceret (Bourdieu 1999). Men på samme tid reflekterede jeg over de faldgruber, som observationerne kunne føre med sig. Her identificerede jeg flere udfordringer. For det første måtte jeg forholde mig til den omstændighed, at mine informanter er reflektivt trænet. Det betød for mig, at jeg ville holde spørgsmål fra min side og til de studerende på et minimum, for at de ikke kunne aflede og tolke mine intentioner eller forventninger til dem ud fra mine spørgsmål, for så at reagere derpå. Dette kunne for eksempel være et tilfælde, hvor jeg spørger, om de deler noter, hvorpå de kunne tolke mit spørgsmål som et implicit krav eller forventning om, at en projektgruppe burde dele noter. I Martinussen, Højbjerg og Tamborg (2018) beskrives der en faldgrube, man i dobbeltrollen som forsker og medstuderende på samme tid kan falde i, når man bliver opfattet som mere vidende og erfaren af informanterne, og derfor bliver brugt som vejleder i deres projekt. Derfor var det af yderste vigtighed for mig, ikke på noget som helst tidspunkt at fungere som vejleder ved at kommentere og dermed evaluere på deres arbejde, da dette ville have en negativ indflydelse på reliabiliteten og jeg havde derfor en målsætning om, at jeg ville holde alle interaktioner på et minimum. Jeg gjorde det fra starten af observationerne eksplicit klart, at jeg under observationerne kun ville være "fluen på væggen" og at jeg, for ikke at skævvride observationerne, ikke ville kommentere på deres arbejde. I praksis viste det sig at være en balancegang, hvor jeg på en neutral og høflig måde prøvede at komme uden om et konkret svar. Dette lykkedes ikke altid, som det også fremgår af interviewene. For at være så neutral som muligt, valgte jeg også mit tøj (monochrome sorte eller hvide t-shirts, Levis-jeans og et Daniel Wellington ur som det eneste smykke), således at jeg ville gøre et velsoigneret indtryk på den ene side, men samtidig være så neutral som muligt i forhold til omgivelserne. Derudover har jeg inden hver enkelt observation indhentet informeret samtykke om og tilladelse til, at jeg må tage noter på min notesblok og optage et lydspor af observationen med min iPhone og min tablet. Derudover har jeg af etiske årsager gjort det klart, at alle deltagere bliver anonymiseret og at alle informanter til enhver tid har lov til at trække sig tilbage fra undersøgelsen og dermed også at trække alle de data, som er produceret.

Ud over de foroven beskrevne refleksioner, har jeg udarbejdet en observationsguide, der skulle styre mine observationer, selvom observationerne som udgangspunkt skulle være eksplorativt, således at jeg ville holde mig åben for det, der sker i situationen. Det er især i forbindelse med denne del af observationerne og gennemførelsen af selve observationerne, at

jeg på baggrund af en manglende forståelse af en Bourdieusk tilgang, langt hen ad vejen har trukket på mine forforståelser fra tidligere projekter i forhold til hvordan en observation gennemføres (Szulevicz 2015). Ikke desto mindre ville jeg, da jeg selv er studerende på LFP, gerne prøve på at være åben og eksplorativ i mine observationer, da jeg i høj grad er en del af den verden, som jeg prøver på at undersøge, hvilket jeg opfattede som en udfordring eller forhindring for undersøgelsen. I kraft af at jeg selv har deltaget i problemorienterede projektarbejder, var mit resonnement, at jeg ville kunne overse vigtige begivenheder og episoder, fordi jeg ville tage dem for givet og underforstået i situationen. På den baggrund udarbejdede jeg en meget simpel observationsguide, hvor jeg operationaliserede begrebet om de symbolske grænsedragninger, for at kunne få øje på de betydningstilskrivninger, mine informanter ville gøre i projektarbejdet.

Hvad er legitim at gøre eller sige?

Hvad er illegitim at gøre eller sige?

Hvad anerkender informanter hos de andre gruppemedlemmer?

Hvad ignorerer informanterne hos de andre gruppemedlemmer?

Hvornår siges der eksplicit fra ved tale eller kropssprog?

Hvornår tilskynder informanterne noget?

Hvad er gruppen enig i?

Hvad er gruppen uenig i?

Hvordan relaterer sig de studerende til hinanden?

Hvordan afgrænser de sig selv fra hinanden?

Hvad anses for positiv?

Hvad anses som negativ?

Selve observationerne ville jeg nedfælde i min notesbog med henblik til kategorierne: Tid, artefakter, kroppe, lyde/ sprog, legitim/ Illegitim, noter

Som det fremgår af mine felt-notitser, har jeg ikke været særligt god til at holde mig til kategorierne, men lænede mig i stedet for meget op ad den kendsgerning, at jeg ville have en lydfil fra observationen efterfølgende. Så selvom jeg i mine observationer stadigvæk lod mig lede af mine observations-spørgsmål og kategorierne, begyndte jeg at nedfælde stikord i forhold til mere overordnede og generelle, men også betydningsfulde episoder og situationer

hvor sprog var involveret og lagde i stedet for mere vægt på at indfange de spatiale faktorer. Hvad mine observation overordnet set angår, har jeg prøvet på kun at være deskriptiv og ikke normativ, hvilket heller ikke har været helt nemt.

Efter at jeg har gennemført observationerne, har jeg skrevet mine feltnoter ind i et word-dokument, hvorefter jeg har ordnet noterne kronologisk ved hjælp af lydoptagelsen. Derefter har jeg noteret tidspunkterne for de betydningsfulde situationer, som jeg gerne ville analysere nærmere og transkriberet dem efterfølgende ud fra lydoptagelsen. For at skabe en mere sammenhængende observation, har jeg også lige efter observationerne skrevet observationernes opstart ind, for at nuancere vigtige observationer i forhold til de spartaniske feltnotitser, mens min hukommelse stadigvæk var frisk.

Interview

Da projektgrupperne selv skulle færdiggøre og aflevere deres projekter, ventede jeg med at foretage interviewene til tiden efter de havde afleveret og inden den mundtlige eksamen, hvor de skulle forsvare deres projekter.

Bourdieu beskriver det videnskabelige arbejde som et håndværk, der skal læres (Bourdieu 1999) og med henseende til interviewene har jeg i højere grad formået at reflektere over mine egne forudsætninger inden jeg foretog interviewene. I mine forrige projekter har jeg altid anvendt Kvale & Brinkmann (2015) som udgangspunkt til at foretage semistrukturerede interview. Derfor tog jeg i forberedelsen til de her interviews udgangspunkt i Glasdam (2004) og Bourdieu (1999). Stinne Glasdam tegner i hendes artikel forskelle og ligheder op mellem Kvales og Bourdieus tilgang og forståelse af, hvordan interviews skal forberedes, gennemføres og efterbehandles og har derfor været brugbar for mig, idet jeg kunne reflektere over min egen forståelse af interview, mens jeg samtidig kunne prøve på at omsætte en Bourdieusk tilgang.

I min tilgang til at foretage interviewene var det derfor vigtigt for mig, at minde mig selv om, at ikke alt i et forskningsforløb skal være planlagt og regelsat inden det udføres og at det kan følges uden problemer (Glasdam 2004, 42). Tværtimod bed jeg mærke i at gennemførelsen af et interview i høj grad er en kropsliggjort, praktisk handling, som vil kræve en løbende refleksion over processen og de konstruktioner, som jeg foretager undervejs i interviewet. Her ville jeg prøve på løbende at reflektere over grænserne af min egen horisont og sætte parentes om dem, så jeg i stedet for kunne sætte mig ind i den andens sted og prøve at forstå deres horisont og den position, som de taler ud fra (Glasdam 2004, 43). Ved at tænke mig ind i den

andens sted ville jeg *in actu* prøve på at konstruere den position, som den anden taler ud fra og derigennem generere de rigtige spørgsmål, der kunne igangsætte en historiefortælling fra informantens side, som ville kunne bruges til at belyse min problemstilling. For at kunne belyse problemstillingen ud fra interviewet, har jeg prøvet at anvende de Bourdieu kalder en refleksivitet, hvor jeg løbende ikke kun har prøvet på at finde og stille de rigtige spørgsmål, men gennem intervention også opmuntre informanten til at fortælle og åbenbare sig mere (Glasdam 2004, 43; Bourdieu 1999, 608).

Derudover ville jeg forsøge at minimere den symbolske vold videst muligt og imødegå de asymmetrier, som kan gøre sig gældende i interviewsituationen. Ifølge Glasdam (2004) indtager forskeren den højeste position i situationen, samtidig med at interviewet som en social interaktion er underlagt en strukturel social tvang (ibid., 44). Det er mig som forskeren, der stiller spørgsmålene og det er de interviewede, som skal svare. For at imødegå denne form for symbolsk vold, har jeg prøvet på så vidt som muligt at gøre interviewene til en behagelig situation, som skulle bære mere præg af en samtale end et forhør.

På baggrund af disse refleksioner har jeg udarbejdet en semistruktureret interviewguide og efter mit første interview med Matilde, har jeg tilpasset denne (Bilag 13).

I transskriberingen af interviewene har jeg taget udgangspunkt i Halkiers regler (Halkier 2016, 74). Ifølge Bourdieu indebærer en transskription altid en genskrivning og dermed en oversættelse og fortolkning af det sagte, således at der er tale om en konstruktion (Glasdam 2004, 46). I min transskription af interviewene har jeg forsøgt at producere en læselig tekst og samtidig indarbejde mine fortolkninger af førstehåndsindtryk af de non-verbale ytringer og stemninger ved at skrive dem i firkantet parentes.

Analysestrategi

Efter at jeg i de to foregående afsnit har beskrevet, hvordan jeg har indhentet min empiri, vil jeg i dette afsnit beskrive, hvordan jeg har analyseret denne.

Her har jeg med udgangspunkt i Hammersley & Atkinson (2007, 158ff.) og Halkier (2016, 74ff.) foretaget en kodning af observationerne og interviews. Her har jeg sammenfattet og meningskondenseret forskellige episoder, situationer og udsagn. Efter dette har jeg lavet en kodning, hvor har jeg prøvet at se på, om der er bestemte kategorier, som gør sig gældende i forhold til min operationalisering af teori. Efterfølgende har jeg sorteret de forskellige data fra observationer og interview ind i disse forskellige kategorier, hvilke jeg har sammenfattet til temaer. Efter at jeg på den måde har genereret empiriske kategorier og temaer, har jeg

arbejdet på at begrebsliggøre mine data inden for de forskellige temaer ved at sætte dem ind i min teoretiske forståelsesramme med henblik på de strategier, som de studerende anvender og de kulturelle kapitalformer, som kommer i spil og hvordan de har været med til at afføde bestemte dynamikker i projektarbejdet, ved at prøver på at finde mønstre, kontraster, variationer, paradokser og brud i data inden for de forskellige temaer.

Analyse

I analysens første del vil jeg forsøge at konstruere en skitse af LFP som et subfelt inden for det felt, som AAU CPH udgør som subfelt til uddannelsesfeltet. I analysens anden del vil jeg så ud fra min empiri analysere de kulturelle kapitalformer, som de studerende trækker på, de strategier, som de anvender og de dynamikker, som opstår i projektarbejdet og relatere disse til det felt, som de indgår i og som for så vidt genererer og strukturerer disse opfattelses-, handlings- og vurderingskategorier og mønstre, som der ud fra analysen bliver tydeligt.

1. Del: Skitse og konstruktion af LFP som felt

Da det, at foretage en fyldestgørende sociologisk feltanalyse som den bliver beskrevet af Mathiesen & Højberg (2004), ville sprænge rammerne for dette forskningsprojekt, vil jeg, for at gøre undersøgelsen mulig, nøjes med at antage og lade som om LFP fungerer efter de samme lovmæssigheder som et felt. Det betyder, at der i feltet er en *nomos*, at der stilles forskellige positioner til rådighed, som kan udfyldes alt efter kapitalmængde, at der er konkurrence om feltets goder og at feltet virker strukturerende på de aktører, der træder ind i dette felt. Derfor vil jeg i denne del af analysen foretage en foreløbig konstruktion af LFP som felt ved at objektivere hvordan LFP indgår i det videnskabelige felt og uddannelsesfeltet og den position, som LFP indtager. Konstruktionen af LFP som felt starter med en mere overordnet beskrivelse af universitetsfeltets historiske udvikling og de mulige positioner, som der stilles til rådighed, en beskrivelse af hvordan AAU og LFP kan placeres i forhold til disse positioner og til sidst en specifik analyse af hvordan LFP præsenterer sig selv for den studerende.

I en beskrivelse af den politiske udvikling i forhold til universitetsfeltet gennem de sidste årtier, beskriver Jens Peter Thomsen (2008), hvordan der har fundet en højre-konservativ drejning sted og hvordan de politiske målsætninger for universitet er gået fra en socialdemokratisk lighedstænkning over til en liberal, markedsøkonomisk konkurrence- og elitetænkning, der bygger på en øget markedsgørelse af universiteterne, hvor disse bliver opfattet som udbydere og de studerende som forbrugere, og en øget detailstyring af universiteterne (Thomsen 2008, 19ff.). Denne beskrivelse stemmer også overens med indledningens beskrivelser af hvad der gør sig gældende for universiteternes vedkommende i

dag, mere præcis uddannelsesinflationen, universiteternes øgede markedsgørelse og styring fra politisk side og *employability* som uddannelsernes *raison d'être* og målestok for universiteternes produktion.

Med udgangspunkt Anders Mathiesens socialhistoriske beskrivelse af uddannelsesfeltets udvikling i Danmark (Mathiesen 2003; 2006), har Camilla Gregersen og Sinus Storm Mikkelsen beskrevet tre forskellige positioner, som kan findes på uddannelsesfeltet i Danmark: En socialliberal velfærdsorienteret tradition, en socialistisk tradition og en konservativ-liberalistisk tradition, som fremstår med en stærk nyliberal dagsorden (Gregersen & Mikkelsen 2005, 95).

I forhold til disse yderpositioner, befinder AAU sig som institution i et spændingsfelt imellem en socialliberal og en konservativ-liberal position, idet AAU som institution både har demokratiske og lighedsorienterede bestræbelser, der kan siges at have sit udspring i den kritisk-frigørende filosofi og den progressive pædagogik, som kommer til udtryk i PBL og universitetets værdigrundlag, samtidig med at AAU i høj grad underkaster sig og bestræber sig på at opfylde liberale og markedsøkonomiske rationaler, som kommer til udtryk i konkurrencetænkning og bestræbelserne på at gøre de studerende *employable*.

Ifølge Tom Børsen, har forskningsbaseret undervisning sit udspring i det han kalder 'Dannelse gennem videnskab', som er et dannelsesideal, der tager udgangspunkt i Humboldts tanker om dannelsen af det hele menneske og den frie forskning, og som er et dannelsesideal, der bliver hyldet af AAU i dets værdigrundlag (Børsen 2012, 88). Ifølge Børsen er en arbejdsmarkedsfokuseret 'kompetencedannelse' en af forfaldsformerne af 'Dannelse gennem videnskab' (ibid.,94), men AAU abonnerer ikke kun på denne. Ifølge Børsen er der i PBL indeholdt et ideal om 'demokratisk dannelse', hvor der tages livtag med nogle af de globale udfordringer, som menneskeheden står over for (ibid., 102). Ud over at AAU bruger PBL som en universitetspædagogisk princip i undervisning og forskning og hylder 'Dannelse gennem videnskab', så kommer en socialliberal til udtryk i rekrutteringen af de studerende, hvor AAU primært sigter efter at rekruttere studerende fra ikke-boglige hjem. Studiechef Preben Sørensen udtalte således i 2014, at fire ud af fem studerende kommer fra hjem, hvor forældrene ikke er gået på universitetet (Nordjyske 2014) og den nyeste undersøgelse, foretaget af Akademikerne, viser, at andelen af kandidatstuderende fra ikke-akademiske hjem på AAU og SDU ligger mellem 81 pct. og 91 pct. (Khalid 2018).

Inden jeg vender mig mod hvordan de mere markedsøkonomiske kræfter kommer til udtryk, vil jeg gøre opmærksom på, at Børsen selv gør opmærksom på, at han iagttager at der danner

sig en speciel kultur på på LFP på campus København, idet de studerende i høj grad inviteres indenfor i et samarbejde med forskergrupper, inviteres til workshops og generelt får rig lejlighed til at involvere sig aktiv i forskningen (Børsen 2012, 104-5). Dette peger hen imod, at LFP under omstændigheder kan forstås som et felt jvf. Bourdieus tænkning. Uden at komme nærmere ind på dette, vil jeg nu vise, at AAU og dermed også AAU CPH i høj grad også trækker på en neoliberal diskurs om konkurrence, produktion og profit, som den blandt andet kommer til udtryk gennem deres præsentation af sig selv på nettet. På <http://www.aau.dk/forskning/ranking/> kan man således læse, at *“De seneste år er Aalborg Universitet gået frem på de internationale rankinglister over universiteter. Aalborg Universitet er placeret på langt de fleste og er i top 2% blandt verdens 17.000 universiteter”* og at Aalborg Universitet er i *“international topklasse”*. I pjecen ‘Viden for verdenen’, som beskriver Aalborg Universitets strategi for 2016-2021 (Aalborg Universitet 2016), kan man læse, at det er universitetets ambition, at skabe løsninger på store, aktuelle udfordringer gennem forskning, uddannelse og vidensamarbejde (Aalborg Universitet 2016, 5). Universitetet beskriver sig selv som havende stærke samarbejdsrelationer og som værende efterspurgt af både erhvervsliv og studerende. Derudover fremhæver AAU at have udviklet forskningsmiljøer i verdensklasse og at have øget forskningsproduktionen, så *“fremgangen af videnskabelige publikationer er uden lige i sektoren”* (Aalborg Universitet 2016, 6), samtidig med at *“hjemtaget af eksterne midler [...] aldrig [har] været større”* (ibid., 6). Det understreges, at universitetet ikke kun er anerkendt internationalt og med et stort internationalt samarbejde, men at universitetet også regionalt skaber vækst og fremgang i samfundet. Ifølge pjecen adskiller universitetet sig fra andre universiteter på baggrund af en problembaseret tilgang til forskning og uddannelse, samarbejdet mellem universitet og eksterne partnere, engagement fra studerende og ansatte og det slås fast, at den problembaserede tilgang skaber forandring (Aalborg Universitet 2016). Det er en eksplicit formuleret vision at løfte ambitionsniveauet endnu højere og dette løft skal blandt andet nås gennem en udvikling af AAU’s problembaserede læringsmodel (Aalborg Universitet 2016, 8). Ved som udgangspunkt at antage, at det er en reel mulighed, at AAU CPH udgør et felt som en lukket social mikrokosmos, hvor egne love og forståelser hersker, ikke mindst med hensyn til AAU’s egen version af PBL, må det også antages, at bestemte aspekter af de studerendes habituelle dispositioner aktiveres, når de møder AAU CPH som et subfelt til uddannelsesfeltet og kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser som et subfelt til dette subfelt. I det følgende vil jeg derfor prøve at opridse konturerne af og skitsere det felt, som de

studerende møder i mødet med AAU CPH og LFP. AAU CPH er som sådan placeret i og en del af den sociale virkelighed, som den foroven er blevet fremstillet i forhold til uddannelsesfeltet. Jeg antager, at PBL kan forstås som en intern logik, der i høj grad er med til at strukturere aktørerne i feltet. Derudover står universitet i et konkurrenceforhold til andre universiteter, hvor succes jævnfør det ovenstående på den ene side måles på antal af publikationer, indhentning af forskningsmidler etc. og på den anden side på statistikker om hvor hurtige de studerende kommer igennem og hvor gode de er til at finde ansættelse efterfølgende jævnfør dimittendundersøgelserne. Kort sagt gør de foroven og de i indlednings-kapitlets beskrevne forhold, der gør sig gældende i forhold til universiteterne, sig også i høj grad gældende for de studerende, som i høj grad er underkastet en markedstænkning (Mehlsen 2012; Madsen 2015). I det følgende vil jeg ved hjælp af LFP's offentligt tilgængelig hjemmeside prøve på at skitsere, hvordan LFP præsenterer sig for de studerende og derigennem vise, hvordan LFP som subfelt i høj grad omsætter det samfundsmæssige krav om konkurrencedygtighed og *employability*, i deres egen præsentation som kandidatuddannelse. De studerende selv møder universitet måske første gang på nettet, efter at de har undersøgt mulighederne for at læse forskellige kandidatuddannelser, hvor de lander på AAU's hovedside <https://www.aau.dk/>. Her bliver de hilset af en moderne hjemmeside og AAU's overordnede strategi 'Viden for verden'. Måske finder de allerede gennem uddannelsesguiden.dk eller gennem andre veje med det samme vej til LFP's egen hjemmeside: <https://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/laering-forandringsprocesser>. Her kan de læse, at "*Du [som studerende] bliver uddannet til at arbejde kreativt og innovativt med undervisning, uddannelse og organisationsudvikling. Du lærer at tilrettelægge og gennemføre undervisning for forskellige målgrupper, og du kommer til at arbejde teoretisk og praktisk med områder som fx læringsteori, pædagogik, organisationer og globalisering. Uddannelsen åbner døre til mange forskellige jobmuligheder. Som færdiguddannet kan du fx arbejde som udviklingskonsulent, underviser eller projektleder i offentlige og private organisationer. Du kan også søge ansættelse som forandringsagent, HR-medarbejder eller konsulent.*" Hvis de studerende *in spe* scroller ned, kan de læse en overordnet præsentation af LFP som studie i seks punkter. I det første punkt kan de læse sig til, at kandidatuddannelsen kvalificerer til:"

- *at udvikle og designe læreprocesser og uddannelsesforløb*
- *at tilrettelægge organisatoriske forandringer på en arbejdsplads*
- *at arbejde med uddannelse eller forandringer i en international organisation*
- *at arbejde med sundhed og trivsel på individ- og organisationsniveau"*

Dernæst præsenterer studiet sig som *“Et krævende fuldtidsstudium”* og der bliver sat ord på, hvad der forventes af den studerende: *“Læring og Forandringsprocesser er et krævende fuldtidsstudium, der forudsætter en betydelig grad af fremmøde på universitetet. Uddannelsen kan derfor ikke kombineres med erhvervsarbejde.”* Det bliver tydeligt, at man som studerende *in spe* skal være villig til at investere et betydeligt antal timer i studiet og at studiet er krævende. Formuleringen af et krævende fuldtidsstudium, der forudsætter, at man som studerende ikke har tid til at arbejde ved siden af studiet, kan her forstås som en restriktion og krav til at træde ind på feltet, idet det bliver tydeligt, at denne kandidatuddannelse både forudsætter økonomiske ressourcer og/ eller villigheden til at leve sparsomt, mens der også forudsættes et engagement i form af fremmøde og opfyldelsen af høje krav. Det kan videre læses, at uddannelsen tilbyder *“Et dynamisk og tværfaglig studiemiljø”* og at *“Det er et særkende for uddannelsen, at de studerende kommer med mange forskellige baggrunde såvel uddannelses- som erhvervsmæssigt. Den faglige spændvidde på holdet er med til at kvalificere diskussioner og projektarbejde og bidrager til et dynamisk og tværfagligt studiemiljø. Du får nye vinkler på den faglighed, du selv kommer med, og du bidrager til en meget værdifuld erfaringsudveksling, der styrker opbygningen af nye kompetencer hos dig selv og dine holdkammerater”*. Her præsenteres så de forskellige kapitalformer, der kan tilegnes gennem studiet (kvalificeret faglighed og nye kompetencer, der opbygges i et tværfagligt samarbejde), der som sådan kan orientere den studerendes adfærd til at søge ind på kandidatuddannelsen og deltage i spillet, fordi der er noget, som kan være værd at tilegne sig. Herefter præsenteres studiet som *“En praksis- og erhvervsrettet uddannelse”*, hvor der i løbet af uddannelsen skal *“[...] udarbejdes projekter, der tager udgangspunkt i en konkret problemstilling i en virksomhed eller organisation. Du får erfaring med at tilrettelægge og gennemføre læring og forandringsprocesser i praksis, og du kommer til at opleve forskellige roller, udfordringer, krav mm. 'på egen krop”*. Her peges på det sociale kapital i form af kontakter og forbindelser til erhvervslivets aktører, der kan tilegnes gennem studiet, samtidig med at der underforstået argumenteres for en dybere, kropsliggjort form for læring i modsætning en overfladisk læring, som man som studerende kan udsættes for på universiteter med traditionelle læringstilgange. Derefter bliver undervisningsformen præsenteret: *“Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser giver dig et solidt teoretisk og praktisk fundament inden for det pædagogiske og læringsteoretiske område. Du vil bl.a. komme til at opleve flere forskellige undervisningsformer og få erfaring med eksperimenterende arbejdsformer og metoder. Der*

indgår forskellige former for projektarbejde på alle semestre”. Afslutningsvis bliver den fremtidige studerende gjort opmærksom på, at der på ottende semester kan vælges mellem fire valgmoduler: ”På uddannelsens 8. semester vælger du et af nedenstående moduler:

1. *Organisatorisk læring - København / Aalborg*
2. *Pædagogik og pædagogisk innovation - Aalborg*
3. *Sundhed og Læring - København.*
4. *Uddannelse og kompetenceudvikling i internationale organisationskontekster - København / Aalborg”*

Her bliver der præsenteret muligheden for selvrealisering gennem studiet. Ved at kunne vælge forskellige moduler bliver det altså muligt at tilrettelægge sin uddannelse individuelt, hvilket må ses som en mulighed at tilegne sig de ønskede kulturelle kapitaler, der skal kunne omveksles på det økonomiske felt efterfølgende.

Sammenfattende kan det siges, at det på den første side bliver tydeligt, at kandidatuddannelsen præsenterer sig som et krævende studie, hvor der stilles høje krav i relation til andre humanistiske uddannelser og at der er høje forventninger til den studerendes deltagelse og engagement. Samtidig stilles der også et højt udbytte i udsigt for den studerende i form af tværfaglighed, praksisnær læring, tilknytning til arbejdsmarkedet og selvrealisering, der åbner op for mange muligheder i fremtiden.

Den studerende kan nu, ved at klikke sig ind på diverse faneblade, læse mere om det faglige indhold, optagelse og adgangskrav, job og karriere og praktik og udlandsophold. På siden om det faglige indhold på

<https://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/laering-forandringsprocesser/fagligt-indhold/>, kan den studerende læse blandt andet om studiets indhold og opbygning. Her bliver det tydeligt, at studiet kræver noget bestemt af de studerende og det er underforstået, at den studerendes villighed til at opfylde kravene er en af forudsætningerne for optagelse. Ud over at der på siden informeres om obligatoriske moduler og valgmoduler, bliver andre aspekter af LFP tydeligt. Det gøres mere tydeligt, at den studerende kan tone sin profil gennem valgmodulerne og uddannelsen tydeliggør også sit eget profil gennem præsentationen af studenterudviklingssamtaler (kort SUS), der beskrives som “[...] *en formaliseret samtale med en af uddannelsens fagpersoner med fokus på din særlige baggrund og ønsker til kompetenceprofil. SUS samtalerne skal ses som led i det løbende arbejde med læringsportfolio, som er en del af uddannelsens faglige indhold.*” Der ydes altså en professionel vejledning i den studerendes kompetenceudvikling igennem arbejdet med et

læringsportfolio, hvilket kan ses som en stor fordel for den studerendes *employability*.

Derudover bliver det også tydeligt, at den studerende skal være i besiddelse af og villig til at udvikle sine formidlingskompetencer: *“På Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser lægges der stor vægt på, at du udvikler dine formidlingskompetencer, fx kompetence i brug af forskellige undervisningsteknikker samt evne til at kunne kommunikere om faglige spørgsmål til forskellige målgrupper. Som led i arbejdet med skriftlig formidling skal du blandt andet skrive en række artikler til [nettidskriftet Reflexen](#). Bag tidsskriftet står en redaktionsgruppe, som består af studerende i samarbejde med medarbejdere fra uddannelsen”*. Her gøres der opmærksom på, at uddannelsen giver netop de formidlingskompetencer, der både bliver efterlyst af de studerende (Madsen 2015, 70) og af staten (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Afslutningsvis beskrives kravene til den fremtidige studerende under overskriften ‘Vejledende forudsætninger’: *“Kandidatuddannelsen er et fuldtidsstudium. Der er derfor også høje krav til arbejdsindsatsen, ligesom omfanget af fremmøde er ganske stort med fastlagte studieaktiviteter flere af ugens dage. Uddannelsen kan ikke læses sammen med erhvervsarbejde af større omfang (studiejob et antal ugentlige timer er dog naturligvis muligt).*

For at kunne få det fulde udbytte af uddannelsen er det en forudsætning, at du er fortrolig med brugen af computer og internet og er vant til at arbejde med tekstbehandling, e-mail og internetsøgning. Desuden er gode skriftlige formidlingsevner en vigtig grundforudsætning. På uddannelsen indgår både litteratur og undervisning på engelsk.” Adgangsbetingelserne omfatter ikke kun de foroven beskrevne, men også en skriftlig formidlingsevne, en fortrolighed med tekniske redskaber og fremmedsprogskundskaber i engelsk. Men der er flere adgangskrav til dette felt. Under fanebladet ‘Optagelse og adgangskrav’ på <https://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/laering-forandringsprocesser/adgangskrav/> kan den fremtidige studerende ikke kun læse om, hvilke bacheloruddannelser der er adgangsgivende, men også, at hver studerende, der søger om optagelse på studiet, skal skrive en motiveret ansøgning: *”Denne skal udformes som en redegørelse for, hvordan din adgangsgivende uddannelse relaterer sig til adgangskravets centrale fagområder. Redegørelsen må være på max. 1 side og skal referere til studieordningen for den uddannelse, der ligger til grund for din ansøgning om optagelse.”* For at kunne blive optaget på uddannelsen kræves det altså, at den studerende kan gøre rede for, hvordan og i hvilket omfang ens bacheloruddannelse relaterer sig til LFP.

Sammenfattende kan det ud fra foregående analyse slås fast, at man som studerende på LFP skal have bestemte forudsætninger, for at kunne træde ind på LFP som felt. Den studerende skal ud over en adgangsgivende bacheloruddannelse, have gode mundtlige og skriftlige formidlingsevner, kundskaber i engelsk som fremmedsprog, være teknisk bevendt, have en vilje til at skabe et unikt profil og realisere sig selv gennem valgmoduler, være parat til at arbejde tværfagligt og deltage i kvalificerende diskussioner, være parat til at give afkald på økonomiske ressourcer eller være i besiddelse af tilstrækkelige økonomiske ressourcer, så et studiejob kun kan varetages med et lavt antal timer pr. uge, deltage i skemalagte undervisningstimer og se studiet som et fuldtidsjob og være engageret i dette. Som det bliver tydeligt, er forventningerne høje. Til gengæld byder studiet på mange muligheder til at blive *employable*. Gennem studenterudviklingssamtaler, får de studerende mulighed til at reflektere over deres læring og bliver coachet i deres uddannelsesforløb, via valgmoduler kan der tilrettelægges et unikt uddannelsesforløb og via selvrealisering skabes et unikt profil, ved at deltage i projektarbejde kan der tilegnes forskellige kompetencer og gennem et problemorienteret praksisforløb kan der knyttes kontakter til arbejdsmarkedet, mens den studerende tilegner sig erfaringer fra den ægte verden.

Som det bliver tydeligt, opfylder og imødekommer kandidatuddannelsen de udefrakommende krav om *employability* og afgrænser sig fra andre konkurrerende kandidatuddannelser. Men samtidig er adgang til feltet begrænset af både eksplicite adgangskrav, som den rette bacheloruddannelse og implicite krav, som den studerende *in spe* med den rette habituelle disposition vil kunne afkode og orientere sig efter, ligesom de ville hæmme andre studerende om at søge optagelse. På den måde kan det siges, at studiet søger at optage én slags studerende frem for en anden slags studerende og at de studerende på LFP har mere tilfælles med hinanden, end med studerende fra andre kandidatuddannelser. Samtidig aktiverer LFP som felt også bestemte habituelle dispositioner hos de studerende i mødet med dette felt, som jeg vil undersøge i analysens anden del.

2. Del: Dynamikker i projektarbejdet: Strategier og kulturelle kapitalformer i PBL

I analysens anden del vil jeg ud fra den indsamlede empiri i form af observation og interview og analysen af denne, prøve på at fremanalysere og vise, hvordan informanterne anvender forskellige strategier og trækker på forskellige kulturelle kapitalformer i deres projektarbejde og hvordan disse gør sig gældende i de dynamikker, som opstår i projektgruppernes arbejde. Dog inden vi kommer til denne del af analysen, vil jeg kort præsentere de to grupper og samtidig konstruere og objektivere min undersøgelsesgenstand, ved at præsentere mine informanter som projektmedlemmer.

Præsentation af grupperne

Gruppe 1

Gruppe 1 består af to kvinder og en mand; Majbrit, Carina og Peter. I det følgende vil jeg kort beskrive deres overordnede sociale markører, deres uddannelsesbaggrund, deres motivation for at søge ind på studiet og deres drømme om fremtiden med henblik på at bruge kandidatuddannelsen i LFP.

Carina

Carina er en kvinde i midt-tyverne. Hun kommer oprindeligt fra Jylland og er datter af en socialrådgiver og en kaptajn. Hun er selv mor til et lille barn og bor sammen med sin mand i Københavns udkantsområde. Hendes adgangsgivende uddannelse til optagelse på LFP er en professionsbachelor i 'Hospitality management' fra erhvervsakademiet Cphbusiness. Hendes motivation for at søge ind på studiet var et ønske om at læse videre, men samtidig ikke at gøre det, som alle andre, der har læst 'Hospitality management', gør; nemlig læse den direkte kandidat i turisme. Ud fra hendes erhvervs erfaringer som management assistant, synes hun selv, at der mangler et bredt aspekt i uddannelsen 'Hospitality management' i forhold til læring og organisationsudvikling og at der er et behov for det ude i erhvervslivet. Hun håber derfor, at hun kan tilegne sig dette manglende aspekt gennem LFP (Bilag 1, 2-3). PBL var ikke noget, som hun gjorde sig mange tanker over eller noget, som var udslagsgivende i forhold til hendes valg af uddannelse. Hun oplever dog, at hun fra hendes egen uddannelse ikke har samme forudsætninger som lærere og pædagoger, da denne var præget af

individuelle projekter og eksaminer, og at projektarbejde ikke er en arbejdsform, som hun er vant til. Men selvom hun oplever PBL som meget udfordrende, så oplever hun det også som meget givende på samme tid. I forhold til hendes drømme om fremtiden, føler hun, at disse allerede er gået i opfyldelse. Igennem sit studiejob og studiet kunne hun afklare sine interesser og i forbindelse med det kommende praksisforløb på niende semester har hun allerede fået ansættelse som specialkonsulent i en konsulentvirksomhed og fået lovet et job efterfølgende (ibid., 3-5).

Majbrit

Majbrit er en kvinde i midt-tyverne og er vokset op i en nordøstlig bydel af Storkøbenhavn som datter af en pædagog og en selvstændig håndværker. Hun er uddannet pædagog og har arbejdet to år som skolepædagog på en profilskole. Hun har på den ene side ikke følt sig set og hørt på sit arbejde, men på den anden side har hun gennem sit arbejde følt sig bekræftet i, at hun vil kunne læse en kandidat. Selvom hun altid har haft et ønske på at læse en kandidat, har hun tvivlet på sig selv med henblik på at kunne gennemføre en sådan uddannelse. Selvom hun ikke har et decideret jobsigte i forhold til hvad hendes uddannelse skal munde ud i og har svært ved at se, hvad hun skal bruge uddannelsen til, da den kan bruges til mange ting, har hun et ønske om at komme på det private arbejdsmarked. Hendes primære motivation for at vælge LFP frem for de andre mulige kandidatuddannelser for pædagoger, bunder, ud over at hun føler, at studiet ligger i forlængelse af hendes pædagoguddannelse, til dels i at de andre kandidatuddannelser ikke interesserer hende og til dels i muligheden for at kunne udvikle sig selv (Bilag 2, 24-6). Hun mener ikke, at PBL var et bevidst valg hun tog i forbindelse med at søge ind på LFP, men at det trods alt læner sig meget op ad den måde, som hun er uddannet på som pædagog. Ved siden af studiet bruger hun 10-15 timer på et studiejob, men ikke mere, da hun har hørt fra studiet, at man anbefaler maksimalt 15 timer om ugen.

Peter

Peter er en mand i midt-tyverne og er vokset op i Jylland som søn af en ergoterapeut og en skolelærer. Han er uddannet folkeskolelærer og har ud over et arbejde som skolelærer ved siden af sin folkeskolelæreruddannelse ingen erhvervs erfaring som lærer. Han beskriver sin primære motivation for at søge ind på kandidatuddannelsen som en distancering fra skolelærerfaget. Derudover baserer hans valg af uddannelse sig også på uddannelsens titel, som han beskriver som fængende og at den beskriver en kompetence, som han gerne vil besidde (Bilag 3, 42-3). Han oplever det som et privilegium at kunne studere og siger om sig

selv, at han er glad for at studere. Derfor var han opsat på at søge en kandidat og LFP fangede hans interesse. I forbindelse med at søge ind på kandidatuddannelsen har han ikke været bevidst om PBL som en universitetspædagogisk tilgang og blev det først, da han mødte det i undervisningen (ibid., 46). Han har som udgangspunkt ikke et bestemt jobsigte eller ønske for, hvad studiet skal munde ud i og tænker heller ikke så meget over det. I stedet for vil han bruge al sin energi på at læse og så senere hen perspektivere det til et bestemt arbejdsområde. Han siger selv, at han ikke er målrettet på noget, ud over at være glad (Bilag 3, 44). Ved siden af sin nuværende uddannelse arbejder han på en café, men ikke meget.

Gruppe 2

Gruppe 2 består af tre kvinder; Helle, Matilde og Sille.

Helle

Helle er i slutningen af tyverne og er vokset op i en lille by i Nordjylland som datter af en skolelærer og en social- og sundhedsassistent. Hun er uddannet folkeskolelærer og har flere års erhvervs erfaring som skolelærer. Hendes motivation til at læse videre bunder i en følelse af, at hun kedede sig på sit arbejde. Hun har altid været i tvivl, om hun skulle være skolelærer og har altid set det som en mulighed at læse videre. Hun søgte ind på flere kandidatuddannelser og blev også optaget på 'Pædagogisk psykologi', men da hun skulle til at vælge, faldt valget på AAU CPH og LFP ud fra studieformen PBL. Grunden er, at det "kan kopieres bedre ud i den virkelige verden i et arbejdshenseende" (Bilag 4, 68) og at det er en arbejdsform, som hun på den ene side godt kan lide, da hun ud fra hendes arbejde som lærer ved, at hun godt kan lide at arbejde i teams, og på den anden side, fordi hun ser det som videnskabeligt bevist, at læring gennem projektarbejde hænger fast på en anden måde, hvilket hun føler sig bekræftet i (ibid., 68-9). Hendes motivation til at søge ind på en kandidatuddannelse bunder derudover også i, at hun forsøgte at finde et nyt arbejde, inden hun søgte ind, men at de jobs, som hun søgte, forudsatte en akademisk uddannelsesgrad (ibid.). Ved siden af sit nuværende studie arbejder hun stadigvæk som skolelærer på hendes gamle arbejdsplads med 10 faste timer om ugen (Bilag 10, 195).

Matilde

Matilde er en kvinde i midten af tyverne og vokset op i Jylland som datter af en folkeskolelærer og en landmand og selvstændig. Hun er uddannet socialrådgiver med en international linje og har to års erhvervs erfaring i en kommunal forvaltning. Selvom hun

synes, at hendes arbejde var spændende, følte hun, at hun blev frustreret over mange driftsopgaver, samtidig med, at hun havde lyst til at udvikle ting. Den naturlige forlængelse af hendes uddannelsesforløb ville have været kandidaten i socialt arbejde eller social jura, men hun var bange for at blive låst fast i en bestemt rolle. En motivation til at søge ind på LFP var derfor uddannelsens tværfaglige aspekt, som hun følte sig tiltrukket af, samtidig med at LFP kunne tjene som en overbygning til hendes primære faglighed som socialrådgiver. At søge ind på LFP beskriver hun som en impulsiv beslutning og som sådan har hun ikke noget eksplicit jobsigte med uddannelsen og ser det også som en mulighed, at hun måske aldrig kommer til at bruge uddannelsen. PBL var som sådan ikke en betingelse, for at søge ind på studiet, men fra tidligere erfaringer med PBL fra et andet studie, vidste hun, at det var en model, som hun trives i og som hun har gode erfaringer med. I sin fritid har hun et socialpædagogisk studiejob, som hun bruger fem timer om ugen på. Da hun startede på studiet havde hun stadigvæk funktioner på sin gamle arbejdsplads, men da det blev for meget, stoppede hun. Derudover er hun meget engageret i frivilligt og socialt arbejde, hvor hun i kirkelig regi sidder i menighedsrådet og forretningsudvalget i et sogn i København, hvor hun efter eget udsagn nørder kirkeledelse (Bilag 8, 88-95).

Sille

Sille er en kvinde i midten af tyverne og er vokset op på Sjælland som datter af en elektriker og en mor, der arbejder i hjemmeplejen. Hun har en professionsbachelor i 'Ernæring og sundhed' og en uddannelse til akupunktør, som hun tog efter sin bachelor. Motivationen til at læse en kandidat har sit udspring i hendes erhvervserfaring som ansat i kommunen, hvor hun har været med til at udvikle kursusforløb. Her blev hendes interesse vakt for at udvikle ting i modsætning til at drive ting og stå for den mere praktiske del, som hendes bacheloruddannelse ellers lægger op til. Men at hun søgte ind på LFP skyldes også, at hun på baggrund af ændringer i uddannelsessystemet ikke mere kunne søge ind på 'Human ernæring', som ellers også ville have haft hendes interesse. Som udgangspunkt har hun ikke et specifikt jobsigte, ud over at hun gerne vil være med til at udvikle noget og godt kunne tænke sig at arbejde som projektmedarbejder eller projektleder i fremtiden. Her ser hun det som en fordel at uddannelsen er så bredt og at den kan vinkles til det, man har lyst til (Bilag 9, 122-6). I hendes beslutning om at søge ind på LFP har hun ikke været sig bevidst om PBL's rolle i studiet, men ud fra det, hun havde læst, følte hun sig tiltalt af det "RUC-agtige" og at fællesskabet stod i

centrum. Hun har gode erfaringer med at arbejde i grupper fra sin bacheloruddannelse og ved, at det fungerer godt for hende, når hun kan diskutere i grupper (Bilag 9, 122-27).

Strategier og kulturelle kapitalformer i projektarbejdet

Efter præsentationen af de to projektgrupper, vil jeg i dette afsnit vise, hvilke strategier der anvendes og hvilke kulturelle kapitaler de studerende trækker på ved at afgrænse legitime og illegitime praksisformer. De mønstre og strukturer, der gør sig gældende i begge projektgrupper, sammenfatter og behandler jeg inden for bestemte temaer, som danner overskrifter for de enkelte delafsnit.

Valg af projektgruppemedlemmer

Det første tema, hvor forskellige mønstre og strukturer for hvilke kulturelle kapitalformer og strategier informanterne trækker på og anvender, er i forhold til valg af projektmedlemmer. I begge projektgrupper finder medlemmerne, til dels på baggrund af erfaringer fra tidligere projekter, sammen på baggrund af et forkendskab til hinanden og næsten alle handler ud fra de samme rationaler, hvor de "rigtige" projektgruppemedlemmer vægtes højere end emnet. De "rigtige" projektgruppemedlemmer er dem, som opfattes som 'dygtig', 'flittig', 'på bølgelængde', 'havende cirka samme ambitionsniveau' og som man har det godt med socialt. I gruppe 1 var det Majbrit, der spurgte Carina, om de skulle gå sammen om et projekt. Carina fortæller i interviewet:

I: Nej. Nu vil jeg også spørge ind til det lidt mere specifikke projekt her. Hvad lå til grund for dit valg af projektgruppe?

C: Hvad lå til grund for det? Majbrit spurgte mig.. Æhm og jeg vidste, at Majbrit hun var grundig og dygtig og at vi havde det godt sammen. Så det var det.. Og så havde hun Peter med på slæb [griner]. Så ham kendte jeg slet ikke. Men det var fint.

[...]

I: Har I arbejdet sammen om artiklen eller kendte du Majbrit fra undervisningen?

C: Ja. Vi var sammen på de der første studiegrupper, som vi blev sat sammen i fra undervisernes side. Der var jeg sammen med Majbrit.

I: De her læsegrupper for eksempel?

C: Ja. Men det var ikke så meget.. Så har vi bare altid siddet, du ved, i sådan nogen grupper. Vi sad altid foran sammen med nogen andre piger [...] (Bilag 1, 7)

Forkendskabet til og opfattelsen af Majbrit som værende 'grundig' og 'flittig', er en værdisættelse og afgrænsning, som er afgørende for at Carina vælger at gå i projektgruppe med hende. Carinas udsagn om, at Majbrit havde Peter 'med på slæb' er ikke uvæsentlig i forhold til projektarbejdets udfoldelse i praksis og de dynamikker som opstår, men bunder også i Carinas manglende forkendskab til Peter. Men det bliver tydeligt, at Carina ikke afviser Peter på baggrund af en manglende forkendskab og tyder på en disposition til at signalere kulturelle kapitalformer som åbenhed, tillid og samarbejdsvillighed, da hun også kunne have nægtet at gå sammen med Majbrit, når Peter skulle være en del af projektgruppen. Majbrit fortæller tilsvarende, om hendes motiver til at vælge gruppemedlemmer:

M: Altså det var helt klart personerne, der lå til grund for mit valg.. Dem jeg arbejdede sammen med. For mig kunne vi have skrevet om hvad som helst. Jeg ved bare, at jeg ikke gider at være sammen med nogen, som.. ikke arbejder på samme måde som mig. [...] Og så er det også meget sådan, synes jeg, altså at være på bølgelængde. Om man kan sammen [...].

I: [bryder ind] Altså I kendte hinanden i gruppen i forvejen?

M: Ja, lidt. Det gjorde jeg.. Det gjorde vi. Jeg havde i hvert fald.. Pigen, som vi har været sammen med. Hende havde jeg bare et rigtig godt indtryk af. Altså én som tog det seriøst og ..

I: Carina?

M: Ja, Carina. Carina havde jeg et indtryk af, tog det rigtig seriøst. Og Peter har jeg arbejdet i gruppe med sammen. Vi har det bare mega sjovt sammen.. (Bilag 2, 29)

Her bliver det tydeligt, at Majbrit bruger to forskellige vurderingskategorier i forhold til valg af projektmedlemmer. Det ene vurderingskriterie handler om det seriøse indtryk, som Carina giver og en fornemmelse af at være på bølgelængde, mens det andet vurderingskriterie

handler om, at hun har det socialt godt med Peter og at de har det sjovt sammen. Heri ligger en klar afgrænsning til andre medstuderende, som kunne være potentielle projektgruppemedlemmer, men som muligvis ikke opfylder kriterierne for enten at være 'på bølgelængde' og 'seriøs' eller for at have det socialt godt sammen.

I Peters forklaring kommer også forkendskab til Majbrit som bærende faktor til udtryk og samtidig en forventning om, at projektsamarbejdet vil være nemmere i det her projekt end i det forrige, da han har en forventning om, at der igennem det forrige samarbejde allerede ville være etableret strukturer, som kunne genbruges.

I: Ja. Hvad lå til grund for dit valg af projektgruppe? Var det gruppemedlemmerne eller emnet? Kan du huske det?

P: Æhm, jamen det var også det her med, at det i sidste ende egentlig endte meget mere med at være gruppemedlemmerne.. Majbrit havde jeg arbejdet sammen med før og havde et utrolig godt samarbejde og så videre. Og det gjorde, at det var en proces, som jeg egentlig godt kunne tænke mig at gentage. Eller i hvert fald forsøge at gentage. [...]. At man ikke behøvede at starte forfra med at få defineret nogen specielle arbejdsstrukturer, men kunne forfølge nogen strukturer, der allerede var lagt.. (Bilag 3, 49)

Her kunne Peters forventning om et nemmere projektsamarbejde også tolkes som en ubevidst strategi, der søger efter at minimere omkostningerne for projektet, mens afkastet forventes at være det samme. I sit valg af projektgruppe kan det i Peters tilfælde mere være det sociale kapital, som han har i form af en god kontakt til Majbrit, i samspil med kulturel kapital i sproglig og adfærdsmæssig form, som har givet ham en god kontakt til Majbrit og derigennem adgang til projektgruppen efter at denne blev dannet. Carina fortæller nemlig, at Peter ikke var til stede på selve dagen, hvor projektgrupperne blev dannet: "[...] Peter var der ikke den dag vi lavede grupper, så han hoppede bare med på." (Bilag 1, 8).

I gruppe 2 er lignende strategier og kapitaler på spil. Her danner projektmedlemmerne på den ene side projektgruppen både på baggrund af et forkendskab til hinanden og positive erfaringer fra et fortidigt fælles projektarbejde, hvor de på det foregående modul administrativt var sat sammen i en gruppe, og på den anden side på baggrund af negative erfaringer fra projektarbejdet på syvende semester. For Helle var det vigtigt, at hun ud fra et

foregående samarbejde vidste, at Matilde og Sille havde 'nogenlunde samme ambitionsniveau' og at de ville fungere fagligt og socialt:

I: Ja, fordi, havde du nogen forventninger til eller nogen drømme om, hvad projektet ville lede frem til?

H: [rømmer sig] Altså, jeg havde et udgangspunkt i det første projekt her på syvende semester.. Der var, æh, vi jo sat sammen med nogen man ikke rigtig kendte. Så man havde ikke rigtig et udgangspunkt for at vide hvem man arbejder sammen med. Man havde selvfølgelig den her workshopdag, hvor man fandt sammen og man snakkede. Men stadigvæk var man jo.. Man vidste ikke, hvad de andre kunne... ud fra forelæsninger eller så videre. Og ambitionsniveau.. Æh, og der var der nogen udfordringer i min sidste gruppe, som gjorde, at jeg den her gang var meget bevidst om, hvem jeg arbejder sammen med. Og de to, Matilde og Sille, som jeg så er kommet i gruppe med, dem arbejdede jeg så sammen med på artiklen på ottende semester i multikulturel. Så derfor var jeg sådan ret bevidst om, at tage et valg, omkring at arbejde med nogen, som jeg vidste, jeg vil kunne fungere sammen med, både fagligt og socialt.. Nogen hvor jeg vidste, at vi har nogenlunde samme ambitionsniveau.. (Bilag 4, 70)

Som det bliver tydeligt, baserer Helles meget bevidste valg af projektmedlemmer på negative erfaringer fra det foregående projektarbejde, hvilke hun uddyber.

I: Må jeg spørge.. Nu siger du, at på syvende semester det ik' gik så godt, fordi du ikke kendte de personer. Kan du uddybe det en lille smule mere?

H: Ja, men selvfølgelig. Vi var seks til at starte med i vores gruppe. Så vi var en stor gruppe.. Der var en, som en måned inden vi skulle aflevere, droppede ud.. Eller gik ud af gruppen. Det i sig selv var fint. Hun havde overhovedet ikke bidraget. Vi havde i den første måned af projektet brugt rigtig meget energi på at finde ud af, hvordan vi kunne italesætte, at hun også skulle bidrage i projektet. Men hun havde nogen udfordringer, fordi hun boede oppe i [en stor by i Jylland] og var i gang med en skilsmisse og sådan noget. Så vi havde også et dilemma i forhold til, sådan et medmenneskelig dilemma. Vi havde forståelse for, hvorfor hun stod, som hun gjorde, men samtidig havde vi også et problem i et projekt, som vi gerne ville lave godt. Og så var vi nede på fem. Og tre dage inden vi skulle aflevere, var der én som sagde, at

hun var dårlig til at formulere sig.. Vi havde ikke været konfronterende nok.. Vi havde måske på fornemmelse, men der gik lang tid inden vi faktisk opdagede det. Og hun holdt tingene meget til sig selv. Så det endte faktisk med, at hun ikke producerede noget til selve projektet. Hun satte ikke et eneste punktum. Og det tror jeg bare, at jeg lærte rigtig meget af. Jeg tænkte, at.. Og så, var der faktisk en tredje, som var meget ustabil. Jeg følte ikke, at jeg kunne regne med hende og hun kom tit for sent. Og det var bare nogen ting, som jeg synes, jeg lægger værdi i. Man kommer til tiden. Man tager ansvar for sig selv, men også ansvar over for en gruppe. Så når man har aftalt, at man kommer klokken ti, så kommer man klokken ti og ikke klokken elleve aflyser eller finder på en eller anden dårlig undskyldning. Det synes jeg var frustrerende.. (Bilag 4, 70-71).

Det bliver tydeligt, at Helle afgrænser sig fra gruppemedlemmer, der ikke har samme ambitionsniveau, som ikke bidrager til projektet og som ikke deler samme værdier, som at tage ansvar for sig selv og gruppen. Det bliver tydeligt, at det netop gennem det felt, som LFP udgør, at disse strategier til valg af projektmedlemmer formes og at feltet forudsætter dispositioner til at kunne tage ansvar for sin egen og andres læring, ved at være åben omkring sine udfordringer jævnfør det andet gruppemedlem, som bliver beskrevet og overholde aftaler jævnfør det tredje gruppemedlem. Helle afgrænser sig implicit også fra en ulige arbejdsfordeling, hvilket kommer til udtryk igennem den implicite bebrejdelse, der ligger i udtalelsen om, at hun 'ikke har sat et eneste punktum' og at hun har lært 'rigtig meget' af det, hvorefter hun brat stopper sig selv, hvilket tyder på, at hun har været frustreret over situationen og at tanken om den skaber stærke, negative følelser. Interessant er her også, at der kommer feltspecifikke perceptions- og adfærdsmønstre til lyset. Meget tyder på, at det generelt er en form for forbevidst disposition i forhold til en tabuisering af, at man ikke udtaler sig negativt om andre medstuderende og at udfordringer i projektarbejdet ikke italesættes offentligt. Dette tyder på, at det er i feltet er strukturer, som orienterer de studerendes adfærd hen imod at nedtone udfordringer i projektarbejdet, sådan som det også kommer til udtryk i Helles udtalelse om, at gruppen ikke var konfronterende nok. I forhold til gruppedannelsen orienterer Sille sig også efter projektmedlemmerne frem for emnet og anvender ud fra hendes erfaringer på syvende semester og forkendskab til Matilde og Helle nogle af de samme vurderingskategorier:

S: [...] Æhm, men så tror jeg også bare, at det første projekt. Der kendte man jo overhovedet heller ikke nogen. Det var bare sådan, "dig, okay, lad os lave en gruppe

og skrive et projekt sammen”. [...] Nu har vi haft syvende semester og vi har haft multikulturelle kontekster, hvor man også lige havde mulighed for sådan at gå rundt og lige finde nogen andre. Og der var vi faktisk også sammen. Mig, Helle og Matilde. Og det fungerede ret godt. Ikke fordi vi skulle skrive projektet sammen, men sådan vores diskussioner og refleksioner fungerede rigtig godt. At gøre det sammen. Og så besluttede vi os bare, at hvis vi kunne finde et emne, der bare sådan nogenlunde var interessant for os alle sammen, så kunne vi godt skrive sammen. (Bilag 6, 131)

Matilde til gengæld lader sig tilsyneladende vælge, frem for selv at vælge. Hun fortæller, at det er Helle, som spørger, om de skal gå i gruppe sammen og at hun til at starte med havde forbehold på Helles veje, fordi hun ser sig som værende meget anderledes i hendes ustrukturerede arbejdsmåde i forhold til Helle og Silles strukturerede arbejdsmåde. Men efter en diskussion om det fremtidige samarbejde og med erfaringer fra det forrige samarbejde, bliver Matilde bekræftet i gruppens rummelighed og går sammen med de to andre (Bilag 5, 96-8). Matilde trækker her tilsyneladende i høj grad på kulturelle kapitalformer, som giver udtryk for en kreativt kraft, som er virksom i forhold til hendes personlighed og som også former hendes arbejdsmetoder. Matildes strategi er derfor at teste gruppen for dens rummelighed, inden hun træder ind i samarbejdet.

Valg af emne

Som det fremgår af det foregående afsnit, vælger informanterne deres projektgrupper primært ud fra de andre potentielle medlemmer, så projektets emne i første omgang træder i baggrunden. Derimod opstår der forskellige dynamikker, når gruppen skal vælge emne, idet de studerende har forskellige strategier til at indgå i forhandlingerne i forhold til deres interesser.

I gruppe 1 foregår forhandlingen om emnet primært mellem Majbrit og Carina på selve projektgruppedannelses-dagen, hvor Peter ikke er til stede.

I: Æhm ja, var det sådan projektgruppen eller var det ligesom emnet, der trak dig eller var det i projektgruppen?

C: Vi var meget uenig omkring emnet i projektet [...] Og så forhandlede vi os frem til emnet.

I: Ja, du siger, I var meget uenig. Hvad var det forskellige?

C: Majbrit ville gerne arbejde med fastholdelse af medarbejdere og jeg så ikke ..det interessante i det. Og så ville hun gerne arbejde med artefakter, hvilken betydning det har for arbejdsmiljø. Og det havde jeg arbejdet med på syvende semester. Så det synes jeg heller ikke var interessant. [rømmer sig] Og så gik vi på kompromis. Så spurgte jeg, om vi kunne gå lidt mere i en anden retning med noget introduktion, hvis det var det hun gerne ville. Og så kørte den derfra.. (Bilag 1, 7-8)

Carina beskriver forhandlingen om emnet som kompromis, der blev indgået. Her bliver det tydeligt, at Carina afgrænser et bestemt emne og tilhørende problemstilling som uinteressant, når hun har arbejdet med det i forvejen. I situationen aktiveres habituelle dispositioner, som orienterer hende imod nye problemstillinger, som kan øge hendes kulturelle kapital i form af ny viden. Majbrit selv tager udgangspunkt i en interesse i, hvorfor medarbejdere ikke vælger at skifte job, men forbliver på deres arbejdsplads.

M: [...] Men jeg ville egentlig gerne have undersøgt.. Det her emne med, hvorfor er det, folk vælger at blive på en arbejdsplads? Hvorfor de ikke bare vælger at skifte. Lige det har jeg måske ikke fået opfyldt så meget, fordi vi gik en lidt anden vej, da vi så gik. [...] (Bilag 2, 28).

Her bliver det tydeligt, at Carina formår at forme projektet i den retning, som hendes interesse peger i. I vurderingen af, om det er vigtigere at følge sin egen interesse og eventuel finde nye projektmedlemmer på bekostning af at miste Carina som medlem, hælder udfaldet over til, at Majbrit vægter Carina som gruppemedlem højere, hvilket igen giver Carina mere magt til at udvikle projektet i en retning, som ligger inden for hendes egen interesse. Her bliver det tydeligt, at det, at trække på tilegnelsen af ny viden gennem projektarbejdet, som kapitalform ubevidst vægtes højt i forhold til feltets struktur, hvor det er illegitimt at arbejde med de samme problemstillinger på tværs af forskellige projekter. Samtidig fremstår Carina som værende i en mere magtfuld position som den, der bliver tilvalgt.

Peter til gengæld har ingen personlig motivation eller interesse i at beskæftige med emnet og deltager derfor ikke i forhandlingerne om emnet og har selv svært ved at se noget interessant i det.

I: Ja, fordi havde du nogen tanker omkring emnevalget? Var der nogen motivation til det?

P: Mhm.. Nej, nej, det var ikke nogen motivation. Ærligt talt, der var ikke nogen motivation for at undersøge det her emne for mit vedkommende. Det ligger altså rimeligt langt ude for.. Altså, jeg forbandt det meget med noget human resources og det er ikke mit store interesseområde..[...] Jeg synes det var svært, rigtig at folde en bred palette ud af interessante emner under det her... Og det gad jeg godt bruge mere tid på i undervisningen, synes jeg. (Bilag 3, 50-51)

Her er det interessant, at Peter afgrænser sig selv fra ansvaret for at finde et motiverende emne og placerer ansvaret for sin manglende motivation hos underviserne. Her bliver det med Peter som et negativ eksempel tydeligt, at feltet i høj grad strukturerer de studerende således, at de helt naturligt og selvstændigt orienterer sig efter at forbinde deres interesser udenfor og indenfor studiet med de projekter, som de indgår i. Dette står dog i et spændingsforhold til vægtningen af projektmedlemmer over emnet, som i Peters tilfælde gør det svært for ham at finde en personlig interesse.

I gruppe 2 er det Matilde, som gennem det seneste år har samlet forskellige ideer til emner, som hun læser højt op for Helle og Sille, som derpå bliver enige om et emne, de alle synes er interessant (Bilag 6, 98-9). Helle fortæller i den forbindelse, at hun som udgangspunkt var ligeglad med emnet og at det var de mennesker, som hun skulle arbejde sammen med, som var udslagsgivende. Hun kan i den forbindelse trække trække på kulturelle kapitalformer i form af sproglige italesættelser af intrinsisk motivation og selvledelse, hvor hun forklarer, at hun altid kan finde noget interessant, så længe man graver længe nok (Bilag 4, 74), hvilket tyder på, at hun har dispositioner til at motivere sig selv og i modsætning til Peter selvstændigt kan finde noget, som gør projektet spændende. At hun ikke er fuldstændig ligegyldigt med emnevalget kommer dog til udtryk i, at hun i diskussionen om et muligt emne orienterer sig efter et emne, hvis indhold kan tilpasses til forskellige nye situationer og kontekster, som hun selv orienterer sig imod (Bilag 4, 74). Her bliver det tydeligt, at PBL forudsætter og former habituelle dispositioner, som sætter de studerende i stand til at navigere i projektarbejdets emnevalg, således at både gruppens og egne behov tilgodeses, samtidig med at det tvinger de studerende til at reflektere over den læring, som de tilegner sig og hvordan den kunne anvendes i nye kontekster jævnfør Krejslers kompetencenomade (Krejsler 2006). Men det bliver også tydeligt, at de studerende har forskellige mængder af kulturel kapital, der gør, at nogle studerende orienterer sig mod andre studerende i valget af

projektgruppemedlemmer og at de projektgruppemedlemmer, som bliver valgt, har en større indflydelse på emnet.

Ambitioner og det at præstere

I dette afsnit vil jeg se nærmere på de mønstre, som gør sig gældende i forhold til hvordan de studerende italesætter deres ambitioner og hvordan det at præstere i en PBL-kontekst udadtil afgrænses fra gode karakterer.

Overordnet set tyder alt på, at italesættelsen af et ønske om gode karakterer er tabuiseret. Ambitioner med projekterne bliver italesat som 'at forfølge sine interesser', 'at arbejde med noget spændende' og 'at få noget læring ud af det', som i Matildes tilfælde.

I: Hvis du siger afslutte det godt, hvad mener du med det eller tænker du så på?

M: Jamen, jeg vil gerne have noget læring ud af det [...] (Bilag 5, 97)

De eneste to informanter, som indirekte taler om deres ambitioner om at få en høj karakter er Majbrit og Helle.

Majbrit sætter hendes intention om at få et 12-tal dog i relation til en læreproces, hvor hun er gået fra at jage efter en høj karakter og i stedet for i fremtiden vil vægte sociale kontakter højere (Bilag 2, 40). På den måde, kan det siges, at Majbrit bliver formet af feltet og tilpasser sig, ved at afgrænse sig fra et ønske om en god karakter. Helle siger derimod, men også kun indirekte, at hun gerne vil få høje karakterer, så hun kan vælge det job, som hun gerne vil: "[...] Og det er også det her med, at nu er jeg ik' helt ung længere [griner] .. Men jeg er jo her, med et ret klart mål om at få et eksamensbevis, så jeg kan få det job, jeg gerne vil. Så jeg har også en forventning om at klare det relativt godt på studiet." (Bilag 4, 71-2).

Det bliver tydeligt, at feltet strukturerer aktørerne således, at det jævnfør PBL's intention om at skabe motivation og læring i arbejdet med reelle problemstillinger, primært er disse kapitalformer, der ligger til grund for de vurderingskriterier, som bliver anerkendt i feltet og som bliver afgrænset i italesættelsen af høje karakterer i relation til ambitionerne med studiet, hvis vigtighed i forhold til at blive *employable* bliver miskendt, selvom aktørerne implicit er bevidst om, at gode karakterer kan ses som en fordel i et meritokratisk system jævnfør Velasco (2012).

Også når det handler om de grænsedragninger som finder sted i forhold til at præstere, trækker de studerende i høj grad på kulturelle kapitalformer og strategier, som bærer præg af PBL. Informanterne i begge grupper taler om, at et godt projekt forudsætter, at gruppen kan finde et problem, hvor der 'er kød på', at det er vigtigt at læse og tale sig ind på teori, så der kan graves dybt og at man som studerende forholder sig reflekterende og kritisk. I forhold til projektrapporten lægges der i begge grupper også vægt på, at rapporten ikke indeholder nogen 'huller', men fremstår som helstøbt. Dette udgør et spændingsfelt i projektgruppens arbejde, fordi den enkelte studerende, når ansvarsområder er delt ud, både skal arbejde på sin egen del, men samtidig være med ind over det, de andre gør. I gruppe 1 fører dette til spændinger, da Majbrit føler, at Peter nørder for meget med et enkelt område, i stedet for at se på helheden og lytte til sine medstuderende.

M: Ja, helt klart. Peter tror jeg, ligger rigtig meget vægt på det der *hard skills*. Og han er også sådan en type, der kan nørde med én ting. Så kan han finde på at nørde med.. For eksempel havde han en Fairclough der og så kan han nørde med en af de tre dimensioner der. Det var tekst og analyse. Så går han helt ned i det og finder ud af tanker og prøver at sætte det op og sådan noget. [...] (Bilag 1, 38-9)

I gruppe 2 deles der også ansvarsområder ud, som medlemmerne sender til hinanden og kommenterer, inden de mødes, for at diskutere det producerede (Bilag 4, 77).

I forhold til, hvad der skal til for at præstere med en god projektopgave, spiller vejlederen i begge grupper en fremtrædende rolle. Strategierne og kapitalformerne, som udvises, bliver i høj grad bliver struktureret af feltet. Da vejlederen både vejleder gruppen i processen, men også indgår i bedømmelsen af opgaven, forsøger grupperne i fællesskab at afkode, hvad det er vejlederen forventer og ønsker, hvad han¹ ved og hvordan hans viden kan bruges strategisk. Et eksempel for vejlederens fremtrædende indflydelse kommer til syne, når Peter fortæller, at gruppen ikke har lagt meget vægt på State-of-the-Art-afsnittet, da vejlederen ikke gjorde.

I: Hvordan har I sådan arbejdet med state-of-the-art. Var det sådan individuelt eller i fællesskab? Kan du huske det? Har I et state-of-the-art-afsnit?

¹ Vejlederen kunne også være en kvinde og det er ikke et udtryk for en kønsmæssig bias, men udelukkende for nemhedens skyld, hvis jeg i det følgende bruger 'han'.

P: Ja. Det har vi i og for sig. Men det er ikke det helt store. [...] men det er ikke noget vi har lagt helt vildt meget fokus i, for vores vejleder tog sådan rimeligt let på hele det her state-of-the-art.. (Bilag 3, 58)

Også med henblik til eksaminationen er Peter i tvivl om, at gruppens projektrapport lever op til vejlederens forventninger og komme de kritikpunkter, som gruppen har prøvet at afkode.

P: [...] Der er altid en grad af tvivl i det man skriver. Kan der være, synes' jeg. Man kan altid være lidt.. lidt i tvivl om det her nu lever op til det, som andre, der skal læse projektet, ser. Så derfor synes jeg virkelig, vi har prøvet at.. Eller ja, prøvet og prøvet. Det har vi alle sammen. Men prøvet at komme den kritik i forkøbet, der ville kunne komme ved at indskrive den i alle punkter, hvis at der var noget, der kunne læse anderledes. Ja. (Bilag 3, 54)

Helle giver udtryk for, at gruppen er frustreret over deres vejleder og at hun er bekymret for eksamen, da de har svært ved at afkode, hvad vejlederen vil lægge vægt på til eksamen. Hvor vigtig vejlederen er i forhold til det gruppen foretager sig, kommer til udtryk i disse frustrationer.

H: [...] Der hvor vi har haft flest frustrationer, det var i forhold til ham. Og det kan jeg også mærke nu her, hvor vi skal til eksamen, der har vi også nogen frustrationer.. Eller nogen bekymringer eller overvejelser for hvordan vi skal gribe det an.

[...]

H: [...] Og med min sidste vejleder, der var jeg slet ikke i tvivl om, hvor han var og havde sådan givet et indtryk for, hvor han syntes vi var fagligt og hvor projektet lå. Altså vi havde en tilkendegivelse. Og det har han overhovedet ikke givet os. (Bilag 4, 74-75).

Som det bliver tydeligt, orienterer informanterne sig her i deres vurderinger af deres eget projekt og i arbejdet med dette i høj grad efter vejlederen, hvilket kan føre til store frustrationer hos de studerende, når de oplever det som svært, at afkode dennes forventninger og ønsker.

Samarbejde

I det her afsnit vil jeg se nærmere på hvilke grænsedragninger for hvad der legitim og illegitim informanterne foretager i forhold til samarbejde. Her spiller tiden en afgørende rolle og bliver afgørende kampplads og omdrejningspunkt i forhold til de studerendes strategier i projektarbejdet.

Som udgangspunkt orienterer informanterne i begge grupper sig i struktureringen af deres tid i de redskaber, som deres fælles grundbog i PBL (Olsen & Petersen 2015) anviser. Under observationerne bliver det tydeligt, at begge grupper bruger et GANTT-diagram for at visualisere fremskridt, der skal gøres. Hvor gruppe 1 laver et ugeskema, hvor ugerne bliver skemalagt i forhold til deres arbejde, benytter gruppe 2 sig af en fælles kalender med lignende funktion. Det bliver tydeligt, at nogle informanter lægger mere vægt på struktureringen af tiden, ved løbende at orientere sig ud i fremtiden og dermed hele tiden være et skridt forud i arbejdet.

I den løbende strukturering af tiden, hvor mødetidspunkter og milepæle for projektets fremskridt koordineres i forbindelse med, hvem der laver hvad til hvornår, bliver det tydeligt, at et projektarbejde forudsætter tid som en afgørende ressource og slagmark. Der skal læses store mængder teori, som projektmedlemmerne skal bygge en fælles forståelse op omkring, samtidig med, at de løbende må evaluere, om og hvordan teorien er anvendelig i forhold til deres problemfelt- og formulering. Som det blev tydeligt i objektivering af informanterne, har alle informanter tilpasset deres studiejob til studiet og ikke omvendt. Feltet er i høj grad strukturerende for informanternes adfærd i et tidsmæssigt perspektiv, hvor informanterne vægter tiden, som investeres i studiet, meget højt. Helle fra gruppe 2 fortæller i interviewet, at hun er vant til at arbejde 60 timer om ugen, når hun synes, at det er interessant og hun understreger, at det er et aktivt valg, som hun tager (Bilag 4, 72). Her bliver det tydeligt, at Helle i hendes studieaktivitet bliver orienteret af en liberal selvrealiseringsdiskurs og samtidig afgrænser hun det som illegitimt, hvis man som studerende ikke kan finde motivationen eller det interessante i projektet og derfor heller ikke aktivt vælger, at investere meget tid og energi i studiet. Når hun understreger at hun foretager et aktivt valg, er det interessant, fordi hun i LFP som felt er tvunget til at investere en betydelig tid, men at den tvang, der ligger i det, bliver tilsløret af en liberalistisk filosofi om den frie vilje og et bevidst valg om at tage ansvar. Helle afgrænser sig også i høj grad fra en medstuderende i det forrige projektarbejde, som ikke kom til tiden og som aflyste i sidste øjeblik med dårlige undskyldninger. Når tid er så

vigtig en ressource i projektarbejdet, så får kulturelle kapitalformer og strategier, der anerkender tidens værdi og som formår at bruge tiden på en effektiv måde, en meget høj værdi i feltet. De studerende, som har de rette habituelle dispositioner vil derfor søge væk fra projektmedlemmer, som ikke udviser de rette dispositioner og tværtimod "spilder tiden". At anerkendelsen og den rette håndtering af tiden er en kulturel kapitalform, som også kommer til udtryk hos Sille. Hun siger, at hun føler sig tryk i gruppen, fordi hun ved, at hun kan have tillid til at de andre gruppemedlemmer holder deres aftaler og rent faktisk investerer den nødvendige tid.

S:[...] Og hvis der var nogen, som havde brug for at gå før hjem, så var der også mega meget plads til det. Fordi, vi vidste jo godt, at vi havde sådan en sikkerhed i at vi alle sammen bidrager lige meget og den her person kan jo alligevel ikke lade være med at kigge på hvad de andre har skrevet. (Bilag 6, 146-7)

I gruppe 1 giver også Carina udtryk for, at tid er en vigtig ressource, som skal investeres i rigelige mængder, når hun for eksempel giver udtryk for, at hun ikke ville vælge en gruppe kun med mødre: "Hende vi arbejder i gruppe sammen med nu, hun har et barn og det skal der selvfølgelig også være plads til og sådan noget.. Men havde vi været.. Jeg havde nok ikke valgt en gruppe, hvor der var ren børn, for så var der flere, som vi skulle tilpasse os efter [...]" (Bilag 2, 29). Jo flere begrænsninger projektmedlemmerne har i forhold til at være fleksibel med tiden, jo sværere bliver det for gruppen at mødes. På den måde kan det godt ses, at Majbrit er blevet mere bevidst om, hvordan et barn kan sætte begrænsninger for projektarbejdet og det kan formodes, at det kunne blive en vurderingskategori i efterfølgende gruppedannelser.

At feltet feltet på den ene side forudsætter habituelle dispositioner til at værdsætte, prioritere og håndtere tid og på den anden side forudsætninger til at investere store mængder af den i projektarbejdet, har til følge, at grænserne mellem arbejdstid og fritid bliver flydende. Dette kommer tydeligt til udtryk i observationerne i begge grupper, som for eksempel når Helle vil arbejde, mens hun er i sommerhus med sin familie eller hendes far ringer under vejledning. I gruppe 1 er det tilsvarende tilfældet, når Carina gerne vil ligge et møde i nærheden af hvor hun bor, så hun kan nå at overholde en privat skønhedspleje-termin. Som udgangspunkt er ingen af projektdeltagerne imod sådanne flydende grænser og gør oprør imod dem ved at holde fast på nogle faste arbejdstider. Kun Peter italesætter, at han gerne ville have haft

arbejdsdage fra otte til fire (Bilag 3, 62). Men udsagnet må mere ses i lyset af gruppens interne opsplitning, som vi kommer til om lidt.

Et andet centralt område i forhold til tid, er nemlig, at de flydende grænser mellem arbejds- eller studietid og fritid, også kan ses i forbindelse med de flydende grænser, som opstår mellem projektmedlemmernes rolle som gruppemedlem i et fagligt henseende og kammerat i et socialt henseende. I begge grupper bliver det tydeligt, at der af informanterne lægges vægt på hygge, hvor humor bruges som kulturel kapitalform og strategi til at løsne stemningen og skabe sammenhold i de sociale relationer. Her bliver det dog i høj grad et spørgsmål om at kunne foretage grænsedragninger for, hvor meget tid der skal afsættes til hygge og hvor meget tid, der skal afsættes til arbejde. Her adskiller de to grupper sig ved, at grænserne bliver opløst i gruppe 1, mens der i gruppe 2 løbende trækkes skarpe afgrænsninger. I gruppe 2 afsættes der tid til pauser, hvor informanterne udveksler personlige informationer og hygger sig. Når pauserne er forbi, har i høj grad Sille sanktioneret udtalelser, der relaterer sig til pausen og flyttet fokus tilbage på projektarbejdet (Bilag 10, 195). På den måde har informanterne formået at skabe arbejdsstrukturer, hvor tiden er blevet udnyttet effektivt i møderne. I gruppe 1 har det ikke været tilfældet på samme måde. Når en af informanterne afleder opmærksomheden fra det faglige, har de andre gruppemedlemmer ikke samme tilbøjelighed til eksplicit at sanktionere disse afledninger og der opstår spild af tid. I relation til feltet kan det siges, at feltet forudsætter, at de studerende kan gå en balancegang mellem at være faglig og sociale og der forudsættes habituelle dispositioner, der sætter dem i stand til at udnytte tiden optimal med henblik på det faglige arbejde, mens der skabes tidslommer for det sociale. I gruppe 1 giver Carina udtryk for netop en sådan disposition, når hun udtaler sig i interviewet:

C: [...] Jeg vil gerne have udrettet noget. Og så kan vi lave sjov, når vi har udrettet det. Det tror jeg mest, er min filosofi. Men det kan gøre, at jeg måske kan virke lidt.. Jeg tror ikke sur, men bare sådan lidt.. stram i det [griner]" (Bilag 1, 16).

Her kan det ses, at der i gruppen har fundet grænsedragninger sted, der har legitimeret spild af tid, således at Carina fremstår som havende de forkerte dispositioner, ved tilsyneladende at tillægge sig selv negativt ladede ord. Den i starten uklare afgrænsning af arbejdstid og hygge har dog den konsekvens, at gruppen skærer ned på møderne og medlemmerne i stedet for skal arbejde med hver sit.

C: [...] Og til sidst blev vi nødt til at sige, “nu går hver til sit og skrive”.. Det var også det i det, at vi fjollede meget og havde det rigtig hyggeligt, når vi var sammen og det.. det fungere bare ikke. Så går man sådan et skridt frem og så måske gå to skridt tilbage igen, fordi så fjoller man lidt..(Bilag 1, 11).

Her bliver det dog tydeligt, at Carina afgrænser sig fra for meget fjolleri, der ikke fungerer i et projektarbejde.

I forhold til udnyttelsen af tiden spiller også overholdelsen af aftaler en vigtig rolle. Hvis nogle af gruppemedlemmerne ikke har forberedt sig til et gruppemøde, ved at investere tiden og have læst de aftalte tekster, spilder gruppen tid, fordi det bliver svært at opbygge en fælles forståelse af teorien. Helt i tråd med PBL's grundtanke, om at viden skal konstrueres i fællesskab, lægges der i begge grupper vægt på, at der kan sparreres om både det faglige indhold og om det, der bliver produceret, for at projektet bliver sammenhængende.

I gruppe 2 er der ingen evidens for, at der har været problemer med overholdelser af aftaler. Ifølge Helle har gruppen i arbejdet med gruppekontrakten talt om, hvordan gruppen skal håndtere manglende overholdelse af aftaler, men at det heller ikke har været nødvendigt at komme tilbage til den (Bilag 3, 74). Også gruppe 1 har talt om en gruppekontrakt, men det fremgår ikke, at det blev ekspliciteret, hvad der skal ske, når aftaler ikke overholdes. Majbrit taler, om at hun i gruppekontrakten lagde vægt på, at medlemmerne ikke bagtaler hinanden (Bilag 2, 31), mens det for Peter har været vigtig at tale om, hvordan man foretrækker at arbejde (Bilag 3, 51). I gruppe 1 kommer der i hvert fald mere implicite grænsedragninger til syne, som når Majbrit sætter Peter i skammekrogen, for ikke at have læst (Bilag 9, 175). Her bliver det tydeligt, at Majbrit i løbet af projektarbejdet har været frustreret over, at Peter ikke har overholdt deadlines og hun heller ikke er sikker på, om han har læst det hele (Bilag 2, 36), men disse implicite afgrænsninger er tilsyneladende ikke blevet opfanget. Konflikten, der ligger til grund for at gruppen splittes op, bunder tilsyneladende også i høj grad i en konflikt om hvordan tiden skal bruges. I observationerne og i interviewet bliver det tydeligt, at Peter har følt, at gruppen ikke har brugt tid nok på at afgrænse problemfeltet (Bilag 3, 47), mens Majbrit gerne ville komme videre i projektet og ikke opholde sig ved problemfeltet. På baggrund af en manglende forståelse for den andens motivation, taler især Peter og Majbrit forbi hinanden. På baggrund af de konflikter, som opstår, splitter gruppen sig op, så Majbrit og Carina arbejder sammen, mens Peter arbejder for sig selv. Her bliver det tydeligt, at Peter føler, at han i sin position taber indflydelse, ved at to personer har bedre forudsætninger for at diskutere end en person og han føler sig isoleret i gruppen (Bilag 3, 53). Interessant er her, at Carina også føler sig uden for i gruppen, idet hun taler om, at Peter og Majbrit har noget sammen, som hun ikke er en del af. At dette er meget sandsynligt, peger interviewet med Majbrit på, hvor hun mange gange bruger 'vi' om sig selv og Peter i opposition til Carina og kan have sit udgangspunkt i den stærke sociale relation mellem de to.

I gruppe 2 opstår der ingen intern opsplitning. Her er der enighed om, at det er nemmere, når man arbejder to overfor hinanden, fordi man har muligheden for at sparre og diskutere, men uden at diskussionerne bliver uoverskueligt, som når man er tre. Det afgrænses også tydeligt af medlemmerne, at det kan betale sig at gå langsomt, men grundigt til værks, frem for at skynde sig videre (Bilag 10, 195).

I gruppe 2 bliver det også tydeligt, at informanterne har habituelle dispositioner som orienterer deres praksis i projektarbejdet på en hensigtsmæssig måde, idet gruppen bliver tilpas rummelig, uden at den løses op. Tværtimod føler medlemmerne, at de kan udnytte deres individuelle egenskaber og at disse bliver anerkendt af de andre gruppemedlemmer, som når Matilde får lov til at være flagrende og inspirerende, mens Sille får lov til at være navlepillende. For at opnå dette samspil i gruppen, trækker gruppemedlemmerne i høj grad på at være empatiske og aktiv lyttende. Matilde betegner det som mentalisering, når hun har en fornemmelse for, hvad det andet gruppemedlem har brug for (Bilag 5, 96). Helle er opsat på at være omsorgsfuld og at alle projektmedlemmer føler sig trygge, fordi hun tænker, at man kun kan præstere, når man tryk.

H: [...] Og det er også bare min tankegang og min erfaring som folkeskolelærer, hvis man ikke trives og har det godt socialt, så er det rigtig, rigtig svært at præstere. Så det skal gerne gå hånd i hånd. (Bilag 4, 84)

Sille til gengæld har gennem sit forrige projektarbejde udviklet en måde, som hun anvender i hendes forsøg på at gøre indflydelse i projektet gældende, idet hun beder den anden om at forklare, hvad pågældende har skrevet, indtil hun selv er enig eller den anden kan indse de indre modsigelser (Bilag 6, 129-30). Fordi også i det skriftlige arbejde finder der løbende grænsedragninger sted. I gruppe 1 bliver Peter sur over, at Majbrit har overstreget hans tekst rød (Bilag 1, 9) og i gruppe 2 er det illegitimt, at Matilde sletter i andres tekster. I den situation, fortæller Matilde, har hun lært at lade det stå og vente, fordi de andre senere selv vil kunne indse, at det skal slettes (Bilag 5, 104). Her udviser medlemmerne en fællesskabstænkning og empati, som muliggør en rummelig og effektiv gruppe, hvor projektmedlemmerne føler sig forbundet på både et fagligt og personligt plan.

Dynamikker i projektarbejdet

Som den foregående analyse har gjort det tydeligt, opstår der i kraft af projektdeltagernes forskellige habituelle dispositioner forskellige dynamikker i projektarbejdet, på trods af at informanterne i begge grupper vælger lignende strategier i gruppedannelsen, bruger de samme hjælperedskaber og lignende sproglige italesættelser, for hvad der er vigtig i et projektarbejde

og hvordan de som gruppe kan præstere. I gruppe 1 opstår konflikter og udfordringer, som segregerer gruppen på en måde, at to projektmedlemmer føler sig udenfor fællesskabet, mens gruppe 2 formår at skabe en rummelighed, der inkluderer projektmedlemmerne på tværs af deres forskelligheder. Som det igennem analysen bliver tydeligt skyldes disse processer i høj grad dispositioner, der stemmer overens med LFP som felt og PBL som universitetspædagogisk tilgang.

Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere kvaliteten af min undersøgelse med henblik på gyldighed, pålidelighed og tilstrækkelighed (Olsen 2015a) og i diskussionen vil jeg forholde mig til beskrivelsen af Bourdieus videnskabelige tilgang, som den står beskrevet i videnskabsteori-kapitlet. Her er det især et spørgsmål om, hvor god jeg har været til være epistemisk reflektiv og at bruge et dobbeltblik på struktur og aktør.

Bourdieu selv har prøvet på at ophæve distinktionen mellem teori og empiri, da der, som Wacquant gør opmærksom på, finder en konstant overlappning mellem teori og undersøgelsesgenstanden sted (Bourdieu & Wacquant 1996, 41). Bourdieus bud på en ophævelse af modstillingen mellem empiri og teori er en ny forskningspraksis, der omfatter en kombination af stringente teoretiske overvejelser og grundigt empirisk arbejde (Bourdieu & Wacquant 1996, 159-160).

I forhold til undersøgelsens gyldighed vil jeg gerne argumentere for, at jeg i min undersøgelse besvarer problemstillingen. Målet var at beskrive virkeligheden, sådan som jeg forefinder den og undersøge den ved at forholde mig reflektiv. Jeg har forsøgt at konstruere og derved objektivere kandidatuddannelsen LFP som et felt og ved brug af et dobbeltblik på aktør/struktur at undersøge praksis i to projektgrupper. For så vidt har jeg forsøgt at følge Bourdieus fordringer, ved at objektivere mig selv som forsker og objektivere undersøgelsesgenstanden. Jeg har forsøgt at være transparent omkring mine refleksioner om og i beskrivelsen af min egen praksis i gennemførelsen af undersøgelsen og især i forhold til indhentningen af empiri. Under observationerne har jeg forsøgt at holde mig til min observationsguide og lade mit blik styre af de grænsedragninger, som informanterne foretog, men som beskrevet i metodeafsnittet, har jeg i høj grad været påvirket af mine forforståelser i forhold til at foretage observationer fra tidligere projekter. I forhold til interviewene har jeg prøvet at tænke mig ind i informantens sted. Her bliver det tydeligt, at jeg i det første interview med Matilde har vanskeligheder at anvende Bourdieus tænkemåde, hvilket kommer klart til udtryk i mine famlende forsøg på at anvende en reflektiv refleksivitet, men i de efterfølgende interview får jeg skabt en forbindelse til informanten og reducerer den symbolske magt så vidt, at informanterne åbenbarer sig selv mere og mere i løbet af interviewet. En anden udfordring var, at jeg til tider afbrød de studerende, for at forfølge en spændende tråd, men at jeg efterfølgende kunne se, at jeg måske afbrød for tidligt. I relation til, at jeg i alle forskningens

stadier skulle have forholdt mig refleksivt, anser jeg interviewene som værende mere pålidelig i forhold til mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, da jeg gennem arbejdet med specialet gradvist tilegnede mig en Bourdieusk tænkemåde, hvilket jeg ikke havde til at begynde mig, da Bourdieu var ny for mig. Det var også først forholdsvis sent i projektet, at det gik op for mig, at jeg i min tænkning et langt styk hen ad vejen er påvirket af mine forforståelser i forhold til mine forrige projektarbejder, hvor jeg har brugt Schatzkis praksisteori (Schatzki 2012).

I bearbejdningen af min empiri har jeg forsøgt, at bestræbe mig på at anvende en stringent fremgangsmåde og være transparent omkring mine valg, lige så meget som jeg hele tiden har prøvet på at holde mit blik på min konstruktion af feltet på samme tid. I min analyse har jeg forsøgt at være etisk ansvarlig, transparent og igen at forholde mig refleksiv både til mig selv og min forskningsgenstand. Det kan godt være, at analysen er svagt på grund af manglende funderinger i empirien, men jeg vil argumentere for, at det ville have været muligt for mig, at opbygge en mere funderet analyse med mere plads. Det må derfor være op til læseren selv, at konsultere empirien. Jeg har i hvert fald hele tiden prøvet på at konstruere mig selv som forsker og gennemlyse, hvor jeg i analysen konkluderer noget ud fra mine egne forforståelser og habituelle dispositioner. Ifølge Bourdieu ligger den største fare i brugen af felt og habitus som analyseredskaber, at forskeren laver cirkelslutninger og ad hoc-fortolkninger (Wacquant & Bourdieu 1996, 114). Jeg har prøvet på at undgå dette, ved at forholde mig refleksiv og prøve på at lade mine teorier om min empiri stå i vekselvirkning til min empiri. Derudover har jeg prøvet på at forholde mig kritisk til min egen normativitet, hvilket kommer til udtryk i undersøgelsen. Noget jeg dog fortryder, er at jeg ikke i tilstrækkelig grad har synliggjort, at jeg faktisk forholder mig refleksiv til mine begrebers historicitet og dermed til hvilke diskurser, de bæres af. Her tænker jeg især på et ord som kompetence, *hard* og *soft skills* der kommer fra en forskningsgren i HR og i høj grad konnoterer sig til liberalistiske tanker (Illeris 2012, 24). Om min brug af disse begreber i interviewene har sørget for skævvridninger, kan jeg ikke med sikkerhed udelukke. Men jeg tænker, at jeg har forsøgt, at gå så åben og uforbeholdent til værks som muligt.

Med henblik til undersøgelsens generaliserbarhed, så vil jeg vove at påstå, at de habituelle dispositioner, som aktiveres gennem feltet LFP, i høj grad kan gøre sig gældende hos andre studerende på LFP.

Ifølge Wacquant har det de seneste år vist sig, at de mest frugtbare tilgange ofte er dem, som adskiller Bourdieus begreber fra hinanden (Wacquant 2018, 12). Men selvom jeg har anvendt

Bourdieu's forstenede treenighed i forhold til undersøgelsens teoretiske fundament og udgangspunkt, så håber jeg, at jeg kunne gøre rede for undersøgelsens gyldighed, reliabilitet, ikke kun gennem dette afsnit, men igennem undersøgelsen som helhed.

Med Bourdieus ord, har jeg i det her forskningsprojekt forsøgt at konstruere videnskabelige sandheder, ved at lade mit blik sammensmelte med informanternes praktiske perspektiv, for derigennem at konstruere en videnskabelig sandhed (Bourdieu 2005, 178). Objektivitet er ifølge Bourdieu et produkt af det videnskabelige felt, som består af de kendsgerninger og konstateringer, som er tilbage, efter at alle indvendinger og al kritik er afvist (ibid., 134-5). For at denne undersøgelse kan afprøves, vil jeg hermed sætte den til diskussion og prøvning på det videnskabelige felt.

Konklusion

I analysens første del bliver det tydeligt, at AAU CPH's position på uddannelsesfeltet fusionerer socialdemokratiske og socialliberale rationaler og idealer, ved på den ene side at anvende PBL, som har sit udspring i en humanistiske og kritisk-frigørende pædagogisk tænkning og et 'Dannelse som videnskab'-ideal, samtidig med at universitetet på den anden side i høj grad trækker på neoliberale diskurser, som konnoterer til konkurrence, produktion og profitmaksimering, hvor verdens presserende problemer helst skal løses i tæt samarbejde med erhvervslivet og med en forøgning af bruttonationalproduktet til følge.

Kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser er en tværvideenskabelig uddannelse med eksplicite og implicite adgangskriterier, der kan opfattes som høje, idet uddannelsen kræver et stort fremmøde, engagement, fremmedsprogskundskaber i engelsk, tekniske færdigheder og skrive- og formidlings-færdigheder. Selvom kravene til den studerende er høje, er udbyttet, som den studerende kan få ved at investere penge, tid og energi i uddannelsen, tilsvarende høj i form af kvalificeret faglighed, individuelle valgmuligheder i forhold til at tilrettelægge sin uddannelse, personlig vejledning gennem uddannelsens undervisere, kontakt til arbejdsmarkedet og arbejdsmarkedserfaring og personlige og sociale kompetencer gennem projektarbejdet. Herigennem bliver det tydeligt, at uddannelsen i høj grad reagerer på både studerendes og politikeres ønsker om at gøre studerende *employable*. Som det i analysens anden del bliver tydeligt, er LFP som et felt i høj grad med til at strukturere de studerendes perception- og adfærdsmønstre og deres vurderingskriterier i det problemorienterede projektarbejde. Det bliver tydeligt, at det er bestemte kulturelle kapitalformer, som bliver værdisat i feltet og at de studerende er bevidst om og kan italesætte disse kapitalformer, men at alligevel udviser forskellige strategier i praksis, som adskiller sig på forskellige måder fra hinanden.

I analysen af empirien har forskellige mønstre og variationer gjort sig gældende, som jeg har sorteret og behandlet under følgende tema-overskrifter: 1.) Valg af projektgruppemedlemmer, 2.) Valg af emne, 3.) Ambitioner og det at præstere, 4.) Samarbejde.

Ad. 1: De studerende bruger i deres valg af projektgruppemedlemmer lignende strategier, idet ønsket om at komme i gruppe med bestemte medstuderende enten bygger på et forkendskab og erfaringer fra tidligere et tidligere gruppesamarbejde, som i gruppe 2 eller på et positivt

indtryk, som man har af det potentielle gruppemedlem *in spe*. I den måde, som grupperne finder sammen på, ligger et mønster, idet der tilsyneladende er studerende, som vælger og andre som bliver valgt, hvilket også kommer til at få betydning i emnevalget senere. For alle studerende, både dem, som aktivt søger mod andre medstuderende og dem, som bliver opsøgt, gælder, at de baserer deres valg af gruppemedlemmer ud fra bestemte kriterier, der kan forstås som kulturelle kapitalformer. Disse kriterier er, som de kom til udtryk i denne undersøgelse, at de potentielle gruppemedlemmer 'gør et seriøst indtryk', 'er flittige', 'har cirka samme ambitionsniveau' og 'er på samme bølgelængde'. Fælles for de studerende er, at de alle sammen vægter deres gruppemedlemmer højere end emnet, som de i sidste ende kommer til at vælge. Især de studerende, som fra projektgrupper på syvende semester har dårlige erfaringer med at et ringe forkendskab til deres gruppemedlemmer kan føre til *free ridere* og konfliktfyldte processer, er meget bevidst om at skabe forudsætninger for et bedre projektarbejde på ottende semester.

Ad. 2: Det bliver tydeligt, at feltet forudsætter og former habituelle dispositioner, som sætter de studerende i stand til at navigere i projektarbejdets emnevalg, således at både gruppens og egne behov tilgodeses, samtidig med at de studerende tvinges til at reflektere over den læring, som de tilegner sig og hvordan den kunne anvendes i nye, fremtidige kontekster. I forhold til emnevalget opstår det interessante mønstre, at de studerende, som bliver valgt til, tilsyneladende har en større indflydelse på emnevalget og står stærkere i forhandlingen om problemfeltet.

Ad. 3: I forhold til de studerendes ambitioner og deres forståelser af, hvad der skal til for at præstere, bliver det tydeligt, at feltet strukturerer aktørerne således, at det jævnfør PBL's intention om at skabe motivation og læring i arbejdet med reelle problemstillinger, primært er disse kapitalformer, der ligger til grund for de vurderingskriterier, som bliver anerkendt i feltet. Formålet med at arbejde med de problemorienterede projekter er 'at få noget læring ud af det' eller at beskæftige med noget 'interessant' og 'motiverende'. At italesætte høje karakterer som mål med projektet er tilsyneladende tabuiseret, idet kun én studerende implicit tilkendegiver, at målet med uddannelsen er at få et eksamensbevis, der gør, at hun kan få det job, som hun gerne vil. En anden studerende, som nævner et 12-tal som motivationsfaktor gør dette i forbindelse med at afgrænse sig selv fra dette ønske og i forbindelse med italesættelsen af en læreproces, der har fået hende til at fokusere mere på de sociale kontakter hun skaber i

fremtiden, frem for at fokusere på karakteren. Interessant er her, hvordan gode karakterer som motivation bliver tilsløret af italesættelser af motivationsfaktorer, der tilsyneladende trækker på selvrealiseringsdiskurs, hvor det handler om at følge sine interesser. En sådan diskurs kan i høj grad føres tilbage til humanistiske og kritisk-frigørende tanker, som feltet orienterer de studerende hen imod. Men samtidig er der implicit et krav om at blive *employable*, som gennem denne diskurs bliver tilsløret og miskendt, selvom alle implicit er bevidst om dets vigtighed.

I forhold til, hvad der udgør et godt projekt, trækker de studerende i begge grupper på de samme kulturelle kapitalformer. Det handler om at finde en problemstilling hvor der er 'kød på', så man kan 'grave dybt' og det er vigtigt at forhold sig kritisk og reflektivt og prøve på at belyse et problem fra forskellige vinkler. Især vejlederen indtager en vigtig rolle i udførelsen af projektet og tjener som orienteringspunkt i forhold til hvad der lægges vægt på i udarbejdelsen af projektet og hvordan det gennemføres, idet vejlederen også er med til at bedømme projektet senere. Derfor prøver begge grupper løbende at afkode, hvad det er vejlederen ønsker og at leve op til dennes ønsker. Det volder derfor særlig store frustrationer og skaber stor usikkerhed i gruppen, når gruppen har svært ved at aflæse vejlederen.

Ad. 4: I projektgruppernes samarbejde spiller tiden en afgørende rolle og er et omdrejningspunkt for diverse kampe. For at strukturere tiden og derigennem projektet tager begge grupper de hjælperedskaber i brug, som de får stillet til rådighed gennem PBL-grundbogen (Olsen & Pedersen 2015). Her bruger begge grupper GANTT-diagrammer for at strukturere projektets fremgang og koordinerer løbende mødetidspunkter, studieaktiviteter og privatliv ved hjælp af et fælles ugeskema og kalender. I forhold til tiden afgrænser de studerende løbende hvad der er legitim og illegitim brug af tid og der tilsigtes en effektiv brug af tiden frem for spild af tid. Studietid og privatliv flyder dog løbende sammen, ligesom der løbende finder skift sted i rollerne som projektmedlem og studiekammerat, hvilket fører til spændinger. I begge grupper lægges der vægt på hygge og det sociale samvær, dog bliver det tydeligt, at den ene gruppe har svært ved at afgrænse hygge og studie, hvilket fører til at gruppen til sidst skærer ned på fælles møder, mens den anden gruppe foretager mere skarpe afgrænsninger og derigennem kan bruge deres tid sammen mere effektiv. Her kan det derfor siges, at feltet i høj grad forudsætter og strukturerer dispositioner til at kunne forvalte den til rådighed stående tid mest effektiv.

Forskelle imellem de to grupper i forhold til samarbejdet bliver også tydeligt i forhold til overholdelsen af aftaler, hvor det er illegitimt ikke at overholde aftaler, idet det går ud over den enkeltes og gruppens læring og skaber spild af tid. Feltet kan derfor siges at forudsætte dispositioner, der sætter de studerende i stand til at kunne overholde aftaler og udvise ansvarsbevidsthed overfor gruppen.

I gruppe 2 er projektmedlemmerne i stand til i praksis at udvise strategier der fremmer rummelighed, aktiv lytning og empati og kan derigennem udnytte deres individuelle forskelligheder i projektarbejdet.

Selvom begge grupper kan trække på de samme kulturelle kapitalformer i form af sproglige italesættelser af, hvad et godt projektarbejde udgør, så bliver det tydeligt, at grupperne i praksis har forskellige dispositioner til at omsætte feltets krav, således at der i grupperne opstår to forskellige dynamikker, hvor gruppe 1 kendetegnes af marginaliseringsprocesser, mens gruppe 2 kendetegnes af inklusionsprocesser, så medlemmerne både bygger faglige og sociale relationer op.

Sammenfattende kan det siges, at feltet forudsætter, at de studerende har tilegnet sig eller igennem studiet udvikler habituelle dispositioner, der på den ene side sætter dem i stand til ikke kun til at kunne tilegne sig faglig viden, men at kunne anvende denne ved at reflektere over problemstillinger ved at stille de rigtige spørgsmål til sig selv, de andre projektmedlemmer og det faglige indhold i forhold til projektet og på den anden side også til at kunne aktivere perceptions- og adfærdsmønstre samt evnen til at aktivere vurderingskriterier, der i høj grad kan knyttes til det der i indledningen bliver omtalt som personlige og sociale kompetencer. Disse omfatter evnen til at kunne reflektere over sine egne forudsætninger og ressourcer, de roller, som vedkommende har tendens til at indtage i relation til de andre gruppemedlemmer, aktiv lytning og en empatisk tilgang, hvor de andre gruppemedlemmers sindstilstande kan mentaliseres, der kan rumme de andre projektmedlemmers rummelighed.

Bilagsoversigt

- Bilag 1: Interview med Carina fra gruppe 1
- Bilag 2: Interview med Majbrit fra gruppe 1
- Bilag 3: Interview med Peter fra gruppe 1
- Bilag 4: Interview med Helle fra gruppe 2
- Bilag 5: Interview med Matilde fra gruppe 2
- Bilag 6: Interview med Sille fra gruppe 2
- Bilag 7: Observation 1, gruppe 1
- Bilag 8: Observation 2, gruppe 1
- Bilag 9: Observation 3, gruppe 1
- Bilag 10: Observation 1, gruppe 2
- Bilag 11: Observation 2, gruppe 2
- Bilag 12: Observation 3, gruppe 2
- Bilag 13: Interviewguide
- Bilag 14: Feltnoter

Litteraturliste

Aalborg Universitet (2016) *Viden for verden: Aalborg Universitets strategi 2016-2021*,
Hentet på: <http://www.e-pages.dk/aalborguniversitet/381/html5/> [sidst set d.21.10.2018]

Al-Jaboori, A. F. M. A. (2014) Global University Ranking System: A New Approach by
Combining Academic Performance and Web-Based Indicators using Clustering,
International Journal of Innovation and Applied Studies
ISSN 2028-9324 Vol. 7 No. 4 Aug. 2014, pp. 1330-1337

Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C (2017) *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser
mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*, Frederiksberg C:
Frydenlund

Barge, S. (2010) *Principles of Problem and Project Based Learning*, Aalborg: Aalborg
Universitet, Hentet på:
https://www.en.aau.dk/digitalAssets/66/66555_pbl_aalborg_modellen-1.pdf [sidst set
d.21.10.2018]

Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital I: Richardson, G. J. (red.) *Handbook of Theory and
Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, s.241-258

Bourdieu, P. (1988) Vive la Crise! For heterodoxy in social science, *Theory and Society* 17,
s.773-787

Bourdieu, P. (1990) *In other words: Essays towards a reflexive sociology*, Stanford: Stanford
University Press

Bourdieu, P. (1994) Socialt rum og symbolsk magt I: Callewaert,S., Munk, M., Nørholm, M.
& Petersen, K. A. (red.), *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*,
København: Akademisk Forlag, s.52-69

Bourdieu, P. (1997) *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*, Oversat af Henrik Hovmark, København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. (1999) *Understanding I: Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin, F., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Christin, R., Faguer, J.-P., Garcia, S., Lenoir, R., Œuvrad, F., Pialoux, M. Pinto, L., Podalydès, D., Sayad, A., Soulié, C. & Wacquant, L. (red.) The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, Stanford: Stanford University Press, s.607-626

Bourdieu, P. (2005) *Viden om viden og refleksivitet: Forelæsninger på Collège de France 2000-2001*, Oversat af Henrik Hovmark, København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. (2007) *Den praktiske sans*, Oversat af Peer F. Bundgård, København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006) *Reproduktionen: Bidrag til en teori om uddannelsessystemet* København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996) *Refleksiv sociologi: Mål og midler*, Oversat af Henning Silberbrandt, København: Hans Reitzels Forlag

Brejtnrod, P. (2005) *Grundbog i pædagogik*, København: Gyldendal

Brown, P. & Hesketh, A. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy* New York: Oxford University Press

Brown, P., Lauder, H. & Ashton, H. (2011) *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes* Oxford: Oxford University Press

Børsen, T. (2012) *Dannelse på universitetet i dag I: Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T., Gammelby, M. L., Højbjerg, K., & Juel Jacobsen, A. (red.) Refleksiv praksis: Forskning i forandring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s.88-108

Davies, W. M. (2009) Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions, *Higher Education*, årgang 58, hæfte 4, s.563–584

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations, *Research Policy*, volume 29, s.109-123

Folketinget (2013) *Lov om ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, lov om maritime uddannelser og lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU)*, Vedtaget af Folketinget ved 3. behandling den 28. juni 2018, Folketinget: Retsinformation, Hentet på:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152698> [sidst set d.21.10.2018]

Folketinget (2016) L 125 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, lov om maritime uddannelser og lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet, Hentet på
<https://www.ft.dk/samling/20151/lovforslag/L125/index.htm> [sidst set d.21.10.2018]

Fuglsang, L. & Bitsch Olsen, P. (2004) Introduktion I: Fuglsang, L. & Bitsch Olsen, P. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s.7-51

Gibbons, M. Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage Publications Ltd.

Glasdam, S. (2004) Interview: En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvaales metodeovervejelser, *Vård i Norden*, nr.74, vol.24, s.42-47

Gregersen, M. & Mikkelsen, S. S. (2005) *Ingen arme, ingen kager: En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*, København: Unge Pædagoger

- Halkier, B. (2016) *Fokusgrupper* Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Hammerlsey, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography: Principles in practice*, London: Routledge
- Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen*, København: Socialforskningsinstituttet
- Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism* New York: Oxford University Press Inc.
- Hung, W. (2009) The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model, *Educational Research Review*, volume 4, s.118-141
- Højbjerg, K. (2012) Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis I: Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T., Gammelby, M. L., Højbjerg, K., & Juel Jacobsen, A. (red.) *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015) "Er jeg akademiker nok?": Studenterkampe om legitim uddannelseskultur, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, årgang 10, nr.18, s.7-24
- Illeris, K. (2010) Erfaringspædagogik og projektarbejde I: Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (red.) *Pædagogiske teorier* Værløse: Billesø & Baltzer, s.148-166
- Illeris, K. (2012) *Kompetence: Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jæger, M. (2011) *Does Cultural Capital really affect academic achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data*, *Sociology of Education*, 85(4), s.281-298
- Jæger, M. & Holm, A. (2007) *Does Parents' Economic, Cultural and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime?*, *Social Science Research* 36(2), s.719-744

Jørgensen, F. (2004) The Students' Voice I: Kolmos, A., Fink, F. K. & Krogh, L. (red.) *The Aalborg PBL model: Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s.21-35

Kaae, A. (2015) Gruppeproces og -problemer, I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. (red.) *Problemløst projektarbejde: En værktøjsbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, s.225-251

Kahlid, F. (2018) *Flere mønsterbrydere på Aalborg og Syddansk Universitet*, Hentet på: <https://www.magisterbladet.dk/news/2018/juni/fleremoenstrebyderepaaauogsdu> [sidst set d.19.10.2018]

Krejsler, J. (2006) Professionel eller kompetencenomade: Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? *Nordic Studies in Education*, hæfte 4, volume 26, s.298-308

Krogh, L. & Rasmussen, J. G. (2004) Employability and problem-based learning in project-organized settings at universities, I: Kolmos, A., Fink, F. K. & Krogh, L. (red.) *The Aalborg PBL model: Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg: Aalborg University Press, s.37-56

Kropp, K. (2009) Registeranalyse I: Hammerslev, O., Hansen, J. A. & Willig, I. (red.) *Refleksiv sociologi i praksis*, København: Hans Reitzels Forlag, s.173-188

Lamaison, P. & Bourdieu, P. (1986) From rules to strategies: An Interview with Pierre Bourdieu, *Cultural Anthropology*, vol. 1, no. 1, s.110-120

Lamont, M. & Molnár, V. (2002) *The Studies of Boundaries in the Social Sciences I: Annual Review of Sociology*, vol. 28, s.167-195

Madsen, M. (2015) At gøre sig relevant: Perspektiver på humanistiske dimittenders arbejdsmarkedsrelevans, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2015(2), s.64-74

Martinussen, M., Højbjerg, K. & Tamborg, A. L. (2018) *Proxy produced ethnographic work: what are the problems, issues, and dilemmas arising from proxy-ethnography?* I: *Ethnography and Education*, årgang 13, hæfte 1, s.100-118

Mathiesen, A. (2003) Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelserne i Danmark: Et forsøg på at opstille en teoretisk model for uddannelsernes sammensatte sammenhænge I: Bjerg, J. (red.), *Pædagogik: En grundbog til et fag*, København K: Hans Reitzels Forlag, s.573-617

Mathiesen, A. (2006) "*Lige Børn leger bedst*": *Om opdelt eller udelt skole*, Roskilde: Roskilde Universitet, Hentet på: <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57418566/nr.+2.pdf> [sidst set d.21.10.2018]

Mathiesen, A. & Højberg, H. (2004) Sociologiske feltanalyser: Om at anvende Bourdieus feltbegreb i historisk konkrete analyser I: Fuglsang, L. & Bitsch Olsen, P. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s.233-273

Maton, K. (2008) *Habitus* I: Grenfell, M. (red.) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Durham: Acumen

Maurer, H. (2015) Best practices in Problem-Based Learning I: Ishiyama, J., Miller, W. J. & Simon, E. (red.) *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited

Mehlsen, C. (2012) *Angsten for arbejdsmarkedet* I: *Asterisk* 63, s.6-11

Munk, M. (1994) På vej ud af dikotomierne I: Callewaert, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K. A. (red.), *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, København: Akademisk Forlag, s.49-51

Nordjyske (2014) 80% er mønsterbrydere på AAU, Hentet på:

<https://nordjyske.dk/nyheder/80-procent-er-moensterbrydere-paa-aau/6df7fb0e-408f-409a-a924-97e5fba83ae0> [sidst set d.21.10.2018]

Olsen, P. B. (2015a) Kvalitetsbeskrivelse I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. (red.) *Problemløst projektarbejde: En værktøjsbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, s.189-205

Olsen, P. B. (2015b) Metode I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. (red.) *Problemløst projektarbejde: En værktøjsbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, s.149-173

Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2015) *Problemløst projektarbejde: En værktøjsbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur,

Pedersen, K. (2015) Problemløst projektarbejde, I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. (red.) *Problemløst projektarbejde: En værktøjsbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, s.13-25

Petersen, A. (2016) *Præstationssamfundet*, København: Hans Reitzels Forlag

Qvortrup, L. (2010) Den lærende organisation I: Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (red.) *Pædagogiske teorier*, Værløse: Billesø & Baltzer, s.197-222

Rasborg, K. (2004) Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi I: Fuglsang, L. & Bitsch Olsen, P. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s.349-388

Ruiz-Gelardo, J., Gonzales-Geraldo, J. L. & Castaño, S. (2015) *What are our Students doing? Workload, time allocation and time management in PBL instruction. A case study in Science Education*, Teaching and Teacher Education 53 (2016), s.51-62

Schatzki, T. R. (2012): A Primer on Practices - Theory & Research I: Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M., Trede, F. (red.) *Practice-Based Education: Perspective and*

Strategies, Rotterdam: Sense Publishers, s.13--26

Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004) *Academic Capitalism and the New Economy*, Baltimore: The John Hopkins University Press

Stack, M (2016) *Global University Ranking and the Mediazation of Higher Education*, New York: Palgrave McMillan

Statsministeriet (2005) *Videregående uddannelser i verdensklasse*, Statsministeriet, Hentet på: http://www.stm.dk/_p_6654.html [sidst set d.21.10.2018]

Szulevicz, T. (2015) Deltagerobservationer I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: En grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 81-95

Thomsen, J. P. (2008) *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*, Roskilde: Roskilde Universitet

Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, I. G. (2013) The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds, *Comparative Education Review*, vol. 57, no. 3, s.457-480

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015) *Nye veje og høje mål: Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport*, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, Uddannelses og Forskningsministeriet, hentet på <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf> [sidst set d.21.10.2018]

Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år Undervisningsministeriet 1848 - 1998*, Undervisningsministeriet, hentet på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/150.pdf> [sidst set d.21.10.2018]

Undervisningsministeriet (2018) *Profilmodellen 2015*, Undervisningsministeriet, hentet på: <https://uvm.dk/statistik/tvaergaende-statistik/andel-af-en-ungdomsaargang-der-forventes-at-f>

Velasco, M. S. (2012) More than just good grades: Candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates, *Journal of Business Economics and Management*, volume 13 (3), s.499-517

Wacquant, L. (2016) *Habitus: En koncis genealogi og anatomi*, Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab, nr.1-2, 2016, s.5-14

Willig, R. (2013) *Kritikkens U-vending*, København: Hans Reitzels Forlag

Artikel

Anslag: 11.882 tegn med mellemrum (svarende til $11.882 : 2400 = 4,95$ normalsider)

Studerendes praksis i en PBL-universitetspædagogisk kontekst: En belysning af kulturelle kapitalformer, strategier og dynamikker i et problemorienteret projektarbejde

Skrevet af Johannes Frederiksen, stud.cand.mag.

Abstract

Denne artikel vil kort beskrive den undersøgelse, som jeg har foretaget i forbindelse med mit kandidatspeciale og de forskningsresultater, som undersøgelsen har ledt frem til.

Omdrejningspunktet i undersøgelsen har været et casestudie af to projektgruppers praksis i et problemorienteret projektarbejde i en PBL-kontekst. Projektgruppemedlemmerne har på undersøgelsens tidspunkt været studerende på ottende semester på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet i København. Med udgangspunkt i Bourdieus begreber felt, kapital og habitus, undersøges kvalitativt ved hjælp af metoderne observation og interview, hvilke kulturelle kapitalformer de studerende trækker på, hvilke strategier de anvender og hvilke dynamikker der opstår i projektarbejdet.

Indledning

Som reaktion på samfundets udvikling og den parallelt forløbende globalisering, har der fra politisk side i mange år været en stor interesse i at øge andelen af akademikere i samfundet. Ræsonnementet har været, at fremtidens Danmark i højere grad vil have brug for produktion af viden og innovation, frem for manuel produktion, og at uddannelse er nøglen til at Danmark på et internationalt plan kan forblive konkurrencedygtig (Statsministeriet 2005). Tilsvarende er andelen af studerende på Danmarks universiteter i de seneste årtier vokset støt (Thomsen 2008). Følgen har dog været en uddannelsesinflation, hvor en højere uddannelse end ens forældre ikke garanterer en højere levestandard. Jens Peter Thomsen beskriver det som, at flere kravler op ad stigen, mens stigen tilsvarende synker dybere ned i mudderet (Thomsen 2008, 15). Fra politisk side har der samtidig i mange år fundet en højre-konservativ udvikling på universitetsfeltet sted, i takt med at det stigende antal af studerende, som forlader universiteterne, i højere grad må søge ind på det private arbejdsmarked (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015), da universiteterne historisk set har været de primære aftagere af de producerede dimittender (Undervisningsministeriet 1998). Denne udvikling er resulteret i, at universiteterne i højere grad er underlagt en centraliseret politisk styring, hvor formålet er, at gøre de studerende mere *employable*. *Employability* skal her forstås som den studerendes evne til at komme i beskæftigelse efter endt uddannelse (Andersen & Jacobsen 2017). I kraft af det øgede antal dimittender, er konkurrencen på arbejdsmarkedet tilsvarende øget, så

tilsyneladende alle kneb gælder i både uddannelse og jobjagt (Brown, Lauder & Ashton 2011, 143ff.). Ifølge Velasco (2012) er gode karakterer ikke mere i samme grad tilstrækkeligt for at få ansættelse, da virksomhederne i højere grad lægger vægt på personlige og sociale kompetencer, som blandt andet indebærer omstillingsparathed, fleksibilitet, resiliens/robusthed, kompetencer i at arbejde selvstændig, ligesom samarbejdskompetencer og erhvervserfaring.

Problembaseret læring (PBL) er en universitetspædagogisk tilgang, som udspringer af den progressive og kritisk-frigørende pædagogik (Illeris 2010). Denne er baseret på en konstruktivistisk tilgang til læring, hvor læringen foregår i gruppesamarbejde omkring løsningen af reelle problemer (Maurer 2015). Ifølge Pedersen (2015) tilegner de studerende gennem det problemorienterede projektarbejde i PBL en saglig faglighed, som omfatter tværvidevidenskabelighed, skrive- og formidlingsegenskaber, selvstændighed og samarbejdsevner, en saglig-praktisk indsigt, en kritisk og handlingsorienteret indstilling og hurtigt at kunne identificere problemstillinger og herudfra overskue store stofmængder og kreativt finde løsninger. Lignende videns-, færdigheds- og kompetenceområder gør sig også gældende hos Hung (2009), der påpeger, at studerende gennem PBL tilegner sig og udvikler læringskompetencer og *deep learning* gennem fordybelse, motivation, problemløsningskompetencer, kritiske kompetencer og kreativitet (Hung 2009).

Min egen interesse i PBL og projektarbejde opstod på baggrund af de projekter, som jeg deltog i og som langt fra forløb så gnidningsfrit, som jeg havde forventet.

Derfor har jeg i min undersøgelse sat mig for, med et teoretisk udgangspunkt i Bourdieus tænkning og begreber om felt, kapital og habitus, at undersøge, hvilke habituelle dispositioner i form af perceptions- og adfærdsmønstre og vurderingskategorier kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser som felt aktiverer hos de studerende, ved at undersøge, hvilke kulturelle kapitalformer de studerende trækker på og hvilke strategier de anvender og analysere hvilke dynamikker der på den baggrund opstår i projektarbejdet.

Review

At viden om dette mangler, gør en gennemgang af nyere forskning på området tydeligt. Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen (2013) viser således, at rekrutteringen til universitetet er socialt skævt fordelt, idet sandsynligheden for at få en lang videregående uddannelse er syv gange højere, når man har forældre, som selv har en lang videregående uddannelse. Tilsvarende viser en undersøgelse, foretaget af Jens Peter Thomsen, at der finder en intern differentiering sted på tværs af universitetsuddannelser. Således søger studerende fra forældre med en ikke-akademisk baggrund i høj grad ind på uddannelser, der ikke forudsætter en høj tilegnelse af kulturel kapital, som for eksempel tandlægeuddannelsen og erhvervsprog. I forhold til strategier som studerende med henholdsvis en professionsbachelor og en universitetsbachelor anvender på Læring og forandringsprocesser, peger undersøgelsen af Martinussen & Højbjerg (2015) på, at de studerende anvender forskellige strategier, når de mødes på uddannelsen. Hvor studerende med en universitetsbachelor enten er ambivalent eller afvisende i forhold til at samarbejde med professionsbachelor, udviser professionsbachelorerne i mødet med uddannelsen enten en strategi, hvor de forlader uddannelsen eller prøver at tilpasse sig de akademiske strukturer.

Teori

Bourdieu har i sit arbejde forsøgt at opløse forskellige dualismer, som modsætningen struktur/aktør, i samfundsvidenskaberne (Bourdieu 1997, 12). I Bourdieus tænkning spiller begreberne felt, kapital og habitus en central rolle i den dialektiske proces mellem internalisering og eksternalisering, da mennesker altid bliver født ind i historiske, objektive strukturer, som former det. Denne socialisering foregår til store dele ubevidst og bidrager derfor til, at aktørerne reproducerer de objektive strukturer, mens de samtidig udvikler en praktisk sans, som sætter dem i stand til at handle hensigtsmæssigt uden af den grund at handle rationelt (Bourdieu & Wacquant 1996). I kraft af den historiske udvikling har samfundet uddifferentieret sig således, at der er opstået forskellige felter, som kendetegnes af, at de fungerer efter egne lovmæssigheder og at de forudsætter bestemte adgangskrav (ibid.). På disse felter står forskellige kapitaler til rådighed og aktørerne, der indgår i felterne, kæmper om feltets goder med udgangspunkt i deres egen kapitalkonfiguration og ved at anvende forskellige strategier (Bourdieu & Wacquant 1996; Lamaison & Bourdieu 1986).

Undersøgelingsdesign

For at undersøge, hvilke kulturelle kapitalformer og strategier de studerende i relation til LFP som felt anvender og hvilke dynamikker, der opstår i projektarbejdet, har jeg først konstrueret LFP som et felt og brugt observation og interview som kvalitative undersøgelsesmetoder (Szulevicz 2015; Glasdam 2004). For at operationalisere de teoretiske begreber om kulturel kapital og strategier, har jeg taget udgangspunkt i symbolske grænsedragninger (Lamont & Molnár 2002) for at synliggøre de studerendes værditilskrivninger. Efter transskriberingen af den indsamlede empiri foretog jeg en analyse af denne via meningskondensering, kodning og kategorisering.

Resultater af undersøgelsen

I konstruktion af LFP som felt blev det synligt, at uddannelsen fusionerer socialdemokratiske og socialliberale rationaler, idet der i brugen af PBL trækkes på dannelsesidealer fra den humanistiske gren, mens uddannelsen samtidig i høj grad lever op til de mere højre-konservative og socialliberale fordringer om *employability*.

Feltet viste sig i høj grad at strukturere de studerendes praksis på forskellige måder og i analysen gjorde fire temaer sig gældende: 1.) Valg af projektgruppemedlemmer, 2.) Valg af emne, 3.) Ambitioner og det at præstere, 4.) Samarbejde.

Undersøgelsens resultater peger på, at alle informanter i valget af projektgruppemedlemmer, vægter gruppemedlemmerne over emnet. Her er det interessant, at nogle informanter bliver valgt, mens andre vælger, ved at spørge, om de skal gå i gruppe. Det har også betydning for emnevalget, idet de tilvalgte informanter tilsyneladende har mere indflydelse på vinklingen af problemstillingen. I forhold til informanternes ambitioner for projekterne, bliver det tydeligt, at målene med projektet er at arbejde med interessante emner og skabe læring, mens ønsket om gode karakterer kun bliver italesat implicit og bliver tilsløret, således at italesættelsen af

gode karakterer virker tabuiseret. Når det handler om, hvad der udgør en god projektrapport, trækker informanterne også i høj grad på en diskurs, som er båret af PBL, idet det handler om at finde problemstillinger 'med kød på', så der kan 'graves dybt' og at det er vigtigt at forholde sig kritisk og reflekterende i undersøgelsen. I begge grupper lægges der stor vægt på vejlederen, idet grupperne løbende forsøger at afkode dennes ønsker og forventninger, for at kunne leve op til disse. I forhold til informanternes samarbejde bliver forskellige kulturelle kapitalformer og strategier synlige og de dynamikker, der på baggrund af disse opstår, er vidt forskellige. I begge grupper udgør tiden en væsentlig kampplads for grænsesætninger i flere henseender. Begge grupper bruger GANTT-diagrammer og kalendere til løbende at strukturere tiden i forhold til projekternes fremgang. Konflikter opstår dog i spændingsfeltet mellem tid til hygge og tid til arbejde. I begge grupper vægtes gode sociale relationer og hygge af informanterne, men hvor den ene gruppe kan sætte skarpe skel mellem hyggetid og arbejdstid, ved at flytte fokus tilbage på projektarbejdet, lykkes det ikke i samme grad for den anden gruppe, der som en konsekvens vælger at skære ned på fælles møder. Den første gruppe er derudover i stand til at være rummelig, så informanternes individuelle særpræg kan blive til en styrke i gruppen, ved i praksis at være åben, aktiv lyttende, empatisk og metakommunikativ. Gennem de opståede dynamikker etablerer gruppen inkluderende processer, så informanterne føler at være både faglig og social forbundet. I den anden gruppe lykkes dette ikke på samme måde og der opstår derimod dynamikker, som skaber ekskluderende processer, så to af projektmedlemmerne til en vis grad føler sig isoleret fra gruppen; den ene i faglig henseende og den anden i social henseende.

Perspektivering

Undersøgelsens resultater peger på, at PBL som en universitetspædagogisk tilgang på uddannelsen, i høj grad er med til at forme værditilskrivningerne aktørerne foretager sig. Selvom aktørerne er bevidst om, hvad der i feltet anses som værdifuldt, kan modstridende rationaler med hensyn til PBL og samarbejde på den ene side og en præstationskultur på den anden side, skabe konflikter i projektgrupperne. Her kunne aktionsforskningsprojekter kortlægge praktiske tiltag fra uddannelses side, som kunne være med til at styrke de studerendes praksis i projektarbejdet. Som resultaterne fra min undersøgelse peger på, er tilstedeværelsen af personlige og sociale kompetencer lige nu i høj grad en forudsætning for et projektarbejde, hvor der opstår inkluderende dynamikker.

Litteraturliste

Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C (2017) *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*, Frederiksberg C: Frydenlund

Bourdieu, P. (1997) *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*, Oversat af Henrik Hovmark, København: Hans Reitzels Forlag

Brown, P., Lauder, H. & Ashton, H. (2011) *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes* Oxford: Oxford University Press

- Glasdam, S. (2004) Interview: En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvaales metodeovervejelser, *Vård i Norden*, nr.74, vol.24, s.42-47
- Illeris, K. (2010) Erfaringspædagogik og projektarbejde I: Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (red.) *Pædagogiske teorier* Værløse: Billesø & Baltzer, s.148-166
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002) *The Studies of Boundaries in the Social Sciences* I: Annual Review of Sociology, vol. 28, s.167-195
- Lamaison, P. & Bourdieu, P. (1986) From rules to strategies: An Interview with Pierre Bourdieu, *Cultural Anthropology*, vol. 1, no. 1, s.110-120
- Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015) "Er jeg akademiker nok?": Studenterkampe om legitim uddannelseskultur, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, årgang 10, nr.18, s.7-24
- Maurer, H. (2015) Best practices in Problem-Based Learning I: Ishiyama, J., Miller, W. J. & Simon, E. (red.) *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited
- Statsministeriet (2005) *Videregående uddannelser i verdensklasse*, Statsministeriet, Hentet på: http://www.stm.dk/_p_6654.html [sidst set d.21.10.2018]
- Szulevicz, T. (2015) Deltagerobservationer I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder: En grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 81-95
- Thomsen, J. P. (2008) *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*, Roskilde: Roskilde Universitet
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, I. G. (2013) The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds, *Comparative Education Review*, vol. 57, no. 3, s.457-480
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015) *Nye veje og høje mål: Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport*, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, Uddannelses og Forskningsministeriet, hentet på <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlkede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf> [sidst set d.21.10.2018]
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år Undervisningsministeriet 1848 - 1998*, Undervisningsministeriet, hentet på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/150.pdf> [sidst set d.21.10.2018]