

STANDARD FORSIDE

TIL

EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

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

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Søs Krüger Johansen	20143698	
Afleveringsdato	3. juni 2019	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	”At få det hele til at gå op i en højere enhed” - En undersøgelse af voksne deltidsstuderendes studiepraksisser på diplomuddannelser i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 anslag inkl. artikel	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 165.855 anslag ~ 69,1 ns Artikel vedlagt specialet: 9.890 anslag ~ 4,1 ns Anslag i alt: 175.745 anslag ~ 73,2 ns	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Anne Görlich	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg 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/		

Resumé

This thesis examines how adult part time students enrolled on a diploma programme at a danish university college practice studying whilst having a full time job and a personal life. Adult/continuing higher education is politically considered a significant way of creating opportunities for lifelong learning and maintain a well-educated workforce. It is therefore necessary to investigate the problematic issues regarding the students' study practices.

This thesis is based on seven interviews with students from two courses at two different diploma programmes, one interview with a teacher, and ethnographic field notes from four teaching sessions at a university college in Denmark conducted in march 2019. The empirical material is analysed using the *theory of practice architectures* developed by Stephen Kemmis et al. (2014). This approach is supported by the drawing up of *situational maps*, which is a method developed by Adele Clarke (2005). The maps are used as a means to get an overview of the contents of the empirical material. The theory of practice architectures is used to explore the aspects that form the students' practises. Furthermore, the students' interpretations of the difficulties of studying are examined.

It is argued that the students are interested in studying and that most of them find the theories and topics of their education relevant in regard to their work practices. Some students are affected by studying in the sense that they find it difficult to navigate in expectations and some feel tired because they find it hard to concentrate as a result of not having studied for several years. The students act on this by adapting their study practices to their personal life and their work life and by having an approach to studying that focuses on the applicability of theories. The teachers encourage the students to participate in the sessions by asking them questions about their jobs in relation to the theories being discussed. Furthermore, the teachers acknowledge that the students are working beside their studies and that they are able to take responsibility for their own learning process. However, several interviewees find it difficult to be away from their workplace on the days they are at campus. This is partly due to their experience of having the same workload as before they started studying and because they have a lot to catch up on when they return to work. Some students find it challenging to talk to their employer about this issue. This may be due to the students' focus on the individual benefits they gain from studying. Overall the students find it worth the effort, because an education gives them opportunities to develop their own competencies, improve

their assignments at work and increase their value on the job market, but also develop their workplace based on what they have learned.

It is discussed that on the one hand it is not a problem if the students do not mind the extra workload connected to studying while having a full time job. On the other hand it can be considered a problem if the students feel uncomfortable addressing workload-related issues at work because they consider it a personal responsibility rather than a mutual project that can benefit both employer and the studying employee. Since the study practices are shaped by the students' work and work experience in several ways, education could be considered valuable for the workplace.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	3
PROBLEMFELT	3
PROBLEMFORMULERING.....	4
STATE OF THE ART.....	5
<i>Videregående efter-videreuddannelse i Danmark.....</i>	<i>5</i>
<i>Adgang, ansvar og arbejdsbyrde.....</i>	<i>7</i>
<i>Tid, sted og følelser</i>	<i>9</i>
<i>Livslang læring i et fleksibelt samfund.....</i>	<i>10</i>
LÆSEVEJLEDNING	12
2. DIPLOMUDDANNELSER OG DE TO MODULER	13
DIPLOMUDDANNELSER.....	13
MODULERNE	14
AFGRÆNSNING	15
3. VIDENSKABSTEORI.....	16
ONTOLOGISK AFSÆT	16
PRAXIS OG PRAKSIS	17
AKTØRER OG KROPPE	19
PERSPEKTIV TIL FORSTÅELSE	20
ET KRITISK BLIK PÅ PRAKSISSE.....	21
4. TEORI.....	24
PRAKSISTEORI OG TEORIEN OM PRACTICE ARCHITECTURES.....	24
FORSTÅELSE AF PRAKSISSE	25
<i>Aktører</i>	<i>25</i>
<i>Sitet.....</i>	<i>26</i>
<i>Arrangements.....</i>	<i>26</i>
<i>Practice traditions - Reproduktion og forandringer af praksisser.....</i>	<i>28</i>
<i>Ecologies of practices.....</i>	<i>29</i>
EMOTIONER.....	29
5. METODE.....	31
PROCESBESKRIVELSE	31
INDBLIK I PRAKSISSE	32
<i>Adgang til feltet</i>	<i>32</i>
ETNOGRAFI	33
<i>Forberedelse af observationer.....</i>	<i>34</i>
<i>Kropslig tilstedeværelse</i>	<i>34</i>
<i>Etnografi som praksis.....</i>	<i>36</i>
<i>Interviewguides.....</i>	<i>37</i>
<i>Udførelse af interviews.....</i>	<i>39</i>
<i>Fotodokumentation.....</i>	<i>40</i>

OVERVEJELSER OM ETIK	40
ANALYSESTRATEGI	41
<i>Kodning ved hjælp af model</i>	42
<i>Udarbejdelse af maps</i>	42
<i>Analysens opbygning</i>	43
6. ANALYSE	45
DEL 1: HVORFOR VIDEREUDDANNE SIG?	45
<i>Ønske om udvikling af arbejdsopgaver og egne kompetencer</i>	45
<i>Opsamling</i>	48
DEL 2: STUDIEPRAKSISSE	49
DELTAGE I UNDERVISNING	49
<i>Fysisk tilstedeværelse</i>	49
<i>Anvendelsesfokus</i>	50
<i>Inddragelse i undervisningen</i>	51
<i>Relationer i rummet</i>	53
FORBEREDELSE	56
<i>Teori og træthed</i>	56
<i>Et andet sprog</i>	56
<i>På arbejdet, på biblioteket, i toget og derhjemme</i>	57
<i>At studere derhjemme</i>	59
<i>Fokus på formålet</i>	61
<i>Opsamling</i>	62
DEL 3: UDFORDRINGER	62
<i>At glemme gummistøvlerne</i>	62
<i>Det er svært at nå det hele</i>	63
<i>Tid og følelsen af at skulle give noget tilbage</i>	64
<i>Tilbage på arbejdet</i>	65
<i>Opsamling</i>	66
7. DISKUSSION	68
STADIG ET “INDIVIDUELT PROJEKT”, MEN	68
UHENSIGTSMÆSSIGE PRAKSISSE?	69
8. KONKLUSION	71
9. LITTERATURLISTE	73
10. FORMIDLLENDE ARTIKEL	78
11. BILAGSOVERSIGT	83

1. Indledning

Der er mange grunde til, at rette blikket mod efter-videreuddannelsesområdet (EVU). EVU bliver politisk set som en vej mod livslang læring og en måde at sikre, at Danmark også fremover kan have en kompetent arbejdsstyrke i et samfund i konstant forandring (Trepartsaftale, 2017, s. 3). Demografiske forhold betyder, at danskerne skal blive længere tid på arbejdsmarkedet, og derfor vil flere have behov for at skifte job undervejs i deres arbejdsliv - både for at undgå at blive nedslidte og for at tilpasse sig arbejdsmarkedets skiftende krav (Elias, Shapiro, Kristensen, Pedersen & Binder, 2017, s. 14-16). Dette kan øge behovet for EVU, da mange uddannelsesinstitutioner giver mulighed for, at man kan studere på deltid samtidig med, at man har et arbejde.

Hvis vi i endnu højere grad skal gøre brug af EVU fremover, er der dog behov for at skabe bevidsthed om de problematikker, der er forbundet hermed. Tidligere undersøgelser har vist, at studielivet på en videregående efter-videreuddannelse kan sammenlignes med at køre *“150 km/t på en grusvej”* (Lorentsen & Niemann, 2010). Der er fart på - og det er farligt. Dette skyldes bl.a. at de studerende både skal passe deres arbejde og have privatlivet til at fungere (Lorentsen & Niemann, 2010, s. 122-123). Denne problematik er afsæt for undersøgelsen i dette speciale, for hvordan foregår voksne deltidsstuderendes studiepraksisser under disse betingelser? Hvordan får de det hele til at gå op i en højere enhed? På baggrund af observationer af undervisningen på to moduler på to diplomuddannelser på en professionshøjskole og interviews med en underviser og syv studerende vil jeg eksplorativt undersøge studerendes studiepraksisser i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv. På den måde kan der skabes bevidsthed om, hvordan praksisserne udfolder sig og de udfordringer, der er forbundet hermed.

Problemfelt

Sammenlignet med andre OECD-lande gør man i høj grad brug af EVU i Danmark (Trepartsaftale, 2017, s. 2). Politisk vil man dog gerne have at endnu flere gør brug af systemet, så arbejdsstyrkens kompetencer også i fremtiden matcher arbejdsmarkedets behov (Trepartsaftale, 2017, s. 1-2). Systemet er dog ikke uden problemer. Lorentsen og Niemann (2010) har foretaget en omfattende undersøgelse af de vilkår, som studerende ved videregående efter-videreuddannelser studerer under i Danmark. De forklarer, at denne gruppe studerende forskningsmæssigt har været skjult (Lorentsen & Niemann, 2010, s. 11).

De forsøger derfor med undersøgelsen at sætte fokus på, hvordan man som studerende navigerer i både at have et arbejdsliv og et privatliv ved siden af studiet. De konkluderer bl.a. at:

“Det krasse billede af voksne og efter/videreuddannelse er, at de [studerende] får deltagerbetalingen dækket af arbejdsgiveren og moralsk støtte hjemmefra, men derudover er de overladt til selv at klare resten - inden for rammerne af et studieoplæg. [sic] som meget ofte ikke er indrettet på eller tager højde for de særlige vilkår, som denne gruppe af deltagere studerer under” (Lorentsen & Niemann, 2010, s. 125).

Lorentsen og Niemann (2010) foreslår bl.a. på den baggrund, at uddannelsesinstitutionerne skal blive bedre til at rette deres tilbud mod de studerendes arbejdsliv (s. 125-126). Det er snart 10 år siden, at Lorentsen og Niemann (2010) foretog denne undersøgelse. Hvis vi i fremtiden vil se et endnu større behov for EVU rettet mod arbejdslivet, er det nødvendigt med en undersøgelse af, hvorvidt det stadig er tilfældet, at uddannelsesstederne ikke er gode nok til at tilpasse studiet til de studerendes vilkår, og hvordan de studerende agerer i denne kompleksitet. Formålet med dette speciale er derfor at belyse, hvordan de studerendes studiepraksisser udfolder sig i spændingsfeltet mellem uddannelse, arbejde og privatliv.

Problemformulering

Jeg vil undersøge problemformuleringen:

Hvordan udfolder voksne deltidsstuderendes studiepraksisser sig på diplomuddannelser i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv?

Med henblik på at besvare problemformuleringen vil jeg arbejde ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

1. Hvordan foregår de studerendes studiepraksisser?
2. Hvordan formes de studerendes studiepraksisser?
3. Hvilke udfordringer er der for de studerende forbundet med at studere i forhold til arbejde og privatliv?

De studerende på diplomuddannelserne udgør i Danmark den største gruppe af studerende på de videregående efter-videreuddannelser i det formelle uddannelsessystem (EVA, 2017, s. 36). Derfor vil jeg i specialet afgrænse mig til denne gruppe studerende. En 'studiepraksis' forstås her som en praksis, de studerende indgår i, som er rettet mod diplomuddannelsen. Det vil sige praksisser, som er en del af det at studere på en diplomuddannelse. Interessen for at undersøge disse i forhold til arbejdet og privatlivet udspringer af tidligere undersøgelser på området, som jeg vil gennemgå i det følgende afsnit.

State of the art

I dette afsnit vil jeg placere specialet i forhold til både danske og internationale forskningsprojekter, der beskæftiger sig med problematikken omkring voksne studerende, der tager en uddannelse samtidig med at de har et arbejde og/eller forpligtelser i privatlivet.

Empirisk placerer specialet sig inden for efter- og videreuddannelsesområdet, men det skriver sig også ind i en diskussion om livslang læring.

Teksterne, der inddrages i nedenstående afsnit, har jeg fået adgang til enten gennem undervisningen på Aalborg Universitet, indledende søgninger eller via kædesøgninger. Jeg har også foretaget en mere systematisk søgning, som fremgår af Bilag B. Det kan være en udfordring at sammenligne dansk med international forskning på området, da der kan være forskel på de nationale uddannelsessystemer. Jeg har bl.a. valgt at søge litteratur på ordene "continuing education" og "further education" i sammenhæng med "adult learner*", "non-traditional student*" og "part-time-student*". Dette har jeg gjort for at specificere min interesse i efter-videreuddannelse med særligt fokus på deltidsstuderende.

Videregående efter-videreuddannelse i Danmark

En del af forskningen om EVU i Danmark har beskæftiget sig med muligheden for *transfer* mellem uddannelse og arbejdsplads. Det vil lidt forenklet sige, hvordan det lærte i uddannelsessammenhængen kan overføres til arbejdspladsen. Bl.a. har Stegeager (2014) i sin ph.d.-afhandling 'Viden i bevægelse: Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads' undersøgt, hvordan masterstuderende på en bestemt masteruddannelse på Aalborg Universitet lærer, og hvordan de kan anvende det lærte (s. 16). Stegeager (2014) forklarer, hvordan videreuddannelsessystemet eksisterer i et krydsfelt mellem "*humanistiske dannelsesidealer og samfundsøkonomisk rationalitet*" (s. 37). Det vil

sige mellem et fokus dels på menneskelig udvikling og dels på økonomisk nytte. Afhandlingen belyser bl.a. hvordan flere studerende mener, at det er vanskeligt at koble teori med deres hverdag på arbejdspladsen (Stegeager, 2014, s. 159). Alligevel oplever de studerende, at de gennem uddannelsen både bliver dygtigere til deres arbejde, men også udvikler sig personligt (Stegeager, 2014, s. 214-215). Det tilføjes dog, at dette er vanskeligt at måle på. Stegeager (2014) konkluderer desuden, at idet arbejdspladserne bl.a. betaler for uddannelsen, kan de studerende komme til at stå i et *“taknemlighedsforhold”* til arbejdspladsen, som betyder at de studerende accepterer at bruge fritiden på uddannelsen (s. 145-146). Stegeager (2014) bidrager således med indsigt i masteruddannelsernes relation til de studerendes arbejdsliv med fokus på transfer. Dette speciale har ikke fokus på transfer, men derimod på, hvordan studiepraksisser udfolder sig bl.a. i forhold til arbejdslivet. Specialet har desuden fokus på diplomuddannelser, der udbydes af en professionshøjskole, mens Stegeager (2014) altså har fokus på en masteruddannelse, der udbydes af et universitet. Det er således ikke nødvendigvis de samme forhold, der gør sig gældende for de studerende.

Lorentsen og Niemann (2010) har som beskrevet ovenfor beskæftiget sig med en række aspekter af studielivet for voksne studerende ved de videregående efter-videreuddannelser. De tager afsæt i et hverdagslivsperspektiv, hvilket vil sige, at de betragter de studerendes studieliv i forhold til fritid, familie og arbejdsliv (Lorentsen & Niemann, 2010, s. 17). På baggrund af en omfattende spørgeskemaundersøgelse blandt studerende i efter- og videreuddannelsessystemet undersøger de både studerendes motivation for at tage efter-videreuddannelse, hvilke præferencer de studerende har til undervisning og hvordan de kombinerer både arbejds- og hverdagslivet med studielivet (s. 20-21). At studere betyder ifølge Lorentsen og Niemann (2010), at studielivet kommer oveni både opgaver i hjemmet og på arbejdet, for der bliver ikke skåret ned på disse forpligtelser (s. 95). Lorentsen og Niemann (2010) er bl.a. inspireret af begrebet *work-life-balance*, der har fokus på (u)balance mellem arbejdsliv og privatliv (s. 70). De har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt de studerende om bl.a. tidsforbrug på studiet, muligheden for at få fri fra arbejde og mængden af arbejdsopgaver. De konkluderer, at de studerende har fokus på deres arbejdsliv, når de vælger uddannelse (Lorentsen & Niemann, 2010, s. 67). Alligevel er arbejdsgiverne ikke til megen hjælp, da de ikke viser interesse for de studerendes uddannelse. Lorentsen og Niemann (2010) forklarer at *“Herved fremstår efter/videreuddannelsesdeltagelse ikke som et organisatorisk projekt, der interesserer, berører og optager den studerendes arbejdsorganisation, men i stedet som et individuelt projekt”* (s. 69). Uddannelse bliver

således betragtet som en proces, der vedrører den enkelte medarbejder selv - ikke organisationen. De peger derfor på, at der er et behov for, at arbejdsgiverne i højere grad viser engagement ift. de studerendes læring (s. 126).

Deres undersøgelse er som nævnt baseret på spørgeskemaer, hvilket kan være en fordel ift. at få indblik i mange respondenters perspektiver og oplevelser. Dog mangler der her indblik i, hvordan de studerendes praksisser konkret udfolder sig, og selvom Lorentsen og Niemann (2010) kort berører de studerendes oplevelse af stress (s. 100-101), forholder de sig ikke til andre følelser, der kan være forbundet med at studere. Dette perspektiv vil jeg derfor også inddrage i dette speciale.

Adgang, ansvar og arbejdsbyrde

Problematikken omkring voksne studerendes ageren i at studere ved siden af arbejde og privatliv er ikke kun aktuel i en dansk kontekst, og det er derfor også belyst i international forskning. En del af denne forskning handler om adgang til efter-videreuddannelse. Callender (2011) har undersøgt, hvordan den britiske regerings politik på daværende tidspunkt var med til at skævvride muligheden for optagelse af voksne deltidsstuderende, der har et job og et familiemæssigt ansvar, på videregående efter-videreuddannelser. Callender (2011) argumenterer bl.a. for, at regeringens ønske om, at arbejdsgiverne skulle betale en større del af uddannelserne betød, at der blev skåret ned på de statslige tilskud til de studerende, hvilket var med til at forringe mulighederne for at studere for de dårligst stillede i samfundet (s. 484). Andre studier har undersøgt, hvordan voksne studerende med ansvar ift. familie og arbejde har et øget behov for fleksibilitet og muligheden for at kunne studere tæt på hjemmet for overhovedet at kunne studere (Elliott & Brna, 2009, s. 114). Spørgsmål om adgang til uddannelse er en relevant problematik, også fordi der i Danmark er deltagerbetaling på diplomuddannelserne jf. specialets afsnit 2 'Diplomuddannelser og de to moduler', men da jeg i dette speciale er interesseret i at undersøge praksisser under studiet, vil jeg ikke undersøge barrierer for optagelse her.

Flere undersøgelser har ligesom Lorentsen og Niemann (2010) belyst problematikker omkring uddannelse i relation til arbejde og privatliv ud fra et work-life-balance perspektiv. Lowe og Gayle (2007) undersøger studerendes *work/life/study balance* på videregående uddannelser udbudt af further education colleges i Skotland. Lowe og Gayle (2007) argumenterer for, at den traditionelle måde at skelne mellem studerende på i hhv. en gruppe,

som er unge fuldtidsstuderende og en gruppe af ældre deltidsstuderende med et fuldtidsjob ikke indfanger den kompleksitet, der er blandt studerende på further education colleges (Lowe & Gayle, 2007, s. 226-227). Dette hænger bl.a. sammen med, at de studerende på further education colleges generelt er ældre og har mere ansvar uden for studiet, også selvom de studerer på fuld tid. Lowe og Gayle (2007) undersøger derfor, hvordan både fuldtids- og deltidsstuderende oplever fordelingen mellem studie, arbejde og privatliv og hvilke faktorer, der har betydning for deres opfattelse. Deres analyse er baseret på et spørgeskema og fokusgruppeinterview foretaget i 2000-2003 (Lowe & Gayle, 2007, s. 227). Bl.a. fremgår det, at de studerende arbejder og studerer mange timer, hvilket Lowe og Gayle (2007) ser som udtryk for en "*British 'long hours' culture*" (s. 233). Dette uddyber de dog ikke yderligere. De konkluderer, at lidt over halvdelen af de studerende oplever, at der er en god eller en håndterbar balance, mens lidt under halvdelen af de studerende oplever udfordringer eller ligefrem stress (s. 231). De vurderer, at den mest afgørende faktor for oplevelsen af en god balance ikke er organiseringen af uddannelsen eller de studerendes baggrund, men derimod støtte fra arbejdsgiver, kollegaer og familie (Lowe & Gayle, 2007, s. 233). De forklarer på baggrund af undersøgelsen, at der er behov for mere viden om kompleksiteten af denne gruppe studerendes liv (s. 233).

Lee og Pang (2014) har fokus på, hvad der overhovedet motiverer arbejdende voksne til at videreuddanne sig. De har foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt voksne med fuldtidsjob, som var i gang med en deltidsuddannelse på et åbent universitet i Malaysia (Lee & Pang, 2014, s. 8). Over halvdelen af respondenterne havde mindst en bacheloruddannelse bag sig (Lee & Pang, 2014, s. 10). På baggrund af undersøgelsen konkluderer de bl.a., at de studerende primært er motiverede for at studere, fordi det giver dem mulighed for at lære færdigheder, som er nødvendige for deres arbejde (Lee & Pang, 2014, s. 10). Derudover konkluderer de, at de studerende generelt set også tager videreuddannelse for at "*temporarily keep away from their daily workloads and burdens*" (Lee & Pang, 2014, s. 11). Det vil sige, at det bliver betragtet som en måde at få afstand til arbejdspress og ansvar på. Dette bliver vurderet som en større motivationsfaktor end bl.a. personlig udvikling (Lee & Pang, 2014, s. 11). Dette står ikke nødvendigvis i kontrast til Lorentsen og Niemanns (2010) konklusion om, at studiet skaber et yderligere arbejdspress, men det er med til at illustrere et skisma i forståelsen af relationen mellem uddannelse og arbejdsopgaver - om uddannelse er en måde at komme væk fra arbejdspress på eller er med til at øge det.

Tid, sted og følelser

Nogle steder er digitale læringsforløb introduceret som en mulig løsning på problematikker omkring tid og sted. Kahu, Stephens, Zepke og Leach (2014) har undersøgt hvordan *mature-aged students*, hvilket de definerer som studerende på over 24 år, har mulighed for at studere, når de tager en videregående uddannelse, hvor de ikke behøver at møde op på campus, men i stedet kan studere med digitale hjælpemidler (s. 524). En stor del af de studerende, der medvirker i undersøgelsen, er deltidsstuderende, og undersøgelsen er baseret på semistrukturerede interviews og videodagbøger (s. 527). Dette speciale beskæftiger sig ikke med uddannelsesforløb som fjernundervisning, men undersøgelsen af Kahu et al. (2014) inddrages her, fordi den drager nogle interessante konklusioner omkring betydningen af familielivet i forbindelse med uddannelse. De konkluderer, at

“Insufficient time hinders the student from putting in the effort and behaviours necessary. Poor quality learning spaces, with interruptions from the family for example, make it difficult to achieve the levels of focus and concentration needed for deeper learning. And finally, stress and guilt stemming from other lifeload issues inhibit the student’s ability to sustain interest and enthusiasm for their studies.”
(Kahu et al., 2014, s. 537).

Det er således mangel på tid, et læringsrum præget af forstyrrelser og følelser af stress og skyld, der udfordrer de studerendes mulighed for at lære. Kahu et al. (2014) er således med til at belyse de problematikker, der er forbundet med at studere med familien omkring sig.

Også andre undersøgelser har belyst, hvordan følelser spiller ind på studerendes ageren i at studere ved siden af arbejdet. Liyanagamage, Glavas og Kodagoda (2019) har belyst, hvilke emotioner både fuldtids- og deltidsstuderende i Sri Lanka oplever i forbindelse med at studere med et arbejde ved siden af. De tager her afsæt i en forståelse af emotioner ud fra et kognitivt perspektiv og en definition af work-life-balance, der handler om at skabe balance mellem arbejdsmæssige eller studierelaterede forpligtelser og ikke-arbejdsrelaterede forpligtelser (Liyanagamage, Glavas & Kodagoda, 2019, s. 22-23). De konkluderer på baggrund af interviews, at de studerende oplever hjælpeløshed og frustration, men også optimisme og stolthed i forbindelse med at tage en uddannelse (Liyanagamage, Glavas & Kodagoda, 2019, s. 25-27). De konkluderer ydermere, at de studerende har forskellige strategier til at kontrollere disse følelser. Dels reagerer de med *suppression*, dvs. at de undertrykker deres følelser, *reappraisal*, hvor de studerende omfortolker deres følelser,

prioritizing, hvor de studerende vurderer vigtigheden af forskellige opgaver i forhold til hinanden ud fra deres mål og *emotional sharing*, hvor de studerende deler deres oplevelser og får støtte af familie og venner (Liyanagamage, Glavas & Kodagoda, 2019, s. 28-30). Jeg vil i dette speciale også inddrage følelser som et aspekt ved de studerendes studiepraksisser, men i stedet for at se dem udelukkende som kognitive fænomener, vil jeg betragte dem som kropslige påvirkninger indlejret i praksisser, hvilket jeg vil uddybe i afsnittet 'Teori'.

Som det fremgår af ovenstående er voksne deltidsstuderende, der kombinerer studie med arbejde og privatliv et komplekst felt, der både handler om økonomi, motivation, følelser og work-life-balance. Det er undersøgt på forskellige måder, men en del af de ovenstående tekster baserer sig enten på spørgeskemaer eller interviews. I dette speciale vil jeg både anvende interviews og observationer. Jeg anvender ikke spørgeskemaer eller kvantitative metoder, selvom det kunne have været gavnligt i forhold til at få et bredere indblik i de studerendes baggrunde. Til gengæld anvender jeg et praksisteoretisk perspektiv, der gør det muligt at få indblik i de studerendes studiepraksisser som et udtryk for både deres handlinger, deres opfattelse af mål, og deres følelser i et dynamisk samspil med de omkringliggende strukturer, materialiteter og mennesker.

Livslang læring i et fleksibelt samfund

Dette speciale skriver sig også ind i en diskussion om mulighederne for livslang læring. Peter Jarvis (2010) forklarer, at man på den ene side kan forstå *livslang læring* som et vilkår for vores eksistens som mennesker i form af læring, der foregår gennem hele livet (Jarvis, 2010, s. 258). Det kan dog som forskningsfelt betragtes som et fokus på forudsætningerne og mulighederne for at lære hele livet (Jarvis, 2010, s. 258). Jarvis forklarer, hvordan man bl.a. i EU har haft fokus på livslang læring som en orientering mod erhvervslivet og borgerne, men også rettet mod inklusion, demokrati og personlig udvikling (Jarvis, 2010, s. 269-270). Det er således et meget bredt begreb, hvorunder man kan placere voksnes uddannelse. Begrebet om livslang læring har dog på trods af et positivt budskab fået kritik.

Biesta (2006) undersøger, hvordan konceptet om livslang læring i Europa politisk set har ændret sig fra at have fokus på bl.a. demokratisering, empowerment og solidaritet til i stedet at være orienteret mod økonomisk fremgang og konkurrenceforhold med fokus på mennesker som ressourcer (s. 171-172). Biesta (2006) argumenterer for, at livslang læring er blevet en del af "*the Learning Economy*", hvilket medfører, at læring kommer til at handle om, at den

enkelte skal sikre sin egen position på arbejdsmarkedet (s. 174). På samme måde forklarer Crowther (2004) ud fra Bourdieus begreb *flexploitation*, hvordan usikkerhed på arbejdsmarkedet på grund af bl.a. skiftende kompetencebehov, betyder at medarbejdere accepterer at underlægge sig krav (s. 126). I et forsøg på at gøre sig selv attraktive på arbejdsmarkedet må medarbejderne hele tiden at udvikle sig (Crowther, 2004, s. 30). Crowther anvender Foucaults begreber *disciplinærmagt* og *pastoralmagt* til at forklare, hvordan der samfundsmæssigt opstår et pres, men at den enkelte også er med til at regulere sig selv som følge heraf (Crowther, 2004, s. 31).

I en dansk kontekst har Rasmus Willig og Anders Ejrnæs' (2018) udbygget forståelsen om flexploitation i deres teori om forskellige regimer på det danske arbejdsmarked. Willig og Ejrnæs (2018) beskriver, hvordan samfundet har ændret sig fra et *flexicurity-regime* over *flexploitation* mod det, de kalder *flexisme* (s. 13-14). Flexisme, forklarer de, er en forstærkning af de usikre vilkår, der kendetegner flexploitation-regimet, og hvor kravene om at være fleksibel får en "tvangskarakter" (Willig & Ejrnæs, 2018, s. 46-48). De forklarer, at hvor flexploitation fører til selvkritik, hvor man hele tiden er opmærksom på, om man gør det godt nok, medfører flexismen at man ikke tør ytre sig om kritisable forhold (Willig & Ejrnæs, 2018, s. 232-235). Dette ses både som et demokratisk problem og som et problem for den enkeltes trivsel (Willig & Ejrnæs, 2018, s. 237-238). Willig og Ejrnæs (2018) forklarer, hvordan efter-videreuddannelse kan ses som en måde at opnå *funktionel fleksibilitet* på, hvilket vil sige at arbejdspladsen hurtigt kan omstille sig og medarbejderne kan løse mange forskellige opgaver (s. 52-53). De forklarer, at danskerne generelt set har været åbne over for efter-videreuddannelse, men i forlængelse af Lorentsen og Niemanns (2010) konklusioner om, at det kan være en hård proces at tage efter-videreuddannelse, er det dog interessant at undersøge, om de studerende også oplever det som et pres at uddanne sig.

De ovenstående tekster kan give det indtryk, at der er nogle samfundsmæssige strukturer, som det enkelte menneske passivt må indordne sig under. Samtidig tyder det på, at idealerne om livslang læring skaber nogle udfordringer. I specialet vil jeg ved hjælp af det praksisteoretiske perspektiv dog også rette blikket mod de studerendes mulighed for at agere.

Læsevejledning

I det ovenstående har jeg udfoldet problemfeltet og placeret specialets fokus i forhold til eksisterende forskning på området. I dette afsnit vil jeg kort præsentere specialets struktur.

Jeg vil starte med at give en kort præsentation af diplomuddannelsernes placering i uddannelsessystemet og de specifikke moduler, der har dannet rammen om udarbejdelsen af specialets empiri. Dette har jeg valgt at gøre for at tydeliggøre konteksten for empirien. Derpå vil jeg forklare de videnskabsteoretiske overvejelser, som specialet hviler på, og som dermed danner grundlag for de følgende afsnit. I afsnittet 'Teori' vil jeg redegøre for valget af det praksisteoretiske perspektiv og forklare de grundlæggende begreber, som danner afsæt for både metode og analyse. Metodeafsnittet er placeret efter teoriafsnittet, da metoden i høj grad er inspireret af det teoretiske perspektiv, jeg anvender. Derfor vil det være en hjælp for læseren først at have fået indblik i de begreber der anvendes. I metodeafsnittet vil jeg forklare både indledende overvejelser om den metodiske tilgang, og hvordan udarbejdelsen af det empiriske materiale foregik. Afsnittet har også til formål at belyse, hvordan relationen til feltet udfoldede sig. Metodeafsnittet fører frem til specialets analyse, hvori problemformuleringen besvares. Derpå diskuteres analysens fund i forhold til nogle af de tidligere forskningsprojekter, som er beskrevet i afsnittet 'State of the art', og i forhold til om der er potentiale for forandring. Specialet afrundes med en konklusion. En formidlende artikel, der omhandler nogle af specialets centrale konklusioner, er placeret efter litteraturlisten.

Alle interviewpersoner har fået et pseudonym. På samme måde fremstår professionshøjskolen heller ikke med navn, men betegnes i stedet som 'Professionshøjskolen'. Alle interviews jeg anvender er transskriberet og vedlagt i Bilag C. De enkelte transskriptioner er navngivet efter interviewpersonens pseudonym og er lagt i alfabetisk rækkefølge. Når jeg henviser til en transskription, vil der blive henvist til bilaget samt navn og linjenummer, f.eks. (Bilag C5, Liv, l. 22-23). Mine observationsnoter er vedlagt i Bilag D. Der er foretaget observationer på to forskellige moduler. Når der refereres til observationsnoterne henvises der til det pågældende bilag og titlen på modulet i forkortet form - 'K.V.' for Klinisk Vejleder og 'S.O.S' for Styring i den offentlige sektor - efterfulgt af dato og tidspunkt, f.eks. (Bilag D2, S.O.S., 25-03-19, kl. 09.00). Observationsnoten kan således findes ud for tidspunktet i det pågældende bilag.

2. Diplomuddannelser og de to moduler

I dette afsnit vil jeg kort forklare diplomuddannelsernes formål og placering i det danske uddannelsessystem. Herefter vil jeg kort præsentere de to moduler, som har dannet rammen om udarbejdelsen af specialets empiri.

Diplomuddannelser

Empirien til dette speciale er udarbejdet på to moduler på to forskellige diplomuddannelser på en Professionshøjskole i Danmark. Professionshøjskolen har flere campusser, hvoraf to har dannet ramme om empirien. Professionshøjskolerne udbyder både professionsbacheloruddannelser, som ligger inden for det ordinære uddannelsessystem, og akademi- og diplomuddannelser, som hører inden for voksen- og efteruddannelsesystemet (Uddannelses- og forskningsministeriet [UFM], 2018). I 2014 udgjorde andelen af studerende, som var i gang med et kursus på en videregående efter-videreuddannelse på enten en akademiuddannelse, diplomuddannelse eller masteruddannelse, 6,2 % af arbejdsstyrken (EVA, 2017, s. 24). Dette speciale beskæftiger sig kun med studerende ved diplomuddannelser. Det fremgår af en undersøgelse, at 67 % af de studerende på en videregående efter-videreuddannelse i Danmark i 2014 var i gang med netop en diplomuddannelse (EVA, 2017, s. 36). Denne gruppe studerende udgør således en stor andel.

Diplomuddannelserne er som nævnt en type af formel videregående uddannelse inden for voksen- og efteruddannelsesystemet i det formelle uddannelsessystem i Danmark (EVA, 2017, s. 12-13). Uddannelserne bygger ovenpå akademiuddannelserne og giver adgang til masteruddannelserne (EVA, 2017, s. 12-13). En diplomuddannelse kan defineres som *“en erhvervsrettet videregående uddannelse for voksne, som har en videregående uddannelse og mindst to års erhvervserfaring”* (Danske Diplomuddannelser, 2019). Denne definition rummer flere centrale aspekter. Dels er det en *erhvervsrettet* uddannelse. Det indebærer bl.a., at uddannelsen er orienteret mod en bestemt profession eller erhverv (Diplombekendtgørelsen, 2018, §3 stk. 2). I bekendtgørelsen om diplomuddannelser står der ligeledes, at der skal *“tages hensyn til de studerendes muligheder for at kombinere uddannelse med tilknytning til arbejdsmarkedet. Undervisningen skal være praksisrelateret, og de studerendes erfaringer skal inddrages i undervisningen”* (Diplombekendtgørelsen, 2018, §4 stk. 5). Dette betyder, at uddannelsen ifølge bekendtgørelsen skal tage højde for, at de studerende har et arbejde samtidig med at de studerer, og samtidig skal deres perspektiver

og erfaringer fra arbejdspladsen inkluderes. Derudover er der tale om en videregående uddannelse, som skal inddrage ny forskning inden for området (Diplombekendtgørelsen, 2018, §3 stk. 3).

For at blive optaget på en diplomuddannelse skal man have et uddannelsesniveau svarende til en erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse samt 2 års erhvervserfaring. Alternativt er det muligt at få adgang via realkompetencevurdering (Diplombekendtgørelsen, 2018, §5). Det er således en forudsætning, at de studerende har både uddannelse og erfaring fra arbejdsmarkedet for at kunne blive optaget. Uddannelsen finansieres dels af at uddannelsesinstitutionen modtager tilskud og dels af deltagerbetaling (VFV-loven, 2012, § 25).

Modulerne

En diplomuddannelse består af en række moduler, hvoraf nogle er valgfag og andre er obligatoriske. Tilsammen svarer dette til 60 ECTS-point, som skal være afsluttet inden for 6 år (Diplombekendtgørelsen, 2018, §4 stk. 2-6). Modulerne kan læses et ad gangen (Diplombekendtgørelsen, 2018, §4 stk. 4).

Empirien til dette speciale er indsamlet på to moduler, der er knyttet til to forskellige diplomuddannelser. Det ene modul er Klinisk Vejleder, der er et valgfrit 10 ECTS-point modul på Den Sundhedsfaglige Diplomuddannelse (Studieordning SD, 2011, rev. 2019, s. 5). Modulet er målrettet *“vejledere i professionsuddannelser, som skal varetage vejledning i forbindelse med den kliniske undervisning”* (Studieordning SD, 2011, rev. 2019, s. 16). Uddannelsen er således rettet mod, at de studerende skal kunne varetage vejledningsopgaver af studerende, som er i praktik på deres arbejdsplads. Modulet blev afholdt i perioden 18. februar 2019 til 12. april 2019 og bestod af undervisning hver mandag og torsdag de første fem uger, herefter vejledning, opgaveaflevering og eksamen. Jeg observerede undervisningen d. 14. marts, og en halv dag d. 21. marts, der bestod af fælles vejledning. Interviewene er foretaget på disse dage.

Derudover er der foretaget observationer på modulet Styring i den offentlige sektor. Det er et obligatorisk modul på 5 ECTS-point på Diplomuddannelsen i Offentlig Forvaltning og Administration (Studieordning Offentlig forvaltning og administration, 2018, s. 14). Dette

modul sætter bl.a. fokus på *“styringsmæssige udfordringer, der er i den offentlige sektor”* (Studieordning Offentlig forvaltning og administration, 2018, s. 14). Modulet, der blev fulgt, havde opstart d. 4. februar 2019 og bestod af fire undervisningsgange, to vejledninger og opgaveaflevering, og eksamen d. 13. maj 2019. Observationerne til specialet er foretaget d. 11. og d. 25. marts 2019, hvilket svarer til de sidste to undervisningsgange, hvoraf to af interviewene også er foretaget. De sidste to interviews er foretaget i forbindelse med en fælles vejledning efter sidste undervisningsgang.

Afgrænsning

De studerende skulle til mundtlig eksamen som afslutning på modulet for at bestå. Da den mundtlige eksamen skulle foregå efter udførelsen af observationer og interviews vil den ikke blive analyseret som en selvstændig praksis i specialet.

Professionshøjskolens diplomuddannelser kan være tilrettelagt på forskellige måder, f.eks. tilbydes der både skræddersyede og fleksible forløb, hvor hhv. modulet er tilpasset en virksomhed eller organisation, eller hvor den studerende selv har mulighed for at sammensætte sin uddannelse. De skræddersyede forløb vil ikke blive undersøgt her.

Specialet er kun baseret på interviews med studerende, der allerede er optaget på en diplomuddannelse. Det vil sige, at jeg ikke har mulighed for at undersøge eksempelvis barrierer for optagelse, ligesom der heller ikke vil være fokus på eksempelvis realkompetencevurderinger.

3. Videnskabsteori

De grundlæggende videnskabsteoretiske overvejelser, der danner afsæt for specialet, beskrives i dette afsnit. At de forklares her skal ikke forstås som et udtryk for, de kan ses som afkoblet fra resten af specialet. Derimod påvirker de antagelser, jeg her tager udgangspunkt i, hele processen fra valget af genstandsfelt til specialets konklusion. Jeg vil her forklare, hvordan jeg forstår og forholder mig til genstandsfeltet, erkendelsen af dette og den viden, der produceres, for at danne grundlag for de følgende afsnit.

Ontologisk afsæt

Specialet er i høj grad inspireret af antagelser om verden, som gør sig gældende inden for en praksisteoretisk forståelsesramme. Jeg vil redegøre for de teoretiske begreber, jeg anvender i specialets analyse, under afsnittet 'Teori', men jeg vil her forklare, hvordan man kan forstå praksisser som objekt for videnskabelige undersøgelser.

Helt overordnet kan man sige, at når man retter blikket mod praksisser som grundlag for analyse af samfundet, får man blik for, hvordan samfundet *gøres* - hvordan det gennem menneskers handlinger og fortolkninger bliver "*brought into being*" (Saar, 2018, s. 210). Det er en forståelse af samfundet som skabt gennem konkrete handlinger. Praksisser kan lidt forenklet forstås som bestemte rutinerede måder at handle i og forstå verden på, som kommer til udtryk gennem aktørers konkrete handlinger (Reckwitz, 2002, s. 250). Det er dog ikke enkeltstående individers handlinger, der er interesse i. Derimod er det centrale, hvordan aktører kollektivt handler i og forstår verden.

Praksisser ses dermed som et bestemt analyseniveau af det sociale liv. Det er en særlig måde at forstå det sociale på, som har rødder hos bl.a. Bourdieu, Giddens, Foucault og Habermas (Reckwitz, 2002, s. 245). Eksempler på forskellige praksisteoretikere er Gherardi (2012), Schatzki (2012), og Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer og Bristol (2014). Andreas Reckwitz (2002) forklarer, at der kan være stor forskel på de teoretiske perspektiver, der kan betegnes som praksisteori, men at de alligevel kan samles om nogle grundlæggende forståelser (s. 244). Overordnet mener Reckwitz, at praksisteori udgør en særlig form for *cultural theory*, der hverken har fokus på individuelle intentioner eller fælles normer, men derimod tager afsæt i en forståelse af kollektive symbolske vidensstrukturer som

grundlag for handlinger (Reckwitz, 2002, s. 245-246). Det vil sige, at handlinger er baseret på nogle fælles forståelser eller meninger om, hvordan man handler i bestemte situationer.

Dette speciale har som nævnt til formål at undersøge studerendes studiepraksisser, som de udfolder sig i forhold til arbejde og privatliv. Ud fra det praksisteoretiske perspektiv vil det sige, at jeg betragter de studerendes konkrete handlinger og deres udsagn herom, som udtryk for nogle kollektive symbolske vidensstrukturer, der er afgørende for, hvordan man agerer, når man er studerende. At der er tale om kollektive vidensstrukturer betyder ikke, at der ikke kan være uoverensstemmelser om, hvordan en praksis skal være. F.eks. kan aktører have forskellige idéer om hvordan noget skal være, som kommer til udtryk i en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 31). Hovedpointen her er dog, at der vil være nogle grundlæggende kollektive forståelser, der muliggør praksisserne, f.eks. at man er i stand til at kommunikere med hinanden.

Praksisteori er ifølge Reckwitz anderledes end andre former for *cultural theories*, idet der ikke kun er fokus på mentale strukturer, diskurser eller interaktion, men også handlinger (Reckwitz, 2002, s. 249). Jeg er i dette speciale særligt inspireret af den praksisteoretiske forståelse, der er formuleret af Kemmis et al. (2014). De betragter netop den sociale reproduktion af samfundet som skabt af sociale praksisser (Kemmis et al., 2014, s. 2). De argumenterer for at den måde, som menneskers hverdag opnår sammenhæng på, er ved at de bygger videre på velkendte handlemåder. Dette sker både i kraft af det sprog og de ord, man kommunikerer med, de ting og handlemønstre, man agerer efter og de relationer, man som mennesker har til hinanden i bestemte kontekster (Kemmis et al., 2014, s. 2). Denne forståelse inddrager således strukturer, diskurser og interaktion, men som udtryk for elementer af praksisserne og ikke som omdrejningspunktet. Jeg er således interesseret i, hvordan de studerende og underviserne handler, hvordan de fortolker og forstår deres handlinger gennem diskurser, og hvordan de forholder sig til hinanden gennem deres interaktioner, men med henblik på at undersøge, hvordan studiepraksisserne udfolder sig.

Praxis og praksis

Inden for praksisteori kan man skelne mellem forskellige betydninger af ordet praksis. Reckwitz (2002) forklarer, at man kan skelne mellem *praxis* og *praktiken* (s. 249). Hvor *praxis* bruges om praksis i ental til generelt at dække over det modsatte af teori, referer

praktiken til praksisser i flertal, som aktører udfører i det daglige gennem deres kroppe (Reckwitz, 2002, s. 249). I forhold til dette speciale kan denne skelnen bruges til at forstå, hvad der menes, når de studerende selv fortæller, hvordan noget foregår “i praksis”. Her refereres der til deres hverdag på arbejdspladsen, som altså er handling i modsætning til teori. Dette betyder ikke, at de taler om den forståelse af praksisser, som de praksisteoretiske perspektiver beskæftiger sig med.

Kemmis et al. (2014) anvender dog begrebet *praxis* i en mere specifik forstand. De forklarer, at *praxis* både er “*action that aims for the good of those involved and for the good for humankind*” og “*action with moral, social and political consequences—good or bad—for those involved in and affected by it*” (Kemmis et al., 2014, s. 26). De refererer her både til Aristoteles og Marx som fundament for deres forståelse. Indledningsvist kan denne forståelse forekomme selvmodsigende, da det dels rummer handlinger orientering mod “det gode” og på den anden side kan have negative konsekvenser. Dog kan man se det som et udtryk for, at *praxis* rummer begge dele, men er rettet mod det gode.

Kemmis et al. (2014) forstår praksisser, der er uddannende (*educational*), som *praxis*. Dette gør de fordi de definerer formålet med uddannelse således:

“education, properly speaking, is the process by which children, young people and adults are initiated into forms of understanding, modes of action, and ways of relating to one another and the world, that foster (respectively) individual and collective self-expression, individual and collective self-development and individual and collective self-determination, and that are, in these senses, oriented towards the good for each person and the good for humankind.” (Kemmis et al., 2014, s. 26).

Ved at definere formålet med uddannelse som at være orienteret mod “det gode”, bliver de praksisser, der er uddannende, forstået som værende orienteret mod det gode. “Det gode” er dog hele tiden til forhandling og vil ifølge Kemmis et al (2014) blive anskuet forskelligt i forskellige tider (s. 27). I dette speciale vil jeg arbejde ud fra den antagelse, at studiepraksisserne grundlæggende har et uddannende sigte og dermed også kan ses som *praxis*.

Aktører og kroppe

At praksisser udgør den primære interesse betyder ikke, at aktørerne mister relevans. Derimod er de handlende aktører centrale for reproduktionen af praksisser. Kort sagt: ingen studiepraksisser uden studerende. Reckwitz forklarer, hvordan man overordnet forstår aktører som bærere af praksisser:

“In practice theory, agents are body/minds who ‘carry’ and ‘carry out’ social practices. Thus, the social world is first and foremost populated by diverse social practices which are carried by agents [...] They understand the world and themselves, and use know-how and motivational knowledge, according to the particular practice” (Reckwitz, 2002, s. 256).

Praksisteori er på mange måder kendetegnet ved nedbrydning af dualismer mellem bl.a. krop og sind, strukturer og aktører (Reckwitz, 2002, s. 252; s. 256). Det afspejler ovenstående citat. Aktører er både krop og sind, og begge dele er centrale for praksisser - aktørerne skal både være i stand til at handle, men også have en viden, der gør dem i stand til dette (Reckwitz, 2002, s. 252). Derfor indgår der i specialet både observationer af de studerendes handlinger og ytringer, men også interviews, hvor de studerende kan give udtryk for deres fortolkninger.

Jeg betragter bl.a. de studerende og undervisere som aktører i praksisserne. Det er dem, der skaber praksisserne ved at reproducere dem, men samtidig ses praksisserne også som formende for aktørernes handlinger. Der er nemlig et dialektisk forhold mellem praksisser og aktører, idet praksisser opstår gennem aktørers sociale handlinger, som dog er formet af de arrangementer, der er til stede i en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32-33). Kemmis et al. forklarer det således:

“We are (not deterministically but indeterminately) both the products and the producers of language, both the products and the producers of work, and both the products and the producers of power.” (Kemmis et al., 2014, s. 5-6).

Som aktør er man således både formet af praksisser, men man kan også være med til at forme praksisser gennem det sprog, man bruger, gennem den måde man handler på og gennem den måde, man reproducerer magtforhold på. Det er denne forståelse, jeg tager afsæt i - at det er muligt at forandre praksisser. Ifølge Kemmis et al. (2014) er det dog nødvendigt at ændre de

elementer af en praksis, der former den - det er ikke nødvendigvis muligt at ændre en praksis ved blot at handle anderledes. Der må derimod ske en forandring af sprog, handlemuligheder og magtrelationer (Kemmis et al., 2014, s. 6).

Perspektiv til forståelse

At aktører både former og er formet af praksisser kan skabe erkendelsesmæssige udfordringer, når man skal undersøge dem videnskabeligt. En af disse udfordringer har at gøre med, hvordan man som forsker kan få adgang til at forstå praksisser. Kemmis (2012) skelner mellem forskellige perspektiver på, hvordan man kan undersøge praksisser: *research on*, *research in* eller *research into* (Kemmis, 2012, s. 896). *Research on* er forbundet med et eksternt perspektiv, hvor man indtager positionen *spectator* (Kemmis, 2012, s. 887-888). Det vil sige, at man undersøger praksisserne udefra ved at observere aktørernes handlinger (Kemmis, 2012, s. 887). Dog vil man ifølge Kemmis (2012) indgå i praksissen i et vist omfang ved at være til stede. *Research in* dækker over en intern position. Her er forskeren en praktiker, der undersøger en praksis, som vedkommende selv er en del af (Kemmis, 2012, s. 893). Denne tilgang står i kontrast til en objektivistisk forståelse af videnskab, der handler om at adskille sig selv fra forskningen (Kemmis, 2012, s. 891). Denne position tager afsæt i, at man forsker inden for velkendte *practice traditions* (Kemmis, 2012, s. 890). Begrebet *practice traditions* vil blive uddybet under 'Teori', men helt overordnet handler det om, at praksisser er præget af tidligere måder at udføre praksissen på. Det sidste perspektiv *research into* kan være en blanding af de to, hvor man som observatør eller deltager indtager et *second-person perspective* - altså et anden-persons-perspektiv (Kemmis, 2012, s. 896).

Ifølge Kemmis er den interne, subjektive position den bedste til at få indblik i aktørernes oplevelser (Kemmis, 2012, s. 896). Min position i dette speciale falder dog tættest på anden-persons-perspektivet. Det gør det af flere årsager. Dels er intentionen ikke blot at betragte studiepraksisser gennem observation, men også at forstå dem ud fra både de studerendes og et underviser-perspektiv. Det betyder ikke, at jeg vil kunne forstå praksisserne som aktørerne selv, men ved at interviewe dem har jeg mulighed for at få indblik i deres forståelser. Omvendt oplevede jeg dog også, at jeg selv som studerende - ganske vist inden for det ordinære uddannelsessystem - kunne genkende nogle af de handlinger og forståelser, som de studerende gav udtryk for. Jeg oplevede to gange under observationerne, at jeg skulle huske mig selv på ikke at deltage aktivt i undervisningen som de studerende. I mine feltnoter fra

den ene undervisningsgang har jeg noteret: *“Jeg har to gange i løbet af dagen mindet mig selv om at observere – ikke deltage. Jeg har haft lyst til at involvere mig i undervisningen (her bliver det klart for mig, at undervisningskonteksten er en, jeg er vant til at være i).”* (Bilag D2, S.O.S., 25-03-2019, kl. 14.21). Der var særligt en situation, hvor der var uklarhed omkring et begreb, hvor det føltes naturligt for mig at række hånden i vejret for at markere, at jeg havde et bud på, hvordan begrebet kunne forstås. Jeg gjorde det ikke, men jeg blev opmærksom på, at jeg som studerende havde en kropslig viden om, hvordan man begår sig, når man er placeret på en stol i et undervisningslokale med ansigtet vendt mod en forelæser i en undervisningssituation. Dette kan ses som et udtryk for, at jeg var bekendt med nogle af de *practice traditions*, som undervisningssituationen var påvirket af.

Kemmis et al. (2014) har en forståelse af praksisser som fænomener, der findes i den virkelige verden (s. 33). I den forstand betragtes de som fænomener i verden, der udfolder sig gennem aktørernes handlinger på et bestemt sted på en bestemt tid. Dette vil jeg uddybe i afsnittet ‘Teori’. Kemmis et al. (2014) forklarer dog, at det er op til forskeren at foretage analysen af disse praksisser og skabe en forståelse af dem (s. 227). På baggrund af ovenstående kan man sige, at det er yderst vanskeligt, hvis ikke umuligt, at være objektiv, når man analyserer praksisser. Dog mener Kemmis (2012) ikke, at det er et problem, men en styrke for undersøgelsen af praksisser, at man har en forståelse for, hvad der er på færde (Kemmis, 2012, s. 901). Måden jeg har arbejdet med dette på har dels været at anvende teoretiske begreber både til at udforme interview- og observationsguides og til at foretage analysen med. På den måde kunne jeg kunnet lade det teoretiske perspektiv guide mig. Jeg har derudover tilstræbt at skabe gennemsigtighed om min tilgang ved at vedlægge både interviewguides (Bilag E), transskriptioner af interviews (Bilag C), observationsskema (Bilag F), observationsnoter (Bilag D) og mit indledende analysearbejde af det empiriske materiale (Bilag G; Bilag H). På den måde har jeg tilstræbt at skabe klarhed omkring min undersøgelse. Analysen og konklusionen i specialet skal dog ikke forstås som hverken en endegyldig eller fuldstændig gengivelse af de studiepraksisser, der udfolder sig, men derimod en fortolkning.

Et kritisk blik på praksisser

Specialet er også inspireret af kritisk teori. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem en interesse for bevidstgørelse af uhensigtsmæssigheder i måden, som praksisser foregår på. Jeg er til en vis grad inspireret af Axel Honneths videreudvikling af Jürgen Habermas’ beskrivelse af den

emancipatoriske erkendelsesinteresse. Ifølge Honneth er Habermas' hovedformål i værket 'Knowledge and human interests' dels at skelne mellem en naturvidenskabelig interesse og en humanvidenskabelig interesse, der vedrører de to felters forskellige fokusområder, og dels at redegøre for, at der er en særlig form for menneskelig aktivitet, som kan danne grundlag for kritisk teori (Honneth, 2017, s. 909). Honneth mener, at Habermas' udlægning af den sidste, emancipatoriske erkendelsesinteresse rammer skævt, og han kritiserer således Habermas for ikke at tilbyde en tilstrækkelig forståelse af den form for menneskelig aktivitet, der muliggør sociale kampe i samfundet (Honneth, 2017, s. 909-910). Honneth mener, at fordi Habermas tager afsæt i psykoanalysen som hjælp til at beskrive den form for menneskelig aktivitet, der muliggør magtkampe i samfundet, bliver det set som en individuel kognitiv proces at gøre oprør mod magtstrukturer (Honneth, 2017, s. 910). Habermas' fokus på selvrefleksion fører ham ifølge Honneth til en forståelse af samfundet som et individ, der har en interesse i en særlig viden, som skulle være frigørende (Honneth, 2017, s. 911). Honneth mener ikke, at denne forståelse er tilstrækkelig til at danne belæg for et behov for kritisk teori, idet denne forståelse ikke tager højde for den undertrykkelse, der sker mellem grupper i samfundet.

Honneth mener i stedet, at kritisk teori bør udspringe af en interesse for sociale kampe, der udfolder sig omkring forskellige fortolkninger af samfundsmæssige normer (Honneth, 2017, s. 918). Ifølge Honneth er oprør mod institutionaliserede normer, der opfattes som uretfærdige, en del af den sociale reproduktion af samfundet (Honneth, 2017, s. 915). Honneth konkluderer på den baggrund, at kritisk teori bør have til formål at bidrage til at skabe bevidstgørelse om muligheden for forskellige fortolkninger af samfundsnormer og for den måde, normerne på et givent tidspunkt bliver fortolket og opretholdt på (Honneth, 2017, s. 918-919). Kun på den måde kan man få indblik i sociale samfundsmæssige udfordringer og skabe forandringer.

Kritisk teori skal altså bidrage med *emancipatory knowledge* i den forstand, at viden skal kunne hjælpe med at belyse det, der fungerer som undertrykkende i et samfund (Honneth, 2017, s. 917). Samtidig forklarer Honneth dog, at kritisk teori ikke må være uafhængig af videnskabelige metoder (Honneth, 2017, s. 919). Dette hænger sammen med en forståelse af, at viden baseret på kritisk teori i et vist omfang må være upartisk, og at det derfor er nødvendigt både at have blik for, hvordan normerne opfattes som uretfærdige, men også hvorfor de er, som de er (Honneth, 2017, s. 918).

Ovenfor forklarede jeg, hvordan praksisteori ikke har normer som sin grundlæggende interesse. Alligevel mener jeg, at de grundlæggende tanker, som Honneth fremfører, kan være med til at understøtte dette speciales position. Dels flytter Honneth fokus fra individet til det sociale, hvilket er et mere relevant analyseniveau ift. at skulle ændre praksisser. Derudover er jeg inspireret af idéen om, at en analyse baseret på kritisk teori både skal have blik for, hvorfor noget bør forandres, men også hvorfor det er, som det her. Det vil i denne sammenhæng sige, hvordan praksisser kan være uhensigtsmæssige, men også hvorfor de udfolder sig, som de gør.

Forståelsen af at videnskab skal kunne hjælpe med at belyse uhensigtsmæssigheder i samfundet med henblik på at kunne skabe forandringer, er ikke langt fra den praksisteoretiske tilgang, som specialet er inspireret af. En af de grundlæggende idéer med at anvende praksisteori er netop ifølge Kemmis et al. (2014), at det skal give mulighed for, at man kan forandre praksisser (Kemmis et al., 2014, s. 6). I den forstand er der også et kritisk aspekt af deres teori. De ønsker nemlig at sætte fokus på, hvordan praksisser kan være uhensigtsmæssige ift. aktørers *self-expression*, *self-development* og *self-determination* (Kemmis et al., 2014, s. 6). I forlængelse af dette vil jeg derfor i specialet have fokus på, hvordan praksisser - og altså ikke normer - kan virke hæmmende eller problematiske for aktører. En del af formålet med specialet er således at undersøge, om der er elementer i praksisserne, der virker uhensigtsmæssigt. Jeg vil samle op på dette i specialets diskussion.

4. Teori

I dette afsnit vil jeg redegøre for den teoretiske ramme, som det empiriske materiale analyseres ud fra. Jeg har valgt at anvende de engelske termer for at understrege, at der er tale om bestemte begreber med en særlig betydning. Jeg vil starte med at redegøre for valget af teorien om *practice architectures* og herefter vil jeg forklare de enkelte begreber.

Praksisteori og teorien om *practice architectures*

Reckwitz (2002) betegner praksisteori som en "*family of theories*" (s. 244). Dette hænger sammen med, at praksisteori dækker over et bredt spektrum af forskellige teorier med forskellige fokusområder (Buch, 2018, s. 102). Jeg har valgt at tage afsæt i teorien om *practice architectures*, som er formuleret af Kemmis et al. (2014). Dette har jeg valgt af flere årsager. Deres perspektiv er inspireret af Theodore Schatzkis forståelse, som er en grundlæggende introduktion til, hvordan praksisser kan anskues. Schatzki definerer praksisser på følgende måde: "*A practice, on my understanding, is an open-ended, spatially-temporally dispersed nexus of doings and sayings*" (Schatzki, 2012, s. 14). Det vil sige, at praksisser er sammenhængende *doings* og *sayings* - altså handlinger og sigen om noget - som er uafsluttede, og udfolder sig på bestemte steder på bestemte tidspunkter (Schatzki, 2012, s. 14-15). Kemmis et al. (2014) tilføjer *relatings* til Schatzkis *sayings* og *doings*, fordi de mener, at det er centralt også at sætte fokus på, hvordan mennesker relaterer til hinanden og verden omkring sig og dermed også de magtforhold, der kan være forbundet hermed (s. 30). På den måde tilbyder Kemmis et al. (2014) et begrebsapparat, der også sætter fokus på relationer i praksisser. Dette er gavnligt ift. at undersøge studiepraksisser, da tidligere forskning netop har understreget betydningen af de studerendes relationer til familien (Liyanagamage, Glavas & Kodagoda, 2019) og arbejdspladsen (Lorentsen & Niemann, 2010; Lowe & Gayle, 2007), jf. 'State of the art'. På den måde kan teorien bidrage med et perspektiv på, hvordan relationer er med til at forme praksisser. Det er således anvendeligt i forhold til at undersøge kompleksiteten af de studerendes studiepraksisser i relation til arbejde og privatliv.

Teorien om *practice architectures* kan anvendes til at analysere mange forskellige typer af praksisser, som eksempelvis samarbejdspraksisser (Buch & Andersen, 2015). Kemmis et al. (2014) har dog udviklet deres begrebsramme med fokus på uddannelsespraksisser. Jf. afsnittet 'Videnskabsteori' ses disse som *praxis*, dvs. praksisser, der overordnet er orienteret

mod “det gode” og mod at understøtte aktørers læring. Kemmis et al. (2014) ser læring som “*learning practices*” (Kemmis et al., 2014, s. 55). Dette, forklarer de, har en dobbelt betydning: Det handler om, at læring både er en praksis i sig selv, men også handler om at lære at indgå i praksisser (Kemmis et al., 2014, s. 55). De forstår læring som “*initiation into practices*” (Kemmis et al., 2014, s. 57). Dette sker ved, at aktører lærer *sayings*, *doings* og *relatings*, og de *projects*, der binder disse sammen som en bestemt praksis (Kemmis et al., 2014, s. 57). Dette speciale bygger på den antagelse, at studiepraksisserne, der skal undersøges, overordnet sker på baggrund af en orientering mod læring. Selvom specialet i højere grad har fokus på mulighederne for at lære end hvad de studerende lærer, kan denne overordnede forståelse af uddannelsespraksisser hjælpe med at skabe en forståelse af de studiepraksisser, der udfolder sig.

Forståelse af praksisser

Kemmis et al. (2014) definerer en praksis på denne måde:

“A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this complex of sayings, doings and relatings ‘hangs together’ in a distinctive project.” (s. 31).

Ifølge Kemmis et al. (2014) udgøres praksisser altså af *doings*, *sayings* og *relatings*, der er samlet i et *project*. Praksisser er formet af forskellige *arrangements* og udfolder sig i et dynamisk samspil mellem aktørerne og de *sites*, hvor praksisserne foregår (Kemmis et al., 2014, s. 38).

Aktører

Som beskrevet i afsnittet ‘Videnskabsteori’ udføres praksisser af aktører, som selv er formet af praksisserne. På aktørsiden er *sayings* aktørers konkrete sproglige udtryk i en praksis, *doings* er de konkrete handlinger og aktiviteter, der gøres, og *relatings* er udtryk for de relationer, der kendetegner en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 31). Et *project* er det, som aktører svarer, når man spørger om, hvad det er de foretager sig (Kemmis et al., 2014, s. 31). Rönnermann og Kemmis (2016) har senere tilføjet, at det også indbefatter svaret på, hvorfor

de gør det (s. 95). De forklarer ydermere, at *projects* således rummer intentionen og målsætningen med at gøre det, der gøres (Rönnermann & Kemmis, 2016, s. 95). *Projects* er således et udtryk for aktørernes forståelse af, hvad de gør og hvad hensigten med praksissen er.

Sayings, doings og *relatings* hænger sammen med aktørernes *dispositions* eller *habitus* - et begreb, Kemmis et al. (2014) bl.a. har fundet inspiration til hos Bourdieu (Kemmis et al., 2014, s. 60). Kemmis et al. (2014) argumenterer for, at aktører gennem livet lærer, hvordan man begår sig i bestemte situationer, dvs. hvordan man f.eks. kommunikerer, hvordan man kan agere og forholder sig til andre (Kemmis et al., 2014, s. 66). Dette kunne f.eks. være, at man ved, at man ikke skal råbe i et klasseværelse eller at man skal sidde på sin stol. Dette kan aktørerne således handle ud fra. Begreberne *sayings, doings, relatings, project* og *dispositions* er knyttet til aktøren, mens praksisernes *arrangementer* er knyttet til *sitet*.

Sitet

Practice architectures udgøres af *arrangements* som er knyttet til det *site*, hvor praksissen foregår (Kemmis et al., 2014, s. 31-31). Ifølge Kemmis et al. (2014) er et *site* det bestemte sted, hvor praksissen udfolder sig, som både er med til at muliggøre og begrænse praksissen (s. 14). *Sitet* fungerer nemlig som den ramme, aktørerne kan handle inden for. *Sitet* rummer både traditioner, hvilket uddybes nedenfor, og fysiske ting som muliggør handlinger og interaktioner (Kemmis et al., 2014, s. 34-35).

Arrangements

Kemmis et al. (2014) argumenterer for, at *sayings, doings* og *relatings* formes af *arrangements*, der er til stede i en given praksis (s. 4). De forklarer, at når aktører interagerer med hinanden, opstår der *intersubjective spaces*, som indeholder hhv. sprog, tid og sted og relationer, som er "*always already arranged in particular ways*" (Kemmis et al., 2014, s. 4). Det vil sige, at interaktionen altid på forhånd er formet af sproglige muligheder, hvor og hvornår interaktionen finder sted samt den relation, der er mellem aktørerne på det givne tidspunkt. Det rammesætter de handlemuligheder der er. Det former praksisser.

Kemmis et al. (2014) mener, at handlinger ikke kun er styret af individets frie vilje, men altid er formet af arrangementer:

"Our actions and interactions (and our knowledge and skills and values, and our memories and desires, and our identities) are always enabled and constrained in,

among and by the particular arrangements we encounter as we go through life, at every scale from the micro to the macro, and the local to the global, and on scales of time that range between the instant and the infinite” (Kemmis et al., 2014, s. 6).

Aktørers handlinger formes således igennem hele livet af forskellige arrangementer, der kendetegner de kontekster, som aktørerne indgår i. Kemmis et al. (2014) skelner mellem tre typer af arrangementer: *cultural-discursive arrangements*, som er koblet til *sayings*, *material-economic arrangements*, som er koblet til *doings*, og *social-political arrangements*, der er koblet til *relatings* (s. 4).

Cultural-discursive arrangements dækker over det sprog, som aktørerne kan bruge i praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 4). Det rummer både, hvad der er meningsfuldt at sige inden for en bestemt praksis, men også hvad der kan siges *om* praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 32). Det kan både være et sprog som eksempelvis dansk, men det kan også være fagsprog. Denne type arrangementer findes i den dimension, som Kemmis et al. (2014) kalder *semantic space* (s. 4).

Material-economic arrangements er forankret i dimensionen fysisk rum og tid (Kemmis et al., 2014, s. 4). Denne type arrangementer sætter rammerne for, hvordan aktører kan handle i det fysiske rum. Det kan f.eks. være de lokaler, som praksissen foregår i, der bliver ressourcer for praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Afslutningsvist dækker *social-political arrangements* over mulighederne i det sociale rum (Kemmis et al., 2014, s. 4). Som nævnt ovenfor har Kemmis et al. (2014) valgt at tilføje begrebet *relatings* til *doings* og *sayings*. Dette, mener de, tilføjer et centralt aspekt, som er afgørende for at forstå det sociale (Kemmis et al., 2014, s. 30). Ud fra dette perspektiv er interaktioner og handlemuligheder formet af relationer både aktører imellem og mellem aktører og materialiteter (Kemmis et al., 2014, s. 4). *Social-political arrangements* kommer til udtryk i magt og solidaritet (Kemmis et al., 2014, s. 4). Denne type arrangementer kan f.eks. være roller og identiteter, der kommer til udtryk i en praksis, men de kan også udgøres af de kommunikationsveje, der er i en særlig praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Magt kan her forstås som autoritet og ‘magt over’, f.eks. i forhold til hvem, der leder et møde (Kemmis et al., 2014, s. 162). *Social-political arrangements* er dog samtidig med til at “give us our

selfhood and identities as members of families, communities and organisations” (Kemmis et al., 2014, s. 2). De er således også identitetsskabende for aktørerne i de enkelte praksisser.

Alle tre former for *arrangements* kan være forbundet med både mikro-, meso- og makroniveau. Eksempelvis kan et *material-economic arrangement* være et lokale eller en hel by, mens et *social-political arrangement* kan være en relation mellem familiemedlemmer eller en nation (Kemmis et al., 2014, s. 4). *Arrangements* er altid allerede til stede, og som det fremgår af ovenstående definition, er alt hvad man gør, påvirket af de disse. Det betyder dog ikke, at arrangementerne altid sikrer harmoni, enighed eller overensstemmelse i en praksis, jf. ‘Videnskabsteori’. Der kan sagtens være uenigheder om, hvordan praksisserne skal foregå. Det er dog heller ikke altid, at arrangementer, der er til stede, bliver ressourcer i en bestemt praksis (Kemmis et al., 2014, s. 31).

De særlige måder, som arrangementerne er viklet ind i hinanden på i en praksis, betegner Kemmis et al. (2014) som *practice landscapes* (s. 38). En analyse af disse vil sige, at man undersøger, hvordan både ting og mennesker konkret indgår i praksissen og hænger sammen på forskellige måder (Kemmis et al., 2014, s. 39). Hvor *arrangements* således muliggør, begrænser og former praksissen, refererer begrebet *practice landscapes* til den måde, hvorpå dette sker.

Practice traditions - Reproduktion og forandringer af praksisser

Der er altså et dialektisk forhold mellem aktører og praksisser, og dette har betydning for reproduktionen af praksisserne. Denne reproduktion sker over tid, og det er både med til at skabe stabilitet og udvikling:

“[...] practices leave behind distinctive traces in the ideas, activities, relationships, identities and capabilities of the participants, on the one hand, and, on the other, in the practice architectures of the sites—namely, the cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements that pertain there” (Kemmis et al., 2014, s. 35).

Det vil sige, at *sayings*, *doings* og *relatings* i en praksis efterlader spor både hos aktørerne, men også i de *arrangements*, der er til stede (Kemmis et al., 2014, s. 34). F.eks. vil deltagerne kunne huske de ord, der anvendes eller de roller, der afspejles i en bestemt praksis (Kemmis

et al., 2014, s. 32). På den måde kan praksisser gentages og dermed blive reproduceret. På den måde vil praksisser også være formet af det, der er gået forud for praksissen.

Begrebet *practice tradition* kan bruges til at beskrive “*the history of the happenings of the practice*” (Kemmis et al., 2014, s. 31). Det vil sige, at *practice traditions* er de måder, som en praksis tidligere har foregået på, og som er med til at forme praksissen. *Arrangements* er således ikke stabile strukturer. Ifølge Kemmis et al. (2014) forandrer *arrangements* sig på baggrund af eksempelvis nye opfindelser eller andre former for samfundsmæssig udvikling (s. 5). Ligeledes kan *arrangements* ændres ved, at der bringes nye elementer til en praksis. Det er således ud fra dette praksisteoretiske perspektiv en forudsætning for forandring, at man er bevidst om de *arrangements*, der fremmer og hæmmer de praksisser, man ønsker at ændre. Hvis man ønsker at forbedre de studerendes studiepraksisser, må man derfor vide hvilke *arrangements*, der er med til at forme dem.

Ecologies of practices

Afslutningsvist er det en pointe hos Kemmis et al. (2014), at praksisser kan hænge sammen i *ecologies of practices*. De forklarer, at forskellige praksisser kan være gensidigt afhængige eller påvirket af hinanden i kraft af eksempelvis fælles *arrangements* (Kemmis et al., 2014, s. 43). De har særligt fokus på, hvordan praksisser sameksisterer på et *site* og på den måde påvirker hinanden, som eksempelvis en lærers forelæsning og elevers læring (Kemmis et al., 2014, s. 43). Jeg vil ikke foretage en egentlig analyse af de gensidige påvirkninger mellem forskellige praksisser som sådan, da det udover de studerendes studiepraksisser også ville kræve en analyse af eksempelvis underviserens undervisningspraksis og de praksisser, der udfolder sig i de studerendes privatliv. Dette ville være for omfangsrigt i forhold til dette speciale. I stedet vil jeg fokusere på de studerendes studiepraksisser, dog med det in mente, at praksisserne også er formet af andre praksisser på *sitet*.

Emotioner

Som beskrevet i afsnittet ‘Videnskabsteori’ vil jeg også inddrage et perspektiv på følelser i analysen. Dette gøres, fordi det fremkom som et element under analysearbejdet af det empiriske materiale (jf. Bilag H2). Dette uddybes i afsnittet ‘Metode’. Kemmis et al. (2014, s. 59) forklarer, at emotioner også er en del af praksisser, men de uddyber dog ikke hvordan dette skal forstås. På baggrund af tidligere forskningsresultater, der belyser følelser i studielivet (Kahu et al., 2014; Liyanagamage, Glavas & Kodagoda, 2019) og mit arbejde med

det empiriske materiale, ser jeg det relevant at inddrage en forståelse af emotioner. Derfor har jeg valgt at inddrage Reckwitz (2012) for at udfolde dette.

Ifølge Reckwitz (2012) er emotioner generelt blevet marginaliseret som fænomen i sociologien igennem det 20. århundrede (s. 243). Dette skyldes, ifølge Reckwitz, at forståelsen af emotioner har været i modstrid med centrale forståelser af det sociale igennem århundredet. Dels forklarer han, at det emotionelle er blevet betragtet som noget, der har at gøre med biologiske strukturer hos individet og er blevet set som irrationelle (Reckwitz, 2012, s. 243-244). Heller ikke poststrukturalismen eller socialkonstruktionismen har ifølge Reckwitz været i stand til at rumme emotioners potentiale til analyse af det sociale, da disse ismer kun har fokus på emotioner som udtrykkes i sprog og diskurs (Reckwitz, 2012, s. 244).

Reckwitz mener dog, at praksisteori kan være en fordelagtig ramme til at forstå emotioners betydning (Reckwitz, 2012, s. 248). Som beskrevet ovenfor skabes og reproduceres praksisser gennem kollektive handlinger. Dette betyder, at man påvirker og påvirkes af hinanden i praksisser. Ifølge Reckwitz (2012) er der en tæt sammenkobling mellem sanserne og emotioner, fordi menneskelige aktører i praksisser netop er sansende kroppe, der påvirker og påvirkes af andre aktører - både humane og non-humane aktører (Reckwitz, 2012, s. 249). Dette indebærer også en påvirkning af kroppen. Reckwitz forstår således emotioner som kropslige udtryk: *"Affects are material in the sense that they appear as characteristics of biological bodies, as bodily arousals"* (Reckwitz, 2012, s. 245). Emotioner opstår dog ikke som en bestemt reaktion, men de er derimod forbundet med de praksisser, de opstår i, og de fortolkninger, der er mulige af de kropslige følelser i praksissen (Reckwitz, 2012, s. 250-251). Det vil sige, at ikke alle vil opleve de samme følelser i de samme situationer. Emotioner ses altså som kropslige fænomener og oplevelser heraf, der opstår i den gensidige påvirkning mellem aktører og mellem aktører og objekter (Reckwitz, 2012, s. 253).

5. Metode

I dette afsnit vil jeg beskrive, hvordan jeg metodisk har arbejdet med undersøgelsen. Jeg vil starte med en kort procesbeskrivelse, hvori jeg overordnet forklarer konteksten for, hvordan det empiriske materiale er blevet til. Dernæst vil jeg mere konkret belyse, hvordan observation og interviews er blevet anvendt som metodiske tilgange. Jeg vil her komme ind på udarbejdelse af interviewguides og observationsskemaer og den praktiske udførelse. Herefter følger et afsnit om etik. Afslutningsvist vil jeg forklare mit analysedesign med henblik på at tydeliggøre, hvordan analysen er udarbejdet.

Procesbeskrivelse

Specialet er baseret på baggrund af empirisk materiale, der er udarbejdet i fællesskab med to medstuderende, Ida og Rikke. Da vi efter empiriindsamlingen vurderede, at samarbejdet forløb uhensigtsmæssigt, valgte jeg i stedet at skrive alene. Det betyder, at udarbejdelsen af interviewguides (Bilag E) og observationsskema (Bilag F), transskriptionsregler (Bilag I), 'elevatortale' (Bilag J), samtykkeerklæringer (Bilag K), udførelse af interviews og observationer og selve transskriptionerne (Bilag C) - dvs. alt det metodiske arbejde frem til analysen - er foretaget i fællesskab med Ida og Rikke (jf. Lindgren & Vaabengaard, 2019). Derfor vil jeg, når jeg i det følgende skriver "vi" referere til processer, der er foregået i dette samarbejde. Af samme årsag kan der altså være overlap med Lindgren og Vaabengaard (2019) mht. det metodiske arbejde, det teoretiske grundlag, det empiriske materiale og nogle af de indledende tanker omkring problemfeltet.

Jeg har udført interviewene med de studerende Maja og Liv, der læser Klinisk Vejleder, samt været primær interviewer i interviewet med Ole, der er underviser ved Styring i den offentlige sektor. Jeg har dog, efter aftale med Ida og Rikke, valgt at inddrage yderligere fem interviews med studerende, som de har foretaget. Dette har jeg valgt at gøre for at opnå en mere nuanceret analyse og besvarelse af problemformuleringen. Jeg har således været med til at forberede alle otte interviews, men jeg har altså ikke selv været til stede ved udførelsen af dem alle. Dette betyder, at jeg ikke havde mulighed for at stille uddybende spørgsmål undervejs og heller ikke kan forholde mig til den interpersonelle dynamik, som opstod under de fem interviews, jeg ikke har foretaget. Dette speciale skal derfor læses med det forbehold. Dog var jeg med til at udforme interviewguides og den indledende problemformulering, så jeg har derfor en grundlæggende forståelse for, hvorfor spørgsmålene blev stillet som de

gjorde. Vores tilgang til at foretage observationerne var mere åben, og jeg har derfor valgt kun at benytte mine egne observationsnoter.

Indblik i praksisser

Vi var indledningsvist interesseret i at undersøge, hvordan fleksibilitet kommer til udtryk på diplomuddannelser, fordi vi antog, at det ville være relevant at belyse. Lorentsen og Niemann (2010) forklarer bl.a., hvordan fleksibilitet tidligere er blevet set som et "*trylleord*" på eftervidereuddannelsesområdet, fordi man som studerende har behov for at kunne forme uddannelsen, som man selv ønsker (Lorentsen og Niemann, 2010, s. 19). Jeg havde på den baggrund en forestilling om, at der i høj grad ville blive brugt digitale værktøjer. Vi var således interesseret i, hvordan de studerende og undervisere "gør" fleksibilitet, og vi valgte derfor under forberedelserne af empiriindsamlingen at tage udgangspunkt i praksisteori. Vi ville undersøge, om der er fleksibilitet, hvordan det kommer til udtryk og hvad man eventuelt ville kunne gøre bedre. Dette krævede indblik i, hvordan undervisere og de studerende handler og deres forståelser heraf. Derfor valgte vi en etnografisk tilgang bestående af observationer og interviews.

Adgang til feltet

Vi tog kontakt til udviklingschefen for EVU på Professionshøjskolen baggrund af et stillingsopslag for at høre, om der var mulighed for et samarbejde. Efter et møde hvor vi diskuterede forskellige problemstillinger, etablerede hun kontakt til to undervisere, som gav os adgang til to moduler på to diplomuddannelser. Udviklingschefen fungerede således som gatekeeper, idet hun gav os adgang til de forløb, vi skulle observere. Vi kontaktede undviserne på de to moduler og aftalte med dem, hvornår vi kunne observere og udføre interviews.

Vi valgte først at spørge de studerende, om de ville deltage i interviews, da vi var på Professionshøjskolen for at observere. Dette gjorde vi for at præsentere os selv og vores speciale for de studerende før vi tog kontakt. Vi valgte både at interviewe studerende og en underviser for at få indblik i begge aktørers perspektiver. Dette er en fordel, bl.a. fordi Kemmis et al. (2014) netop har fokus på, at praksisser også udfolder sig gennem relationer. Udvælgelsen af deltagerne til undersøgelsen foregik således som en blanding af, hvad der var muligt, men også ud fra hvad der var meningsfuldt for at besvare problemformuleringen. Ud

fra det sidste perspektiv kan udvælgelsen betragtes som *purposive sampling*, hvor deltagerne netop udvælges, fordi de specifikt kan understøtte undersøgelsen (Bryman, 2012, s. 418).

Etnografi

Specialet tager afsæt i en eksplorativ tilgang. Det eksplorative handler ifølge Olsen (2003) bl.a. om at få en overordnet forståelse af komplekse fænomener (s. 187). Det gælder således om at *“se fænomenerne udspille sig og på det grundlag beskrive den komplekse situation”* (Olsen, 2003, s. 187). Det skal i dette speciale forstås på den måde, at jeg vil opnå et indblik i, hvad der kendetegner voksne deltidsstuderendes studiepraksisser i forhold til arbejdet og privatlivet.

Der er tale om en kvalitativ undersøgelse med afsæt i etnografiske metoder. Etnografi kan overordnet defineres som

“a form of social and educational research that emphasises the importance of studying at first hand what people do and say in particular contexts. This usually involves fairly lengthy contact, through participant observation in relevant settings, and/or through relatively open-ended interviews designed to understand people’s perspectives” (Hammersley, 2006, s. 4).

Etnografi er således en metode, der handler om at komme tæt på det felt man undersøger gennem observationer og interviews. Vi valgte både at udføre observationer af praksisserne på Professionshøjskolen i undervisningslokalet og udføre semistrukturerede interviews, så vi på den måde kunne få indblik i *doings, sayings* og *relatings*.

Undervejs blev jeg klar over, at etnografi også kan betragtes som en praksis i sig selv, der udfolder sig sammen med de praksisser, der undersøges. Derfor vil jeg i nedenstående afsnit først forklare, hvordan vi forberedte os på at foretage observationerne, og derefter vil jeg uddybe, hvordan vores kropslige tilstedeværelse i undervisningslokalet fik vores “etnografi-praksis” til at smelte sammen med praksisserne i undervisningsrummet. Derefter vil jeg forklare, hvordan vi planlagde interviewene, og hvordan de blev udført.

Forberedelse af observationer

Vi udførte observationer af undervisningen på to moduler: Styring i den offentlige sektor og Klinisk Vejleder. Vi udførte observationer med henblik på at få indblik i, hvad der blev sagt, hvad der blev gjort og hvordan de studerende forholdt sig til hinanden og underviseren samt de ting, der blev anvendt i praksisserne. Vi valgte på forhånd at udarbejde et skema til vores observationsnoter (Bilag F). Skemaet består af en tabel med plads til at udfylde tid og sted, en beskrivelse af det observerede og observatørens egen refleksion. Vi valgte at fokusere på, hvad der blev sagt, gjort og hvordan aktørerne forholdt sig til hinanden og til de materialiteter, der indgik i undervisningen. Dette er i overensstemmelse med Kemmis et al. (2014), der forklarer, at det er nødvendigt at have netop disse aspekter for øje, når man udarbejder en analyse af praksisser (Kemmis et al., 2014, s. 226).

Kemmis et al. (2014) foreslår, at man anvender deres *table of invention for analysing practices* til at notere sine feltnoter om praksisserne (s. 224-226). Dette fravalgte vi dog, da vi gerne ville have plads til vores egne refleksioner om de praksisser, vi observerede, og fordi vi var interesseret i den kronologiske udfoldelse af forskellige praksisser gennem undervisningen, hvilket modellen kunne have begrænset. Vi kunne af etiske årsager hverken filme eller lydoptage undervisningen, og vi var derfor afhængige af vores feltnoter. Vi medbragte både computere, notesbøger og udprintede versioner af vores observationsskemaer, så vi havde mulighed for at benytte alle tre måder at tage notater på. Dette gjorde vi, fordi vi ville forstyrre undervisningen mindst muligt, og vi mente at computere kunne være til gene, hvis de studerende ikke selv anvendte computere. Vi havde på forhånd valgt at forholde os stille i undervisningen, så vi ikke ville komme til at forstyrre. Vi blev dog løbende en del af undervisningen, idet vi var til stede.

Kropslig tilstedeværelse

Observationerne fandt som nævnt sted på to forskellige campusser på Professionshøjskolen. Vi var til stede ved undervisningen i Styring i den offentlige sektor d. 11. og d. 25. marts og på modulet Klinisk Vejleder d. 14. og 21. marts. Vi har ikke foretaget observationer uden for Professionshøjskolen, hvilket er en begrænsning for undersøgelsen. Vi har dog forsøgt at imødekomme denne mangel gennem interviews, hvilket vil blive uddybet under afsnittet 'Interviews'.

Vi var to observatører afsted ad gangen. Ved første undervisningsgang på Styring i den offentlige sektor ankom vi kl. 08.30 som aftalt med underviseren. Der var kun dukket en enkelt studerende op, da vi ankom, og vi satte os på to stole på bagerste række. På modulet Klinisk Vejleder havde vi aftalt med underviseren at være der klokken 09.00, og vi ankom derfor til undervisningslokalet ca. 08.50. Da var alle stole i lokalet allerede optaget, og da der var en præsentation i gang fra en af Professionshøjskolens konsulenter, satte vi os på to stole i hjørnet mellem døren og et bord med kaffe. Vi havde aftalt med underviserne ved de to moduler, at vi kunne bruge et par minutter i starten af undervisningen på at forklare, hvorfor vi var til stede og hvad vores formål var. Vi havde derfor udarbejdet en 'elevatortale' (Bilag J), til at præsentere vores projekt ud fra. Vi startede med at præsentere os selv og vores speciale ud fra 'elevatortalen'. Herefter satte vi os på vores stole med vores computere og noterede i observationsskemaerne. Vores fysiske placering på modulet Styring i den offentlige sektor betød, at det var vanskeligt for mig at se ansigterne på de studerende. På Klinisk Vejleder var det en udfordring for mig at se underviserens slides, og fordi de studerende i pauserne skulle forbi os - både når de skulle ind og ud ad døren eller når de skulle have kaffe - måtte vi møve os rundt på stolene.

Flere gange henvendte underviserne på begge moduler sig til os både direkte og indirekte. Dette kan ses som *sayings* i undervisningsrummet. Et eksempel på dette var ved undervisningen i Styring i den offentlige sektor. Her lagde underviseren op til, at vi også kunne bidrage med erfaringer. I mine observationsnoter noterede jeg:

"[...] Han [underviseren] spørger om nogen havde arbejdet med telemarketing – det var der ikke. Så spurgte han Rikke og jeg. Jeg nikkede, og så spurgte han ind til, hvorfor og om det var 8 sure og 2 søde man fik fat i. Jeg sagde at det var for at have et studiejob og at folk egentlig var ret søde, men at man jo ringer og forstyrre i folks hverdag – så det var hårdt arbejde. Han undskyldte med et smil at han forstyrrede vores observationer." (Bilag D1, S.O.S. 11-03-19, kl. 10.37).

I situationen var jeg overrasket over, at underviseren valgte at inddrage os, og da jeg nikkede 'ja' til hans spørgsmål havde jeg ikke forventet, at han ville spørge yderligere ind. Jeg valgte dog at svare, da det virkede uhøfligt ikke at ville uddybe. Senere spurgte han ind til APA som referencemetode - *"det må I kende"* (Bilag D1, S.O.S. 11-03-19, kl. 12.13). Man kan se dette som en måde, hvorpå underviseren forholdt sig til os - dels som personer med erfaringer og dels som studerende med en viden om formalia omkring eksamensopgaver. Han gav dog

udtryk for en forståelse om, at vi ikke var der for at deltage, da han undskyldte at han “forstyrrede”.

På samme måde oplevede vi, at underviseren på ‘Klinisk Vejleder’ drog paralleller mellem de studerendes eksamensopgave og vores speciale. Bl.a. noterede jeg:

“[...] Underviseren siger, at man skal passe på ikke at have svaret på forhånd og tilføjer, at det gælder også når man skriver en kandidat og kigger på os.” (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 10.45).

Her kan man sige, at underviseren i et vist omfang påtog sig en rolle som vejleder for os, selvom det ikke var aftalt, at hun skulle hjælpe os. Ved at de studerende måtte bevæge sig uden om os, at underviserne italesatte vores tilstedeværelse og sprogligt skabte en relation til os kan ses som et udtryk for, at vi blev en del af et *practice landscape* i undervisningslokalet.

Etnografi som praksis

I afsnittet ‘Videnskabsteori’ beskrev jeg ud fra Kemmis (2012), hvordan min position i ift. feltet kunne beskrives et anden-persons-perspektiv. På trods af min egen position som studerende, er det ikke muligt at få indblik i studiepraksisserne på diplomuddannelserne, som de studerende selv handler og forstår dem. Som beskrevet ovenfor oplevede vi dog, at vi gennem vores kropslige tilstedeværelse blev en del af et *practice landscape* i undervisningen. Til at forstå dette forhold finder jeg Nick Hopwoods (2015) begreb *the intimate outsider* relevant.

Hopwood (2015) forklarer, at når man foretager etnografiske undersøgelser, indgår man som forsker selv i en “*embodied material practice*” (Hopwood, 2015, s. 242). Han bygger videre på Schatzkis forståelse af praksis som “*bodily doings and bodily sayings that transpire amid material arrangements*” (Hopwood, 2015, s. 232). Hopwood (2015) tilføjer dog ligesom Kemmis et al. (2014) *relatings* til denne forståelse (s. 230). Hopwood (2015) argumenterer for, at etnografi kan ses som en kropsliggjort praksis, hvor man netop gennem kroppen kommer tæt på feltet. Han refererer til begrebet *there-ness*, som udtrykker en kropslig situerethed i feltet (Hopwood, 2015, s. 235). Man mærker de samme dufte og hører de samme lyde som praktikerne gør i feltet. Hopwood (2015) forklarer, at man dog stadig er en anden krop som forsker, idet man udfører nogle andre handlinger og ikke har samme formål som praktikerne - dermed opstår en position som *intimate outsider* (Hopwood, 2015, s. 241). Man

kan få en idé om, hvordan det er at indgå i praksisserne, men man kan aldrig opnå den helt samme oplevelse. Gennem vores kroppe kunne vi foretage etnografiske undersøgelser ved at være til stede i rummet og se aktørernes handlinger, høre hvad de sagde og derigennem få indblik i, hvordan de forholdt sig til hinanden og lokalet. Vi kunne dog ikke selv få den oplevelse, som de studerende havde.

Interviewguides

Vi havde udarbejdet interviewguides til både underviser (Bilag E3) og studerende (Bilag E2; Bilag E2). Disse var baseret på, at vi ønskede at få viden om både *sayings*, *doings* og *relatings*. Derudover var vi inspireret af Nicolinis (2009) interviewmetode *Interview to the double*.

Vi valgte at udføre semistrukturerede interviews. Denne interviewform giver intervieweren mulighed for både at styre interviewet på baggrund af en række formulerede spørgsmål, mens der samtidig er plads til, at der kan spørges ind til interviewpersonens udsagn (Brinkmann, 2013, s. 21). Interviewformen har overordnet til hensigt at give indblik i interviewpersonernes *livsverden* - et begreb der har oprindelse i fænomenologien (Brinkmann, 2013, s. 22). Det indebærer, at man har fokus på at undersøge fænomener, som de opleves af interviewpersonen (Brinkmann, 2013, s. 22). I dette speciale skal livsverden dog forstås på en bestemt måde. Ifølge Kemmis et al. (2014) kan begrebet livsverden nemlig forstås som aktørernes *dispositions* og de *arrangements*, der er til stede på de *sites*, der undersøges (Kemmis et al., 2014, s. 18). Vi vurderede derfor, at det kunne være gavnligt at få indblik i de studerendes oplevelser for at belyse praksisserne.

Vi interviewede både for at få indblik i de studerendes forståelser af de praksisser, vi kunne observere, men også for at høre om de praksisser, vi ikke kunne observere. Vi var her inspireret af interview-tilgangen *Interview to the double*. Det er en spørgemetode, hvor interviewpersonen bliver bedt om at forklare intervieweren, hvordan intervieweren skulle handle, hvis vedkommende skulle fungere som vedkommendes *double* (Nicolini, 2009, s. 196). Vi valgte bl.a. at oversætte dette til "*hvis jeg skulle gøre det, du gør*" (Bilag E1). Metoden kan understøtte, at man får et detaljeret indblik i, hvad interviewpersonerne vurderer som centralt for de praksisser, der undersøges (Nicolini, 2009, s. 205). Metoden tager afsæt i en forståelse af, at et interview ikke giver en afspejling af virkeligheden, men er en social interaktion mellem interviewer og den interviewede (Gherardi, 2012, s. 163). Vi valgte ikke

at indarbejde denne spørgemetode i alle spørgsmål, men i stedet anvende teknikken på udvalgte spørgsmål. I interviewguiden til de studerende valgte vi at spørge ind til baggrundsinformation, deres valg om at studere, hvordan undervisningen forløb, og hvordan de kombinerede uddannelse, arbejde og familieliv med særligt fokus på fleksibilitet. Da vi ikke vidste, hvor lang tid vi havde til hvert interview, highlightede vi de spørgsmål, vi vurderede som de mest centrale. Derudover tilføjede vi et 'frokost-spørgsmål', som vi kunne tale med de studerende om under frokostpausen, hvis det var muligt (jf. Bilag E1).

Vi havde også bedt de studerende om at tage fotos, når de beskæftigede sig med noget studierelateret uden for Professionshøjskolen. Derfor valgte vi også at spørge ind til disse i interviewene med de studerende, der havde taget fotos. Dette vil jeg uddybe under afsnittet 'Fotodokumentation'.

I interviewguiden til underviseren valgte vi at spørge ind til underviserens baggrund, didaktiske overvejelser omkring undervisningen, hvordan underviseren agerer i undervisningen og hvordan undervisningen evalueres.

Vi havde besluttet, at vi ikke på forhånd ville undersøge en bestemt form for fleksibilitet, men i stedet have en åben, eksplorativ tilgang. At vi ikke på forhånd havde defineret begrebet betød dog bl.a. at det var svært at forklare for interviewpersonerne, hvad vi mente. F.eks. spurgte jeg i interviewet med Maja:

"I3 [...] oplever du, at der er sådan den der fleksibilitet, på det modul, du tager?"

M: I forhold til de hjemlige forhold eller hvad?"

I3: Jamen jeg tænker meget sådan i forhold til sådan, det kan både være i forhold til den måde undervisningen fungerer på eller sådan. Jeg kan forstå I bruger Fronter? [...]" (Bilag C6, Maja, l. 54-58).

Vi havde håbet, at de studerende selv ville byde ind med en forståelse af fleksibilitet, men af det ovenstående citat fremgår det, at jeg ikke selv var afklaret omkring, hvordan fleksibilitet skulle forstås og derfor havde udfordringer med at give et konkret svar til Maja, der heller ikke var sikker på, hvad vi mente. Vi valgte derfor at tilrette interviewguiden, således at der ikke blev spurgt direkte ind til fleksibilitet i interviewene med de studerende på Styring i den offentlige sektor (jf. Bilag E2). Derimod havde vi blot fokus på at belyse hvilke praksisser, de

studerende indgik i. At de studerende på Klinisk Vejleder forholder sig til fleksibilitet i interviewene, skal således ses i lyset af, at vi specifikt spurgte ind til det i interviewene.

Udførelse af interviews

Interviewene med de studerende blev udført af én interviewer, mens interviewet med underviseren blev foretaget af en primær og en sekundær interviewer. Dette valgte vi dels af tidsmæssige årsager, men også fordi vi over for de studerende gerne ville skabe en tryk relation og ikke sidde to interviewere over for en studerende. Interviewene blev lydoptaget efter aftale med de enkelte interviewpersoner.

Interviewet med underviseren foregik i en frokostpause i et mødelokale og varede ca. 35 minutter. Underviseren gik hurtigt i gang med at fortælle, hvordan han oplever at undervise de studerende (Bilag C7, Ole, l. 1-25). Derfor blev interviewmetoden *Interview to the double* ikke forklaret. I interviewet med underviseren gav han udtryk for, at det var mærkeligt at vi spurgte ind til hans handlinger i undervisningen, for som han sagde "*Det kan I jo svare på. I har lige set det*" (Bilag C7, Ole, l. 87). Her ville det muligvis have været mere hensigtsmæssigt blot at spørge ind til, hvorfor han handlede, som han gjorde.

Interviewene med de studerende blev udført enten i pauser eller før undervisningen og har en varighed på mellem ca. 10 minutter og ca. 35 minutter. En del af interviewene blev foretaget på gangen uden for undervisningslokalet eller på biblioteket. Kun få interviews foregik i lukkede rum. Selvom interviewene foregik i offentlige rum, delte de studerende alligevel ud af private oplevelser. At interviewene foregik i pauserne betød dog, at der var en afgrænset tidsramme til at foretage dem. På den måde var det en fordel, at vi på forhånd havde udvalgt de vigtigste spørgsmål. Det havde dog en række negative konsekvenser. Dels måtte vi afslutte en del interviews, selvom der var mere at spørge ind til, for at interviewpersonen ikke kom for sent til undervisningen. Derudover var der ikke lang tid til at præsentere interviewformen *Interview to the double*, og spørgeteknikken blev derfor ikke anvendt i så høj grad, som det var intentionen. Dette var uhensigtsmæssigt, da det netop er centralt for metoden, at man får forklaret den grundigt, og at interviewpersonen er introduceret for måden at spørge på (Gherardi, 2012, s. 163).

Vi bad i starten af interviewene om detaljerede beskrivelser, hvilket mange af de studerende gav i interviewene. På den måde fik vi værdifuld viden om de studerendes praksisser både på

Professionshøjskolen og på andre *sites*. Dette blev understøttet af, at vi havde bedt de studerende om at tage fotos, som vi kunne spørge ind til i interviewene.

Fotodokumentation

Da det ikke var muligt for os at følge de studerende uden for Professionshøjskolen, valgte vi at bede de studerende, der havde meldt sig som interviewpersoner, om at tage billeder, når de gjorde noget studierelateret uden for undervisningslokalet. På den måde kunne vi få indblik i, hvordan de studerer uden for Professionshøjskolen. Ligeledes gav det mulighed for, at de kunne vise os aspekter, som vi ikke havde tænkt på at spørge ind til. Det var frivilligt at tage fotos, og nogle af de studerende valgte ikke at gøre det. Der var tre studerende, der tog fotos før interviewene, mens en eftersendte fotos. Fotos og andre visuelle medier kan netop både være med til at give en mere nuanceret forståelse af sociale praksisser og samtidig hjælpe forskeren med at få adgang til data (Wills, Dickinson, Meah & Short, 2016, s. 477-478). Derudover kan det hjælpe med at give mere konkrete beskrivelser (Wills, Dickinson, Meah & Short, 2016, s. 479). Dette kom bl.a. til udtryk ved, at de studerende kunne fortælle ikke bare at de læste tekster derhjemme, men at læsningen foregik ved spisebordet i køkkenalrummet, hvor resten af familien også kunne være til stede.

Vi var interesseret i de studerendes forståelser og forklaringer af billedernes motiver mere end hvad billederne i sig selv forestillede. Derfor er de ikke vedlagt, men interviewpersonernes forklaringer af billederne indgår i transskriptionerne af interviewene.

Overvejelser om etik

Vi havde en række etiske overvejelser om vores metodiske tilgang, som har haft betydning for det empiriske materiale.

Vi havde på forhånd udarbejdet samtykkeerklæringer til alle deltagerne i vores undersøgelse (jf. Bilag K). Dette er en måde at sikre, at deltagerne i undersøgelsen har givet informeret samtykke (Bryman, 2012, s. 140). I samtykkeerklæringen forklarede vi formålet med specialet, at deres deltagelse var frivillig, og hvad interviews og observationer skulle bruges til. Vi bad dem skrive under på, om det var i orden. På Styrelsen i den offentlige sektor fik de studerende udleveret samtykkeerklæringen under vores indledende præsentation i undervisningen, og underviseren fik den inden interviewet. Vi fik ikke lov til at udlevere

samtykkeerklæringen til alle studerende ved Klinisk Vejleder pga. tidsspørgsmål, så underviseren påtog sig at skrive under for alle. I præsentationen over for de studerende lagde vi dog flere gange vægt på, at de måtte sige til når som helst, såfremt de ikke ønskede at deltage. De interviewede fik dog mulighed for at skrive under, inden de blev interviewet. Ingen tilkendegav, at de ikke ville deltage.

I vores præsentation forklarede vi de studerende, at vi respekterede, at det var et fortroligt rum, og at vi derfor ikke ville notere noget, der kunne føres tilbage til hverken de studerende eller deres arbejdsplads. Derfor noterede jeg ikke hvad de sagde om deres arbejdsplads. Af samme årsag blev undervisningen ikke lydoptaget, selvom det kunne have været en fordel. Ligeledes har alle interviewpersoner fået et pseudonym, og hvis arbejdspladsen er nævnt i interviewet, er det taget ud og erstattet af en mere generel betegnelse, f.eks. [dansk hospital]. Dette er gjort for at undgå, at interviewpersonerne kan genkendes. Dette er centralt ift. at sikre etisk korrekt behandling af det empiriske materiale (Bryman, 2012, s. 136).

At foretage interviews på gangen eller biblioteket er heller ikke optimalt, fordi interviewet kan blive forstyrret eller overhørt af andre. De studerende gav dog ikke udtryk for, at det var et problem at foretage interviewene der. De studerende fortalte i interviewene om personlige forhold, men det kan ikke udelukkes, at de har været tilbageholdende i de interviews, der ikke blev foretaget bag lukkede døre.

Analysestrategi

Analysen er i høj grad styret af problemformuleringen, som har ændret sig undervejs. Ovenfor beskrev jeg, hvordan vi først havde fokus på at undersøge fleksibilitet. Efter flere gennemlæsninger af empirien og andre forskningsprojekter blev jeg dog opmærksom på, at hvor Lorentsen og Niemann (2010) konkluderer, at der ikke er fokus på de studerendes arbejdsliv og vilkår i uddannelserne, så viste min empiri noget andet. Jeg valgte derfor at tage afsæt i denne problematik og undersøge, hvordan studiepraksisserne udspiller sig i forhold til arbejdsliv og privatliv. Undervejs i arbejdet med empirien blev det tydeligt, at de studerende oplever udfordringer i dette spændingsfelt, som jeg derfor også valgte at undersøge nærmere.

Kodning ved hjælp af model

Jeg har dels kodet det empiriske materiale ved hjælp af modellen *table of invention for analysing practices*, som er udarbejdet af Kemmis et al. (2014). Jeg har vedlagt deres model som Bilag A. Mine kodninger af empirien i *table of invention for analysing practices* er vedlagt som Bilag G. Jeg valgte at anvende modellen til at få et overblik over de forskellige aspekter, der kendetegner de studerendes studiepraksisser. Modellen rummer nemlig de begreber, der ifølge Kemmis et al. (2014) skal anvendes til at analysere praksisser. Modellen kan på den måde bruges som "*viewing platforms*" (Kemmis et al., 2014, s. 224). Det vil sige, at man kan anvende modellen til at få blik for de forskellige elementer.

Det kan dog være svært at skelne *sayings*, *doings* og *relatings* fra hinanden i empirisk materiale, fordi aktører interagerer med hinanden i alle tre dimensioner (Buch & Andersen, 2015, s. 30). Af samme årsag oplevede jeg, at det var vanskeligt at få overblik over de forskellige elementer. Derfor valgte jeg sideløbende at udarbejde forskellige *maps* til at skabe et visuelt overblik over den kompleksitet, der kendetegner praksisserne.

Udarbejdelse af *maps*

En måde at åbne op for sit empiriske materiale er ifølge Clarke (2005) at udarbejde *maps*. Dette er en meget anvendelig tilgang, hvis man er gået i stå med sin analyse (Clarke, 2005, s. 83-84). Det er en proces, hvor man skaber forskellige kort over centrale elementer, der fremgår af ens empiriske materiale. Clarke (2005) beskriver tre overordnede typer af *maps*, hhv. *situational maps*, *social worlds/arenas maps* og *positional maps* (s. 86). Jeg har dog i specialet kun arbejdet med forskellige subkategorier inden for den første type. Disse *maps* fremgår af Bilag H. Kortene kan være meget omfangsrige, og de kan derved afspejle kompleksiteten af det, man undersøger (Clarke, 2005, s. 103). Alligevel kan de hjælpe med at få overblik over det, der er relevant i forhold til ens undersøgelse.

Jeg startede med at udarbejde *messy situational maps*. Disse *maps* skal ifølge Clarke (2005) rumme alle de elementer, der kan være interessante for den situation, man undersøger - eksempelvis aktører og materialiteter (Clarke, 2005, s. 87). Jeg noterede således alle de elementer, der kunne have indflydelse på de enkelte praksisser, f.eks. aktører, ting og steder og særlige ord eller udtryk (jf. Bilag H1).

Dernæst strukturerede jeg disse elementer under overskrifter. Resultatet af sådan en proces betegner Clarke (2005) som *ordered situational maps* (s. 89). Clarke (2005) foreslår, at man kan inddrage overskrifter som det spatiale, det temporale, det teknologiske, det moralske og det æstetiske, men hun forklarer, at man skal tage udgangspunkt i overskrifter, som udspringer af ens eget materiale (s. 89). Jeg samlede materialet under overskrifterne: Aktører, ikke-humane aktører, sprog/sproglige udtryk, processer, temporale elementer, spatiale elementer og følelser/relationer (Bilag H2).

På baggrund af de ovenfor beskrevne *maps* udarbejdede jeg *maps*, der kunne hjælpe med at synliggøre relationerne mellem elementerne. Dette betegner Clarke som *relational analysis*, som er en systematisk proces, hvor man reflekterer over relationerne mellem de enkelte elementer, som fremgår af de foregående *maps* (Clarke, 2005, s. 102). Relationel analyse handler således om at kortlægge og beskrive relationerne, og markere dette på kort. Dette kan ifølge Clarke (2005) gøres ved at markere relationerne med eksempelvis streger, mens man forklarer, hvordan det skal forstås (s. 102).

Jeg blev gennem denne proces opmærksom på, at de studerendes studiepraksisser er forbundet med primært tre forskellige steder - eller *sites* - og at de forskellige elementer var knyttet til disse *sites* (Bilag H3). Metoden var således anvendelig i forhold til at blive opmærksom på relationer mellem ord, følelser, objekter, processer og aktører. Det er en dynamisk proces at udarbejde *maps*, og jeg har derfor ikke vedlagt dem alle som bilag. Jeg har valgt at vedlægge et *messy map* for hvert interview og hvert modul (Bilag H1), et bilag med ordered maps (Bilag H2) samt et overordnet *map* over relationer (Bilag H3).

Analysens opbygning

Analysen består af 3 dele. Første del har fokus på at undersøge, hvorfor de studerende har valgt at starte på en diplomuddannelse. Her vil jeg særligt have fokus på at undersøge de studerendes *projects*. Denne analysedel fungerer ligeledes som en præsentation af de studerende, der blev interviewet. Anden del af analysen har til formål at belyse, hvordan de studerendes studiepraksisser foregår på forskellige *sites* og hvad, der former dem. Dette gøres med udgangspunkt i en analyse af de *sayings*, *doings* og *relatings*, der kommer til udtryk, og de *arrangements*, der former dem. På den måde vil analysen også være en analyse af forskellige *practice landscapes*. Jeg vil løbende inddrage begreberne *dispositions* og *practice traditions*. Afslutningsvist vil jeg foretage en mere dybdegående analyse af de udfordringer,

som de studerende oplever i forhold til at studere i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv.

Der er ikke tale om en komparativ analyse af de to moduler vi fulgte. I stedet er de to forløb med til at skabe en mere nuanceret forståelse af de praksisser, der udfolder sig. Man må ifølge Kemmis et al. (2014) vurdere, hvornår ens materiale er tilstrækkeligt, så man ikke fortaber sig i den kompleksitet, som en undersøgelse af praksisser rummer:

“There comes a point at which to mention all the relevant enmeshed present and past conditions would be overwhelming—because it happens to be true that nothing less than the whole history of the universe prepares us for what we observe at this moment [...]” (Kemmis et al., 2014, s. 227).

Analysen skal derfor ikke ses som en fuldstændig analyse af, hvordan de studerendes studiepraksisser udfolder sig. Derimod har jeg ud fra problemformuleringen udvalgt nogle centrale aspekter, som karakteriserer praksisserne med særligt fokus på relationen til arbejde og privatliv.

6. Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere det empiriske materiale ved hjælp af teorien om *practice architectures*.

Del 1: Hvorfor videreuddanne sig?

Ønske om udvikling af arbejdsopgaver og egne kompetencer

Det, der ifølge Kemmis et al. (2014) og Rönnermann og Kemmis (2016) samler *sayings*, *doings* og *relatings* i praksisser, er det *project*, som aktørerne giver udtryk for, når de forklarer hvad de laver og hvorfor, jf. afsnittet 'Teori'. Det første, der er behov for at undersøge for at klarlægge studiepraksisserne, er derfor de studerendes *projects*.

Der er forskellige årsager til, at de studerende har valgt at starte på en diplomuddannelse. For Ewa på 39 år, der til dagligt arbejder som sygeplejerske i hjemmeplejen og læser modulet Klinisk Vejleder, er det et lovkrav, at hun tager modulet for at kunne arbejde med studerende på sin arbejdsplads. Hun fortæller, at “[...] der skal være nogle godkendte kliniske vejledere, som skal have en sjettedel af diplomuddannelsen. Ja, selvom jeg gik med studerende hver dag, så måtte jeg ikke gå ind og sige: jeg godkender ikke din opgave, og det du skriver [...]” (Bilag C1, Ewa, l. 32-34). Hun fik derfor at vide af sin leder, at hun var nødt til at tage uddannelsen.

Ewa læser Klinisk Vejleder som et enkeltstående modul, dels fordi hendes kommune ikke betaler for en hel diplomuddannelse, men også fordi hun er træt af at studere - for hende skal det bare overstås (Bilag C1, Ewa, l. 65-69). Hun fortæller, at hun savner sit arbejde, hvor hun 37 timer om ugen kunne køre ud til borgerne (Bilag C1, Ewa, l. 352-358). Man kan derfor sige, at Ewas *project* primært er at blive uddannet klinisk vejleder, så hun kan opnå selvstændighed i forhold til løsningen af sine arbejdsopgaver med de studerende på sin arbejdsplads.

De fleste af de studerende, der blev interviewet, har dog selv taget initiativ til at tage uddannelsen ved at kontakte deres leder. For Maja, der er sygeplejerske, og Liv, der er klinisk diætist, og som begge læser Klinisk Vejleder som et enkeltstående modul, var det et aktivt valg fra deres side. Liv på 26 år fortæller, ligesom Ewa, at de er pålagt at have studerende med på det sygehus, hvor hun arbejder (Bilag C5, Liv, l. 44-45). Hun forklarer dog, at hun

synes, at det er meget motiverende at arbejde med de studerende, men at hun manglede redskaber til at kunne understøtte deres udvikling (Bilag C5, Liv, l. 45-58). Hun bad derfor sin chef om lov til at tage uddannelsen (Bilag C5, Liv, l. 62-64).

Derudover forklarer Liv, at uddannelsen også er noget hun kan bruge i forhold til at blive mere attraktiv for en fremtidig arbejdsgiver:

“Nu er jeg rigtig glad for mit job og jeg tænker ikke jeg skal skifte lige nu, men hvis jeg en dag skal skifte, hvilket jo man nok kommer til, så er det bare rigtig fint at have klinisk vejleder på CV’et, fordi så kan man lige bruges til lidt mere ikke.” (Bilag C5, Liv, l. 364-366).

Her fortæller hun, at det at kunne skrive uddannelsen på sit CV betyder, at hun kan “bruges til” flere ting på en eventuel fremtidig arbejdsplads. Dette kan ses som et udtryk for en forståelse af, at det vil være attraktivt for en fremtidig arbejdsgiver, at hun kan løse flere forskellige opgaver. På den måde mener hun, at uddannelsen også er med til at forbedre hendes muligheder for fremtidige jobs. Livs *project* er altså både at få nogle metoder, som hun kan bruge på sin arbejdsplads, men også at få en titel på sit CV, så hun kan øge sine chancer for et job i fremtiden.

Da Maja skiftede job for nogle måneder siden, var det et krav fra hendes side, at den nye arbejdsplads kunne tilbyde hende at blive klinisk vejleder (Bilag C6, Maja, l. 35-39). Hun forklarer, at hun gerne har villet tage uddannelsen siden hun selv læste til sygeplejerske, hvor hun havde en god klinisk vejleder, der kunne udfordre hende (Bilag C6, Maja, l. 21-25). Hun har været uddannet sygeplejerske i otte år, men har på grund af bl.a. barsel været forhindret i at tage modulet tidligere. Maja har således længe været interesseret i uddannelsen. Det skyldes, forklarer hun, at hun gerne vil arbejde med undervisning (Bilag C6, Maja, l. 32-33). Dette kan ses som et udtryk for et ønske om at udvikle kompetencer, der vil gøre det muligt for hende at varetage nogle bestemte arbejdsopgaver og tone sin faglighed i en bestemt retning. På den måde er Majas *project* at blive klinisk vejleder, så hun kan få mulighed for at arbejde med det, hun gerne vil.

Rosa, der er 37 år og både har en kontorelevuddannelse og kommunomuddannelsen bag sig, ser også en diplomuddannelse som en mulighed for at sikre sin karriere på længere sigt. Hun læser lige nu på modulet Styring i den offentlige sektor. Hun forklarer:

”[...] jeg føler ikke, at der er et pres. Men jeg tænker at hvis jeg skal klare mig på den lange bane, så er det nødvendigt [...] Det er fint nok at have rigtig meget praksiserfaring, men det er ligesom et ekstra plus, at man også har nogle uddannelser bagved [...] jeg føler det er et must i forhold til, når jeg skal se min fremtidige karriere” (Bilag C8, Rosa, l. 311-317).

Af citatet kan man udlede, at Rosa ikke føler, at der udefra bliver lagt et pres på hende i forhold til at tage en uddannelse. Derimod er det noget, hun selv ser som en nødvendighed for at sikre sit arbejdsliv på længere sigt. Hun forklarer dog også, at det er en fordel at kunne *“hænge sin hverdag op på noget teori”* (Bilag C8, Rosa, l. 315). På den måde anser hun også diplomuddannelsen for at kunne hjælpe hende med at forstå sin hverdag ud fra et teoretisk perspektiv. Man kan således sige, at Rosas *project* er at tage en diplomuddannelse både for at sikre sin karriere fremover, men også for bedre at kunne forstå og handle i sin hverdag på arbejdspladsen.

For Jette på 47 år er der også flere grunde til, at hun har valgt at tage en diplomuddannelse. Hun er også i gang med at læse modulet Styring i den offentlige sektor. Hun har løbende haft en dialog med sin leder gennem medarbejderudviklingssamtalerne om, hvordan hun kan blive ved med at være dygtig til sit arbejde (Bilag C4, Jette, l. 44-50). Hun forklarer, at de borgere og politikere, som hun møder på sit arbejde i pladsanvisningen i en dansk kommune, ændrer sig, hvilket betyder, at hun ikke kan fortsætte, som hun altid har gjort. Bl.a. oplever hun, at borgerne, politikerne og cheferne, som hun arbejder med, i højere grad end tidligere har en akademisk uddannelse. Hun forklarer derfor, at hun er nødt til at udvikle sig, for at kunne følge med: *“jeg har brug for rent sprogligt nærmest, at opgradere mig, for at kunne tale samme sprog”* (Bilag C4, Jette, l. 38-39). Jette har således en opfattelse af, at hvis ikke hun følger med den udvikling, der er omkring hende, så vil hun blive dårligere til sit job. For Jette handler det således om at blive ved med at kunne varetage sit job. Hun forklarer desuden, at hun synes, at det er vigtigt at få noget på CV’et, hvis hun skal søge et nyt job, og hun ser det som sin *“pligt”* at udvikle sig (Bilag C4, Jette, l. 241-244). Derudover vil det kunne give hende mere i løn, hvilket hun også ser som en motivationsfaktor (Bilag C4, Jette, l. 78-79). Jettes *project* er således både at udvikle sig, så hun kan blive ved med at være dygtig til sit job, men også for at kunne få mere i løn.

Også Fie fortæller, at hun skal forholde sig til akademikere i forhold til sit arbejde, men for hende handler det i høj grad om at sikre, at hendes job ikke bliver overtaget. Hun fortæller, at hun som HK'er er blevet opfordret af sin fagforening til at udvikle sig, "*så vi ikke lige pludselig bliver overtaget af Djøfere og AC'ere*" (Bilag C2, Fie, l. 27). Det er således et spørgsmål om selv at kunne holde et fagligt højt niveau for at konkurrere med andre faggrupper. Fie forklarer dog i interviewet, at hun altid har studeret og synes det er "*dejligt at udvikle sig selv*" (Bilag C2, Fie, l. 36-37). Hun er oprindeligt uddannet økonoma og har efterfølgende taget kommunomuddannelsen, tillidsrepræsentantuddannelsen og arbejdsmiljøuddannelsen (Bilag C2, Fie, l. 9; l. 17-21). Hun er således vant til at studere, og det passer hende godt at lære. Fies *project* er således at udvikle sig selv, men også sikre sig, at hun kan beholde sit arbejde.

For Gitte var det en personlig oplevelse, der gjorde, at hun besluttede sig for at søge ind på uddannelsen:

"[...] det startede faktisk ud med at min mand sidste år i maj måned fik en hjerneblødning, og den slap han godt igennem, og da man så ligesom får vendt [...] livet op og ned, så sagde jeg til mig selv efter at vi sådan var kommet nogenlunde fornuftigt igennem det, at nu skulle jeg fandme tænke på mig selv og gøre noget for mig selv" (Bilag C3, Gitte, l. 27-31).

Her forklarer Gitte, at hendes mands sygdomsforløb fik hende til at overveje, hvad hun gerne ville med sit liv. Hun arbejder til dagligt som sekretær og administrativ medarbejder i ungdomsskolen, men besluttede, at hun gerne ville have mulighed for at søge et arbejde som eksempelvis administrativ leder på en skole eller lignende (Bilag C3, Gitte, l. 19-22; l. 41-43). Hun undersøgte derfor grundigt sine muligheder og kontaktede sin leder for at spørge, hvad der skulle til for, at hun kunne gå i gang (Bilag C3, Gitte, l. 55-61). Hun er oprindeligt butiksuddannet, men har også taget en kontoruddannelse for fem år siden og er blevet optaget på diplomuddannelsen på baggrund af en realkompetencevurdering (Bilag C3, Gitte, l. 13-17). Gittes *project* er således at tage en uddannelse for at gøre noget for sig selv og for at få mulighed for f.eks. at få en lederstilling.

Opsamling

Der er således både forskelle og ligheder blandt de studerende i forhold til, hvorfor de studerer. Både Ewa, Liv og Maja, der læser Klinisk Vejleder, tager det som et enkeltstående

modul, mens Jette, Rosa, Fie og Gitte, der læser Styring i den Offentlige Sektor, tager det som en del af en fuld diplomuddannelse. For nogen handler det om selvudvikling, og det falder dem naturligt at studere, mens det for andre også opleves som en nødvendighed. Det hænger sammen med et ønske om at udvikle sin egen faglighed og selvstændighed, få nye redskaber til at løse sine arbejdsopgaver, at fremtidssikre sin karriere, stige i løn og følge med samfundsudviklingen. Dette er således udgangspunktet, der samler de studerendes studiepraksisser, som vil blive nærmere analyseret i næste afsnit.

Del 2: Studiepraksisser

I denne del af analysen retter jeg fokus mod de studerendes praksisser i form af *sayings*, *doings* og *relatings*, som er samlet af de studerendes *projects*. Jeg vil herunder analysere, hvordan de er formet af forskellige *arrangements* på forskellige *sites*.

Deltage i undervisning

Af ovenstående delanalyse fremgår det, at de studerende har valgt at studere for enten at blive dygtigere til deres nuværende arbejde, blive mere selvstændige ift. opgaveløsning eller for at få mulighed for at forme deres karriere i en bestemt retning. At uddannelsen på den måde forstås i sammenhæng til de studerendes arbejde kommer også til udtryk i undervisningen. I dette afsnit vil jeg nærmere undersøge de studerendes studiepraksis, der foregår, når de er til undervisning på Professionshøjskolen.

Fysisk tilstedeværelse

Undervisningen på modulerne foregår på Professionshøjskolen i lokaler, som også benyttes af de studerende på grunduddannelserne. Lokalet, hvor undervisningen i Styring i den offentlige sektor foregår, er indrettet med rækker af borde og stole, der vender op mod to skærme med et whiteboard imellem. Undervisningen i Klinisk Vejleder foregår i et lignende lokale, men hvor bordene står i en U-form. Undervisningen på begge moduler foregår i dagtimerne. Styring i den offentlige sektor foregår hver anden mandag kl. 9.00-15.00, mens Klinisk Vejleder foregår mandage og torsdage kl. 9.00-14.00. På begge moduler er der morgenkaffe fra kl. 8.30-9.00, og der står kaffe til de studerende i den ene ende af lokalet.

Der er stort set fuldt fremmøde blandt de studerende ved undervisningsgangene. Liv fortæller, at hun har en oplevelse af, at de er blevet et hold på Klinisk Vejleder, og at de

næsten har faste pladser (Bilag C5, Liv, l. 240-241). Dette kan ses som en *practice tradition*. De faste pladser er med til at etablere en rutine - en måde at handle på og placere sig selv fysisk i rummet. Det fysiske fremmøde betyder, at mange af de studerende har fået fri til at deltage. Nogle studerende, som eksempelvis Ewa fortæller, at hun sagtens har kunnet få fri (Bilag C1, Ewa, l. 97-99). Jette fortæller omvendt, at det har været vanskeligt for hende at få fri fra arbejdet, fordi det betyder at hun ikke kan arbejde de dage (Bilag C4, Jette, l. 316-317). Hun tilføjer dog at "*det er jo fantastisk at man får lov*" (Bilag C4, Jette, l. 327). Professionshøjskolens campus og de fysiske bygninger udgør således et *material-economic arrangement*, der muliggør fysisk fremmøde og deltagelse i læringsaktiviteter, men det betyder også, at de studerende skal møde op for at deltage. Og det kræver, at de kan få fri af deres arbejdsgiver. På den måde har arbejdsgiveren en betydning for de studerendes mulighed for at indgå i praksissen.

Ved undervisningen i Klinisk Vejleder forklarer underviseren ved den ene undervisningsgang, at hun har oplevet at en studerende faldt i søvn i undervisningen, fordi vedkommende kom direkte fra en nattevagt (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 12.58). Underviseren mener, at det hænger sammen med, at de studerende er "*topmotiverede*" (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 12.59). At underviseren siger dette til de studerende, kan ses som *relating* - som et udtryk for den måde, hvorpå hun forholder sig til de studerende. Det er med til at positionere de studerende som engagerede, og det kan ses som en anerkendelse af, at de studerende kommer, selvom de har travlt.

Anvendelsesfokus

At de studerende møder op til undervisningen kan hænge sammen med, at de oplever, at de får noget ud af at deltage. Maja forklarer, at teorien, som hun læser på forhånd, ofte først "*sidder fast*", når hun kommer til undervisningen (Bilag C6, Maja, l. 172-173). Med dette giver hun udtryk for, at teorierne kan være svære at forstå, før de arbejder med dem. Rosa forklarer ligeledes, at hun ikke altid har forstået det hele, før hun møder op (Bilag C8, Rosa, l. 126-127). Mange af de studerende har derfor en forventning om, at underviseren kan formidle teorierne så de kan forstås ift. til de studerendes hverdag på arbejdspladsen (Bilag C2, Fie, l. 58-60; Jette, l. 110-112). For Jette handler det i høj grad om at hun skal føle, at hun kan bruge det hun lærer til noget på sit arbejde:

"[...] det er nogle arbejdsdage jeg hiver ud og der er ikke nogen, der sidder og laver det jeg skal lave, når jeg sidder her. Så derfor er det ret vigtigt for mig, når jeg

kommer tilbage om tirsdagen, så føler jeg at jeg har fået noget med mig” (Bilag C4, Jette, l. 115-117).

Ud fra denne *saying* om praksissen kan man udlede, at det at bruge tid på undervisningen har værdi for Jette, fordi hun kan anvende det, hun lærer. Det påvirker hende også følelsesmæssigt, for hun forklarer, at hun er *“super motiveret”* og bliver *“hypet”*, når hun skal tilbage på arbejde, netop fordi hun har lært noget nyt (Bilag C4, Jette, l. 53-55). Indholdet af undervisningen ses således ikke som relevant i sig selv, men får betydning i kraft af, at hun kan koble det til sin hverdag. Dette kan ses som et fokus mod anvendeligheden af teorierne. Dette anvendelsesfokus kan ses som et *cultural-discursive arrangement*, der er med til at forme aktørernes forståelse af, hvad der er vigtigt i forhold til praksissen.

Inddragelse i undervisningen

Dette anvendelsesfokus kommer også til udtryk gennem de studerendes og undervisernes *doings*. På Styring i den offentlige sektor foregår undervisningen som en kombination af forelæsning, dialog og gruppeøvelser. Det er primært underviseren Ole, der står for undervisningen, men han inviterer ofte gæstelærere til holde oplæg, så der kommer nogle *“input udefra”* (Bilag C7, Ole, l. 286-287). For Ole handler undervisningen primært om at se, hvad læringsmålene for modulet er, og så strukturere undervisningen herefter (Bilag C7, Ole, l. 109-112). Ole er dog opmærksom på, at de studerende på eksempelvis en diplomuddannelse har brug for noget andet end studerende på grunduddannelserne:

“når jeg står i rummet med efter-videreuddannelse, voksne mennesker, stor praksiserfaring, så skal jeg give dem nogle andre, jeg skal give dem nogle andre indsigter eller jeg skal i hvert fald få dem til at komme med deres refleksioner på en anden måde, end jeg gør på en grunduddannelse” (Bilag C7, Ole, l. 114-117).

Han forklarer, at de studerendes viden fra deres arbejdsliv bevirker, at han skal forsøge at koble begreberne til den enkelte studerendes hverdag, når de byder ind med eksempelvis en case (Bilag C7, Ole, l. 131-135). Dette kommer bl.a. til udtryk gennem *doings* i undervisningen ved, at Ole inddrager de studerende i undervisningen ved at stille dem spørgsmål, som er rettet mod deres hverdag på arbejdspladsen. Et eksempel kunne være *“Har I været til medarbejderudviklingssamtaler inden for det sidste år?”* (Bilag D1, S.O.S, 11-03-2019, kl. 09.13). Dette lægger op til, at de studerende selv byder ind med oplevelser fra deres hverdag, og at det er meningsfuldt at kommunikere om i undervisningsrummet.

Spørgsmålene tager også udgangspunkt i de tekster, de studerende har læst. Ved en undervisningsgang anvender Ole en metafor fra grundbogen, da han spørger: "*Hvordan gør man en knægt til en ridder?*" (Bilag D1, S.O.S, 11-03-2019, kl. 12.25). Han viser samtidig modellen på en PowerPoint-præsentation. Nogle af de studerende rækker hånden op og svarer på hans spørgsmål, mens andre bare byder ind. Også her kan man se, at spørgsmålene handler om at rette fokus mod, hvordan teorierne kan anvendes.

På samme måde stiller de studerende spørgsmål til underviseren, f.eks. om hvorvidt der "*vil være et overordnet styringsparadigme til stede i en kommune*" (Bilag D1, S.O.S, 11-03-2019, kl. 09.45). På den måde arbejder underviseren og de studerende med at koble teorien til de studerendes hverdag. Dialog kan således ses som *doing* - at stille og svare på spørgsmål ud fra bøger og PowerPoint-slides, der på den måde udgør *material-economic arrangements*. Teorier og begreber som eksempelvis "*styringsparadigmer*" udgør *cultural-discursive arrangements*, som de studerende og underviseren kan kommunikere om. Dog fremgår det af det ovenstående, at *sayings* om hverdagen på de studerendes arbejdsplads også udgør et *cultural-discursive arrangement*, som er legitimt at anvende i praksissen.

Det forholder sig på mange måder lige sådan på modulet Klinisk Vejleder. Et af de begreber, som de beskæftiger sig med på modulet, er 'læringsstile'. Til den ene undervisningsgang har underviseren forberedt en øvelse til de studerende. Hun har forklaret, at hun først vil holde et kort oplæg om emnet, og derefter skal de lave øvelsen (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 9.05). Underviseren forelæser således først om læringsstile, og så går øvelsen i gang. Underviseren har printet og lamineret nogle ark, der beskriver forskellige læringsstile. De studerende får først til opgave at stille sig ud for det ark, der bedst beskriver deres egen læringsstil og forholde sig til hvorfor. Derefter skal de tage en test for at se, hvad deres læringsstil er. Derefter skal de igen stille sig ved det ark, der afspejler deres resultat, og så skal de diskutere fordele og ulemper ved denne læringsstil med deres medstuderende. Herefter skal de gå over til det ark, der beskriver den læringsstil, de mindst har og diskutere opmærksomhedspunkter (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 09.38-10.15). Som underviseren siger til dem, "*det er jo 'deres studerende'*" (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 10.15). Her tager underviseren således afsæt i de begreber, som de studerende har læst om til denne undervisningsgang. Teorien om læringsstile kan således ses som et *cultural-discursive arrangement*, som de studerende og underviseren kan kommunikere om. Ved at underviseren siger, at det er "deres studerende" er hun med til at understrege, at teorien er noget de også kan forholde sig til i deres arbejde med

de studerende på arbejdspladsen. I denne praksis i undervisningslokalet er det med til at muliggøre *doings* - de studerende kan handle ved at bevæge sig rundt i lokalet blandt begreberne, der har fået materiel form i kraft af de laminerede ark. Begreberne bliver således gjort til et *material-economic arrangement*. De studerendes fysiske, kropslige tilstedeværelse i lokalet betyder, at de kan flytte sig rundt mellem borde og stole og diskutere deres læringsstile med hinanden.

De studerende på Klinisk Vejleder forklarer, at underviserne er rigtig gode til at koble teorierne til deres hverdag. Liv forklarer, at det er det, der gør det svært at komme til undervisningen. Det handler netop om, at den måde de bliver inddraget i undervisningen på, afspejler det, de skal kunne, når de er færdige med uddannelsen:

”Altså det er jo meget svært, for det vi har om på skolen er jo det vi også selv skal bruge, kan man sige ikke. Så man kan jo virkelig trække nogle paralleller til: nå men vi skal lige op at stå, nå men vi skal også lige rystes rundt og I skal lige rykke bordene rundt. Det hele er jo det her læring og didaktik og pædagogik, så det hele øhm er jo noget vi også selv kan bruge i vores praksis [...]” (Bilag C5, Liv, l. 201-205).

Også her kan man se at Liv, ligesom Jette, har fokus på anvendelse i denne *saying* om praksissen. For Liv er det svært, at der bliver draget paralleller til det, hun skal gøre på sit arbejde. Ovenstående kan samtidig ses som et udtryk for, at de studerende på Klinisk Vejleder gennem undervisningen bliver *initiated into practices* - både de begreber de anvender, men også den måde selve undervisningen er struktureret på, afspejler den praksis, de skal kunne indgå i, når de er på arbejde.

Relationer i rummet

Som det fremgår af ovenstående, er det i høj grad underviserne, der faciliterer undervisningen, som dog tilpasses det, de studerende byder ind med. Ole forklarer, at hans opgave som underviser netop er at understøtte de studerendes læringsproces, men at de selv har *”ansvar for egen læring”* (Bilag C7, Ole, l. 266). Han forklarer dog, at når han træder ind i undervisningslokalet på efter-videreuddannelsen, så skal han opbygge de studerendes tillid (Bilag C7, Ole, l. 68-79). Dette handler for ham om, at de studerende skal have tillid til, at han ser dem som *”ligeværdige”* (Bilag C7, Ole, l. 74). Han forklarer uddybende, at de studerende på grunduddannelserne, i modsætning til studerende på diplomuddannelsen, skal have en faglighed fra ham, hvilket skaber en ubalance. Med dette siger han implicit, at de

studerende på diplomuddannelsen og han fagligt set er ligeværdige. Ud fra dette kan man ane en forskel i *practice traditions* i forhold til undervisningen på hhv. grunduddannelse og eftervidereuddannelse. Hvor grunduddannelserne ifølge Ole er kendetegnet ved, at han skal give de studerende en viden, kommer de studerende på eftervidereuddannelserne med erfaringer og viden fra deres arbejdsliv. Disse studerende har således nogle andre *dispositions* i form af viden fra hverdagen på arbejdspladsen, hvilket således får betydning for relationen mellem underviser og de studerende. Underviseren skal her hjælpe de studerende med at få et teoretisk blik på deres arbejde. Forholdet mellem undervisere og studerende på diplomuddannelsen er ifølge Ole kendetegnet ved en ligeværdighed i faglighed. Dette kan ses som et udtryk for et *social-political arrangement*.

At de studerendes egne erfaringer fra arbejdspladsen er centrale kommer også til udtryk, når der tales om eksamen. Her forklarer Ole, at de studerende i forbindelse med eksamen skal "*se om de enkelte paradigmer er noget de kan se i hverdagen*" (Bilag D1, S.O.S., 11-03-2019, kl. 9.44). Det er det samme, der gør sig gældende på Klinisk Vejleder. Her siger underviseren bl.a.: "*Tænk på noget fra jeres praksis. Vi elsker praksis. Det skal være praksisnært*" og "*praksis er ude med de studerende*" – "*i må gerne bruge eksempler - det gør opgaven levende*" (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 10.40). Eksamen skal således tage udgangspunkt i de studerendes egen hverdag. De studerende skal vise, at de formår at anvende teorier til at forstå deres egne arbejdsopgaver. I forhold til teori og formalia er det dog stadig underviseren, der positioneres som den, der har svarene.

Af ovenstående afsnit om 'Anvendelsesfokus' fremgår det, at de studerende forventer, at underviserne kan relatere teorierne til deres hverdag. Fie forklarer, at det er afgørende, at underviserne selv har erhvervserfaring, så det ikke bliver "*for teoretisk*" (Bilag C2, Fie, l. 65). Ligeledes spørger de studerende ind til, hvordan de skal henvise i deres eksamensopgaver (Bilag D1, S.O.S., 11-03-2019, kl. 12.13). Der er altså også en forventning om, at underviseren både kan hjælpe dem med at forstå, hvordan man kan anvende teorierne, men også hvordan man håndterer de formelle aspekter, de studerende skal kunne.

De studerende oplever, at underviserne generelt anerkender, at de har en travl hverdag. Liv forklarer, at hun oplever at underviserne på Klinisk Vejleder tager højde for, at de arbejder ved siden af, og at de studerende selv bestemmer, om de vil læse til hver gang: "*Det bestemmer vi jo sådan set selv, vi er voksne mennesker*" (Bilag C5, Liv, l. 106-107).

Alligevel tages der højde for, at de studerende har travlt. F.eks. beslutter underviseren ved den ene undervisningsgang, at de studerende alligevel ikke skal uploade noget, som de ellers var blevet bedt om, fordi de har en *“travl hverdag”* (Bilag D3, K.V. 14-03-2019, kl. 12.18). På den måde tilpasser underviserne de krav, de stiller til de studerende i forhold til hvad de mener, at de studerende har tid til. En *doing* om at give de studerende opgaver for afspejler en lærer-elev-relation, men her tages der højde for, at studiet ikke nødvendigvis er det vigtigste for de studerende.

Relationen mellem studerende og undervisere afspejler altså et *social-political arrangement*, hvor underviseren styrer og faciliterer undervisningen og positioneres som én, der har svarene på teoretiske spørgsmål. Dette sker dog samtidig ud fra en forståelse af faglig ligeværdighed. Omvendt positioneres de studerende som *“topmotiverede”* studerende, der er i stand til at *“tage ansvar for egen læring”* - og at de selv har viden fra deres arbejdsliv, som er relevant og aktuel for undervisningen.

Relationen mellem de studerende er dog også interessant. I undervisningen bliver de studerende bedt om at diskutere sammen i grupper, jf. eksemplet fra Klinisk Vejleder ovenfor. Liv fortæller, at nogle af de studerende har udvekslet telefonnumre, men at de bl.a. på grund af arbejdet studerer med forskellig intensitet (Bilag C5, Liv, l. 234-238). Til gengæld taler de med hinanden i undervisningen og deler erfaringer. Og så taler de om undervisningen, og bekræfter hinandens oplevelse af, at det kan være svært. Eksempelvis forklarer Maja, at de på Klinisk Vejleder er gode til at dele følelsen af at blive træt og ikke kunne huske det hele:

“Og så er vi så gode til at bruge hinanden sådan efter sådan en dag lige at få snakket sammen ikke og finde ud af at: kan du huske der, nej det kan jeg heller ikke huske, nå okay, så er det ikke bare mig. Altså der bliver lidt sådan træt ikke.” (Bilag C6, Maja, l. 176-178).

På den måde kan de studerende gennem samtale bekræfte hinanden i, at de ikke er alene om at opleve, at det kan være svært og gøre en træt. At de studerende kan tale med hinanden om at studere afspejler således også et *social-political arrangement*, der er med til at forme de studerendes oplevelser af at studere.

Forberedelse

I interviewene med de studerende blev det tydeligt, at deres studiepraksisser ikke kun foregår på Professionshøjskolen. At studere på et modul på en diplomuddannelse indebærer også at forberede sig til både undervisning og eksamen. Dette vil blive analyseret i dette afsnit.

Teori og træthed

Som det fremgår af ovenstående citat fra interviewet med Maja, er det forbundet med træthed at være studerende. Det hænger bl.a. sammen med, at skulle lære ny teori. Maja forklarer at:

"[...] der er altså også meget af det, der er rigtig tungt og det er svært at gå fra otte år, hvor man ikke har studeret til lige pludselig at skulle i gang med at studere igen. Altså man, ens hjerne, den er slet ikke omstillet til det der teori der og sidde og læse og koncentrere sig" (Bilag C6, Maja, l. 170-172).

For Maja har det altså været udfordrende at skulle studere igen. I ovenstående citat giver hun udtryk for, at det er svært at lære teorierne, fordi hun ikke længere er vant til at skulle sidde og koncentrere sig. Dette kan ses som et udtryk for *dispositions*. Mange af de studerende har enten en professionsbacheloruddannelse eller en akademiuddannelse bag sig, f.eks. i form af sygeplejerskeuddannelsen eller kommunomuddannelsen, og de har derfor en viden om, hvordan man studerer. Dog giver Maja her udtryk for, at hendes krop ikke længere er vant til det. Også Liv oplever at blive fysisk træt af at være til undervisning. Hun forklarer, at hun kan føle sig *"bombet"* og *"smadret"* efter undervisningen og at det netop er knyttet til at skulle lære ny teori (Bilag C5, Liv, l. 152-154). Dette har også betydning for, hvordan de studerende kan studere uden for Professionshøjskolen. Maja forklarer eksempelvis, at hvis hun skal på aftenvagt, er hun nødt til at stoppe tidligt med at læse: *"hvis jeg skal på arbejde i aftenvagt, så bliver jeg også nødt til at stoppe ved en et to tiden, for ellers er jeg nærmest for træt til at skulle op på arbejde og fungere ikke"* (Bilag C6, Maja, l. 185-186). Arbejdet og følelsen af træthed er således med til at sætte rammer for, hvornår Maja kan forberede sig.

Et andet sprog

At forberede sig betyder for de studerende at læse teorier, der er nye for dem og samtidig forstå det, de læser. Og det gør, at det tager længere tid. F.eks. forklarer Rosa at:

"Det er også skrevet på en lidt anden måde end man måske normalt er vant til at læse på, så det kræver altså lige lidt øh tid. Så det synes jeg, det er udfordringen, det er

simpelthen at få læst, det der skal læses og samtidig forstå det” (Bilag C8, Rosa, l. 99-101).

Ovenfor blev teorierne analyseret som et *cultural-discursive arrangement*, der havde betydning for de studerendes *sayings*. En del af studiepraksisserne er således at lære nye ord, som de ikke er vant til at bruge. Det får dog også betydning for deres *doings*, fordi det påvirker dem fysisk at skulle læse. Og det betyder, at det tager længere tid, fordi det er skrevet på en anden måde, end de er vant til.

Ewa fortæller, at hun oprindeligt er fra et baltisk land, men har boet i Danmark i 20 år. Hun oplever derfor, at hun har en ekstra udfordring, fordi hun er tosproget (Bilag C1, Ewa, l. 160-162). Det kan derfor tage hende længere tid både at skrive og at læse, og hun føler derfor, at hun på nogle områder er mere udfordret end mange andre danske studerende. Hun giver udtryk for, at hun i høj grad kan klare sig selv, men hvis f.eks. hendes barn bliver syg, så føler hun, at det er hårdt (Bilag C1, Ewa, l. 164-166). At man skal læse og skrive på dansk, endnu et *cultural-discursive arrangement*, skaber således en yderligere udfordring for Ewa.

Der er dog flere af de studerende på Styring i den offentlige sektor, der ikke mener, at modulet er så hårdt. Gitte har allerede taget flere moduler på diplomuddannelsen, og hun oplever, at dette modul er nemmere end de tidligere. Hun forklarer derfor, at hun tager det *“meget mere afslappet den her gang”* (Bilag C3, Gitte, l. 128). Dette kan ses som et udtryk for Gittes *dispositions*. Hun har lært, hvor meget hun behøver at forberede sig, før det er godt nok. Hun har gennemført moduler, som hun følte var sværere end dette, og hun vurderer derfor ikke, at hun behøver at lægge lige så meget arbejde i at forberede sig. Hvor hun tidligere brugte lang tid på at læse hver eneste tekst, har hun på dette modul valgt bare at orientere sig i teksterne og undervisernes Powerpoint-slides, og så vente på at hun får det gennemgået til undervisningen (Bilag C3, Gitte, l. 108-122). Ligeledes mener Jette ikke er modulet er svært, men at problemet er at få tid til fordybelse (Bilag C4, Jette, l. 70-72). Dette hænger sammen med, hvor forberedelsespraksissen udspiller sig.

På arbejdet, på biblioteket, i toget og derhjemme

Flere af de studerende på Styring i den offentlige sektor giver udtryk for, at der er en forventning om, at man er velforberedt, når man dukker op til undervisning. Bl.a. forklarer Rosa, at der er en forventning fra Professionshøjskolen om, at de har læst det, de har for til

hver gang (Bilag C8, Rosa, l. 141-143). Det betyder, at der er en del forberedelse ud over undervisningen. Både Gitte og Rosa fortæller, at de har kunnet forberede sig en smule på arbejdet, men at de primært forbereder sig derhjemme (Bilag C3, Gitte, l. 139-144; Rosa, l. 147-152). For Rosa handler det bl.a. om, at der er for mange forstyrrelser, når hun er på arbejdet.

Liv forklarer som sagt, at de på Klinisk Vejleder selv bestemmer, om de vil læse. Hun forbereder sig dog alligevel mellem undervisningsgangene:

"[...] når jeg har forberedt mig har det været indimellem undervisningsgangene, ikke. Vi har undervisning mandag og torsdag, jamen så har det måske været efter skole mandag og så tirsdag onsdag ish, og så igen fra torsdag af jamen så er det så fredag og frem til om mandagen, når jeg skal på undervisning igen" (Bilag C5, Liv, l. 162-165).

Hun giver her udtryk for, at hun faktisk forbereder sig hver dag. For Liv er der mange distraktioner derhjemme, og hun kører ofte på biblioteket for at skrive på sin synopsis, der skal danne grundlag for den mundtlige eksamen, som afslutter modulet. Hun sætter sig netop derhen for bl.a. at komme væk fra vasketøj og andre gøremål derhjemme (Bilag C5, Liv, l. 283-290). Ewa bruger også biblioteket, men det er primært for at hente bøger (Bilag C1, Ewa, l. 188).

Maja forklarer, at hun har to små børn, og at hun derfor læser hver gang hun kan: *"Ja jeg læser så snart jeg har mulighed for det, altså når de sover, læser jeg lige lidt og når jeg sidder i toget, læser jeg lidt, og hvis man lige får lov til at gå på toilettet, så læser jeg lidt"* (Bilag C6, Maja, l. 81-82). Hun griner, da hun fortæller det, hvilket indikerer, at det er lidt karikeret, men med to små børn og et arbejde, så føler hun, at hun har meget at se til (Bilag C6, Maja, l. 75-79). Hun forklarer, at hun udover at have taget imod de skrivedage, der er mulighed for at få, har taget flere fridage for at have tid til at studere:

"[...] jeg havde faktisk en hel del feriedage, jeg skulle have brugt. [...] Så udover at jeg har tilladt mig at sige, at jeg vil have de her skrivedage, som vi har fået lov til at have, så har jeg også mere eller mindre lagt en feriedag hver uge også for at nå det" (Bilag C6, Maja, l. 72-76).

Her forklarer Maja, at hun har “tilladt sig” både at holde skrive- og feriedage, hvor hun hverken skal på arbejde eller på Professionshøjskolen for at kunne følge med. Her kan man i Majas ordvalg udlede, at det er et valg hun har truffet for sig selv om, at hun skal have lov at holde skrive- og fri til at læse - og ikke tager det for givet, selvom det er noget hun har fået lov til at have.

At forberede sig indebærer altså både læsning af tekster og PowerPoints og at skrive på sin synopsis. Dette kan forstås som *doings*, som er muliggjort af de bøger og artikler, som pensum består af. Pensum udgør således et *material-economic arrangement*, som de studerende får adgang til gennem Fronter, som er et online LMS-system. Liv forklarer dog, at det ikke fungerer optimalt, fordi deres tekster ligger “*hulter til bulter*” (Bilag C5, Liv, l. 221). Hun forklarer, at hun oplever dette som frustrerende, fordi hun så selv må lede efter de enkelte tekster (Bilag C5, Liv, l. 223-225). Ikke desto mindre muliggør systemet, at de studerende har adgang til materialerne uden for Professionshøjskolen.

At studere derhjemme

Som de fremgår af ovenstående kan de studerende forberede sig på flere forskellige *sites*. For mange af de studerende foregår det dog primært derhjemme. Dermed kan man se hjemmet med dets rum og familierelationer som et *site* for de studerendes forberedelsespraksis. Dette er med til at forme de studerendes *sayings*, *doings* og *relatings*.

Jette fortæller, at hun sidder hjemme ved spisebordet i familiens køkken-alrum, og det betyder, at der sker meget omkring hende, når hun skal læse (Bilag C4, Jette, l. 168-170). Hjemmet og spisebordet fungerer således som *material-economic arrangements*, som er til stede på *sitet* og muliggør, at hun studerer hjemme. Dette betyder dog også, at familien er til stede meget af tiden. Hun har derfor valgt at bruge et afgrænset tidspunkt fredag eftermiddag og søndag på at læse (Bilag C4, Jette, l. 86-97). Hun forklarer:

“[...] Så er jeg koncentreret og så siger jeg også til min omverden, prøv at hør, jeg skal hverken lave mad og jeg skal heller ikke høre om jeres lektier, nu er det mig, stille og roligt, og så må I gå en tur, I må lave noget andet [...] men så ved de også, at når klokken er tre, så tjekker jeg ind igen og så kan de bruge mig til det, de skal bruge mig til [...]” (Bilag C4, Jette, l. 157-161).

Jette forklarer her, at fordi hun sidder derhjemme, så er det vigtigt for hende at skabe struktur for sin læsning. Dette skaber hun gennem *sayings*, idet hun sprogligt skaber rammer for, hvornår hun er til rådighed for sin familie. Dette gør hun, både fordi hun ikke vil forstyrres, men også fordi hun på den måde kan være til stede for sin familie, når hun ikke læser. Hun forklarer, at hun ikke vil have, at det *“bliver til en belastning for de andre at jeg hele tiden sidder med en bog”* (Bilag C4, Jette, l. 99-100). Hendes kropslige tilstedeværelse i hjemmet betyder således, at hun må sige fra over for familien for korte perioder. Relationen til familien har således også en betydning, og den udgør et *social-political arrangement*. Jette må sige fra over for familien, og de må acceptere at hun ikke vil forstyrres. Samtidig ønsker hun dog ikke, at familien skal opleve det som en belastning, og hun skaber således også denne struktur for deres skyld.

Det kan dog være en udfordring - særligt hvis man har små børn. Maja forklarer, at hendes datter blev syg på en af hendes skrivedage:

“Så hun blev hjemme i går og så måtte jeg jo så planlægge det ind i og så sige, jamen jeg får læst det, jeg får læst, så jeg sad med høretelefoner på og hørte stille og rolig Enya, mens hun sad og så Hodja fra Pjort under den ene arm og så bøgerne i den anden hånd. Ja, men altså jeg fik da, jeg fik læst til i dag.” (Bilag C6, Maja, l. 164-167).

Dette er et eksempel på, hvordan forberedelsespraksissen flettes sammen med familielivet. Ved hjælp af *material-economic arrangements* i form af bøger og høretelefoner var det muligt for Maja at læse og samtidig være til stede for sit barn.

Fie forklarer, at på grund af hendes gøremål i hverdagen må hun læse inden hun går i seng, og når familien ikke er hjemme:

”Altså jeg har fri hver anden fredag og der læser jeg som regel øh, og så øh læser jeg hver aften inden jeg skal sove [...] Jeg kan ikke bare sætte mig ned en eftermiddag og læse, ej det kan jeg ikke, jeg skal køre børn og alle mulige praktiske ting så, det hænger ikke sammen” (Bilag C2, Fie, l. 98-106).

Fie giver her udtryk for, at det ikke kan lade sig gøre, at hun læser, når familien har brug for hende. Derfor kan hun kun læse om aftenen, eller når hun er hjemme på sin fridag. Her prioriterer hun altså familien og de sædvanlige gøremål i løbet af dagen over studiet.

Fokus på formålet

For Rosa handler det også om at være struktureret i sin tilgang til at studere. Hun forklarer at: *“[...] den her gang synes jeg, at jeg er blevet bedre og jeg tror at det er lidt med arbejdspresset, der også gør, at jeg er nødt til at sortere lidt i mine ting”* (Bilag C8, Rosa, l. 19-21). Hun forklarer her, at hun oplever, at hun er blevet bedre til at fokusere på en ting ad gangen siden hun tog kommunomuddannelsen. Dette kan ses som et udtryk for *dispositions*, der handler om at kunne navigere i det at studere ved at sortere i, hvad der er vigtigt. Hun forklarer det med, at der nu er et arbejdspress på arbejdet der gør, at hun ikke har mulighed for at tænke på uddannelsen hele tiden. På den måde undgår hun, at det kommer til at fylde for meget.

Det er på mange måder det samme, som Jette giver udtryk for. Hun forklarer, at det for hende ikke kun handler om at læse og få en god karakter, men derimod om at lære noget, hun kan bruge i sin hverdag:

“der med måske at gå efter 12 tallet ikke nødvendigvis er det, man skal, når man skal have hele kombinationen til at fungere, du skal gå efter viden, du skal gå efter at have noget med retur du føler, du kan bruge til noget og selvfølgelig også levere det du skal” (Bilag C4, Jette, l. 144-146).

I dette citat, der er en *saying* om praksissen, afspejles det *cultural-discursive arrangement*, der handler om anvendelse igen. Man skal ikke nødvendigvis præstere perfekt i forhold til eksamen, men i stedet opnå viden, man kan bruge til noget.

Ewa har valgt at læse efter undervisningen, men hun har prioriteret ikke at bruge meget tid på at forholde sig til ekstra litteratur. Det skyldes bl.a. at hun ligesom Jette har vurderet, at det vigtige er, hvad hun skal kunne, når hun er på arbejde:

“[...] jeg ved hvad der venter i det virkelige verden, det venter mest praktik, omstillingsparathed, i hvad skal man sige, lysten og arbejde og en arbejdsdag hvor man skal tænke ret hurtigt [...] vi er jo stadig praktiker, så jeg går ikke og fantaserer om Knud Illeris i min arbejdsdag [...]” (Bilag C1, Ewa, l. 221-225).

Her forklarer Ewa altså, at teorierne ikke er centrale for løsningen af arbejdsopgaverne i hendes hverdag, hvor hun skal være omstillingsparat og kunne være praktiker. Også her er hendes *doings*, dvs. læsning, påvirket af det gennemgående anvendelsesfokus. Hun kan ikke

se nogen grund til at bruge meget tid på det teoretiske, fordi det ikke er det, der bliver lagt vægt på, når hun er på arbejde.

Opsamling

At forberede sig består flere *doings* - at finde, læse og forstå tekster og PowerPoint-slides og at skrive på sin eksamensopgave. Mange af de studerende oplever det som en udfordring at skulle læse teori. Nogle synes, at teksterne er svære, og på den måde er det et nyt sprog, de skal lære at anvende. For mange af de studerende udgør hjemmet et *site* for praksissen, og det tilbyder nogle bestemte *material-economic arrangements*. De udgøres eksempelvis af spisebordet i familiens køkken-alrum, der således bliver et åbent kontor. Dette bevirker, at de studerende må skabe struktur på deres læsning. Familiens relationer er en del af de *social-political arrangements*, der er med til at forme muligheden for at forberede sig. At mange af de studerende har børn betyder, at de enten må give udtryk for, hvornår de har brug for at studere, at de må læse når børnene ikke har brug for dem eller må finde måder, hvorpå det familiemæssige ansvar kan kombineres med at de forbereder sig til undervisning og eksamen.

Del 3: Udfordringer

Som det fremgår af ovenstående analyse oplever de studerende, at det kan være vanskeligt at lære ny teori, og at det kan være svært at finde roen til det. Overordnet giver de dog ikke udtryk for, at studiet i sig selv skaber udfordringer. Udfordringerne opstår i højere grad i relationerne mellem uddannelse, arbejde og privatliv. Dette vil jeg analysere nærmere her.

At glemme gummistøvlerne

Rosa forklarer som beskrevet ovenfor, at hun prøver at skabe struktur på sin læsning, og hun oplever, at hun er blevet bedre til at sortere i sine opgaver. Hun forklarer, at det grundlæggende "*er det der med at få det hele til at gå op i en højere enhed*" (Bilag C8, Rosa, l. 251). Alligevel giver hun udtryk for, at det kan være svært - særligt fordi hun skal navigere i forventninger fra både arbejdet, skolen og fritidslivet:

"R: [...] det er jo selvfølgelig lidt det jeg også kæmper med lidt en gang imellem, tid til det hele og ja, også fordi der er, arbejdspladens forventer stadigvæk noget, man kan sige fritidslivet, skolen og det forventer også noget, altså det er, der er mange ting man ligesom hele tiden skal være 100 på, er der en forventning om. Øh og så er det bare den erkendelse, at nogen gange kan man bare ikke være 100 på det hele, så man

misser også nogen gange ting på skoleintra, når der står de skal have gummistøvler [...] med eller et eller andet andet ikke.

I2: Ja, det er du jo så nok ikke den eneste, der gør [...]

R: Nej, men det kan man godt nogle gange tro.” (Bilag C8, Rosa, l. 258-266)

Her giver Rosa udtryk for, at det kan være svært for hende at forholde sig til de mange forventninger, som hun føler der er til hende. Hun arbejder med at acceptere, at hun ikke kan gøre alting 100 procent - at det er okay at glemme børnenes gummistøvler eksempelvis - men det påvirker hende stadig. Hun forklarer, at hun godt kan have en følelse af, at hun er den eneste, der ikke kan gøre alt perfekt. På den måde betyder det at skulle studere altså, at der stilles endnu flere forventninger, som den enkelte selv må finde ud af at navigere i. Og det kan føre til en følelse af, at man er den eneste, der synes det er svært. Hvor Maja altså oplever, at de studerende på Klinisk Vejleder taler sammen om undervisningen og derigennem bekræfter hinanden i, at det kan være trættende, giver Rosa altså her udtryk for en følelse af, at hun er den eneste, der ikke altid kan følge med.

Det er svært at nå det hele

Liv forklarer, at den største udfordring, hun oplever i forbindelse med at skulle studere er, at hun skal passe sit job ved siden af. Det er særligt arbejdsopgaverne og forholdet til kollegaerne, der er en udfordring:

“jeg synes godt det kan være lidt svært det her med jeg faktisk kun er på arbejde måske to maks tre dage om ugen, for det vil sige der er en kæmpe indbakke, jeg sådan skal igennem hver gang og der er bare rigtig mange ting, man lige sådan skal catche up på [...]” (Bilag C5, Liv, l. 176-179).

Her forklarer Liv, at selvom hun studerer, er der stadig mange arbejdsopgaver, som hun skal varetage på sit arbejde. Hun forklarer, at hendes kollegaer har støttet hende i at tage uddannelsen, men hun tilføjer at: *“jeg har næsten fået ondt i maven af at sige: ja den dag er jeg der heller ikke og den dag er jeg der heller ikke og der kan jeg heller ikke komme for der er jeg også på skole”* (Bilag C5, Liv, l. 81-82). Her giver Liv udtryk for en oplevelse af, at hun ikke kan være til stede og hjælpe, hvilket nærmest giver hende ondt i maven. Dette kan ses som en følelse af utilstrækkelighed ved ikke at kunne være til stede, fordi hun burde være

der for sine kollegaer. Liv forklarer, at hendes leder selv har foreslået hende at tage nogle ekstra skrive dage (Bilag C5, Liv, l. 87-88). Liv ser det tilsyneladende som en anerkendelse fra hendes leder om, at hun har behov for tid til at studere, men der bliver ikke taget højde for det ift. hendes opgaver. Det bliver således Livs eget ansvar at koordinere med kollegerne, og det betyder, at hun får det dårligt, fordi hun ikke kan være der. På den måde bliver det et individuelt ansvar at kunne studere.

Fie oplever samme problematik, da hun ikke har nogen til at hjælpe hende med arbejdsopgaverne, mens hun er til undervisning. Det betyder, at hun arbejder over og svarer på mails og lignende hjemmefra (Bilag C2, Fie, l. 90-92). Dette kommer til at ligge udover den tid, hun bruger på at studere i fritiden. Hun forklarer at:

”Og det er jo også svært at komme til sin leder og sige nu kan jeg igen ikke nå mine arbejdsopgaver, øhm fordi man er på uddannelse, altså så, der vælger jeg i hvert fald nok at sige: nå men jeg får også noget, så må jeg også selv give noget.” (Bilag C2, Fie, l. 87-89).

Hun giver her udtryk for, at idet hun får lov til at tage uddannelsen, så er hun selv nødt til at give arbejdspladsen noget tilbage. Det er ikke en problematik, som hun føler at hun kan tale med sin leder om. Derfor handler hun ud fra en forventning om, at hun skal kunne løse de samme opgaver, som hun hele tiden har skullet. Her kan man drage en parallel til Rosas følelse af, at hun forventes at kunne gøre alt 100 procent.

Tid og følelsen af at skulle give noget tilbage

Fremmøde på Professionshøjskolen i dagtimerne på bestemte dage er som beskrevet en del af at deltage i undervisningen. Jette oplever, at dette har været en udfordring i forhold til arbejdet:

“det der med man skal være væk en gang om ugen, det kan jeg godt mærke, at de er sådan lidt, arh okay skal du også til efteråret, arh er du helt sikker, ja altså et fag er ikke nok. Så jo det kan jeg godt mærke. Fordi det, man tager jo noget fra dem, at de ikke får igen.” (Bilag C4, Jette, l. 319-321).

Her giver Jette udtryk for, at det er svært for hendes arbejdsplads at give hende fri til at tage uddannelsen. Dette er et udtryk for det magtforhold, der er mellem arbejdspladsen og den studerende. Jette forklarer, at der bliver stillet spørgsmålstejn ved, om hun virkelig behøver

at tage flere fag, og hun siger her at hun “tager noget fra dem”, som de “ikke får igen”. Dette kan ses som et udtryk for en opfattelse af, at arbejdspladsen bruger ressourcer på at uddanne hende, og at de ikke får det tilbage. Man kan her drage en parallel til Stegeagers (2014) pointe om, at de studerende har en opfattelse af, at de står i et taknemmelighedsforhold til arbejdspladsen. Til trods for at studiepraksisserne altså i høj grad er rettet mod arbejdspladsen, er der tilsyneladende en opfattelse af, at uddannelse er en udgift.

Af analysedel 1 fremgår det, at mange af de studerende selv har bedt deres leder om uddannelsen. Mange fortæller, at lederen syntes, at det var en god idé og at de derfor fik lov. Dette handler dels om at få fri, men for mange af de studerende er det også arbejdsgiveren, der betaler enten hele uddannelsen eller dele af den. Gitte forklarer, at hendes leder var nødt til at undersøge, om der var penge til det, før hun kunne få lov til at tage uddannelsen (Bilag C3, Gitte, l. 72-75). Hun tilføjer dog, at arbejdspladsen generelt gerne vil have at de uddanner sig, bl.a. fordi det kan motivere, men også fordi det kan komme arbejdspladsen til gode (Bilag C3, Gitte, l. 82-84). Dette kommer primært til udtryk ved, fortæller Gitte, at lederen spørger, hvordan det går, men der forventes umiddelbart ikke mere end det (Bilag C3, Gitte, l. 91-99).

Rosa oplever også, at hendes chef er interesseret i at høre, hvad hun lærer, og hun mener at der er en forventning om, at hun kan bidrage med et *“frisk pust”* (Bilag C8, Rosa, l. 88). Hun forklarer, at det i høj grad handler om udviklingen af en evne til kritisk stillingtagen og en bevidsthed om, hvorfor man handler på bestemte måder (Bilag C8, Rosa, l. 80-85). Men det er ikke nødvendigvis noget, der kan ses med det samme. Ole forklarer, at det kan være vanskeligt præcis at sige hvilke kompetencer, de studerende kommer ud med, når de har taget en uddannelse. Karakteren, de har fået, afspejler hvad de kan ift. læringsmålene, men han forklarer, at det handler om, hvordan man anvender de kompetencer, når man vender tilbage til arbejdet (Bilag C7, Ole, l. 401-408). Han mener dog, at her ligger opgaven hos arbejdsgiveren og arbejdstageren, og han tilføjer: *“jeg tror, at noget af den der indsigt i, hvad jeg har lært, den kommer først senere i praksisfeltet”* (Bilag C7, Ole, l. 427-428).

Tilbage på arbejdet

Flere af de studerende giver udtryk for, at de kan bruge meget af det, de lærer på modulet på deres arbejdsplads. Ved den ene undervisningsgang i Styring i den offentlige sektor faldt diskussionen på, hvad de studerende fik ud af at tage modulet:

“En af de studerende fortæller, at hun får et nyt blik for at forstå den praksis, hun er i. Underviseren siger at ja, de får et nyt sprog og en ny måde at se tingene på. En anden studerende fortæller, at det også giver hende et nyt blik at forstå sine egne handlinger ud fra” (Bilag D1, S.O.S, 11-03-2019, kl. 12.20).

Her taler de om, at uddannelsen giver de studerende et nyt perspektiv til at forstå både deres egne handlinger og deres arbejdsplads bedre. De studerende giver her udtryk for, at de gennem deres deltagelse i undervisning og forberedelse har fået viden, der hjælper dem til at forstå, hvad der sker i deres hverdag på arbejdspladsen.

Ligeledes forklarer Liv, at hun har fået mange idéer i undervisningen og glæder sig til at udvikle de forløb, de har med studerende på hendes arbejdsplads. Ydermere tilføjer hun, at hendes kollegaer er meget åbne for dette (Bilag C5, Liv, l. 356-362). Hermed antydes det, at Liv også har tilegnet sig evner til at udvikle sin praksis. De studerende vil altså gerne bringe det lærte med tilbage på arbejdet. Maja forklarer, at hun er begyndt at reflektere meget over, hvordan hun kan bruge teorierne, de lærer på uddannelsen, når hun er på arbejde, og hun forklarer derfor at: *“Jeg tror i sidste ende, det er rigtig godt givet ud også fordi man selv bliver klogere [...]”* (Bilag C6, Maja, l. 97-98). Dette kan ses som en forståelse af, at det er udfordringerne værd at tage en uddannelse, fordi hun selv bliver klogere - hun får selv noget ud af at studere. Også her kan man ane et fokus på, hvad hun selv får ud af uddannelsen - det er okay, at det er hårdt, fordi det gør hende dygtigere.

Jette forklarer, at hun ikke oplever, at hendes arbejdsgiver forventer noget af hende, når hun kommer tilbage på arbejdet (Bilag C4, Jette, l. 266-277). I stedet føler hun, at det er op til hende selv at vise, hvad hun har lært og på den måde håbe, at hendes leder får forståelse for, hvorfor det er vigtigt, at hun uddanner sig og kan give hende nye opgaver (Bilag C4, Jette, l. 287-298). På den måde vil hun sikre, at det ikke bliver uddannelse for uddannelsens skyld, men retter sig mod arbejdspladsen.

Opsamling

Som det fremgår af analysedel 3 oplever nogle studerende, at det er svært at skulle præstere perfekt i forhold til alle de forventninger, de føler der er. Bl.a. handler de studerende ud fra en opfattelse af en forventning fra arbejdspladsen om, at de kan nå den samme mængde

arbejdsopgaver som før. Arbejdsgiveren har magt til at give den studerende mulighed for at studere ved at tilbyde økonomisk støtte og fridage. Omvendt betyder det dog, at de studerende selv skal tage højde for, at de er væk fra arbejdspladsen, når de studerer, og der ikke nødvendigvis er nogen, der kan hjælpe dem med at løse opgaverne. De studerende ser i høj grad uddannelsen som noget de får af arbejdspladsen, og det kan derfor være vanskeligt at tale med chefen, hvis der er for meget at se til.

7. Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere, hvorvidt de studerende stadig er overladt til sig selv som Lorentsen og Niemann (2010) for snart 10 år siden konkluderede. Jeg vil herefter diskutere, i tråd med mit videnskabsteoretiske afsæt, om der er behov og mulighed for forandringer.

Stadig et “individuel projekt”, men...

Som det fremgår af analysens del 1 og 2 er de studerendes studiepraksisser i høj grad formet af, at de har et arbejde og et privatliv ved siden af. Mange af de studerende ser deres arbejdsliv som en væsentlig grund til, at de har valgt at tage (et modul på) en diplomuddannelse. Der er både fokus på det nuværende job og eventuelle fremtidige job. Dette er helt i tråd med Stegeager (2014) og Lorentsen & Niemanns (2010) fund. Analysen viser også, hvordan de studerende selv må navigere i de forventninger, der stilles til dem, bl.a. i forhold til at nå alt det, de plejer. Maja forklarer dog som beskrevet i analysedel 3, at det er givet godt ud, fordi hun selv bliver klogere. Det lader derfor til, det på mange måder stadig er et “individuel projekt”, som Lorentsen og Niemann (2010) konkluderede.

Dette speciale har altså - på trods af en anderledes metodisk tilgang - gjort nogle af de samme fund som Lorentsen og Niemann (2010). Specialet har dog også belyst, hvordan en del af de studerende har en oplevelse af, at de kan bruge det, de lærer. Lorentsen og Niemann (2010) konkluderede, at uddannelsesinstitutionerne ikke var gode nok til at rette uddannelserne mod de studerendes arbejdsliv. Jeg har ikke anvendt et transfer-perspektiv som Stegeager (2014), men jeg har i stedet haft fokus på de studerendes måder at tale om og forstå uddannelsen på, deres måder at handle på, og deres måder at forholde sig til hinanden og bl.a. teorien på. Her fremgår det, at de studerende er orienteret mod at kunne anvende det, de lærer og at de i undervisningen byder ind med cases og perspektiver fra deres eget arbejdsliv. Derudover laver de øvelser, som relaterer sig til deres hverdag.

For underviseren, der blev interviewet, er det vigtigt at skabe en relation til de studerende, der handler om, at de fagligt set er ligeværdige, selvom han har en teoretisk viden, som skal formidles til de studerende. De studerende har ansvar for egen læring, men underviserne tilrettelægger også de studerendes opgaver ud fra, hvad de studerende forventes at kunne nå i en travl hverdag. Det er således et individuelt ansvar at studere, men studiepraksisserne er dog i høj grad formet af de studerendes arbejdsliv og har travlt i hverdagen.

Uhensigtsmæssige praksisser?

I afsnittet 'Videnskabsteori' forklarede jeg, at en del af formålet med specialet var at undersøge, om der er tale om praksisser, der er uhensigtsmæssige, og hvorfor det i så fald var tilfældet.

På den ene side fremgår det af analysen, at mange af de studerende finder måder at handle på, der gør det muligt for dem at studere. For nogle handler det eksempelvis om at sige fra over for familien, så der er tid til at læse, eller om at flette familielivet sammen med studielivet. For andre er det nødvendigt med overarbejde, så det er muligt at være væk fra arbejdspladsen, som eksempelvis Fie forklarer. For hende handler det om, at hun får uddannelsen, og det er derfor i orden for hende at give noget tilbage. Man kan ud fra dette mene, at hvis de studerende ikke oplever det som et problem, så er det ikke et problem.

De studerende giver udtryk for, at de føler, at de bliver klogere, mere motiverede og bedre kan forstå deres arbejde på grund af uddannelsen, og det lader ikke til, at behovet for uddannelse opleves som en "samfundsmæssig tvang" som sådan. Det er dog alligevel bemærkelsesværdigt, at mens mange af de studerende ikke oplever, at der er et pres for at uddanne sig, så ser de det som en "pligt" eller en "nødvendighed" for at kunne klare sig på arbejdsmarkedet fremover. Og der er tilsyneladende en forventning om, at man kan klare det samme, som man hele tiden har gjort. Flere giver også udtryk for, at det netop kan være en udfordring at navigere i de forventninger, der er til dem. Nogle får nærmest ondt i maven over at skulle være væk af hensyn til kollegerne, mens andre synes, at det kan være svært i forhold til også at skulle gøre det godt nok som forælder. Det opleves ikke som et pres udefra, men måske snarere som en indefrakommende forventning om, hvad man selv bør kunne. Dette kan understøttes af Crowthers pointe om, at livslang læring er blevet et vilkår, som den enkelte må regulere sig selv i forhold til jf. 'State of the art'. For studerende som Rosa kan det komme til udtryk som en kamp for at acceptere, at det er okay ikke at kunne gøre alt 100 procent, men også som en selvkritik, som Willig og Ejrnæs (2018) netop forklarer er et kendetegn ved flexploitation.

Ligeledes kan det være et problem, hvis der ikke er mulighed for at gå i dialog med sin arbejdsgiver om, at der er for meget at se til, fordi man selv har valgt at studere. Det handler ikke om at skulle ytre kritik af arbejdspladsen, men det kan ses som en begrænsning af

muligheden for at udtrykke sig selv, hvilket netop er én måde, hvorpå praksisser kan være uhensigtsmæssige, jf. afsnittet 'Videnskabsteori'. Dette kan ses i relation til Stegeagers pointe om, at de studerende føler, at de skylder arbejdspladsen noget. På den ene side kan man mene, at det er forståeligt, hvis arbejdsgiverne synes, at det er tilstrækkeligt at de betaler for uddannelsen og giver de studerende fri, og så til gengæld kan forvente, at arbejdsopgaverne bliver løst som før. Det er trods alt de studerende, der får uddannelsen på deres CV. Lorentsen og Niemann (2010) konkluderede netop, at uddannelserne ikke var gode nok til at rette uddannelserne mod arbejdslivet, og i den forstand giver det mening, hvis arbejdsgiverne ikke vil engagere sig yderligere. Specialets analyse antyder dog, at der er stort fokus på arbejdslivet i uddannelsen. Der er tilsyneladende en forståelse blandt de studerende om, at det lærte kan anvendes - at det kan give dem nye værktøjer eller et nyt perspektiv at forstå deres hverdag ud fra. På den måde er uddannelsen ikke kun noget de studerende får af arbejdsgiveren, men også noget de kan give tilbage. Man kan derfor på den anden side mene, at der er grundlag for, at arbejdsgiverne også kan se det som deres ansvar at medarbejderne uddanner sig, så medarbejderne ikke skal føle, at de tager noget fra arbejdspladsen.

8. Konklusion

Dette speciale har belyst, hvordan voksne deltidsstuderendes studiepraksisser udfolder sig i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv. Analysen er udarbejdet på baggrund af etnografiske undersøgelser bestående af observationer af undervisningen på to moduler på diplomuddannelser på en dansk professionshøjskole, et interview med en underviser og syv interviews med studerende.

Nogle studerende tager uddannelsen, fordi der er et lovkrav om, at de skal have bestået et bestemt modul for at kunne løse deres arbejdsopgaver. For mange er det dog et ønske om at rette sin karriere i en bestemt retning, at blive bedre til at løse sit nuværende job og sikre sin fremtidige karriere. For mange studerende er der således fokus på de individuelle muligheder med uddannelsen.

For mange studerende foregår forberedelserne til undervisningen primært derhjemme, hvor familien også er til stede. Det indebærer læsning af tekster og PowerPoints og at skrive eksamensopgave. Nogle studerende oplever, at teorierne kan være svære at forstå. De kan ses som et nyt sprog, de studerende skal mestre, hvilket gør dem trætte, men de forklarer at det er sjovt, når de kan se, hvordan det de lærer kan bruges. At forberedelsen i høj grad foregår hjemme, hvor familien er, betyder, at de studerende skaber struktur ved at gøre familien opmærksom på, hvornår de kan være til stede for dem eller ved at studere, når familien ikke er hjemme. For andre fletter læsningen sig sammen med familielivet, når de eksempelvis læser samtidig med at de er til stede for deres børn.

I undervisningen er de studerendes arbejde i høj grad med til at påvirke både det der siges, det der gøres og de relationer, der opstår gennem de studerendes deltagelse i undervisningen. I undervisningen er de studerendes *sayings* formet af et fokus på, at det lærte skal være anvendeligt og forståeligt i forhold til deres arbejdsliv. De studerendes handlinger, deres *doings*, er bl.a. muliggjort af, at arbejdsgiveren betaler for uddannelsen og giver mulighed for, at de studerende kan holde fridage og skruedage, så de studerende kan være til stede og deltage i undervisningen med dialog og øvelser. Derudover hjælper underviserne med at tilrettelægge f.eks. de studerendes opgaver ud fra en forståelse af, at de studerende har travlt, men også har “ansvar for egen læring”. Dette kan ses som et udtryk for deres måde at relatere til de studerende på - deres *relatings*. Underviseren, der blev interviewet, giver udtryk for, at

der er en faglig ligeværdighed mellem ham og de studerende, mens de studerende alligevel forventer, at underviserne kan hjælpe med at gøre det, der skal læres, anvendeligt. Nogle af de studerende deler erfaringer med hinanden, mens andre ikke gør og derfor kan føle sig alene om at skulle navigere i forventninger fra både uddannelsen, familien og arbejdet.

De studerende har dog udfordringer i forhold til deres arbejde. Nogle oplever, at de næsten får ondt i maven over ikke at være til stede på arbejdspladsen, mens andre tager overarbejde og svarer på mails hjemme for ikke at komme bagud med arbejdsopgaverne. For nogle opleves det som vanskeligt at tale med arbejdsgiveren om. Dette kan hænge sammen med, at de studerende føler, at det er dem, der får noget ud af uddannelsen. At uddannelsen ses som noget der vedrører den enkelte studerende medarbejder selv frem for arbejdsgiveren er i tråd med tidligere forskningsresultater (jf. Lorensen & Niemann, 2010). Hvor Lorensen og Niemann (2010) dog argumenterer for, at uddannelsesinstitutionerne ikke er gode nok til at koble uddannelsen til de studerendes arbejdsliv, tyder dette speciales fund på det modsatte.

På grundlag af specialets erkendelsesinteresse om at afdække uhensigtsmæssigheder i praksisser diskuteres det, at man på den ene side kan man mene, at så længe de studerende oplever, at det eksempelvis er i orden at arbejde over, så er det ikke nødvendigvis problematisk at studere samtidig med, at man har et arbejde og et privatliv. Omvendt kan man dog mene, at det er problematisk, at nogle studerende ikke oplever, at det er i orden at sige fra, hvis de har svært ved at løse deres arbejdsopgaver, fordi de føler, at de skal give noget tilbage til arbejdspladsen og forventes at kunne løse det samme som før.

9. Litteraturliste

- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. udgave). New York: Oxford University Press.
- Buch, A. (2018). Materialitet, krop og læring: Et praksisteoretisk perspektiv. I M. Martinussen & K. Larsen (Red.), *Materialitet og læring* (s. 99-122). København: Hans Reitzels Forlag.
- Buch, A. & Andersen, V. (2015). Team and Project Work in Engineering Practices. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 5(3a), 27-46.
<https://tidsskrift.dk/njwls/article/view/26641>
- Callender, C. (2011). Widening participation, social justice and injustice: Part-time students in higher education in England. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 469-487. DOI: 10.1080/02601370.2011.588462
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Californien: Sage Publications.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136. DOI: 10.1080/0260137042000184174
- Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2017). *Aktiviteten på videregående VEU: Tendenser, årsager og udfordringer*. Lokaliseret d. 13.05.2019 på <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/aktiviteten-paa-videregaende-veu>

- Danske Diplomuuddannelser. (2019). *Fakta om diplomuddannelserne*. Lokaliseret d. 21.05.2019 på <https://diplom.uc-dk.dk/fakta/>
- Diplombekendtgørelsen. (2018). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. BEK nr. 1012 af 02/07/2018. Lokaliseret d. 12.04.2019 på <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=202259>
- Elias, S. V., Shapiro, H., Kristensen, N., Pedersen, K. M. & Binder, M. (2017). *Nye kompetencer hele livet*. Lokaliseret d. 01.03.2019 på https://bm.dk/media/6145/3_nye-kompetencer-hele-livet.pdf
- Elliot, D. L. & Brna, P. (2009). 'I cannot study far from home': Non-traditional learners' participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 105-117. DOI: 10.1080/03098770902856645
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice based study: Problems and methods*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Honneth, A. (2017). Is there an emancipatory interest? An attempt to answer critical theory's most fundamental question. *Eur J Philos*, 25, 908– 920. <https://doi.org/10.1111/ejop.12321>
- Hopwood, N. (2015). Ethnographic Fieldwork as Embodied Material Practice: Reflections from Theory and the Field. *40th Anniversary of Studies in Symbolic Interaction*, 227-245. [https://doi.org/10.1108/S0163-2396\(2013\)0000040013](https://doi.org/10.1108/S0163-2396(2013)0000040013)
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4. udgave). London & New York: Routledge.
- Kahu, E. R., Stephens, C., Zepke, N. & Leach, L. (2014). Space and time to engage: Mature-aged distance students learn to fit study into their lives. *International Journal*

- of Lifelong Education*, 33(4), 523-540, DOI: 10.1080/02601370.2014.884177.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885-905.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lee, P.-L. & Pang, V. (2014). The influence of motivational orientations on academic achievement among working adults in continuing education. *International Journal of Training Research*, 12(1), 5-15, DOI: 10.5172/ijtr.2014.12.1.5
- Lindgren, I. & Vaabengaard, R. S. (2019). *Man lærer, så længe man lever: Et praksisteoretisk og sociokulturelt læringsperspektiv på voksenlæring*. (Speciale). Aalborg Universitet København.
- Liyanagamage, N., Glavas, C. & Kodagoda, T. (2019). Exploring mixed emotions and emotion-regulation strategies of students balancing higher education with employment. *Journal of Education and Work*, 32(1), 21-35. DOI: 10.1080/13639080.2019.1605156
- Lorentsen, A. & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej: Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Nicolini, D. (2009). Articulating Practice through the Interview to the Double. *Management Learning*, 40(2), 195-112.
- Olsen, P. B. (2003). Metode i problemorienteret projektarbejde. I P. B. Olsen & K. Pedersen (Red.), *Problemorienteret projektarbejde: En værktøjsbog* (s. 169-191). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory* 5(2), 243-263.
- Reckwitz, A. (2012). Affective spaces: A praxeological outlook. *Rethinking history*, 16(2), 241-258.
- Rönnerman, K. & Kemmis, S. (2016). Stirring doctoral candidates into academic practices: A doctoral course and its practice architectures. *Education Inquiry*, 7(2), 93-114. DOI: 10.3402/edui.v7.27558
- Saar, M. (2018). X - What is Social Order? Or: Order, Practice, Subject. *Proceedings of the Aristotelian Society*, cxviii(2). doi: 10.1093/arisoc/aoy009
- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (s. 13-26). Sense Publishers.
- Stegeager, N. (2014). *Viden i bevægelse: Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*. (Ph.d.-afhandling). Aalborg: Aalborg Universitet.
- Studieordning Offentlig forvaltning og administration. (2018). *Diplomuddannelsen i offentlig forvaltning og administration*. Lokaliseret d. 18.05.2019 på <https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2019/04/Diplomuddannelsen-i-offentlig-forvaltning-og-administration.pdf>
- Studieordning SD. (2011, rev. 2019). *Studieordning for Sundhedsfaglig Diplomuddannelse*. Lokaliseret d. 17.05.2019 på https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2019/03/Studieordning_sundhedsfaglig_diplomuddannelsen_010711_rev._190301_MASTER.pdf

Trepartsaftale. (2017). *Trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-2021)*. Lokaliseret d. 13.05.2019 på

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/efter-og-videreuddannelse/veu-trepartsaftale/trepartsaftale-oktober-2017.pdf>

Uddannelses- og forskningsministeriet [UFM]. (2018). *Om professionshøjskolerne*.

Lokaliseret d. 17.05.2019 på

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/om-professionshøjskolerne>

VFV-loven. (2017). *Bekendtgørelse af lov om videregående uddannelse*

(videreuddannelsessystemet) for voksne. LBK nr. 1038 af 30/08/2017. Lokaliseret d. 12.04.2019 på <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=192526>

<https://diplom.uc-dk.dk/fakta/>

Willig, R. & Ejrnæs, A. (2018). *Flexisme*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wills, W. J., Dickinson, A. M., Meah, A. & Short, F. (2016). Reflections on the Use of Visual Methods in a Qualitative Study of Domestic Kitchen Practises. *Sociology*, 50(3), 470-485. DOI: 10.1177/0038038515587651

10. Formidlende artikel

Hvad forventer du af din medarbejder, der er under uddannelse?

Af Søs Krüger Johansen

Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet København

Videregående efter-videreuddannelse kan have mange fordele - bl.a. er det politisk set intentionen, at det skal bidrage til at skabe en kompetent arbejdsstyrke. Mit speciale, som er udarbejdet i foråret 2019 viser dog, at det ikke nødvendigvis er en let opgave for de studerende på diplomuddannelser, der både skal deltage i undervisning og læse og forstå nye teorier, samtidig med at de passer deres arbejde og skal få familielivet til at fungere. Det giver anledning til at spørge: Er du som arbejdsgiver med til at skabe optimale betingelser for, at din medarbejder under uddannelse har en god læringsproces, der kan komme arbejdspladsen til gode?

Sammenhænge mellem efter-videreuddannelse og arbejdsplads

Efter-videreuddannelsesområdet er kommet i fokus inden for de seneste år, bl.a. i forbindelse med trepartsforhandlingerne i 2017, der mandede ud i en aftale, hvor området beskrives som et middel til at sikre omstillingsparate medarbejdere med fremtidsrettede kompetencer (Trepartsaftale, 2017, s. 1). Efter-videreuddannelse kan således være en måde at udvikle medarbejdernes kompetencer på. Måske er en eller flere af dine medarbejdere lige nu i gang med eksempelvis en diplomuddannelse? Måske har arbejdspladsen også betalt uddannelsen? I så fald tænker du måske som arbejdsgiver, at du har gjort nok for at understøtte din medarbejder i sin udvikling. I mit speciale, der er udarbejdet i foråret 2019, konkluderes det bl.a. at arbejdet på mange måder er med til at understøtte, men også udfordre de studerende, når de studerer ved siden af deres arbejde. I specialet undersøges det nemlig, hvordan voksne deltidsstuderende agerer i at studere på diplomuddannelser i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv (Johansen, 2019).

Tidligere forskningsprojekter har undersøgt, hvordan studerende på videregående efter-videreuddannelser i Danmark har meget travlt mens de studerer, og at de i høj grad er overladt til sig selv under uddannelsen, på trods af at de studerendes motivation udspringer af

arbejdet (Lorentsen og Niemann, 2010). Lorentsen og Niemann (2010) konkluderer bl.a. at der mangler engagement fra arbejdsgivernes side (s. 126). Internationalt har man bl.a. fundet frem til, at støtte både fra familien men også arbejdspladsen har betydning for studerendes oplevelse af balance mellem studieliv, arbejdsliv og privatliv (Lowe & Gayle, 2007). Der er således meget der tyder på, at der er mange sammenhænge mellem arbejdslivet og eftervidereuddannelse.

Mit speciale er baseret på en række interviews med studerende og en underviser samt observationer af to moduler på to forskellige diplomuddannelser på en professionshøjskole i Danmark (Johansen, 2019). Jeg undersøger her hvordan de studerende navigerer i at studere sideløbende med deres arbejde og privatliv. Herunder undersøges også nogle af de udfordringer, som de studerende oplever i den forbindelse. Specialet konkluderer bl.a., at arbejdslivet på mange måder er med til at muliggøre og forme de studerendes uddannelse, men også er med til at vanskeliggøre den. Mange studerende vælger at tage uddannelsen for at kunne blive dygtigere til deres job, følge med samfundsudviklingen og kunne fremtidssikre deres karriere. Nogle oplever dog, at det kan være svært at få fri til at deltage, mens andre føler at de forventes at kunne nå den samme mængde arbejdsopgaver som før. Der er således potentiale til, at arbejdsgiverne måske i højere grad vil kunne hjælpe de studerende medarbejdere med at gøre studiet lettere at klare. På mange måder drager specialet mange af de samme konklusioner som bl.a. Lorensen og Niemann (2010). Hvor Lorentsen og Niemann (2010, s. 122) dog konkluderer, at uddannelsesinstitutionerne skal blive bedre til at målrette uddannelserne arbejdslivet, tyder det dog i specialet på, at arbejdslivet på mange måder er noget, man tager højde for (Johansen, 2019).

At få det hele til at gå op

I specialet analyseres de studerendes *studiepraksisser*. Det vil sige, at det undersøges, hvad de studerende konkret siger i og om deres uddannelse, hvordan de agerer og hvordan de relaterer til hinanden, andre mennesker omkring sig og alt det, der er til stede, når de studerer. Det er inspireret af en praksisteoretisk forståelse, der er udviklet af Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer og Laurette Bristol (2014), som netop har fokus på, hvordan praksisser udfolder sig i samspil med den omkringliggende verden. Specialet indikerer, at de studerende særligt indgår i to studiepraksisser i forbindelse med deres uddannelse: De deltager i undervisning på uddannelsesinstitutionen, og de forbereder sig til undervisning og eksamen, hvilket primært

foregår i hjemmet. Specialet har ikke beskæftiget sig med de uddannelser, der tilbyder fjernundervisning.

At tage en diplomuddannelse ved siden af sit fuldtidsjob kan ifølge specialets undersøgelse være krævende. Det indebærer bl.a. at man skal håndtere forventninger til sig selv, forventninger fra undervisere og medstuderende, fra familien og fra arbejdet. Flere af de studerende arbejder med dette ved at have fokus på at lære noget, som de kan bruge i hverdagen på deres arbejdsplads i stedet for at "*stræbe efter 12-tallet*", som en af de studerende fortæller (Johansen, 2019). Det er altså en central forståelse hos de studerende, at det de lærer, skal være brugbart. Det er også dette, der kommer til udtryk i undervisningen, hvor de teoretiske perspektiver i høj grad flettes sammen med de studerendes erfaringer fra arbejdslivet. Men selv med denne indstilling kan det være svært at finde ro til læsningen, og det kræver tid at forstå teorierne. Nogle studerende oplever, at det er fysisk trættende at studere og deltage i undervisning - og mange må derfor planlægge deres forberedelse herefter (Johansen, 2019).

Derhjemme arbejder mange af de studerende med at strukturere deres forberedelsestid - enten ved at sige fra over for familien, ved at læse, når familien ikke er hjemme eller ved at forsøge at kombinere det. Udover de familiemæssige forpligtelser og forberedelsen til undervisningen, er der nogle studerende, der finder det nødvendigt at tjekke mail derhjemme og tage overarbejde for ikke at komme bagud med arbejdsopgaverne på arbejdspladsen. Flere af de studerende giver udtryk for, at der er en forventning om, at de kan nå det samme, som de hele tiden har kunnet. Dette understøttes af tidligere forskning på området (Lorentsen & Niemann, 2010). Nogle studerende mener, at det er i orden for en periode, fordi de selv lærer noget, og fordi de får uddannelsen af deres arbejdsplads. De føler dog også, at de skal give noget tilbage (Johansen, 2019). Samtidig gives der udtryk for, at det er den enkeltes eget ansvar at koordinere med kollegerne, og nogle finder det svært at tale med arbejdsgiveren om, hvis der er for mange opgaver. Men behøver uddannelse at være den enkeltes eget ansvar eller kan du som arbejdsgiver være til hjælp?

Prisen for et friskt pust

At tage en diplomuddannelse behøver ikke nødvendigvis kun at være et gode for medarbejderen selv - det kan muligvis også komme arbejdspladsen til gode. Det kan dog være vanskeligt at sætte lighedstegn mellem uddannelse og specifikke kompetencer. Det

forklarer en af underviserne ved den ene diplomuddannelse (Johansen, 2019). Somme tider bliver det først klart, hvad den studerende har lært, når vedkommende er tilbage på arbejdet.

En af de studerende forklarer, at hun tænker at hendes arbejdsgiver forventer, at hun kan tilbyde organisationen "*et friskt pust*" (Johansen, 2019). Det kan virke ukonkret, men i specialet analyseres det, hvordan mange studerende oplever, at de kan bruge det de har lært, eksempelvis til at forstå egne handlinger på arbejdspladsen bedre (Johansen, 2019). Ligeledes oplever nogle, at de bliver ivrige efter at vende tilbage til arbejdet, fordi de lærer noget nyt (Johansen, 2019). Der er på den måde mulighed for, at medarbejderne kan bringe nye forståelser med tilbage, og på den måde kan arbejdspladsen også få glæde af uddannelsen.

I specialet diskuteres det, at det sagtens kan fungere, at de studerende tager overarbejde eller tjekker mails derhjemme for at kunne nå sine arbejdsopgaver, hvis de selv oplever, at de fungerer. Det kan dog være et problem, hvis de studerende eksempelvis føler, at de ikke kan tale med deres arbejdsgiver om det, hvis det bliver for meget. Nogle giver udtryk for, at de ikke føler sig presset til at uddanne sig, men at det alligevel ses som en pligt at uddanne sig (Johansen, 2019). Når uddannelsen altså retter sig mod arbejdslivet, kan man overveje, om man som arbejdsgiver kan se en mening i at understøtte den studerende medarbejder også under uddannelsen.

Kan dialog om forventninger være en hjælp?

Specialet belyser studiepraksisserne fra de studerendes eget perspektiv. Dette betyder ikke, at arbejdsgivernes motiver ikke er relevante. På baggrund af specialets konklusioner kan man dog overveje, om det kan være en fordel, at du som arbejdsgiver har en dialog med din studerende medarbejder om, hvordan processen forløber og hvad de har lært, som kan gavne arbejdspladsen. Ligeledes kan I i fællesskab diskutere jeres forventninger i forhold til løsningen af arbejdsopgaver - er det realistisk, at medarbejderen har den samme mængde arbejdsopgaver som før? For nogen vil det sikkert være fint, mens andre måske i en periode har brug for hjælp. Der kan være flere løsningsmuligheder. F.eks. har man i Københavns Kommune en jobrotationsordning, som man kan gøre brug af, hvis man har behov for en vikar, mens ens medarbejder tager efteruddannelse (Københavns Kommune, n.d.). Måske er der grundlag for, at efter-videreuddannelse kan blive et fælles ansvar til begges fordel?

Referencer

- Johansen, S. K. (2019). *At få det hele til at gå op i en højere enhed: En undersøgelse af voksne deltidsstuderendes studiepraksisser på diplomuddannelser i spændingsfeltet mellem arbejde og privatliv*. (Speciale). København: Aalborg Universitet.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Københavns Kommune. (n.d.). *Vikarordning - når en medarbejder skal efteruddannes*. Lokaliseret d. 23.05.2019 på <https://www.kk.dk/jobrotation>
- Loretsen, A. & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej: Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Trepartsaftale. (2017). Trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-2021). Lokaliseret d. 13.05.2019 på <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/efter-og-videreuddannelse/veu-trepartsaftale/trepartsaftale-oktober-2017.pdf>

11. Bilagsoversigt

Bilag A: Model udviklet af Kemmis et al. (2014, s. 226): *Table of invention for analysing practices*.

Bilag B: Litteratursøgning

Bilag C: Transskriptioner af interviews

Bilag C1: Ewa

Bilag C2: Fie

Bilag C3: Gitte

Bilag C4: Jette

Bilag C5: Liv

Bilag C6: Maja

Bilag C7: Ole

Bilag C8: Rosa

Bilag D: Observationsnoter

Bilag D1: Styring i den offentlige sektor (S.O.S) d. 11-03-19

Bilag D2: Styring i den offentlige sektor (S.O.S) d. 25-03-19

Bilag D3: Klinisk Vejleder (K.V.) d. 14-03-19

Bilag D4: Klinisk Vejleder (K.V.) d. 21-03-19

Bilag E: Interviewguides

Bilag E1: Interviewguide studerende

Bilag E2: Revideret interviewguide studerende

Bilag E3: Interviewguide underviser

Bilag F: Observationsskema

Bilag G: Kodning i tabel

Bilag H: Maps

Bilag H1: Messy maps

Bilag H2: Ordered maps

Bilag H3: Map over relationer

Bilag I: Transskriptionsregler

Bilag J: Elevatortale

Bilag K: Samtykkeerklæring