

MØDET MELLEM PROFESSIONS- OG UNIVERSITETSBACHELORER

- Et kvalitativt studie af studerendes oplevelser med at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelorer

Læring og forandringsprocesser 10. semester – Kandidatspeciale
Oda Skjøt Christensen – ochris19@student.aau.dk

Vejleder: Arnt Louw | 2/8-2021
Anslag: 160.761 – 66,98 ns

FORORD

Dette speciale er udarbejdet i foråret og sommeren 2021 med delvis COVID-19 nedlukning. Jeg vil gerne takke min vejleder Arnt Louw for at have været lyttende, kritisk tænkende, konstruktiv og for altid at være klar på en faglig diskussion om universiteternes udvikling og kandidatuddannelsernes formål. Samarbejdet har ført til et speciale, som tager udgangspunkt i og binder sløjfe på mine to år på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser, mit møde med Aalborg Universitet og mødet med medstuderende, som har skubbet til mit verdensbillede og akademiske jeg.

ABSTRACT

This master's thesis serves as a qualitative study of students' experience with their master's degree and the meeting between students with different educational backgrounds – either a bachelor from the university or a bachelor as profession. Through qualitative interviews I have examined their experience, stories, and opinions across to analyze how they describe their cooperation as well as pros and cons of their education and teaching. The interest in the topic of this master's thesis is based on my own experience and meeting with a master's degree who admits students with different educational backgrounds. Therefore, I have had an academic interest in examining how other students experience their master's degree as well as the meeting with fellow students with other educational backgrounds. I have interviewed 8 students at four different universities to examine experience, stories and opinions across different educations and universities. Based on Gert Biesta's educational theory I have produced an analysis which unfolds how students experience that their educations allow them to follow their own professional interests by giving them the power and freedom to structure their educations themselves. Finally, I summarize that the educations have both socialization, qualification, and subjectification as the purpose of the educations. According to the informants one of the qualities of university educations are the freedom to follow their own professional interests which makes it possible for them to become or develop themselves as unique subjects as Biesta as the pedagogical purpose of education. Through the different educational backgrounds, the students get new perspectives, but they do have difference starting points because of their understanding and use of the terms, practice, and theory. The informants say that their different understanding and use of practice and theory makes it possible for them to work together and for each of them to bring something to the projects and cooperation. One of the difficulties of bringing students with different educational backgrounds together is that some of the students already are familiar with the university as the context of academic work. Therefore, it is difficult for newcomers to get acquainted with social and academic norms and rules. Furthermore, I deduce some learning points from the analysis, which show that the universities advantageously could be more specific in their communication about the students use of each other and their educational background and give them the educational space to learn from each other.

Indholdsfortegnelse

FORORD	1
ABSTRACT	2
1. INDLEDNING	5
2. PROBLEMFELT	5
2.1 <i>DET GLOBAGE AFTRYK I UDDANNELSESSYSTEMET</i>	5
2.2 <i>DE HERSKENDE DISKURSER</i>	6
2.3 <i>UNIVERSITETERNES PLADS I DAG</i>	7
3. STATE OF THE ART	7
3.1 <i>GLOBALISERINGENS FORSKNINGSBLIK</i>	8
3.2 <i>DEN HUMANISTISKE VINKEL</i>	9
3.3 <i>KOMBINATIONSUDDANNELSERNE</i>	9
4. AFGRÆSNING AF PROBLEMSTILLING	10
4.1 <i>PROBLEMFORMULERING</i>	11
5. OPBYGNING AF SPECIALE	11
6. VIDENSKABSTEORI	12
7. METODEAFSNIT	14
7.1 <i>FORSKERPOSITION</i>	14
7.2 <i>POSITION I ET KENDT FELT</i>	14
7.3 <i>INTERVIEW SOM METODE</i>	15
7.4 <i>INTERVIEW VIRTUELT</i>	17
7.5 <i>UDVÆLGELSE OG REKRUTTERING AF INFORMANTER</i>	18
7.6 <i>GENNEMFØRELSE AF INTERVIEWS</i>	19
7.7 <i>TRANSSKRIBERING</i>	20
7.8 <i>ETISKE OVERVEJELSER</i>	20
7.9 <i>ANALYSESTRATEGI</i>	21
8. TEORIAFSNIT	23
8.1 <i>RISIKOENS BETYDNING FOR UDDANNELSE</i>	23
8.2 <i>DE TRE DOMÆNERS BETYDNING I UDDANNELSE</i>	25
8.3 <i>BIESTA SOM TEORETISK RAMME</i>	26
9. ANALYSE	27
9.1 <i>FRIHED TIL AT VÆRE UNIK</i>	27
9.1.1 <i>FØRER FRIHED TIL FRIHED?</i>	34

9.2 PRAKSIS- OG TEORIFORSTÅELSE	36
9.2.1 KAN PRAKSIS OG TEORI KOBLES SAMMEN?	39
9.3 MØDET MED DEN ANDEN	42
9.4 OPDRAGELSE I ET EKSISTERENDE FÆLLESSKAB	48
9.4.1 DET DISCIPLINERENDE PRAKSISFÆLLESSKAB	52
10. PROFESSIONS- OG ALMENDANNELSE PÅ UNIVERSITETET	54
11. KONKLUSION	57
11.1 LÆRINGSPUNKTER	58
12. LITTERATURLISTE	60
KOMBINATIONSUDDANNELSERNES FORDELE OG ULEMPER	64
HVOR ER UNIVERSITETERNE PÅ VEJ HEN?	64
MØDET MED PRAKSIS OG TEORI	65
ET ØGET FOKUS PÅ FORMÅLET MED SAMARBEJDE	66
AFRUNDING	67
LITTERATURLISTE	68

1. INDLEDNING

Ifølge politikere verden over og ikke mindst de danske politikere er uddannelse nøglen til økonomisk vækst (Moutsios 2006, 26-27). Med *Globaliseringspuljen* i 2006 ville den daværende regering gøre Danmark til et førende vækst-, viden- og iværksættersamfund, og investeringer i fremtidens samfund og vidensøkonomi lå i uddannelse (Globaliseringspuljen 2006). På daværende tidspunkt handlede investeringen om at sikre uddannede generationer fremadrettet, og derfor var målet, at flere unge skulle gennemføre en videregående uddannelse på hurtigere tid, og at en større andel af unge skulle gennemføre en ungdomsuddannelse (Globaliseringspuljen 2006, 9). Den nuværende samfundssituation med en verdensomspændende pandemi har endda gjort presset endnu større, fordi det ikke blot handler om at vælge rigtigt, men også at blive valgt mellem de mange flere ansøgere, der er nu (Ejssing, 2020). I dette speciale stiller jeg skarpt på, hvordan studerende oplever det at gå på kandidatuddannelse med optag af både professions- og universitetsbachelor, samt hvilken betydning de oplever, at det har for deres uddannelse. Med politikernes uddannelsesfokus in mente vil de følgende afsnit tage fat i problemstillingerne omkring universitetet som institution, og den brydningstid, som universiteterne har været i de seneste årtier samt den diskurs, der følger med de uddannelser, som ifølge politikerne internationalt ikke skaber vækst i samfundet. Det følgende afsnit vil danne rammen for det problemfelt som specialet bevæger sig inden for.

2. PROBLEMFELT

2.1 DET GLOBAGE AFTRYK I UDDANNELSESYSTEMET

Oftil 1999 byggede universitetsfilosofien ifølge Elke Weik, lektor ved Institut for Marketing og Management ved Syddansk Universitet, på den humboldtske tankegang omkring det frie akademiske og autonome universitet. Denne forståelse af det interesseløse universitet blev etableret i år 1809 af Wilhelm von Humboldt og blev kvalitetsgaranteret og overvåget af akademiske fagfolk (Weik 2020). Ifølge Palle Rasmussen byggede det daværende universitets vidensproduktion på fri erkendelse og var dermed ikke rettet mod praktisk nytte (Rasmussen 2020). Det ændrede sig radikalt, da europæiske forskningsministre underskrev *en Magna Charta Universitatum* i Bologna. Denne erklæring ændrede universiteternes fokus fra dannelse og interesseløs forskning til samfundets vækst med en politisk opmærksomhed på akkreditering, internationalisering, kvalitetssikring og erhvervsrettede kompetencegivende uddannelser (Weik 2020).

Professor og centerleder for Business and Politics ved Copenhagen Business School Ove K. Pedersen beskriver i artiklen *Fra velfærdsstat til konkurrencestat* i 2006, at uddannelsesområdet og dets pædagogiske hensigter altid har været et politisk anliggende i Danmark. På daværende tidspunkt så han dog en ændring i den uddannelsespolitiske retning for pædagogikken og det danske uddannelsessystem, som ifølge lektor ved DPU Søren Ehlers kan ses som en imødekommelse af den globale verdensøkonomi (Clausen 2006, 17-18; Holm 2006, 20-21). Fokuset fra den daværende regering var klart, danske universiteter skulle være i verdensklasse og være konkurrencedygtige i forhold til resten af verden. I 00'erne gav politikerne ifølge Pedersen reformpædagogikken skylden for danske elevers manglende faglighed. Uddannelse havde ikke længere samfundsborgeren som formål, men derimod vækst for samfundet. Ifølge Ehlers blev uddannelse på daværende tidspunkt en investering i den globale konkurrenceevne, og det gjorde det med begrebet livslang læring som rettesnor (Clausen 2006, 17-18). Pædagogik og uddannelse har traditionelt været et nationalt anliggende. De uddannelsespolitiske tanker har været med til at forme samfundets borgeres identiteter gennem forståelse for nationens historie, sprog og litteratur (Holm 2006, 20-21). Dette har alt sammen været med til at skabe en fælles national bevidsthed, som har dannet rammen for den nationalpolitiske sammenhængskraft og demokratiske grundforståelse. Den moderne nation er bygget på denne uddannelsespolitiske tænkning, men i takt med at den internationale konkurrence og globaliseringen har fået sit indtog i verden, ser det uddannelsespolitiske billede anderledes ud (Clausen 2006, 17-18).

I relation til globaliseringen af universiteterne og uddannelsesinstitutionerne er der ikke blevet stillet spørgsmålstejn ved, hvilken samfundsmæssig rolle universiteterne bør have. Her har det været tydeligt, at uddannelse handler om en investering i vækst, og det gælder også universiteterne som skulle skabe erhvervsrettede individer med brugbare kompetencer, som skaber nytte for samfundets økonomiske vækst (Moutsios 2006, 26-27). I nutiden har politikernes effektivisering af uddannelsessystemet i et internationalt perspektiv for øje gennem OECD, og samtidig skal denne effektivisering og akkreditering dokumenteres (OECD 2010; Weik 2020). Spændingsfeltet mellem at bevare traditioner, dannelsesrejser, vidensproduktion, evidens og kompetencerettede uddannelse, der retter sig direkte mod arbejdsmarkedet, er presserende.

2.2 DE HERSKENDE DISKURSER

I takt med at globaliseringen har fundet sin plads i det danske og internationale samfund har universiteternes position i samfundet ændret sig til at handle om at være til nytte. Ifølge Stavros Moutsios,

lektor ved Institut for Pædagogisk Sociologi på Aarhus Universitet DPU, er verden rettet mod den globale vidensøkonomi, som har betydning for, at vores uddannelsessystem skal være konkurrencedygtigt internationalt. Fra europæisk side er det besluttet, at uddannelsessystemet skal uddanne konkurrencedygtige, fagligt kompetente og erhvervsrettede individer, som skal være med til at få samfundet til at vækste økonomisk (Moutsios 2006, 26-27). Det har haft betydning for, hvilke uddannelser der bliver prioriteret økonomisk og diskursivt i samfundet (Moutsios 2006, 26-27). På europæisk plan er det besluttet, at medlemslandene skal fokusere på naturvidenskabelige uddannelser, og dermed kommer humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser i baggrunden.

2.3 UNIVERSITETERNES PLADS I DAG

På baggrund af diskursen i samfundet om humaniorafagene og brydningstiden for universiteterne i en globaliseringstid, som stadig præger med forandring og nytte som fokus, har Maja Horst og Allan Irwin i 2018 skrevet bogen *Hvad vil vi med universiteterne* (Horst og Irwin 2018). Ifølge dem er debatten og samfundsdiskursen omkring universiteternes fremtid i Danmark skarpt opdelt – måske også for skarpt. De beskriver to fløje, frihedskæmperne af den humboldtske ideologi og samfundsingeniørerne af globaliseringens forståelse. Horst og Irwin kritiserer fløjene for ikke at arbejde konstruktivt sammen for at skabe bedre universiteter til fremtiden. Universiteterne skal holde fast i deres samfundsansvar og kritiske sans med ønsket om innovation og tradition. De skal forholde sig til det samfund de er en del af, men samtidig også have frihed til at eksperimentere og kaste sig ud i interesseløs forskning (Horst og Irwin 2018).

Samfundet, både politikere, nationalt og internationalt, men også den brede befolknings indflydelse på uddannelsessystemet har som Ove K. Pedersen altid været en del af forståelsen af pædagogik i Danmark (Holm 2006, 20-21). Disse perspektiver på uddannelsessystemet, og dets dimittender har betydning for, hvordan problemstillingen udfolder sig i dette speciale. Før jeg vil afgrænse problemfeltet til specialets problemstilling, vil jeg i det følgende afsnit granske den forskning, som relaterer sig til dette problemfelt og derigennem beskrive, hvori min problemstilling bliver relevant.

3. STATE OF THE ART

Det fremgår af problemfeltet, at uddannelsesområdet og universiteternes formål og fremtid er beskrevet af forskere samt i den forskningsmæssige debat i samfundet. I dette afsnit vil jeg komme omkring

det forskningslandskab, som omhandler universiteternes fremtid, globaliseringens betydning for uddannelse, Aalborg Universitets model til at erhvervsrette deres uddannelser samt diskursen om, hvad det vil sige at være akademiker.

3.1 GLOBALISERINGENS FORSKNINGSBLIK

Internationalt er universiteterne siden 2004 blevet rangeret af *Times Higher Education (THE)*, hvilket skærper universiteternes opmærksomhed på at klare sig godt internationalt og profilere sig som et land med dygtige universiteter (THE). Rangeringen internationalt og komparationer på tværs for at blive dygtigere sker også gennem OECD, som udarbejder rapporter med det fokus, at medlemslandene imellem kan sammenligne sig for at effektivisere de enkelte landes uddannelsessystemer. Rapporten giver data om uddannelsessystemers økonomi, struktur og præstation. Derudover giver den oplysning om virkningen af læring på tværs af lande, finansielle investeringer i uddannelse, adgang, deltagelse og progression i uddannelse, læringsmiljøer og organisering af uddannelser (OECD 2020; UFM). *Education at a glance 2020* kan eksempelvis bruges til at undersøge, hvor Danmark ligger uddannelsesmæssigt ift. andre lande, og dermed bruges politisk til at argumentere for ændringer eller investeringer (OECD 2020).

Globaliseringen har i Danmark haft betydning for de videregående uddannelser igennem eksempelvis reformer som *Fremdriftsreformen* (Dragsted et.al. 2014). Laura Louise Sarauw og Simon Ryberg Madsen på daværende tidspunkt forskere ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik forskede i studerendes håndtering af fremdriftsreformen i relation til deres studie (Sarauw et.al. 2016). Forskningsprojekt peger på, at fremdriftsreformen og politikernes intentioner om at øge studieintensiteten har skabt det, de kalder et krydspres mellem de studerendes og uddannelsesinstitutionernes dagsordner. Spørgeskemaundersøgelsen, som de har udarbejdet, viser også, at de studerende oplever et tidspres, som får dem til at overveje og omprioritere deres arbejde ift. studiejobs e.l. (Sarauw et.al. 2016, 7-10). I stedet for at være med til at skabe bedre rammer for de studerende, har reformen ifølge projektet blandt andet været med til at gøre studerende mindre jobparate og internationalt orienteret, mens læringsudbyttet er blevet mindre, og det har fremmet stress og eksamensorienteret læsning hos de studerende (Sarauw et.al. 2016, 7-10).

3.2 DEN HUMANISTISKE VINKEL

Dele af forskningen beskæftiger sig også med humanistuddannelserne som omdrejningspunkt. Det gør sig både gældende i forhold til humanistisk forskning, men også diskursen i samfundets påvirkning på humanister, humanisters varetagelse af job og deres vej ind på arbejdsmarkedet (Holm 2006, 20-21; Lejre 2008; Støvring et.al. 2019; Dimittendmobilitet 2018). I relation til nyuddannede akademikers vej ind på arbejdsmarkedet har Akademikerne i samarbejde med Arbejdsmarked Rekruttering og Pluss udarbejdet en rapport om dimittendmobilitet, hvor en af hovedpointerne er, at selvom humanister oplever det som en hindring at være generalist, så er det, hvad arbejdsmarkedet kalder på. Indtræden på arbejdsmarkedet kræver, at en nyuddannede humanist er i stand til at koble sine kompetencer til virksomheders arbejdsopgaver – hvilken nytte vil man kunne tilføre virksomheden (Dimittendmobilitet 2018). I relation til diskursen om humanister som samfundsnyttige uddannede, har David Budtz Pedersen i samarbejde med Frederik Stjernfelt og Humanomics Research Center udarbejdet en kortlægning af dansk humanistisk forskning, hvor de viser, det danske humanistiske bidrag til samfund, hvordan denne forskning er blevet til, samt hvordan samarbejdet og arbejdet er for humanistiske forskere. Kortlægningen af den danske humanistiske forskning har ifølge forfatterne til hensigt at vise, at den danske humanistiske forskning omhandler og bidrager til det danske samfund med fokus på tværfagligt samarbejde (Pedersen et.al. 2016).

Samfundsdiskursen om humanistiske uddannelse omhandler en mangel på konkrete arbejdstitler og kompetencer, hvortil globalisering også har sat fokus på at erhvervsrette uddannelser for at skabe en større kobling til praksis. I projektet *Brobygning mellem teori og praksis på professionsuddannelser* undersøger en række forskere fra DPU, hvordan man får skabt en større kobling mellem begreberne teori og praksis, for dermed at skabe en mindre frafaldsprocent på professionsuddannelserne (Haastrup, et.al., 2013).

3.3 KOMBINATIONSUDDANNELSERNE

Det følgende afsnit vil bringe de studerende og uddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor i spil i relation til studiestrategier og Aalborg Universitets PBL-metode (problem-baseret læring). I den videnskabelige artikel *Er jeg akademiker nok?* har Karin Højbjerg og Marie Martinussen med et bourdieusk blik undersøgt, studiestrategier for studerende på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet, som relaterer sig til at arbejde akademisk (Højbjerg og Martinussen 2015). Artiklen har ifølge forfatterne til hensigt at bidrage med viden

om konsekvenserne uddannelsespolitiske beslutninger og de effekter det har på de studerende. Heri ligger dilemmaet mellem de forskellige uddannelsesbaggrunde og de studerende håndtering deraf. Kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelorer kan ifølge Martinussen og Højberg skabe konflikter, som Aalborg Universitet forsøger at mindske ved hjælp af deres PBL-model (problembaseret læring). I projektet *PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser* fra 2017 undersøger en række forskere fra Aalborg Universitet pædagogiske muligheder og udfordringer ved brugen af PBL i undervisning (Engen, et.al. 2017). I kontrast til Martinussen og Højbergs undersøgelse, beskriver dette projekt at selvom denne kombination af uddannelsesbaggrunde har sine udfordringer, fordi de studerende taler ud fra forskellige udgangspunkter, så er det præcis det, som gør, at begge sider af de studerende bliver udfordret i gruppearbejdet. Hertil viser projektet forskellige forudsætninger hos de studerende for at deltage i projektarbejde med udgangspunkt i PBL. Disse forudsætninger bunder i de studerendes bacheloruddannelse. En del af projektets resultater omhandler PBL-modellens metode til at koble forskellige uddannelsesmæssige baggrund i projektarbejde for at skabe en dybere forståelse af teorier, metoder og problemstillinger.

4. AFGRÆSNING AF PROBLEMSTILLING

State of the art danner rammen for dele af forskningen, som omhandler globaliseringens betydning for uddannelse, humanisters vej ind på arbejdsmarkedet og humanistisk forsknings bidrag til samfundet. Derudover omhandler dele af forskningen Aalborg Universitets PBL-metode og dens betydning for de studerendes samarbejde på tværs af uddannelsesbaggrunde. Hertil viser Martinussen og Højbergs artikel, at studerende på uddannelser med optag af professions- og universitetsbachelorer finder forskellige strategier på baggrund af deres bachelorbaggrund. Alt dette er en kortlægning af dele af det felt, som mit problemfelt og problemstilling kredser om, men i relation direkte til undersøgelser, forskning og litteratur om kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelorer, så er forskningen begrænset. Derfor finder jeg det relevant at tage denne problemstilling omkring de studerendes oplevelser, forventninger og forståelser af dem selv, deres medstuderende og deres uddannelse op.

I artiklen *Universitetet er også for pædagoger og sygeplejersker* argumenterer Kristian Larsen, professor ved Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet, for, at diskursen i samfundet omkring professionsuddannedes plads på universiteterne, er ensidige (Larsen 2014). Han mener derimod, at professionsuddannede har fordele med sig, eksempelvis; alder, de studerer på trods, har

netværk, har en sund og kritisk distance til akademi og er åbne. Alle disse parametre gør professionsuddannelse lige så velegnede som universitetsbachelor til at tage en kandidatuddannelsen på universitetet (Larsen 2014). I samspil med projektet *PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser* mener Larsen, at professionsuddannede giver et frisk pust til den akademiske verden, og at det handler om ikke at stille kontrasterne så skarpt op, og se muligheder i forskellighederne (Engen, et.al. 2017; Larsen 2014).

Mit speciale springer ud af denne uddannelsespolitiske udvikling, hvor uddannelse er vejen til økonomisk vækst. Det betyder, at alle skal have en uddannelse, og at uddannelserne samtidig skal følge med samfundets forandring for at være erhvervsrettede og virke attraktive for arbejdsmarkedet. Min egen kandidatuddannelse i Læring og forandringsprocesser er ingen undtagelse, hvor mødet med den uddannelsespolitiske dagsorden skinner igennem med erhvervsrettede projekter og kompetenceafklarende moduler med fokus på at kunne konkretisere kompetencer og fagligprofil for fremtidige arbejdsgivere (Studieordning 2017). Dette samt udfordringer og muligheder i samarbejdet med studerende med andre uddannelsesbaggrunde har jeg selv stiftet bekendtskab med på min kandidatuddannelse. I relation hertil er jeg interesseret i at undersøge både de frustrationer, oplevelser, erfaring samt muligheder de studerende ser i samarbejdet og studiet med andre uddannelsesbaggrunde. Globaliseringen har givet en effekt af masseuddannelse også i det danske samfund. Forskellige uddannelsesbaggrunde har en betydning for studiestrategier ifølge Martinussen og Højbjerg, men har det også en betydning for samarbejde, identitetsskabelse og uddannelsen ifølge de studerende (Højbjerg og Martinussen 2015). På baggrund af problemfeltet og denne problemstilling lyder min problemformulering som følgende:

4.1 PROBLEMMFORMULERING

Hvordan oplever studerende at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor, og hvilken betydning har denne kombination for deres oplevelser af, hvad deres kandidatuddannelse er og skal kunne, samt betydning for samarbejde?

5. OPBYGNING AF SPECIALE

Dette afsnit har til hensigt at skabe overblik over specialets afsnit og opbygning. Med afsæt i *Problemfeltet*, *State of the art* samt *Afgrænsningen af problemstilling*, vil de følgende afsnit omhandle det metodiske og teoretiske del af specialet. Disse afsnit har til hensigt at redegøre for mit

videnskabsteoretiske ståsted samt metodiske til- og valg. I afsnittene vil jeg komme ind på, hvilken betydning disse til- og fravalg har haft for indsamlingen af empirisk materiale samt min position i felten. Dette vil blive efterfulgt af analysestrategien, som tager udgangspunkt i kodningen af mine interviews. Efterfølgende vil jeg beskrive den teoretiske ramme for speciale, som tager afsæt i Gert Biestas uddannelsesteori. Dette afsnit vil overordnet beskrive Biestas begreber, hvilke også vil blive udfoldet i det analytiske arbejde med empirien. Dernæst vil min analyse udfolde sig i afsnittene; *Frihed til at være unik* med tilhørende diskussionsafsnit *Fører frihed til frihed?*, *Praksis- og teoriforståelse* med diskussionsafsnittet *Skal praksis og teori kobles sammen?*, *Mødet med den Anden* og *Opdragelse i et eksisterende fællesskab* med tilhørende diskussionsafsnit *Det disciplinerende praksisfællesskab*. Analysen vil belyse informanternes fortællinger gennem Biestas teoretiske ramme og derigennem besvare problemformuleringen. Slutteligt vil jeg perspektivere Biestas spørgsmål om, hvad god uddannelse er, med Lars Geer Hammerhøjs blik på dannelse, som todelt i almen- og professionsdannelse. Det vil omhandle, hvad kandidatuddannelse skal kunne bidrage med i samfundet samt åbne op for diskussionen om, hvilken retning universitetsuddannelser er på vej i. Jeg afrunder specialet med konkluderende bemærkninger, som sammenfatter besvarelsen af problemformuleringen samt kommer med bud på, hvilke læringspunkter jeg finder relevant, at man kan undersøge nærmere.

6. VIDENSKABSTEORI

Det følgende afsnit omhandler specialets videnskabsteoretiske ståsted, som har betydning for det metodiske, teoretiske og analytiske arbejde. Jeg har i udarbejdelsen af specialet haft et socialkonstruktivistisk ståsted. Socialkonstruktivisme skal ikke forstås som et samlet videnskabsteoretisk blik, men er derimod inddelt i flere forskellige grene, som både beskæftiger sig med at stille sig kritisk til den sande viden og det også at tænke det sociale som en konstruktion af det sociale (Wenneberg 2002). Jeg tager i specialet udgangspunkt i Peter Berger og Thomas Luckmanns socialkonstruktivisme. I afhandlingen *Den sociale konstruktion af virkelighed* beskriver Berger og Luckmann deres videnssociologiske socialkonstruktivisme (Berger og Luckmann 2003). Heri argumenterer de for, at viden og virkelighed for individet skal forstås som socialt konstrueret. I deres videnssociologiske tilgang til konstruktionen af virkeligheden tager de afsæt i hverdagslivet, som udgangspunkt for skabelsen af viden: ”Heraf følger, at der til specifikke sociale kontekster knytter sig specifikke sammensætninger af virkelighed og viden” (Berger og Luckmann 2003, 41). De argumenterer heri både for, at mennesket skaber samfundet, men at samfundet også skaber mennesket (ibid., 99).

Ifølge Berger og Luckmann dannes vaner, tolkninger, rutiner og handlemåder hos individet gennem sociale interaktioner. I relation hertil argumenterer de for, at disse vaner, tolkninger, rutiner og handlemåder har indvirkning på individets måde at forstå hverdagslivet på (Rasborg 2013, 421). De daglige sociale interaktion mellem individer er medvirkende til at skabe individets vidensforståelser. Det betyder, at individet har viden til forskellige kontekster, og viden som muligvis aldrig vil blive italesat eller delt med andre, fordi det ikke virker nødvendigt eller brugbart i situationer (Berger og Luckmann 2003, 72-84). Den viden, som individet er i besiddelse af, er kun tilstrækkelig indtil den ikke kan besvare virkelighedens spørgsmål eller andres viden skubber til individets forståelse. ”*Men når vi står ansigt til ansigt, vil den anden måske konfrontere mig med min indstilling og en opførelse, som modsiger dette mønster, måske endda i en sådan grad, at jeg bliver tilbøjelig til at give slip på dette mønster som noget uanvendeligt (...)*” (Berger og Luckmann 2003, 68). Gennem konfrontation og interaktion kan vaner, tolkninger, rutiner og handlemåder ændres gennem udfyldning af huller i individets viden.

Gennem social interaktion skaber individer bestemte tolkninger, vaner, rutiner og handlemåder til at forstå egne og andres handlinger. Disse gentagende handlemåder resulterer ifølge Berger og Luckmann i dannelsen af varige samfundsinstitutioner (Rasborg 2013, 421-422). Det betyder, at individers handlinger skaber samfundets objektivitet. I Berger og Luckmanns bud på, hvordan menneskelig handling producerer tingsverdenen benytter de sig af begreberne eksternalisering, objektivering og internalisering. Hertil argumenterer Berger og Luckmann for, at samfundsmæssige institutioner og strukturer opfattes som yderliggjort, også kaldet eksternalisering. Det skyldes, at institutionerne skabes og reproduceres gennem den menneskelige interaktion. Over tid dannes en mere permanent fortolkning af institutionerne, hvilket vil sige, at de objektiveres. Dernæst forekommer internaliseringsprocessen, da individer fødes ind i en verden fyldt med grundlæggende normer og værdier, som overtages af individet. Ifølge Berger og Luckmann konstrueres den samfundsmæssige virkelighed gennem dette dialektiske forhold mellem begreberne eksternalisering, objektivering og internalisering (Rasborg 2013, 422).

Qua Berger og Luckmanns forståelse af virkeligheden som socialkonstrueret vil mine og mine informanternes viden, vaner og handlemåder have betydning for hver af vores vidensforståelser. Det betyder samtidig også, at interviewene er et møde mellem forskellige vidensforståelser, som på samme måde, som Berger og Luckmann beskriver det, kan ændre på både mine eller informanternes vidensfor-

ståelser. Mit blik ind i det metodiske, teoretiske og analytiske arbejde af dette speciale har dermed sit udgangspunkt i Berger og Luckmanns forståelse af, at samfundsinstitutionen såsom universiteter og uddannelser forekommer som internaliserede hos mig og mine informanter, men at det er også qua disse objektive forståelser af samfundsinstitutioner, at vi har fælles viden i den sociale interaktion.

7. METODEAFSNIT

Med afsæt i det videnskabsteoretisk fundament vil det følgende afsnit omhandle mine metodiske overvejelser og valg i forbindelse med min position i felten, interview som dataindsamlingsmetode, den praktiske gennemførelse samt etiske overvejelser i relation til informanterne og min forskerposition. Med mit afsæt i den videnssociologiske socialkonstruktivisme er jeg som forsker med til at konstruere den sociale virkelighed i interviewsituationen sammen med mine informanter og efterfølgende gennem min bearbejdning af empirien i den senere analyse. Dette afsnit bidrager med indsigt i specialets metodiske samt analytiske tilgang. Formålet med afsnittet er at fremme specialets transparens ved at gennemgå, hvordan jeg har valgt at besvare problemstillingen. Dette gør jeg ved at beskrive undersøgelsens metodiske til- og fravalg.

7.1 FORSKERPOSITION

I det følgende vil jeg beskrive det felt, som mine interviews er foregået i samt min position. Jeg er som forsker medskabende af det empiriske materiale, qua mit udgangspunkt i at virkeligheden er social konstrueret (Järvinen 2005, 29). Det betyder, at med et fokus på selve konstrueringen af konteksten vil jeg både have fokus på interviewets hvad, men også hvordan. Både det metodiske og analytiske arbejde vil derfor have fokus på informanternes erfaringer og holdninger inden for problemstillingen, men også have blik for konteksten: den samfundsmæssige kontekst, tidligere kontekst (deres uddannelsesbaggrunds betydning), fremtidige kontekster (hvilken betydning har deres erfaringer fra uddannelsen og universitetet for fremtiden), samt den kontekst interviewene produceres i (ibid., 39-40).

7.2 POSITION I ET KENDT FELT

I specialet har jeg valgt at undersøge studerendes blikke på samt fortællinger om kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor, hvilket gør, at jeg bevæger mig i egen felt. Jeg er selv studerende på sådan en kandidatuddannelse. Min egen forforståelse bliver delvist beskrevet i problemfeltet, da min indgang til at skrive dette speciale kommer på baggrund af egne frustra-

tioner og oplevelser med denne sammensætning af uddannelsesbaggrund. Det har betydning for min tilgang til problemstillingen og har dermed også betydning for, at jeg kan have blinde vinkler. Mats Alvesson beskriver i teksten *Methodology for close-up studies*, hvilken betydning det har at undersøge i egen felt. Han argumenterer for, at det er vigtigt at have for øje, at når man som forsker undersøger i egen felt, er det nemt at overse blinde vinkler (Alvesson 2003, 174-181). En blind vinkel kunne være, om jeg overfører mine frustrationer til mine informanter, og dermed har forhåndsbestemt, hvilke oplevelser eller erfaringer informanterne har. Det betyder, at jeg i min tilgang til min position i felten har været opmærksom på ikke at fremlægge min forforståelse og erfaring med problemstilling for dermed at give plads til informanternes fortællinger og er gået nysgerrigt til mine informanternes fortællinger gennem åbne spørgsmål.

Som interviewer er jeg som sådan ikke en del af det felt, som jeg observerer, men min position i relation til felten har betydning for, hvordan jeg positionerer mig, og hvilken forskerrolle jeg indtager i interviewsituationen. Min position i relation til informanterne under interviewene har både et positivt og muligvis negativt perspektiv, fordi jeg som kandidatstuderende selv har erfaringer med problemstillingen. I relation til positioneringen som forsker argumenterer Cathrine Hasse i bogen *Kulturanalyse i organisationer* for, at strukturelle identiteter har betydning for denne positionering og placering i forhold til andre. Ifølge Hasse definerer strukturelle identiteter en gruppe af mennesker, som er lig med hinanden. Det betyder, at de indtager samme sociale roller, som er bestemmende for et menneskets forventelige handlinger, placering og sociale stilling til andre mennesker (Hasse 2011, 115). Qua min sociale rolle som kandidatstuderende, og mine informanternes sociale roller som værende det samme, har jeg dermed bestemte forventninger til informanternes fortællinger. Forventning som omhandlede forståelse for, hvordan man går på universitetet, samt at jeg skulle relatere til deres svar og fortællinger. Vores fælles sociale rolle har gjort interviewene mere afslappede, fordi jeg som forsker indtager samme rolle som informanterne, har de kunnet referere til artefakter eller situationer, hvor de har søgt genkendelse hos mig.

7.3 INTERVIEW SOM METODE

Det følgende afsnit vil beskrive mine overvejelser i relation til at bruge interviews som kvalitativ metode, hvor ”*formålet er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at meningsfortolke de beskrevne fænomener.*” (Kvale og Brinkmann 2015, 22). Mine hensigter har været at få indblik i informanternes forventninger, erfaringer og oplevelser med at gå på kandidatuddan-

nelser med optag af både professions- og universitetsbachelorere. Derigennem har interviews været metoden til at facilitere en samtale mellem mig som interviewer og informanterne for at skabe rum for besvarelse af mine foruddefinerede, samt opfølgende spørgsmål. Jeg har gjort brug af semistrukturerede interviews, hvilket ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard er karakteriseret som en interaktion mellem interviewers spørgsmål og informantens svar (Brinkmann og Tanggaard 2015, 37-38). Nogle af interviewerens spørgsmål vil være nedfældet i interviewguiden, mens andre vil komme løbende som opfølgende eller sondrende spørgsmål (Brinkmann og Tanggaard 2015, 41). I selve interviewet har jeg gjort brug af det, Brinkmann beskriver som receptiv interviewerstil (Brinkmann 2014, 51). Det betyder, at jeg som interviewer forfølger informanternes fortællinger, så det er deres erfaringer og oplevelser, som kommer til at træde frem af interviewene.

I mit brug af interviews har jeg gjort mig overvejelser i forhold til, hvilke former for interviews, som ville være gavnligt for at undersøge problemstillingen. Fokusgruppeinterview kan give plads til diskussion og mødet med forskellige perspektiver i relation til problemstillingen (Halkier 2016). Herigennem ville det have været muligt at præsentere problemstillinger som et diskussionsemne for informanterne, og det ville give mulighed for uenigheder eller at iscenesætte et scenarie, hvor informanterne havde til opgave at finde løsninger på deres problemstillinger. Jeg valgte det individuelle interviews, da denne interviewform kan skabe et intimt rum, hvor informanter føler sig trygge, og dermed giver udtryk for deres mulige frustrationer, erfaringer eller oplevelser med problemstillingen. Det gav dermed også mulighed for ikke at skabe dårlig stemning mellem uddannelsesbaggrundene eller de deltagende i interviewene. Jeg var interesseret i at høre deres fortællinger knyttet til problemstillingen og ikke i at skabe splid og opstillede dilemmaer. Det individuelle interview tilbyder en indsigt i den enkelte informants fortælling relateret til problemstillingen. Jeg har haft til hensigt, at hverken jeg eller andres holdninger til forskellige uddannelsesbaggrunde, status deraf eller disse uddannelser så vidt muligt skulle have indflydelse på informanternes fortællinger, hvilket også er derfor det individuelle interview egner sig til at få indsigt i, hvilke fortællinger den enkelte informant beskriver, samt hvordan det kobler sig til forskellige kontekster. Problemstillingen kan forekomme en smule ømtålelig, fordi informanterne kan have negative erfaringer eller frustrationer, og derfor ville jeg med det individuelle interview skabe et intimt rum, hvor informanter følte sig trygge til at beskrive deres erfaringer og oplevelser.

7.4 INTERVIEW VIRTUELT

Grundet samfundssituationen med den verdensomspændende pandemi Covid-19 har konteksten for selve interviewene ændret sig fra at skulle foregå fysisk til online. Interviewene er den sociale kontekst, hvor det empiriske materiale i samspillet mellem mig som interviewer og informanter bliver skabt (Järvinen 2005, 29). Justesen og Mik-Meyer (2010) beskriver et interview som ”*et fysisk møde mellem to personer, der udvikler viden og erfaringer*” (Justesen og Mik-Meyer 2010, 53–54). Min dataindsamling adskiller sig fra denne beskrivelse af rammen for et interview, da konteksten har haft betydning for, at interviewene er blevet gennemført virtuelt. Hertil beskriver sociologen Aaron Cicourel, at et interview skal forstås som et socialt møde. Det sociale møde er defineret af den sociale sammenhæng, som det er skabt i (Cicourel 1964, 97). Det betyder, at den sociale kontekst, som interviewene er skabt i og dermed også den sociale sammenhæng, som er virtuel, har betydning for interviewene og det sociale møde mellem informant og interviewer. I relation til brugen af online interviews er denne relationsopbygning vigtigt, fordi jeg som interviewer ikke møder mine informanter i virkeligheden. Samfundssituationen gjorde det fysiske møde uansvarligt, og derfor gjorde jeg brug af flytte interviewformatet, som en samtale, direkte over i den online verden. Dermed fungerede interviewet på samme måde online som i virkeligheden med både lyd og billede. Ifølge Andrea Fontana og Anastasia Prokos (2007) har den virtuelle mulighed for forskning gjort det muligt at interviewe personer, som ellers ikke er kontakt-bare (Fontana og Prokos 2007). Den virtuelle tilføjelse til kvalitativ forskning har i forlængelse heraf ifølge Natila James og Hugh Busher (2012) givet langt flere muligheder for at lave alternative forskningsmetoder (James og Busher 2012). Det online interview har gjort det muligt for mig at gennemføre specialet med fokus på studerendes fortællinger og erfaring, fordi vi har kunnet bruge det virtuelle, som platform for facilitering af interviewene.

Interviewformatet er i specialet flyttet til et online format. Qua at interviewet skal forstås ud fra den sociale kontekst, som det empiriske materiale produceres i, er det relevant at tage højde for forskellige problemstillinger, som er medført af interviewenes gennemførelse online. Det online format har betydning for brug og aflæsning af kropssprog, tavshed og kommunikation. Philip Burnard karakteriserer et telefoninterview som mindre personligt, i det der ikke er mulighed for at holde øjenkontakt. Derudover har intervieweren også sværere ved at tilkendegive en anerkendelse af det sagte gennem nik og mimik (Burnard 1994, 69). Dette gør sig delvist gældende i mine interviews. Mit brug af Zoom med både video og lyd gav mulighed for en bedre kommunikation gennem brug af kropssprog end over telefonen, men det gav stadig ikke mulighed for at holde øjenkontakt. Derfor blev muligheden

for at skabe en bedre relation mellem mig og informanten mindsket, fordi det at holde øjenkontakt er en anerkendelse af det sagte. I forlængelse heraf beskriver Brinkmann og Tanggaard, at tavsheden har betydning for informanternes mulighed for at bringe udtalte temaer i spil, samt plads til refleksion (Brinkmann og Tanggaard 2015, 42). I det almindelige format af ansigt-til-ansigt interview vil tavsheden være med til, at jeg som interviewer kan give plads til informantens fortællinger og blot lytte. Men gennem det online interview kan tavsheden derimod give anledning til misforståelser af manglende anerkendelse eller til afbrydelse af hinandens tale, fordi der er forsinkelse på det sagte. Det har eksempelvis haft betydning i mine interviews, da det til tider virker til, at både jeg og informanten afbryder hinanden, fordi tavsheden har en anden betydning.

En anden ulempe ved brugen af det virtuelle interview er, at jeg i interviewsituationen kan have mistet nærhed til informanten samt dybde i dennes svar (Albris og Wahlberg 2018, 270). Det skyldes, at det virtuelle ikke, i lige så høj grad som det fysiske møde, giver mulighed for, at jeg i interviewsituationen kan aflæse kropssprog og stemningen. Det betyder, at det kan være mere udfordrende at opbygge en tillidsfuld relation mellem mig og informanterne (ibid.). Dog vil jeg argumentere for, at brugen af video sammen med lyd gennem Zoom giver det bedste alternativ til det fysiske interview, fordi vi er i stand til at se hinanden og derigennem aflæse hinandens kropssprog. Selvom online interview giver en fleksibilitet hos både interviewer og informant i forhold til afvikling af interviewene, så medfører tidsaspektet også en tredje ulempe. I det fysiske interview vil interaktionen mellem mig og informanterne dække over både et før, under og efter. Dette element af interviewene er med det virtuelle ikke til stede, fordi interviewet blot dækker over den halve til hele time interviewet varer. Hvis jeg havde afholdt interviewene fysisk havde jeg og informanternes mødtes på en anden måde med mere small talk, hvilket, jeg vil mene, giver en mere rolig stemning, når først interviewet går i gang.

7.5 UDVÆLGELSE OG REKRUTTERING AF INFORMANTER

I det foregående afsnit har jeg taget fat i interview som metode i relation til min empiriindsamling. Det følgende afsnit omhandler udvælgelse og rekruttering af informanter. Felten for specialet er afgrænset til at være studerende fra kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor. Jeg har valgt ikke at dykke ned i en specifik uddannelse, men jeg har i stedet til hensigt at tegne tendenser på tværs af de studerendes fortællinger om deres oplevelser og erfaringer med deres uddannelse. For at få bredde i specialets felt har jeg valgt, at informanterne kommer fra forskellige universiteter. Det skal dog nævnes, at alle uddannelserne enten er samfundsvidenskabelige eller

humanistiske og knytter sig til det faglige felt indenfor læring og pædagogik. Dertil har jeg også valgt, at informanterne afspejler både universitets- og professionsbachelor på uddannelserne.

Jeg har brugt mit netværk som indgang til at finde informanter. Det har foregået igennem kontakt med tidligere medstuderende, som på de forskellige studier har kunnet hjælpe med at finde studerende, som enten har taget en PBA eller UBA. Det drejer sig om uddannelserne: Pædagogisk Sociologi på DPU Aarhus Universitet, Pædagogik på Københavns Universitet, It, Læring og Organisatorisk omstilling på Aalborg Universitet København og Human Ressource Management på Copenhagen Business School. Specialets empiriske materiale er udarbejdet gennem brug af interviews med 8 kandidatstuderende fra fire forskellige universiteter.

NAVN	KANDIDAT	BACHELOR
Mads	Pædagogik, Københavns Universitet	Universitets- og Professionsbachelor
Jane	Pædagogik, Københavns Universitet	Universitetsbachelor
Anne	Pædagogik, Københavns Universitet	Professionsbachelor
Karla	Pædagogisk sociologi, DPU Aarhus Universitet	Universitetsbachelor
Karoline	Pædagogisk sociologi, DPU Aarhus Universitet	Professionsbachelor
Fie	Human Resource Management, Copenhagen Business School	Universitetsbachelor
Edith	It, Læring og Organisatorisk omstilling, Aalborg Universitet	Universitetsbachelor
Signe	It, Læring og Organisatorisk omstilling, Aalborg Universitet	Professionsbachelor

Bilag 3, Oversigt over informanter.

7.6 GENNEMFØRELSE AF INTERVIEWS

Det følgende afsnit vil omhandle gennemførelsen af interviewene, som er det empiriske grundlag for specialet. Grundet samfundssituationen med pandemien er interviewene foregået på Zoom med video og lyd koblet til. Dagen inden interviewene blev gennemført modtog informanterne et zoomlink samt interviewguide, så de kunne orientere sig i den og gøre sig nogle tanker om spørgsmålene. Interviewguiden er udarbejdet ud fra problemstillingen med fokus på informanternes erfaringer og oplevelser med at gå på deres respektive kandidatuddannelser. Interviewguiden er udarbejdet ud fra, at interviewene er semistrukturerede. Det betyder også, at interviewguiden blot har fungeret som en rette-

snor, som jeg har kunnet afvige fra, når det virkede nødvendigt eller naturligt i interviewene. Jeg har valgt at kategorisere spørgsmålene i temaerne: *Forventninger til både dig selv og uddannelsen, Overgangen mellem bachelor og kandidat, Samarbejde, Fremtiden og Løsninger* (Bilag 1; Bilag 2).

Interviewene foregik som udgangspunkt ens – alle online og varede mellem en halv time og en lille time. Interviewene begyndte med en kort præsentation af mig og specialet samt kortlægning af anonymitet, interviewets varighed, samt mundtligt samtykke for brug af udtalelser og informantens rettigheder i forbindelse med tilbagetrækning af udtalelser. Præsentationen i begyndelsen af interviewet var mit forsøg på at gøre starten på interviewet tryk og vise informanten en styring med et fundament. Dermed blev rammerne for interviewet sat. Det følgende afsnit vil omhandle efterbehandlingen i forbindelse med transskriberingen af interviewene.

7.7 TRANSSKRIBERING

Efter gennemførelsen af interviewene har det været nødvendigt for mig at transskribere dem for at kunne kode og overskue informanternes fortællinger i relation til analysen. Fortolkningsprocessen begynder ifølge Brinkmann og Kvale allerede i transformationen fra det talende til det skrevne (Kvale og Brinkmann 2015, 238-239). Min fortolkningsproces af det empiriske materiale begyndte allerede under interviewene, hvor kodning så småt begyndte, da jeg dannede koblinger mellem informanternes fortællinger. Men transskriberingen er med til at skabe større forbindelser mellem informanternes fortællinger og den teoretiske fortolkning heraf. I transskriberingen af interviewene har jeg valgt at medtage alt informanterne siger, men i brugen af citater i analysen vil jeg renskrive citaterne, så de giver mening for læseren og den analytiske forståelse.

7.8 ETISKE OVERVEJELSER

Det følgende afsnit vil omhandle etiske overvejelser i forbindelse med specialets metodiske arbejde samt overvejelser i forbindelse med min position i relation til felten. Ifølge Steinar Kvale handler stillingtagen til etiske spørgsmål sig om, at forskeren er i stand til at reflektere over valg i undersøgelsesprocessen (Kvale 1997, 115-117). I relation til min position i felten forekommer der to etiske spørgsmål: Vil undersøgelse i eget felt ikke blive for implicit? Og hvilken betydning har min position som universitetsbachelor? Med afsæt i Alvesson har jeg været opmærksom på mine blinde vinkler i forbindelse med undersøgelsesarbejdet. For at undgå dette har jeg forsøgt at gå naivt og åbent til informanternes fortællinger for ikke at pålægge deres fortælling min forforståelse. Dog er det værd

at nævne, at som skrevet i problemfeltet, så har jeg selv oplevet denne problemstilling som konfliktfyldt eller faglig mangelfuld. Det kan have betydning for produktionen af empirisk materiale i interviewene, fordi jeg som interviewer er medskaber heraf. Det betyder samtidig også, at jeg har kunnet udfordre informanterne, fordi jeg bevæger mig i samme felt, som de gør, og dermed har andre spørgsmål, end en forsker uden fra feltet ville have.

Det andet etiske perspektiv er min baggrund som universitetsbachelor. I arbejdet med spørgsmålene til interviewguiden reflekterede jeg over, hvordan jeg skulle formulere spørgsmålene, så jeg ikke kom til at lægge antagelser ned over hovedet på informanterne. Eksempelvis da jeg spørger ind til, om informanterne har gjort sig tanker om at skulle samarbejde med mennesker med andre uddannelsesbaggrunde, ville jeg ikke få det til at virke, som om jeg negligerede nogle uddannelsesbaggrunde i det tilfælde. Dertil gjorde jeg mig også overvejelser om min baggrund som universitetsbachelor havde betydning for interviewene af professionsbachelor. Det gjorde, at jeg også undervejs i interviewene var opmærksom på ikke at støde informanterne, men spørge nysgerrigt ind til deres fortællinger.

Informanterne er i forbindelse med specialet blevet anonymiseret, da det derfor ikke kan spores tilbage til dem som person, at de har givet disse udtalelser. Ifølge Kvale er det relevant at gøre informanterne opmærksom på, at det empiriske materiale bliver behandlet i fortrolighed, og dermed ikke kan spores tilbage til dem som person (ibid., 120).

I det foregående afsnit har jeg behandlet metodiske til- og fravalg i relation til indsamlingen af det empiriske materiale. Det har omhandlet min position som forsker i egen felt, valg af individuelle interviews, som er foregået online samt hvilke konsekvenser dette har haft for min indsamling af empirien. Følgende vil omhandle kodningsarbejdet samt overvejelser i relation til allerede at være teoretiske funderet inden interviewene.

7.9 ANALYSESTRATEGI

I det følgende afsnit vil jeg beskrive, hvordan jeg har arbejdet metodisk med min analyse, samt behandling af det empirisk materiale. Afsnittet karakteriserer dermed forholdet mellem teori og empiri, samt kodning af empirien. Ifølge Søren Peter Olesen og Merete Monrad beskriver et analysestrategisk afsnit, hvilke slutningsformer forskeren har brugt til at gå fra det empiriske til det analytiske arbejde (Olesen et.al. 2018). Med afsæt i Biestas uddannelsesteori vil min analytiske behandling af empirien være deduktiv. Det betyder ifølge Lars Fuglsang et.al. at slutte fra generel viden til specifik viden

(Fuglsang et.al. 2014, 33). Mit brug af teori som generel viden vil dermed blive brugt til at drage specifikke sammenslutninger i analysen af empirien. Allerede som en del af interviewene var jeg teoretisk funderet, hvilket har betydet, at jeg på daværende tidspunkt kunne påbegynde kodningsarbejdet med blik for Biestas teoretiske ramme. Det har samtidig også betydning for, at min analyse ikke kun er styret af det empiriske materiale, og min indgang til dette har dermed ikke været induktiv.

Lars E.F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss og Erik Bøve Rasmussen karakteriserer en tematisk analysemetode, som redskab til at sammensætte det empiriske materiale efter temaer gennem kodning (Johannessen et.al. 2018, 278). Ifølge dem karakteriseres et tema som en gruppering af empiri, der har fællestræk. Jeg har ladet mig inspirere af deres tematiske analysemetode, dog har jeg ikke fulgt deres trin slavisk, men gjort brug af selve kode- og kategoriseringsfasen. Kodningen har været et redskab til at skabe overblik over mit empiriske materiale for at kunne komme fra de skrevne transskriberinger til nye forståelser af informanternes fortællinger, samt udsagn og citater, som kan benyttes til det analytiske arbejde. Johannessen et.al. beskriver, at grundigheden i selve kodningen kommer an på det empiriske materiale, og hvor dybdegående et analytisk arbejde forskeren skal udarbejde (ibid., 284-287). Kodningen af mit empiriske materiale er udarbejdet som en grovkodning, hvor jeg har valgt at fokusere på de dele af det empiriske materiale, som virkede interessant for en biestask analyse samt med blik for overraskelsesmomenter, som enten bakkede op om den teoretiske ramme eller gav et andet blik på teorien. Derigennem har jeg udarbejdet grundige lytninger af interviewene med markeringer af brugbare citater i transskriberingerne for derefter at sortere disse i temaer. Denne del af analysemetoden kalder Johannessen et.al. for kategoriseringen, hvor de påbegyndte markeringer i empirien kategoriseres i temaer (ibid., 295). Kodningen af mine interviews førte til otte kategorisering: frihed, praksis/teori, tydelighed/utydelighed, håndtering af bredde, eksamen som rettesnor, uddannelsesniveau, mødet med den anden og opdragelse i et eksisterende fællesskab. Disse otte analyseafsnit ville kræve mere analytisk plads for, at jeg ville kunne arbejde i dybden med dem. Afsnittene som frihed og håndtering af bredde opdagede jeg i skriveprocessen hang sammen, mens tydelighed/utydelighed, eksamen som rettesnor og uddannelsesniveau ikke i lige så høj grad bidrog til en fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen. Derfor har jeg valgt med afsæt i problemformuleringen, at analysen består af afsnittene: *Frihed til at være unik, Praksis- og teoriforståelse, Mødet med den Anden og Opdragelse i et eksisterende fællesskab*. I begyndelsen af analysen vil analyseafsnittene med dertilhørende diskussionsafsnit blive beskrevet yderligere. Analysestrategien er afsæt for analysen, som vil udfolde sig i forlængelsen af det teoretiske afsnit.

8. TEORIAFSNIT

I det følgende afsnit vil jeg gøre rede for Gert Biestas uddannelsesteori samt beskrive, hvordan jeg vil anvende teorien analytisk. Jeg vil benytte mig af Biestas begreber til at anskue universitetet som uddannelse med fokus på, hvad uddannelsens formål forstået ud fra mine informanternes fortællinger. Derudover vil jeg benytte hans tre domæner, kvalifikation, socialisation og subjektifikation til at anskue, hvorfra universitetet som uddannelse opererer, samt hvilke mål der kommer til syne gennem informanternes fortællinger, og hvilken betydning det har for selve uddannelsen og dens studerende.

8.1 RISIKOENS BETYDNING FOR UDDANNELSE

Biestas uddannelsesteori bygger på det han karakteriserer som en misforståelse af, hvordan uddannelse, undervisning og læring gøres og forstås i nutidens samfund. Nutidens uddannelsesfelt har ifølge Biesta udgangspunkt i et formål om at sikre læring gennem målstyring og målrettet undervisning med fokus på den enkelte elev. Dermed forsøger uddannelsesfeltet at sætte fokus på at fremme den enkeltes læring gennem målstyring af en fælles retning for uddannelse for at minimere risikoen for, at elever ikke lærer det, de skal (Biesta 2014; Biesta 2011). Dette fokus på målstyring og sikring af læring er ifølge Biesta en misforståelse af, hvad uddannelse skal virke til. Hertil knytter sig også den undring, som Biesta fremlægger i bogen *God uddannelse i målingens tidsalder*, om hvor spørgsmålet om god uddannelse er blevet af (Biesta 2011, 12). Det spørgsmål er ifølge Biesta blevet erstattet af spørgsmål om uddannelsens kvalitet, effektivisering og accountability inden for uddannelsesområdet. Biesta argumenterer for, at uddannelse altid vil være en proces præget af retning og formål, og derfor er spørgsmålet om, hvad god uddannelse er, eller hvad uddannelse er til for vigtigt at tage højde for (ibid.). Tænkningen går på, at uddannelse ikke kan sikres, men derimod vil deltagelse i uddannelse altid medføre en risiko for at lære noget – det er ifølge Biesta den smukke risiko (Biesta 2014). Det smukke ligger i, at samfundet såvel som subjektet tager risici på vegne af dem selv for at risikere at lære noget. Dertil argumenterer han for, at: ”*Den pædagogiske opgave består i at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i og med verden på en voksen måde, det vil sige som subjekt.*” (Biesta 2018, 28). For at kunne imødekomme dette gennem uddannelse opererer Biesta med begrebet forstyrrelsens pædagogik, som omhandler en pædagogik med forstyrrelser og afbrydelse af aktiviteter hos den lærende (Biesta 2011, 103-104). Forstyrrelsens pædagogik bidrager til uforudsigelige resultater, som er hele Biestas tankegang om uddannelse, at det ikke kan sikres. Forstyrrelsens pædagogik hører til det Biesta kalder subjektifikations-domænet, da denne pædagogik er med til at sikre muligheden for at skabe unikke subjekter gennem forstyrrelser og afbrydelse af normative ordener – for at

skabe mødet med det andet/den anden (ibid.). Forstyrrelsens pædagogik, modstand og begrænsninger af individets normative ordener finder sted i det Biesta kalder for mellemzonen. Mellemzonen er et svært sted for individet at være, men også vigtigt for at kunne drage erfaringer med modstand og forstyrrelser. I mellemzonen skal individet balancere mellem verdens- og selvdestruktion for at eksistere (Biesta 2018, 37).

Biesta argumenterer for, at uddannelse som en del af risikoen skal forstås som en kreativ skabende handling. I relation til at forstå begrebet handling tager Biesta udgangspunkt i Hannah Arendts forståelse af handling som initiativ. Det væsentlige i Arendts forståelse er, at handling ikke kan ske uden andres indvirkning. Med det menes, at når subjektet foretager en handling, som dermed er en begyndelse, er det væsentlig, at andre responderer på begyndelserne for, at disse initiativer kan leve videre (ibid., 31-32). I denne forståelse af handling er interaktionen med andre væsentlig. Hertil knytter sig Biestas forståelse af uddannelse som et forhold, hvor der forekommer en interaktion mellem uddanneren og den uddannede (ibid., 28). Det er ifølge ham den kreative karakter ved uddannelse, som bidrager til at skabe subjekter, som tør risikere at tage magten over læring og dermed være med til at risikere (Biesta 2014, 27). Biesta er derfor interesseret i at betragte *”uddannelse som en skabende handling, hvor noget nyt der ikke tidligere eksisterede, bringes ind i verden.”* (Biesta 2014, 27). Med det menes, at der i uddannelse skal være plads til fornyelse samt inddragelse af nye perspektiver, processer og meninger. Uddannelses skal ifølge Biesta gøre mødet med anderledeshed mulig, så individet har mulighed for at udvikle voksenhed for at agere i verden som subjekt. Uddannelse skal vække lysten hos de studerende til at anerkende det eller den, der er anderledes (Biesta 2018, 35-36).

Ifølge Biesta er læring et proces-begreb, og dermed skal det også være en retning på og indhold i selve begrebet for, at det kan give mening i konteksten. Dertil gør Biesta op med nutidens uddannelsesfelts forståelse af læring som noget uundgåeligt for individet og argumenterer derimod for, at læring er konstrueret. Når vi beskæftiger os med læring, fortager vi: *”normative vurderinger vedrørende ønskværdig forandring.”* (Biesta 2014, 88). Et væsentligt element i relation til læring er, at den lærer-ende skal tage magten over læringen fremfor, at læring tager magten over den lærende (ibid., 109). Biesta argumenterer i forlængelse heraf for, at læring ikke er det væsentligste ved uddannelse. Men at begrebet uddannelse indikerer et forhold mellem uddanneren og den uddannede, og gennem dette forhold har undervisning mulighed for at være den situation, hvor de studerendes muligheder for at eksistere som subjekter gøres mulig (Biesta 2018, 28).

8.2 DE TRE DOMÆNERS BETYDNING I UDDANNELSE

Biesta benytter sig af tre domæner, kvalifikation, socialisation og subjektifikation, som uddannelsesfeltet opererer inden for, men som han også betragter som mulige mål for uddannelse (Biesta 2011, 85). Domænerne skal ikke forstås som enkelte dele af uddannelse, som kan stå alene. De hænger derimod uløseligt sammen og har indvirkning på hinanden. Dog lægger Biesta vægt på, at uddannelse i dag allerede har et stort fokus på kvalifikation og socialisation, og han argumenterer for, at subjektifikations-domænet er et lige så vigtigt element af uddannelse, hvis ikke mere end de to andre domæner (ibid., 85-86).

Kvalifikations-domænet har at gøre med tilegnelsen af viden, færdigheder og dispositioner. Domænet skal ses ud fra økonomiske og politiske perspektiver, da tilegnelsen af dette er til gavn for fællesskabet og dermed samfundet (ibid., 31).

I kontrast til at bidrage med tilegnelsen af viden og færdigheder til gavn for lærendes fremtidige tilknytning til arbejdsmarkedet for økonomisk udvikling og vækst, relaterer socialisations-domænet sig til tilegnelsen af bestemte og eksisterende sociale, kulturelle og politiske agendaer (ibid.). Socialisations-domænet efterstræber at socialisere individet i bestemte værdier og normer, som uddannelsessystemet synes vigtige. Derudover efterstræber domænet at socialisere individet til at blive en del af rationelle fællesskaber frem for at give individet plads til at eksistere som unikt subjekt (ibid., 32).

Uddannelse har ifølge Biesta ikke kun socialisation og kvalifikation som mål, men derimod også subjektifikation. Som en del af den kreative skabende handling skal uddannelse give plads til, at individer kan eksistere som subjekter og derigennem plads til, at de kan udfolde og udforske deres unikhed i uddannelsessituationer (Biesta 2014, 113-114). Subjektifikations-domænet har ifølge Biesta fokus på den lærende. Det betyder, at den lærende ikke skal indpasses i eksisterende og bestemte ordener. Derimod skal uddannelse give plads til at skabe unikke subjekter. Det sker gennem udvikling af en autonom og kritisk tilgang til kulturelle, politiske og sociale værdier hos individet (Biesta 2011, 32-33). I skabelsen af unikke subjekter tillægges den lærende en frihed. Det sker i kraft af, at den lærende frigøres fra andres kontrol. Dette kalder Biesta også for emancipation. Ved at underviserne afgiver en del af deres kontrol, vil lærende få mulighed for at blive frie og uafhængige (Biesta 2014, 113-114). Denne frihed er med til at gøre plads til, at individet kan tage ansvar og blive et unikt subjekt.

For at kunne beskrive begrebet unikhed i relation til subjektifikation benytter Biestas sig af Emanuel Levinas' forståelse af unikhed. Ifølge Levinas skal unikhed forstås som en uerstattelighed. Individet er unikt i de situationer, hvor det er vigtigt, at jeg er mig og ikke en anden, og dermed ikke kan erstattes (Biesta 2011, 98-99). I kontrast hertil inddrager Biesta Alfonso Lingis til at forstå, hvordan individet altid vil være en del af rationelle fællesskaber, hvor individer, som har noget til fælles, mødes om det fælles. Heri bliver individet tildelt en stemme, men denne stemme repræsenterer fællesskabet, og derved er individet mulig at erstatte (ibid., 99). *"Det er først, når vi bevæger os uden for rationelle fællesskaber, uden for fællesskaber, der er konstitueret af noget fælles, at muligheden for at tale med vores egen stemme opstår."* (Biesta 2011, 101). Selvom vores unikhed først kan blive synlig uden for rationelle fællesskaber, er det i mødet med anderledeshed, at individet får mulighed for at agere som subjekt og derved også som unikt subjekt. Det følgende afsnit tager udgangspunkt i, hvordan Biesta forekommer som den teoretiske ramme for analysen.

8.3 BIESTA SOM TEORETISK RAMME

Det analytiske mål er at bruge Biesta som teoretisk ramme til at besvare problemformuleringen gennem det empiriske materiale. Biestas uddannelsesteoretiske tanker vil fungere på forskellige måde. Hans teoretiske blik på uddannelse som en smuk risiko vil danne rammen for selve forståelse af, hvordan uddannelse forstås og dermed hvorvidt universiteterne ifølge informanterne er i stand til at løbe de risici, der skal til for at risikere at lære. Derudover vil jeg benytte mig af domænerne, kvalifikation, socialisation og subjektifikation til at undersøge, hvori universiteterne gennem informanternes fortællinger udfylder disse domæner, og hvilke prioriteringer universiteterne har af disse. Dette analytisk blik vil også have fokus på, hvorvidt eller hvordan universiteterne ifølge informanterne giver plads og frihed til, at de studerende får mulighed for at tage ansvar og blive unikke subjekter. I relation til at jeg i specialet beskæftiger mig med viden som socialt konstrueret gennem Berger og Luckmanns videnssociologiske socialkonstruktivisme udspringer det også i de teoretiske valg. Analysen tager teoretisk afsæt i Biestas begreber, hvoraf han anskuer læring og uddannelse, som konstrueret. Konstruktionen af uddannelse kan herigennem tilvejebringe skabelsen af voksenalder og unikhed (Biesta 2014, 88). Gennem anvendelse af Biestas teoriramme har jeg haft til hensigt at undersøge konstruktionen af uddannelse og uddannelsens formål gennem informanternes fortællinger. Jeg vil argumentere for, at Biestas uddannelsesteori kan anskues som et blik på uddannelse og læring som en konstruktion af uddannelsens aktører og formål.

9. ANALYSE

De foregående afsnit har omkredset problemfeltet, videnskabsteoretiske, metodiske samt teoretiske valg, som har haft betydning for min indsamling af empirisk materiale, bearbejdelsen af materialet samt den teoretiske ramme, som vil udfolde sig i følgende analyse. I de følgende afsnit vil analysen af informanternes fortællinger udfolde sig. Analysen vil forekomme som en besvarelse på specialets problemformulering. Med afsæt i kodningen af interviewene har jeg opdelt analysen i afsnittene: *Frihed til at være unik*, *Praksis- og teoriforståelser*, *Mødet med den Anden* og *Opdragelse i et eksisterende fællesskab*. Hver af afsnittene tager fat i informanternes besvarelser i relation til hvordan de oplever og har erfaret det at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor. Grundet informanternes forskellige besvarelser og fortællinger har jeg valgt at benytte kun af benytte mig af de informanter som har fortællinger knyttet til de respektive analyseafsnits tema. Det betyder, at alle informanternes fortællinger vil være repræsenteret i selve analysen, men at ikke alle informanter vil være repræsenteret med udsagn til hvert analyseafsnit. Det har jeg valgt, så analysen fremstår som samlet svar på problemformuleringen og for få informanternes fortællinger til at fremstå som relevante for analyseafsnittenes tema.

I forlængelse af analyseafsnittet *Frihed til at være unik* har jeg valgt at inddrage Michel Foucault i diskussionsafsnittet *Fører frihed til frihed?*, som bidrager med et andet blik på, hvad frihed også kan betyde for individet, og om det, individet egentlig bliver tilbudt, er frihed eller blot en snæver ramme at lade sig subjektificere inden for. Derudover vil jeg udfolde analyseafsnittet *Praksis- og teoriforståelse* i diskussionsafsnittet *Kan praksis og teori kobles sammen?* med Tone Saugstad forståelse af Aristoteles' kundskabsformer med fokus på, hvorvidt disse uddannelsesbaggrunde kan samles på universitetet, fordi deres afsæt ifølge kundskaberne kan være forskellige. Det sidste analyseafsnit *Opdragelse i et eksisterende fællesskab* har jeg valgt at diskutere i afsnittet *Det disciplinerende praksisfællesskab* med Michel Foucaults begreb disciplinering i samspil med Etienne Wengers begreb praksisfællesskab, som bidrager til en forståelse af, hvad det vil sige at blive en del af et fællesskab, og på hvilke præmisser det gøres.

9.1 FRIHED TIL AT VÆRE UNIK

Det følgende analyseafsnit tager afsæt i informanternes fortællinger i forbindelse med den frihed som kommer med bredde rammer og krav fra universitetet til deres uddannelse og kunnen. Som individ er frihed ifølge Biesta muligheden for at forme egne holdninger, sociale, kulturelle og politiske

ordener, som danner rammen for individets mulighed for at udvikle sig til et unikt subjekt (Biesta 2011, 32-33). Det er i friheden, at individet bliver stillet til ansvar for egen udvikling af unikhed gennem uddannelse. Biesta kalder denne form for frihed, hvor individet frigøres fra andres kontrol for emancipation. Uddannelse skal ifølge Biesta have som en del af formålet at give plads til emancipationen af de studerende for at give dem muligheden for at udvikle sig til unikke subjekter, og for at uddannelsen dermed har fokus på subjektifikations-domænet (Biesta 2014, 113-114). Igennem interviewene blev det tydeligt, at de studerende oplever, at universitetet som institutionen har et stort fokus på emanciperende af deres studerende gennem bredde rammer og krav for eksamen og uddannelsesmåder. Jane beskriver i interviewet, hvordan hun oplever manglen på tydelige forventninger til hende som studerende på kandidaten i pædagogik.

”Det er også, det, jeg synes, er lidt fedt ved pædagogik, som kandidat. Det er lidt stort, og det er lidt bredt, og det er lidt interessepræget, både hvilket område man har lyst til at studere inden for, men også hvad man gerne vil efter. Så på den måde er det ikke sådan stramt defineret, hvor man skal lande henne, når man er færdig, og det synes jeg måske er meget fedt.” (Bilag 5, Jane, 3).

Ifølge Jane er friheden med til at gøre hendes mulighed for selv at præge uddannelsen større. Uddannelsen er ikke stramt defineret, men det også en del af det, som Jane finder fedt ved, at hun har frihed til at have sig selv med i valgene for at præge uddannelse ud fra egen interesse. Med afsæt i Biesta kan det forstås, som at uddannelse giver en del af kontrollen tilbage til Jane for dermed at give plads til, at hun gennem emancipation kan tage ansvar for at skabe og udvikle sin egen unikhed i uddannelsen. I interviewet med Fie giver hun udtryk for det samme forhold til denne frihed. Fie beskriver mere nuanceret, at det giver en følelse af at være i kontrol, hvilket hun finder fantastisk. *”Jeg synes, at det er fantastisk, at man kan være så meget i kontrol selv, at sætte sine egne krav, men min fornemmelse er, at det ikke er alle, der har forstået det om CBS.”* (Bilag 9, Fie, 2). I citatet beskriver Fie, at muligheden for at sætte egne krav giver hende en følelse af kontrol, men at hun også fornemmer på studiet, at denne frihed giver anledning til frustration, fordi medstuderende ikke havde denne forståelse af CBS som uddannelsesinstitution. Denne emancipation, som CBS giver til de studerende, kan med Biesta forstås som et led i, at uddannelsen har subjektifikation som formål. Det betyder også, at CBS som uddannelsesinstitution fralægger sig en del af kontrollen, som de studerende selv skal være villige til at påtage sig som ansvar for udvikling af egen unikhed. Det er i denne frihed, at eksempelvis Fie får mulighed for at udvikle en kritisk forståelse af politiske, kulturelle og sociale ordener, og derigennem danne egne. Fie beskriver, at hun er tilfreds med denne frihed, hvilket med afsæt i Biesta

kan forstås, som at hun har påtaget sig ansvaret for at finde sin egen vej på studiet og eksistere som unikt subjekt. Mads laver derimod en refleksion over sit og sine medstuderendes forhold til den frihed, som hans kandidatuddannelsen tilbyder.

”Jeg trives rigtig godt i det. Når rammerne er så vide, så kan man nærmest gøre, hvad man har lyst til, men jeg kan sagtens forstå det modsatte. Hvis man har brug for lidt faste rammer og fortællinger, om at du skal faktisk gøre sådan her. Jeg kan godt forstå, at det kan være meget udfordrende, at rammerne er så løses.” (Bilag 4, Mads, 3-4).

Mads beskriver på samme måde som Fie, at han selv har en oplevelse af at trives godt i de vide rammer, som universitetet tilbyder ham, men at han også har en oplevelse af, at det ikke er alle, som trives i det, og derfor har brug for mere faste og klare rammer, som kan følges. I citatet beskriver Mads det som udfordrende. Med afsæt i Biesta vil et ophold i mellemzonen mellem verdensdestruktion og selvdestruktion, hvor muligheden for unikhed gennem forstyrrelse kan finde sted, altid være udfordrende. Biesta argumenterer for, at den pædagogiske opgave for uddannelse handler om at skabe individer, som eksisterer i og med verden på en voksen måde. Det er den pædagogiske opgave at vække lysten til dette hos et andet menneske (Biesta 2018, 35-36). Det betyder, at uddannelse ikke blot skal afgive kontrol gennem emancipation til de studerende, men også skabe modstand gennem forstyrrelse for at sikre, at den studerende møder det anderledes, som er med til at udfordre individets handlinger (ibid.). Med Biesta kan man argumentere for, at uddannelsen i Mads og Fies tilfælde blot afgiver kontrol og emancipere deres studerende fremfor at skabe modstand gennem forstyrrelser. Dermed tilbyder uddannelsen ikke mødet med den anden gennem blot at give frihed til selv at tage ansvar for uddannelsen.

Mellemzonen er ifølge Biesta ikke et nemt sted at befinde sig, fordi individet møder modstand og forstyrrelser af handlinger og initiativer. Han argumenterer for, at uddannelse skal skabe denne forstyrrelse af de studerendes handlinger og initiativer for, at de møder modstanden (ibid., 37-38). Edith beskriver i relation til spørgsmålet om, hvordan hun håndterer denne frihed i forbindelse med studiet og eksamen, at frustrationen er en del af det, men at hun har fundet ro i den ved at have denne frihed.

”Jeg tror, at jeg har lært at acceptere frustrationsdelen, og så har jeg lært at trives i at have den frihed. Jeg synes det fedt, det giver netop muligheder for at dykke ned i nogle andre emner og selv vælge efter interesseområde.” (Bilag 10, Edith, 3).

Edith har en oplevelse af, at med denne frihed følger også en frustrationsdel, og frustrationen er acceptable, når der følger så mange andre goder med frihed i og med, at hun kan forfølge egne

interesseområder i projekter. Frustrationen handler for Edith om manglende rammer, at friheden også giver uendelige muligheder, som man som studerende skal lære at navigere i. Med afsæt i Biesta er Edith blevet emanciperet, hvilket betyder, at hun har påtaget sig ansvaret for den frihed, som hun er blevet tildelt af sin uddannelse. Biesta argumenterer for, at frihed skaber rummet for modstand og forstyrrelse (Biesta 2018, 35-38). Frustrationsdelen har flere aspekter, da uendelige muligheder lægger et større ansvar hos den studerende, som selv skal påtage sig ansvaret for at finde løsninger, få gode og dårlige erfaringer samt finde egen vej i uddannelsen gennem projekterne. Det betyder, at Edith bliver konfronteret med sine handlinger og initiativer i mellemzonen gennem forstyrrelser. Hun har accepteret, at med friheden og muligheden for selv at træde frem som unikt subjekt følger et forstyrrelsesmoment, som Edith beskriver som *frustrationsdelen*. På samme måde beskriver Karoline også den frustration, som medfølger i opgaveskrivningen på sin kandidat, men for hende har friheden på uddannelse givet hende blod på tanden til at forfølge egne faglige interesser.

”Når jeg sidder i opgaveprocessen, sidder jeg selyfølgelig og bander og svovler over det og synes det frygteligt, men det har været nogle gode opgaver at lave, og jeg synes også, at det der med at have fået frie tøjler, det har været rigtig nice. Men man bliver selyfølgelig også konfronteret med, at bare fordi man kan have en meget stærk holdning til et eller andet, så bliver det ikke nødvendigvis akademisk godt. Men det lærer man jo også rigtig meget af, synes jeg.” (Bilag 8, Karoline, 6).

I interviewet giver Karoline udtryk for, at de frie tøjler giver hende mulighed for at forfølge faglige interesseområde, som hun er passioneret omkring, men at denne proces omkring opgaverne er frustrerende. Derudover beskriver hun, at en passion samtidig ikke er nok, men at opgaverne også skal have en vis akademisk standard. Med afsæt i Biesta kan Karolines opgaveproces forstås som hendes brug af friheden til selv at udvikle sig som subjekt, men at uddannelsens kvalifikationsniveau sætter begrænsninger, som skubber hende i mellemzonen. I mellemzonen får hun erfaringer med, hvordan det akademiske arbejde udføres, og hvordan hun agerer efter de korrekte kulturelle og sociale ordener på uddannelsen. Karoline uddyber ikke, hvorfra denne modstand kommer direkte, men hun henviser til, at konfrontationen er sket i mødet med gruppearbejdet med en universitetsbachelor, som har et større fokus på de teoretiske argumenter (ibid., 4). Hun er opmærksom på, at denne modstand og forstyrrelse af en fast forståelse af, hvilken viden og metode, som hun skal benytte sig af i opgaverne, gør hende i stand til at tage denne erfaring med sig som en læring om, hvordan hun arbejder akademisk. Gennem hendes væren i mellemzonen bliver hun i stand til at handle på ny ud fra hendes nye kendskab til uddannelsens kvalifikation og socialisation. Karoline får gennem forstyrrelsen ny

erfaring med viden, færdigheder, normer og regler, som er knyttet til hendes uddannelse. Den forstyrrelse kan uddannelsen også benytte som led i udviklingen af individet som eget subjekt ifølge Biesta. Uddannelsen kan ifølge Biesta afgive kontrol til de studerende for derigennem at give dem mulighed for selv at udvikle sig som unikt subjekt (Biesta 2014, 113-114). I interviewet med Edith spørger jeg ind til, om udviklingen af hendes faglighed er drevet af studiet, eller om hun selv har en oplevelse af at have formet den. Dertil svarer hun, at uddannelsen sætter rammer og krav, som er bredde, og der indenfor har hun selv en oplevelse af at have del i udviklingen af sin faglige profil.

”Edith: du mener, om den har været drevet af det, underviserne har introduceret, ja det synes jeg til dels, men jeg synes, at der har været plads til det i og med, at der har været lagt op til i alle projekter, at du skal selv huske at være opsøgende på litteratur, og vi har selv skulle skabe et fokus og bare det der med at lave en problemformulering eller finde en problemstilling har været meget op til os selv, og der synes jeg, at der har været frit spil til at danne egen faglighed.

Oda: og hvordan spiller det så sammen med, at der er de her klare rammer, som du selv siger, som eksamen jo faktisk sætter?

Edith: Studieordningen er jo bredt formulering. Det er jo sådan, du skal have styr på det, og det og det her. Rammerne er sat, og det er jo dem, vi navigerer inden for, og det synes jeg har været en fordel, jeg synes, det er nødvendigt i sådan en proces.” (Bilag 10, Edith, 8)

Edith reflekterer over, hvor udviklingen af egen faglighed spiller sammen med klare rammer og krav i forbindelse med eksamen. Her bliver det tydeligt, at hendes uddannelse både afgiver kontrol og ansvar til de studerende, men samtidig under visse krav, da uddannelsen stadig skal sikre, at viden og færdigheder, som præsenteres på studiet, er repræsenteret. Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at Ediths uddannelse afgive kontrol og derigennem emancipere hende til selv at udvikle og skabe egen unikhed gennem sin faglighed på uddannelsen. Biesta argumenterer for, at al uddannelse skal have disse tre dimensioner som formål med uddannelsen (Biesta 2011, 85-86). Kandidatuddannelsen på AAU har dermed med afsæt i Biesta bevidstgjort både kvalifikation, socialisation og subjektifikation hos de studerende. Ifølge Biesta har uddannelse svært ved også at inddrage subjektifikationsdomænet, som en del af uddannelsernes formål. Men i dette tilfælde formår AAU også at sætte subjektifikationen hos de studerende i fokus. Edith ser det som en fordel at have rammer og krav at arbejde inden for, så hun er i stand til at vide, hvilket ansvar og hvordan hun skal påtage sig det ansvar for at være medskabende af egen unikhed gennem uddannelsen og udviklingen af egen faglighed.

I kontrast til at informanterne finder det befriende selv at kunne definere og finde retning, og at man med Biesta kan argumentere for, at kandidatuddannelserne formår at fralægge frihed til de studerende,

så de selv kan tage ansvar og udvikle sig som unikke subjekter i deres uddannelser, beskriver Anne, at hun oplever relationen mellem underviser og studerende som upersonlig.

”Noget jeg virkelig har bidt mærke i, som er en kæmpe forskel på min kandidat og bachelor. Det er relationen mellem studerende og undervisere. Den er meget upersonlig på kandidaten. Om jeg sidder til undervisning eller en anden gør, det er skide lige meget.” (Bilag 6, Anne, 11).

Anne beskriver i interviewet, at noget, der har overrasket hende ved universitetet, er, den upersonlige relation hun oplever at have til underviserne. Ifølge Biesta er et vigtigt element i subjektifikationsdomænet, at individer i situationer er uerstattelig – det er den uerstattelighed, som gør individet unikt (Biesta 2011, 98-99). Med afsæt i Biesta giver universitetet Anne så stor en frihed, at det bliver lige gyldigt, hvem af de studerende, der er til stedet. Det betyder også, at selve undervisningssituationen ikke giver mulighed for at udvikle individerne til unikke subjekter, fordi friheden er for stor. Friheden giver ikke individet mulighed for at udvikle sig som unikt subjekt i dette tilfælde.

Med friheden, som universiteterne giver deres studerende, følger også ifølge informanterne en bredde i uddannelserne. Denne bredde skal de studerende finde ud af, hvordan de håndterer i samspil med friheden. Både Edith og Mads beskriver også denne bredde i uddannelsen, som giver bredde muligheder, men tilføjer begge, at selvom det kan gøre det hele uklart, så har det været tydeligt for dem hele vejen igennem, hvad de kan og vil bruge deres respektive uddannelser til.

”De ligger i hvert fald op til, at det er en bred uddannelse, og der er bredde muligheder i det, men forventningsmæssigt, så synes jeg, ja det er klart for mig, hvad det er, jeg kan blive med den her uddannelse, men det er til gengæld også klart for mig, at jeg selv er med til at definere det. De ligger op til i deres kommunikation, at det er en bred uddannelse, og vi selv er med til at definere.” (Bilag 10, Edith, 3).

”Det er måske også fordi pædagogik samler mange forskellige mennesker og leder ikke frem til noget helt konkret, så på den måde, tror jeg, at de har brug for at vise, at det faktisk er et brugbart studie, men det er jeg egentlig ikke nervøs for overhovedet, jeg ved egentlig godt, hvorfor jeg tager det her, og hvad jeg kan bruge det til.” (Bilag 4, Mads, 8)

Edith og Mads beskriver i deres interviews, at de begge har en oplevelse af at vide, hvad de vil med deres respektive uddannelser. I og med at deres respektive universitetsuddannelser afgiver kontrol og pålægger deres studerende selv at påtage sig ansvaret for deres faglighed, fremtid og studie, er det også op til de studerende at påtage sig dette. Biesta argumenterer for, at det ikke er en naturlig

kompetence for individet at påtage sig ansvaret for udvikling af egen unikhed (Biesta 2018, 34-35). Med afsæt i Biesta kan man dermed argumentere for, at både Edith og Mads har valgt at påtage sig ansvaret for selv at tage del i udviklingen af unikhed på deres uddannelser. De har forstået, at de selv er med til at definere deres fremtidige brug af uddannelse, og ved at påtage sig ansvaret er de også i stand til at skabe sammenhæng og klarhed. Mads giver udtryk for en forståelse for de studerende, som ikke har lyst til at påtage sig det ansvar og i stedet søger tydelighed, men med afsæt i Biesta er utydeligheden en del af uddannelse for at skabe forstyrrelse hos individet. I forlængelse heraf fortæller Karla, at hun finder sin uddannelse uklar, men samtidig at man som studerende selv har et ansvar i at skabe klarhed.

”der føler jeg, at det er meget uklart, hvad det er jeg egentlig kan, også på bacheloren. Jeg er altid blevet mødt af den der, jamen hvad kan du bruge det til, og hvad kan du så blive, og ærligt så ved jeg det stadig ikke helt, men igen jeg er heller ikke så god til at opsøge den form for informationer.” (Bilag 7, Karla, 8).

Karla beskriver i interviewet hendes oplevelse af, at uddannelsen i Pædagogisk Sociologi på samme måde som hendes bachelor er uklar i relation til, hvad uddannelsen egentlig bringer med sig. Dog tilføjer hun, at hun oplever, at man som studerende selv kan opsøge denne viden. Det har hun ikke selv erfaringer med, men hun beskriver, at søger man den viden, virker det til, at det kan blive klart og tydeligt, hvad man kan blive. Med afsæt i Biesta kan dette forstås som det ansvar, som individet selv skal påtage sig for at finde sin plads som unikt subjekt i uddannelsen. Karla fortæller i citatet, at hun ikke selv opsøger denne information. Biesta argumenterer for, at individet selv skal påtage sig ansvaret i den tildelte frihed for at få muligheden for at udvikle sig som unikt subjekt. Det drejer sig ifølge ham om selve handlingen – at individet skal agere for at skabe initiativer i verden (Biesta 2018, 30-32). For at Karla skal udvikle sig som unikt subjekt og agere på en voksen måde, skal hun påtage sig ansvaret for selv at opsøge information for at skabe sin unikke position på uddannelsen og i fremtiden.

Friheden og bredden i uddannelserne giver informanterne mulighed for selv at tage ansvar og gøre uddannelserne til deres egne, men det skaber også frustrationer, fordi med ansvaret følger også usikre valg inden for brede rammer og krav. Det er i denne frihed og bredde, at man med afsæt i Biesta kan argumentere for, at informanter bliver placeret i mellemzonen, hvor friheden også giver anledning til frustration, forstyrrelser og begrænsninger, som informanterne skal arbejde sig igennem for at blive unikke subjekter. Universiteterne tilbyder de studerende denne frihed og muligheden for at tage

ansvar, men det er ikke tydeligt, hvordan forstyrrelsen og begrænsningen bliver skabt, om det sker gennem undervisning eller om projekt/opgavearbejde blot medfører begrænsninger og forstyrrelser i sig selv.

9.1.1 FØRER FRIHED TIL FRIHED?

Biestas uddannelsesblik har hjulpet til en forståelse af, at frihed er en nødvendighed for individet for at kunne udvikle sig til et unikt subjekt i uddannelse. Uddannelse skal emancipere deres studerende for at have subjektifikation som formål for uddannelsen. Friheden bliver med afsæt i Biesta til nøglen til selv at tage ansvar for egen udvikling og ageren i og med verden. Friheden bliver muligheden for individet, men med et andet teoretisk blik gennem eksempelvis Michel Foucault vil friheden få en anden betydning for individet. Foucault argumenterer nemlig for, at jo mere frihed staten giver dets borgere, desto mere styring har staten på individers ageren (Foucault 1982, 221). Modsat Biesta vil man med afsæt i Foucault kunne argumentere for, at den indflydelse, som, informanterne beskriver, følger med friheden, skal forstås som nødvendig for, at magt kan udøves over dem. Ifølge Foucault kan magt og frihed ikke adskilles, da individet skal have frihed for at kunne udøves magt på (ibid.).

Den frihed og bredde, som informanterne oplever og beskriver i relation til selv at vælge og styre, kan med Foucault forstås som en styring og disciplinering til at tage normaliserede valg. I modsætning til Biesta, som forstår den manglede frihed som begrænsende og undertrykkende for individets unikhed, så skal magten som følger med friheden hos Foucault forstås som, at den ikke begrænser, dominerer, fornægter eller undertrykker subjektiviteten, men derimod former den (ibid., 212). Informanterne får dermed gennem denne styrende frihed mulighed for at optræde som subjekter i og med, at de formes gennem magtdiskurserne i samfundet om og på deres uddannelser. Det ses eksempelvis, da Fie fortæller, at friheden gør, at hun selv er i kontrol. Med friheden følger ifølge Foucault ansvar for at agere som et ansvarligt og selvregulerende subjekt. Ifølge Foucault vil det at være subjekt dermed sige at være selvregulerende og ansvarlig. Det betyder, at staten garanterer friheden og samtidig holder statens individer ansvarlige. Og med friheden følger også ifølge Fie en større selvkontrol, fordi det eneste krav, der er, er at bestå eksamen. Med afsæt i Foucault kan dette forstås som en frisættelse af individet til at blive subjektiveret ind i Fies universitetets diskurser for at være en god studerende, som vil sige at bestå eksamen, men også at gøre det på bedste vis. Et følgende spørgsmål til dette kunne være, hvordan Fie og andre studerende definerer det at være en god studerende og at være

succesfuld til eksamen – det drejer sig eksempelvis om karakterer i interviewene. Friheden gives kun, for at en magtudøvelse kan finde sted.

Foucault benytter sig af begrebet governmentality til at belyse, hvordan individet ved at underlægge sig den normaliserende magtdiskurs bliver selvstyrende samt selvregulerende (ibid., 212-214). Det skal forstås gennem en usynlig magtudøvelse fra staten, som udøves gennem statens aktører. Staten har ifølge Foucault uddelegeret domsfældelse gennem vurderinger og bedømmelser til aktører. Det betyder, at normalitetens dommere er allestedsværende (Foucault 2016, 325-326). Igennem lærerdommernes bedømmelse bliver studerende på kandidatuddannelse ofre for magtudøvelse for statens hensigter. Den frihed som informanterne beskriver følges ifølge Edith af en frustration, som hun har lært at trives i. På samme måde beskriver Mads, at han også trives i friheden, mens andre fra studiet skal lære det. På tværs af informanterne træder en diskurs om at trives i bredden og friheden fra studiets side for at kunne nyde de mange muligheder frem. Med Foucault vil jeg argumentere for, at uddannelse på universiteterne ikke er til for at skabe unikke subjekter, men at normalisere og disciplinere.

Bredden giver eksempelvis Edith forståelse af, at hun selv er med til at definere sin faglighed og studies retning. Men som Mads beskriver, så har studiet behov for at give eksempler på, hvad den brede uddannelse kan bruges til. Heri ligger med afsæt i Foucault en styring og kontrol af de studerende til at være ansvarlige og selvregulerende individer og tilpasse deres studie ind i samfundets og arbejdsmarkedets muligheder. Underviserne bliver bedømmere for, hvorvidt det at passe ind i friheden stemmer overens med statens hensigt med uddannelsen. Bredden giver mulighed for ifølge Edith, at man selv er med til at vælge interesseområder til projekter og eksamener, men det betyder stadig ikke, at universitetet har en styring og kontrol med de studerendes projekter, som skal passe ind i samfundets og statens ramme og retning. Heri ses den forståelse som magtdiskurserne giver Edith for at gøre hende til subjekt. Hun ser friheden ud fra diskurserne, der er på uddannelsen om, at det giver muligheder og indflydelse.

Dette diskussionsafsnit har anskuet individets frihed fra et andet perspektiv end Biestas fokus på vigtigheden af frihed til selv at udvikle sig som unikt subjekt. Derimod har Foucaults blik på friheden som greb for en magtudøvelse på de studerende givet indsigt i, hvilke normaliserende tendenser som finder sted på uddannelserne for at få de studerende til at være selvregulerende og selvstyrende.

Frihed og magt er også altid en mulighed for at ændre på magtdiskurserne for derigennem at ændre på normaliseringens hensigt. Afsnittet skal bidrage med en indsigt i, hvilke forhindringer som også kan følge med friheden, som i den grad opleves af informanterne som fordelene ved universitetsuddannelserne. Informanternes fortællinger viser, at de oplever friheden som mulighedernes vej, mens den med afsæt i Foucault skal forstås som statens greb. Informanterne bliver subjektiveret gennem normaliserende magtdiskurser, som i dette tilfælde kommer til syne gennem forståelsen af, at friheden fører til selvkontrol og indflydelse.

9.2 PRAKSIS- OG TEORIFORSTÅELSE

Det følgende analyseafsnit tager afsæt i informanternes fortællinger knyttet til forståelser og brug af teori og praksis, som begreber eller ramme for deres uddannelsesbaggrunde. Afsnittet knytter praksis- og teoriforståelserne til, hvordan informanterne eksempelvis har oplevet det at skulle arbejde sammen eller mødet med hinandens forskellige uddannelsesbaggrunde. I interviewet med Edith beskriver hun, hvordan koblingen til praksis og samarbejdet med professionsuddannede har overrasket hende positivt.

”Jeg var positivt overrasket eller overrasket i den forstand, at jeg synes, det fungerede rigtig godt. Jeg synes, det var fedt, at der var input fra forskellige fagligheder, og jeg synes, at vi komplementerede hinanden rigtig godt. (...) i og med, at de er så praksisorienterede, så havde de allerede den vinkel, den var de rigtig skarpe på allerede i første opgave, hvorimod vi andre måske var mere skarpe på den teoretiske behandling, så det var der, vi komplementerede hinanden rigtig godt.” (Bilag 10, Edith, 2)

Med Biesta kan de forskellige fokuseringer på hhv. praksis og teori forstås, som forskellige kvalifikations-domæner, som hhv. professionsuddannede og universitetsbachelorer er uddannet inden for. Edith oplever, at disse forskellige fokusområder komplementerer hinanden godt, og mener, at det gør noget positivt for projektskrivningen samt samarbejdet. Signe har også oplevet, hvad et samarbejde med en universitetsuddannet har gjort for hende som professionsbachelor.

”Jeg har været rigtig heldig med at arbejde sammen med nogle, specielt en, der var universitetsuddannet, som har hjulpet mig meget med at få en forståelse af projektskrivningen. Men samtidig har det også været en god kombination at have universitetsuddannede og professionsuddannede sammen, fordi man ligesom kunne lave den her praksis og teoretisk ping-pong med hinanden.” (Bilag 11, Signe, 3)

Signe fortæller, at hendes samarbejdspartner har givet hende en forståelse for, hvordan hun skriver projekter på universitetet. Med afsæt i Biesta kan forståelsen for projektskrivning både forstås som den kvalifikation og dermed viden og færdigheder, som Signe tilegner sig gennem hendes samarbejdspartner for at kunne skrive projekter på uddannelsen. Men det kan også forstås som socialisation, regler og normer, som er til stede omkring projektskrivning på et universitet, som Signe også får igennem samarbejdet. Signe har gennem mødet med *den Anden* eller *anderledeshed* gjort sig erfaringer med sin uddannelses kvalifikation- og socialisations-domæne. Samarbejdet giver en indgangsvinkel til at forstå uddannelsens kvalifikation og socialisation. Signe tilføjer, at kombinationen mellem universitets- og professionsbachelorer for hende virker god, fordi man kan sparre om praksis og teori.

I interviewet med Anne giver hun også udtryk for fordelene ved kombination af uddannelsesbaggrunde. Her fortæller hun, at en oplagt mulighed ved uddannelser, som både optager universitets- og professionsbachelorer er problemstillinger i relation til teori og praksis.

”Jeg synes, at det helt oplagte er, at det giver nogle muligheder i forhold til teori/praksis problemstillinger. Det giver nogle muligheder i, at der er en praksisrepræsenteret i kraft af professionsbachelorer, at teori ikke står som isoleret teori uden nogen tilknytning til praksis, men også at praksis ikke står uden nogen tilknytning til teori. Som praktiker kan du godt tænke, hvad skal jeg bruge Judith Butlers teori til – det kan jeg ikke bruge til en skid i min praksis. Teori/praksis problematikken om hvorvidt det skal afspejle hinanden, eller om det ikke skal. Det synes jeg faktisk afspejles ved at optage begge grupper.” (Bilag 6, Anne, 9).

I citatet giver Anne udtryk for, at samlingspunktet for forskellige uddannelsesbaggrunde, som hendes kandidatuddannelse er, er med til at udfordre både universitetsbachelorerne, men også professionsbachelorerne, fordi mødet mellem praksis- og teoriforståelserne giver mulighed for en diskussion om, hvad de respektive begreber skal og kan bruges til. Ifølge Anne er det ikke brugbart, at teori og praksis står isolerede, og optaget af begge former for uddannelsesbaggrunde gør denne problemstilling tydelig før det sker på arbejdsmarkedet eller efter endt uddannelse. Biesta argumenterer for, at uddannelse skal vække lysten til at være i verden og at agere på en voksen måde (Biesta 2018, 28). Samtidig argumenterer han også for, at uddannelse handler om at løbe risikoen at lære noget (Biesta 2014). Med afsæt i Biesta kan optaget af forskellige uddannelsesbaggrunde være med til at fremme voksenalder i uddannelsen, fordi de studerende bliver præsenteret for *den Anden* og *anderledesheden*, som ligger i de forskellige uddannelsesbaggrunde. Udfordringen i dette er blot, at de studerende ikke mødes på neutral og ny grund, men i stedet skal uddannes inden for universiteternes socialisation,

subjektifikation og kvalifikation, som universitetsbachelorerne allerede er opdraget ind i. I forlængelse af at mødet med universitetsverden for professionsbachelorer handler om at gøre sig bekendt med uddannelsens socialisation og kvalifikation fortæller Karoline i sit interviewet, hvordan hun i samarbejdet med en universitetsbachelor har fået en forståelse for det at studere på universitetet.

”Jeg synes, at jeg har fået rigtig meget ud af at arbejde sammen med Karla. Det gav et meget større fagligt blik på tingene. Hvor jeg tror, at når man kommer fra en professionsbachelor kan det godt nogle gange blive meget fluffy, som eksempelvis med den anden makker, som også er uddannet socialrådgiver. Karla var god til at have fagligt belæg for ting. Det, synes jeg, var rigtigt fedt og vigtigt. Så det var dejligt også at have en i gruppen, som er fagligt funderet, hvor det ikke er så meget snakke, tænke, føleagtig, men mere sådan (slår sine hænder sammen).” (Bilag 8, Karoline, 4)

Karoline er i samarbejdet med en medstuderende, som er universitetsbachelor blevet opmærksom på, hvilken viden og hvilke færdigheder, som det kræver at skrive akademiske opgaver. Derigennem fik hun indsigt i, at fagligt belæg er vigtigt for opgaveskrivning. Hun beskriver også, at professionsbachelorer ikke på samme niveau er fagligt funderet, og dermed har samarbejdet givet hende en forståelse for den akademiske verden. Med Biesta kan man argumentere for, at Karoline gennem samarbejdet med en universitetsuddannet har tillært sig de kvalifikationer samt socialiseringen som universitetet tilbyder gennem hendes uddannelse.

I mødet mellem teori og praksis har Mads erfaring, fordi han udover sin universitetsbachelor også har en professionsbachelor med sig. Derfor oplever han det ikke selv som en udfordring heller ikke at arbejde sammen med andre fagligheder (Bilag 4, Mads, 7). Dog beskriver han i interviewet, at han har en oplevelse af, at studerende med professionsbachelor på hans kandidatuddannelse har været fagligt udfordret.

”Jeg kan i hvert fald høre på nogle af dem, som kommer fra professionsuddannelserne, at de har været meget praksisorienteret. Det vil sige, det, de har arbejdet med, har været praksisorienterede opgaver, og lige pludselig kommer de ind i det her teoretiske felt og skal til at skrive teoretiske opgaver. Der var nogle, som virkelig fik nogle hak i forbindelse med det metodiske.” (Bilag 4, Mads, 4)

Ifølge Mads har nogle af de studerende med professionsbaggrund fået nogle *hak* i forbindelse med eksamen, fordi de ikke har levet op til metodiske standarder. Han beskriver, at de kommer og er praksisorienterede ind i et teoretiske felt, som derved kan give noget udfordringer. Med afsæt i Biesta

kan man argumentere for, at de studerende med professionsbaggrund ikke har de samme forudsætninger for at kende til den viden og de færdigheder, som knytter sig til det metodisk akademiske arbejde, og derved ikke har haft mulighed for at opfylde uddannelsens kvalifikationskrav inden for det teoretiske felt, når de kommer med baggrund i det praktiske felt. På samme måde som Anne er søgt ind på universitetet for at få en større teoretisk forståelse (Bilag 6, Anne, 2), så har Karla skiftet universitet med den hensigt at komme tættere på praksis. I det følgende beskriver hun, hvordan hun havde en forventning om, at hendes kandidatuddannelse ville være mere praksisorienterede, fordi den optog professionsuddannede.

”I og med at der er helt vildt mange andre uddannelser særligt professionsbachelor, som også kan søge ind på den her uddannelse, så må det være mere praksisnært i, at man tager udgangspunkt i andres tidligere arbejds erfaringer (...) men jeg har tænkt undervejs, det her det er bare en gentagelse af, hvad det er, jeg har lavet på bacheloren.” (Bilag 7, Karla, 1-2)

Karla beskriver i interviewet, at hun med et universitetsskifte forsøgt at komme væk fra det tunge teoretiske perspektiv og tættere på praksis. Hun havde en forventning om, at en uddannelse med optag af professionsuddannede også ville medtage praksis, som en del af uddannelse. Dette var dog ikke virkeligheden, da uddannelsen lignede den gamle (ibid., 2). Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at Karla gerne vil forfølge mødet med *den Anden* eller *anderledeshed* i forsøget på at forstå praksis bedre, men uddannelsen levede ikke op til at vække denne lyst hos hende. Hun oplevede i stedet at føle overlegen, fordi hun havde været igennem meget af det præsenterede materiale. Dermed kan man med afsæt i Biesta argumentere for, at uddannelse ikke levede op til sit pædagogiske formål, nemlig at vække lysten i et menneske for at møde verden på en voksen måde gennem en forståelse for og af det anderledes. Karlas uddannelse formåede ifølge hende selv ikke at skabe koblingen mellem teori og praksis.

9.2.1 KAN PRAKSIS OG TEORI KOBLES SAMMEN?

Pointen med det foregående analyseafsnit har været at vise, hvordan formålet med uddannelse på universiteterne fremstilles som klare gennem kvalifikationer og socialisering, som universitetsbachelor allerede kender til, og som professionsbachelor skal læres ind i med begreberne teori og praksis som omdrejningspunkt. Biesta argumenterer for, at domænerne: kvalifikation, socialisation og subjektifikation er med til at udforske spørgsmålet om formålet med uddannelse (Biesta 2018, 25-26). Det interessante i relation til det er, hvad intentionen om at optage professionsbachelor er, hvis de blot skal passe ind i universiteternes allerede definerede socialisering, kvalificering og subjekt-

ficerings. Med Biesta har jeg forsøgt at vise, uddannelsernes formål gennem brug af domænerne, samt hvordan de studerende har skulle tilegne sig disse færdigheder, viden, normer og regler for at kunne agere i universitetsverdenen, men spørgsmålet er, hvordan disse begreber teori og praksis egentlig spiller sammen, og om de kan forstås som ikke isolerede. Det kan Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' kundskaber hjælpe med at forstå (Saugstad 2001). Både Karoline og Signe giver udtryk for, at det er i samarbejdet med en universitetsbachelor, at de har fået kendskab til de nødvendige kvalifikationer, mens Mads beskriver, hvor studerende på hans uddannelse med baggrund i professionerne fik nogle hak i mødet med det teoretiske felt. Med afsæt i Saugstad kan man argumentere for, at professionsuddannede kommer med deres forståelse og tilkobling til praksis, hvor teori skal kunne bruges i praksis. Det akademiske blik på teori kan med afsæt i Aristoteles' kundskaber forstås som episteme med livsformen *theoria*, som tager udgangspunkt i, at teori er til for teoriens skyld. Det betyder, at mødet med det akademiske blik på teori ikke skal kunne bruges i praksis. Karoline og Signes møde med universitetet giver dem mulighed for at få kendskab til andre kundskaber, som gør dem i stand til at forstå og studere på universitetet.

Edith, Anne og Signe giver udtryk for at kombinationen af praksis og teori gennem de forskellige uddannelsesbaggrunde er en god kombination til at udarbejde projekter, men også ifølge Anne til at sikre, at begreberne ikke står isoleret fra hinanden. Informanterne stiller dog ikke skarpt på, hvad disse begreber egentlig bidrager med til hinanden, eller hvor denne kombinationsfordel kommer til syne direkte. Med afsæt i Biesta har jeg argumenteret for, at informanternes imødekommenhed overfor hinandens forskelligheder er med til, at de bliver mødt af anderledeshed, og dermed får mulighed for at agere på en voksen måde i deres uddannelse. I kontrast hertil kan man med Aristoteles' kundskaber argumentere for, at det er forfejlet at tro, at mennesker med forskellige måder at forstå begreberne teori og praksis på kan mødes til en fælles forståelse af, hvad de kan bruge hinandens kompetencer til (ibid., 201). Det skyldes, at hvis man forstår universitetets og studerende med universitetsbachelors forståelse af begrebet teori ud fra Aristoteles' kundskab episteme og i særdeleshed ud fra aktivitetsformen *theoria*, er teori til for teoriens skyld og skal og kan ikke kobles til praksis (ibid., 198). Teori er til for at forstå praksis, men ikke til for at blive brugt i praksis. Aristoteles' kundskaber giver et indblik i en forståelse af, at mødet mellem praksis og teori ikke blot kan ses som en modstand eller forstyrrelse af de studerende, som kan gøre dem i stand til at tage ansvar og udvikle sig som unikke subjekter, som det kan forstås med Biesta, men at det også kan være et spørgsmål om, hvorvidt disse forståelser kan bidrage med noget til hinanden, og om de skal. Ifølge Aristoteles' kundskaber

er der en klar skelnen mellem den aktivitetsform, som omhandler brugen af teori og brugen af praksis. Theoria er til for at forstå og analysere praksis, men praksis ifølge Aristoteles deles op i to, techne og fronesis, som hhv. handler om at have kompetencer til at udføre en specifik opgave (techne), og fronesis omhandler en erfaringsbaseret forståelse for, hvilke generelle principper og færdigheder, som på etisk og social vis skal benyttes i specifikke situationer (ibid., 196-198).

I interviewet med Signe fortæller hun om en praksis og teoretisk ping-pong, som hun finder nyttig og berigende for projektarbejdet. Med afsæt i Biesta kan det forstås som et brug af andetheden for at gøre sig nye erfaring gennem forstyrrelserne af hinandens allerede eksisterende forståelse af kulturelle, sociale og politiske ordener. Men i kontrast hertil vil jeg med Aristoteles argumentere for, at denne ping-pong ikke kan eksistere, fordi det praktiske og teoretiske felt er kvalitativt forskellige, og at der ikke automatisk er en sammenhæng mellem teori og praksis ifølge Aristoteles (ibid., 201). I relation til det som Karla fortæller om, at hun oplevede kandidaten som en gentagelse af hendes bachelor, kan man med Aristoteles' kundskaber argumentere for, at universitetet tager hensyn til, at der er denne forskel og dermed sørger for at indføre professionsuddannede i den måde, hvorpå universitetet arbejder både metodisk og teoretisk. Universitetet har deres måde at forstå og arbejde med teori og praksis, som kan forstås gennem kundskaberne. Dermed kan Karla have en oplevelse af gentagelse, fordi hun allerede benytter sig af aktivitetsformen theoria.

Biesta har hjulpet til at forstå informanternes udtalelser med fokus på, at mødet med anderledeshed gennem praksis- og teoriforståelse giver de studerende modstand og hjælper dem til at kunne agere på en voksen måde og udvikle sig som unikt subjekt. Med Aristoteles har jeg forsøgt at vise et andet analytisk blik på mødet mellem teori og praksis. Det har vist kontrasten mellem praksis- og teoriforståelser, som ikke automatisk har en sammenhæng, og dermed ikke kan forstås som et bidrag til hinanden. En udfordring på sådanne uddannelser er, at der er forskellige – ret implicite – forståelser af teori og praksis, og forholdet mellem dem. Dette i sig selv kan give anledning til gnidninger, misforståelser og utilfredshed. Med Aristoteles forståelse heraf er udfordringen tilmed også, at det teoretiske og praktiske felt er kvalitativt forskellige (ibid.). Så en løsning på gnidningerne ville være en større klarhed over, hvor man på sådanne uddannelser forstår og arbejder med teori og praksis, mens udfordringen ville være hvorvidt mødet mellem disse forståelser kan finde sted.

9.3 MØDET MED DEN ANDEN

Det følgende analyseafsnit tager afsæt i Biestas forståelse af, at den pædagogiske opgave inden for uddannelse handler om *”at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i og med verden på en voksen måde, det vil sige som subjekt.”* (Biesta 2018, 28). Det at agere på en voksen måde handler ifølge Biesta om, at individet skal anerkende det, der er anderledes og integriteten i den og det, som er anderledes (ibid.). De uddannelser, som specialet tager udgangspunkt i, bygger på mødet mellem forskellige fagligheder. De studerende bliver dermed tvunget til at tage stilling til den anden eller det anderledes, men spørgsmålet er, om uddannelserne egentlig formår at facilitere dette møde. I interviewene var hensigten at stille spørgsmål til, både hvad informanterne selv fandt brugbart mellem de studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde, men også hvilke udfordringer dette kan medføre.

På forskelligvis gav nogle af informanter udtryk for, hvad optaget af både professions- og universitetsbachelor gør for deres uddannelser. I interviewet med Fie fortæller hun om, at der bliver stillet anderledes spørgsmål og givet andre perspektiver og cases.

”På den anden side så giver det noget andet, at der kommer nogle fra forskellige uddannelser, så der bliver også stillet nogle anderledes spørgsmål, end hvad jeg fx ville stille, eller en CBS uddannet fra HA-almen ville stille. Så der kan også komme nogle andre diskussioner i og med, at vi har nogle, som har været ude og arbejde i mange år, og som så kommer tilbage på skolebænken” (Bilag 9, Fie, 3). *”Jeg tror nogle gange, at problemet måske kunne være det der med at træde ind på et andet universitet, vænne sig til en anden måde at gøre hele uddannelsen på.”* (Bilag 9, Fie, 7).

Fie omtaler her, hvilke udfordringer hun finder i forbindelse med at samle forskellige uddannelsesbaggrunde på sit universitet. Hun giver udtryk for, at forskelligheden bringer en masse gode bidrag med sig, fordi de forskellige studerende kan bringe andre teorier eller cases i spil. Men som hun ser det, ligger udfordringen i at samles i en, for nogen, ny kontekst. Den udfordring, Fie beskriver, kan med Biesta forstås som uddannelsens socialisering af studerende. Hun oplever det som en udfordring, at nye studerende skal socialiseres ind i hendes socialisation og dermed skal bruge tid på at lære normer og regler at kende. Fies oplevelse er ikke knyttet op på professionsuddannede versus universitetsbachelor, men handler for hende om det at træde ind i en ny kontekst, hvor nye regler og normer skal indlejres i individerne, for at de dermed kan agere som studerende på CBS. Dette beskriver Mads i sit interview. Da han skal fortælle, hvordan han selv oplever samarbejdet med andre professioner, beskriver han, at det for ham ikke er noget problem, da han har erfaring med det fra sin tid

på arbejdsmarkedet, men det kan være en udfordring for andre professioner at træde ind i konteksten "Københavns Universitet". *"Det har nok været en udfordring for nogle af dem, der er kommet fra de andre professioner, at være kommet ind på KU."* (Bilag 4, Mads, 2-3). Konteksten for uddannelse har ifølge Biesta betydning for, hvilken socialisering af normer og regler, som finder sted. Fie og Mads' fortællinger kan med afsæt i Biesta forstås som, at de oplever en besværlighed i mødet mellem nytilkomne og uddannelsers socialisation. Deres allerede genkendelige forhold til socialisationen betyder, at de bliver opmærksomme på nytilkomnes opdragelse i socialisationen på deres respektive uddannelser.

Uddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor giver ifølge Edith og Karoline mulighed for, at studerende mødes med forskellige perspektiver i kombinationen mellem uddannelsesbaggrunde.

"Det har været fedt at få lov til at arbejde med forskellige fagligheder. Jeg synes, det har været en kæmpe fordel, at det har været en kombination, og dem som jeg har arbejdet sammen med, der har haft nogle andre perspektiver end mig, dem har jeg lært rigtig meget af." (Bilag 10, Edith, 5)

"Det har været fedt, fordi der altid er et andet perspektiv på. Jeg kan særligt godt lide, når man er socialrådgiver, og man er i gruppe med pædagoger, fordi socialrådgivere er mere samfundsorienterede, hvorimod en pædagog vil fokusere på barnet eller en specifik sag. Det kan jeg godt lide." (Bilag 8, Karoline, 3)

Edith og Karoline beskriver begge, hvordan blandingen af fagligheder er med til at give forskellige perspektiver, hvilket de har lært meget af. Karoline er i sin fortælling mere specifik og beskriver direkte, hvordan et samarbejde mellem en socialrådgiver og pædagog giver forskellige vinkler på én sag, som kan styrke den samlede faglighed. Både Karoline og Edith ser store fordele i mødet mellem fagligheder og uddannelsesbaggrunde for deres egen uddannelse. Det er i mødet med *den Anden*, at mennesket handler. Og det er ifølge Biesta i mødet med anderledeshed, at mennesket får erfaring med modstanden, som kan føre til opnåelse af voksenalder (Biesta 2018, 38-39). Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at Karoline og Edith begge har draget erfaringer af den modstand og forstyrrelse, de har mødt i mødet med andre fagligheder på deres respektive uddannelser. De agerer og eksisterer begge med afsæt i Biesta på en voksen måde, da de bruger modstanden og forstyrrelserne af anderledesheden til at drage ny læring og erfaring for dem selv. I relation til mødet med anderledeshed gennem forskellige uddannelsesbaggrund beskriver både Fie og Karoline, at det ikke blot

knytter sig til om de studerende har en professions- eller universitetsbachelor, men også hvilken profession eller bachelor de studerende har. Dette møde giver dem mulighed for at sparre og få nye vinkler på deres respektive uddannelser.

I kontrast til de foregående citater beskriver Jane, hvordan hun oplever det som svært at koble forskellige socialisationer, kvalifikationer og uddannelsesbaggrunde på sin kandidatuddannelse.

”Jeg tror selve det fundament, som man har, når man har en lignende uddannelsesbaggrund, forsvinder lidt, og måden, man er studerende på, er forskellig. Der har for eksempel været meget snak hele det her semester og forrige semester om, hvordan man deltager i undervisningen. Sådan har det jo selvfølgelig også været, da vi gik på bacheloren, at folk deltager forskellige. Men måske nogle af professionsbachelorerne har været mere vant til, at deltagelse eller mundtlig deltagelse har været et krav på en anden måde, end det har hos os på pædagogikbacheloren.” (Bilag 5, Jane, 2)

Ifølge Jane har hendes uddannelse været med til at danne fælles grundlag for hende og hendes medstuderende. Dette grundlag fjernes ifølge hende i det tilfælde, at uddannelsen optager studerende med andre uddannelsesbaggrunde, som udfordrer de gængse handlemåder og ordner. Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at Janes beskrivelse af sin uddannelses fundament er det rationelle fællesskab, som er skabt af socialiseringen blandt hende og hendes medstuderende. Det rationelle fællesskab udfordres i og med, at nytilkomne stiller anderledes spørgsmål og krav til uddannelsens socialisation, og dermed med afsæt i Biesta skaber en forstyrrelse af Janes fundament. Denne forstyrrelse har Jane endnu ikke formået at vende til en ny erfaring eller en forstyrrelse, som medfører en situation i mellemzonen, men derimod kæmper hun med verdens- og selvdestruktion for at kunne opretholde forestillingen om det rationelle fællesskab på sin uddannelse.

Det rationelle fællesskab kommer anderledes til syne på Karolines kandidatuddannelse, hvor underviserne har en særlig forventning til de studerendes profession. I interviewet med Karoline fortæller hun, at underviserne på hendes studie har en klar forventning om, hvem det er de underviser, og at denne forestilling ikke lever op til virkeligheden. Det har betydning for, at hun og hendes medstuderende får pålagt sig en anden profession og de forventninger, som følger med den faglighed.

”Der er mange gange, hvor underviserne tager for givet, at alle bare har en professionsbachelor som pædagog. Selv vores vejleder, som vi har i specialet nu, hun bliver stadig ved med at referere til os som pædagoger, men det er vi ikke.” (Bilag 8, Karoline, 5)

Ifølge Karoline har hendes undervisere en forventning om, at de studerende på uddannelsen har en profession som pædagoger. Denne position blev hun også selv pålagt af sin vejledere, hvilket ifølge Karoline havde betydning for, hvilken vejledning de fik. Med afsæt i Biesta kan undervisernes samlede blik på de studerende forstås som en konstatering af et rationelt fællesskab baseret på professionsbacheloren som pædagog. Pålægningen af en særlig position i det rationelle fællesskab vil ifølge Biesta gøre det svært for de studerende at frasige sig denne identitet, og i stedet udfolde sig som unikt subjekt. Underviserne giver med afsæt i Biesta ikke frihed til de studerende til selv at tage ansvar for udviklingen af unikhed. Deres fortolkning af de studerendes positioner er dermed også bestemmende for, at de studerende ikke bliver præsenteret for anderledeshed, men i stedet bliver præsenteret for deres socialisering ind i det rationelle fællesskab, som underviserne ser på uddannelsen.

Biesta argumenterer for, at uddannelse har som pædagogisk opgave at give individet plads til friheden til selv at udvikle sig som subjekt, men det at agere som subjekt handler også om at drage erfaringer af modstand gennem mødet med anderledeshed. Uddannelse skal stille anderledesheden til rådighed (Biesta 2018, 35-37). I relation hertil beskriver Mads i interviewet, hvordan studerende på et studie kan blive meget indspiste, og at nye perspektiver udefra derfor kan sparke lidt liv i forståelserne på et studie.

”Jeg synes egentlig, at det er rigtig sundt, at man blander forskellige professioner, du kan jo få en praksis ind med et andet blik. Du kan meget hurtigt blive meget indspist på et studie, når du har gået der i nogle år. Det er de samme ting, vi har læst. Det er de samme blikke, vi har, og der synes jeg, at det er superfedt, at der kommer nogle ude fra.” (Bilag 4, Mads, 8)

Ifølge Mads er det sundt for et studie at få nye perspektiver, som har fokus på praksis eller genstande på en anden måde. Det giver nye blikke og nye vinkler til den indspiste forståelse, som ifølge ham godt kan indfinde sig på et studie efter nogle år. Ifølge Biesta er det vigtigt, at uddannelse giver plads til anderledeshed, ellers vil det ikke være muligt at skabe forstyrrelse og modstand hos studerende (Biesta 2018, 35-37). Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at optaget af forskellige professioner har givet uddannelsen den nødvendige anderledeshed for at gøre voksenheden mulig hos de studerende. Modstanden kommer med anderledeshed, hvilket med afsæt i Biesta kan forstås som det, Mads beskriver. Kandidatuddannelserne tilbyder forskellige vinkler og perspektiver på genstande, som de studerende skal se muligheder i i kontrast til deres egne ønsker. Signe har samme oplevelse som Mads, at mødet med andre uddannelsesbaggrunde mindsker muligheden for at blive hurtigt

enige. I citatet svarer Signe på, om uddannelsen burde have gjort noget for at facilitere mødet mellem studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde.

”Jeg synes godt i starten, at man kan udfordre den her tankegang med at sætte nogle forskellige baggrunde sammen, fordi at vi netop godt kan få meget ud af hinanden, og hvis man bare er sammen med nogle fra den samme baggrund af, så er det også ofte, at man bliver lidt for hurtigt enige.” (Bilag 11, Signe, 4)

Ifølge Signe kan der være en udfordring i, at studerende med samme uddannelsesbaggrund for hurtigt bliver enige. På samme måde som med Mads kan dette med afsæt i Biesta forstås som, at Signe oplever mødet med modstand og anderledeshed som en positiv indvirkning på hende og medstuderende. Dog beskriver hun også, at uddannelsen godt kunne udfordre det endnu mere ved direkte at sætte studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde sammen. I interviewet med Edith ser hun en mulighed i det samarbejde, som hendes universitet Aalborg Universitet faciliterer gennem deres fokus på problembaseret læring.

”Jeg ser nogle muligheder i fremtiden på arbejdsmarkedet, når det kommer til samarbejde. Det giver måske også nogle kompetencer til at samarbejde med flere forskellige professioner, i og med at det har været en del af vores studieaktivitet.” (Bilag 10, Edith, 6)

Edith fortæller i interviewet om, at hun ser det som en god kombination at arbejde sammen med forskellige fagligheder, men hun oplever også samarbejdet som en fordel, fordi hun gennem studiet har fået kompetencer til at samarbejde med forskellige professioner. Det må ifølge Edith være en fordel i fremtiden for hende på arbejdsmarkedet. Det kan ifølge Biesta forstås som en fordel for Edith, fordi hun har erfaring med at befinde sig i mellemzonen, hvor hun har mødt modstand og anderledeshed gennem samarbejdet med forskellige professioner. En af de situationer, hvor mødet med *den Anden* har haft betydning for, hvordan samarbejdet kan være, fortæller Karoline om. Hun beskriver, hvad hun som professionsbachelor kan bidrage med til universitetsbachelorerne.

”Det er vigtigt at være fagligt funderet, men man skal ikke være det 110 % hele tiden. (...) Jeg tænker, at en udfordring, hvis man konstant leder efter en teoretisk rød tråd, er, at du mister et eller andet i det store billede.” (Bilag 8, Karoline, 9).

På sin kandidatuddannelse har Karoline gjort sig erfaringer med, at det faglige belæg er vigtigt i en akademisk opgave, men hun mener også, at det er vigtigt at have det store billede for øje. Det betyder, at det, hun ifølge hende selv bringer ind på en kandidatuddannelse som professionsbachelor, er et fokus på, at alt ikke behøver at være fagligt funderet 110 % hele tiden.

Karla har gennem sin studietid arbejdet meget selvstændigt, men på kandidatuddannelsen har hun gjort sig erfaringer med gruppesamarbejde, og hun fortæller i interviewet, at den faglige sparring og nye perspektiver er gavnlige for projektarbejde.

”Jeg undervurderer altid, hvad det er, man egentlig får ud af at sparre med folk og få nye perspektiver. Jeg synes særligt den faglige sparring og at få andre perspektiver på, hvordan man ser tingene, det synes jeg altid er meget gavnligt, når man arbejder sammen i en gruppe. Det tager lang tid, og man bruger alt for lang tid på at komme frem til de der ting, men det giver faktisk noget.” (Bilag 7, Karla, 8).

Karla fortæller i interviewet, at hun generelt arbejder alene, fordi det er bekvemmeligt for hende, men at hun i samarbejdet med andre er blevet opmærksom på, hvad et andet blik kan gøre for produktet. Med Biesta kan man argumentere for, at Karla har gjort sig en erfaring med gruppearbejde, som værende et sted hvor der bringes anderledeshed i spil. I mødet med modstanden har Karla gjort sig positive erfaringer med faglig sparring og andre perspektiver, som ifølge hende er gavnlige. Karla har taget springet fra individuelt til gruppearbejde, hvilket med afsæt i Biesta kan forstås som et aktivt valg om at tage ansvar for mødet med anderledeshed for at kunne agere i verden på en voksenmåde. Med afsæt i Biesta kan man argumentere for, at lysten til at agere på en voksen måde vækkes i gruppesamarbejdet, hvilket er styrket gennem tydeligheden af anderledeshed.

Karla har valgt at tage ansvar for at møde anderledesheden. Det er ikke alle informanterne, som har gjort sig samme erfaring og har valgt at tage ansvar for at møde forskellige professioner i samarbejder gennem studiet. I interviewet med Jane spørger jeg ind til, hvilke muligheder hun kan se i at samle professions- og universitetsbachelorer på kandidatuddannelser, dertil giver hun et svar, som hun ikke selv forfølger.

”Diversitet har vel aldrig skadet nogen. Hvis jeg må sige det sådan. Det er interessant at høre om andre måder at studere på og andre måder at kigge på de genstande, som vi undersøger.

O: gør du selv brug af de muligheder?

J: nej (griner) det er jo nærmest lidt skamfuldt at sidde og sige ikke, fordi på den ene side, hold kæft hvor er det fedt, og på den anden side så er jeg i studiegruppe med tre andre, som har andre universitetsuddannelser, det er godt nok ikke fra pædagogik fra KU, men de er ikke fra professioner.” (Bilag 5, Jane, 7)

Ifølge Jane følger en større forskellighed og diversitet blandt de studerende med, når uddannelserne både optager professions- og universitetsbachelorer. Dog benytter hun sig ikke selv af disse mulig-

heder i sit eget studieliv og drager derfor ikke nytte af denne diversitet. Janes uddannelse formår ikke at facilitere mødet med modstand gennem anderledesheden, og hun har heller ikke selv forsøgt at møde modstanden ved at arbejde sammen med *den Anden*. Diversiteten er til stede, men med afsæt i Biesta formår Jane ikke at tage ansvar for mødet med anderledeshed, og hun har i relation til dette derfor ikke mulighed for at agere og eksistere i verden på en voksen måde.

Mødet med det anderledes giver ifølge Biesta individet mulighed for at agere på en voksen måde, hvilket han beskriver som det at agere som subjekt. Det betyder også, at uddannelserne skal give plads til modstand og forstyrrelsen gennem mødet med anderledeshed for, at de studerende kan tage ansvar for at agere på en voksen måde. Ansvar for voksenalder ligger dermed ifølge Biesta både hos uddannelserne og individerne, som hver især skal give plads til anderledeshed og modstand, og individet skal tage ansvar for sin egen ageren. Gennem informanternes fortællinger bliver det tydeligt, at de er klar over, at anderledesheden på uddannelserne gennem de forskellige uddannelsesbaggrunde giver mulighed for forskellige perspektiver, som åbner op for nye erfaringer hos dem selv. Dette viser, hvordan Fie, Edith, Karoline og Karla får erfaringer med, at gruppearbejde kan give nye perspektiver gennem forskellige fagligheders blikke på projekter. Pointen er, at uddannelserne skal erkende de forskellige uddannelsesbaggrundenes faglige bidrag til fællesskabet og forstyrrelsen hos de enkelte, som eksempelvis Karoline beskriver, at hendes uddannelse har svært ved, og at individet selv skal tage ansvar for at møde modstanden og skabe nye erfaringer, som eksempelvis Jane ikke tager ansvar for at møde.

9.4 OPDRAGELSE I ET EKSISTERENDE FÆLLESSKAB

Det følgende analyseafsnit tager fat i det udgangspunkt, som de studerende møder deres nuværende kandidatuddannelse med. Det omhandler det faktum, at studerende, som allerede har kendskab til universitetets normer og regler, har del i det fællesskab, som universitetet danner ramme for. Fællesheden er væsentlig, fordi universitetsbachelorerne allerede er en del af normer og regler for kulturelle og sociale ordener. Deres specifikke måde at arbejde akademisk på, både metodiske og teoretisk, viser sig i det møde, som professionsbachelor får med universitetet. Dermed er en optagelse af udefrakommende en udfordring, da de studerende ikke fælles møder en ny virkelighed, men har forskelligt udgangspunkt for forståelse af det, man med Biesta kan forstå som universiteternes socialisation. I interviewet med Anne beskriver hun, hvordan man kan dele uddannelsens studerende op i to

grupper – dem, som har taget en bachelor på universitetet og dem, som kommer ude fra med en professionsbachelor.

”Man kan tydelig godt mærke forskel på, hvis man deler os i to grupper. Os der har bachelor fra andre uddannelse og dem fra KU, det er altså to grupper, og bachelorgruppen fra KU, det er altså en forholdsvis homogen gruppe, hvad angår alder, udseendemæssigt, typemæssigt og ageren. De har meget højere akademisk sprogbrug. Man kan tydeligt mærke, at de er meget mere vant til at formulere sig i akademiske vending, end vi andre er. Når der er nogle studerende, som siger noget, så er det også gennemtænkt. Man rækker ikke hånden op og siger, jeg forstår overheadet ikke, hvad der foregår. Man rækker hånden op for at komme med noget, der lyder godt.”
(Bilag 6, Anne, 4).

De akademiske normer og handlemåder bliver tydelige gennem studerende fra KU's ageren. Med afsæt i Biesta er denne karakterisering af bachelorgruppen fra KU et udtryk for Annes forståelse for det socialisationsdomæne, som for hende syner som uddannelsens formål. Heri er der nogle tydelige normer for, hvordan studerende på KU agerer i undervisningen, og hvordan deres mundtlige bidrag fremtræder som en rigtig ageren. Citatets fortælling kan forstås med afsæt i Biestas socialisationsdomæne med fokus på, hvilke normer og implicite regler Anne oplever gennem sin gruppering, men samtidig afspejler hendes fortællinger også den viden og de færdigheder og dermed den kvalifikation, som universitetet tilbyder dets studerende. Man kan med Biesta argumentere for, at de studerende fra KU, som Anne beskriver, allerede er en del af det Biesta kalder det rationelle fællesskab, og på baggrund af viden og færdigheden her indenfor er de studerende i stand til at tale med det rationelle fællesskabs stemme i plenum i undervisningen.

På samme måde beskriver Fie, at der på hende uddannelse også er forskellige grupperinger, som mere retter sig mod dem, som allerede havde kendskab til CBS som institution. I citatet svarer Fie på, hvilke forventninger hun havde til at starte på kandidatuddannelse, hvortil hun svarer, at hendes forventninger ikke levede op til virkeligheden.

Jeg havde måske en forventning om, at folk godt vidste, hvordan et universitet fungerer, og at man er meget selvstændigt. Det er man i hvert fald på CBS. Der tror jeg måske, at jeg blev overrasket over, at nogle af dem, som kommer fra andre universiteter eller fra professionsbachelor, er vant til at blive taget mere i hånden i forhold til rigtig mange ting.” (Bilag 9, Fie, 2).

Fie fortæller, at hendes forventning til kandidatuddannelse var, at de studerende havde kendskab til, hvordan et universitet fungerer, men havde i stedet en oplevelse af, at CBS gør det på en særlig måde,

som studerende fra andre uddannelsesinstitutioner ikke har kendskab til. Man kan med Biesta teoretiske forståelse argumentere for, at Fie havde en forventning om, at de studerende havde kendskab til CBS's socialisations-domæne og dermed ikke skulle opdrages derind i. Det bliver med både Anne og Fies fortællinger tydeligt, at der er en særlige socialisering til stede på de forskellige institutioner, som udefrakommende skal opdrages ind i gennem kendskab til normer og implicite regler om kulturen på stedet. Med afsæt i Biesta kan disse normer for opførsel på de respektive universiteter samt akademiske handlemåder beskrives som uddannelsens socialisering af deres studerende.

Ifølge Signe havde professionsuddannede og universitetsbachelorer fra begyndelsen af kandidaten forskellige udgangspunkter, i og med at deres faglige fokus lå forskellige steder. Det fortæller hun i relation til, hvilke forventninger hun havde til at gå på en kandidatuddannelse med en professionsbaggrund.

”Jeg havde en forventning om, at jeg skulle ind i en anden type miljø, fordi jeg ikke har gået på universitetet før. Min professionsbachelor var meget praksisorienteret, og vi var meget sammen i grupper. Der var meget socialt, og jeg havde egentligt forventet lidt det modsatte. Og fagligt havde jeg også tænkt, at man måske ville kunne blive udfordret.” (Bilag 11, Signe, 1).

Signe giver udtryk for, at hun havde en forventning om, at uddannelsesmiljøet ville være anderledes end det hun kendte, og at arbejdsmetoderne på baggrund af hendes professionsbachelor også ville være anderledes. Med Biestas teoretiske ramme kan dette forstås som uddannelsens socialisations-domæne. Både den socialisering, som Signe kommer med fra sin professionsbachelor, og den, hun skal opdrages på ny i gennem kandidatuddannelsen. I forlængelse heraf og vist tidligere i analysen fortæller hun, at hun oplevede, at hendes medstuderende med en universitetsbachelor havde en anden forudsætning for at studere på kandidaten. De havde et helt andet fagligt fokus end hende. Det havde ifølge Signe betydning for, hvordan hun eksempelvis skulle tilpasse sin faglige forståelse til universitetets rammer. Med afsæt i Biesta kan dette forstås som en tilnærmelse af det rationelle fællesskabs stemme. Signes beskrivelser af, hvordan de studerende har forskellige forudsætninger, gør det tydeligt, at universitetsbachelorerne allerede er en del af det rationelle fællesskab og dermed kender ordene inden for uddannelsens socialisations-domæne. Signe oplever ikke, at studiet tager hensyn til de forskellige uddannelsesbaggrunde, men at uddannelsen har et formål, nemlig at skabe ensformige studerende: *”Jeg synes ikke, at der bliver gjort så meget ud af, at vi kommer fra forskellige baggrunde. Det er mest af alt at blive strømlinet til noget fælles på en eller anden måde.”* (Bilag 11, Signe, 4). I interviewet giver Signe udtryk for denne socialisering, som finder sted på hendes uddan-

nelse. Hun beskriver det som en strømning. Dette kan med afsæt i Biesta forstås som strømning af de studerende til et specifikt rationelt fællesskab for at skabe ens færdiguddannede kandidater. Det drejer sig både om viden og færdigheder, men også om forståelsen af normer og regler inden for den akademisk verden. Man kan med Biesta argumentere for, at de studerendes baggrund kan være en del af de studerendes mulighed for at udvikle sig som unikke subjekter, fordi de gennem deres forskellig viden, færdigheder, forståelser af sociale, politiske og kulturelle ordener kan give hinanden modstand og fremstå som uerstattelige i diskussioner. Men med afsæt i Signes interview er det tydeligt, at det ifølge hende ikke er formålet fra hendes uddannelses side, der derimod retter de studerende ind til at passe i det eksisterende rationelle fællesskab.

Ligesom Signe beskriver Edith også denne strømning til at passe ind i uddannelsens rammer. I relation hertil er det værd at bemærke, at Edith og Signe tager samme kandidatuddannelse, men har forskellig bachelorbaggrund. Edith uddyber pointen om strømningen i relation til det metodiske arbejde på uddannelsen.

”Der kan jo være et fagligt niveau, der kan variere. Jeg tror, næsten det er uundgåeligt, at de måder, vi øver metoder på på de forskellige bacheloruddannelser, ikke er forskellige.” (Bilag 10, Edith, 6) ”Forskellen er jo også, at der bliver introduceret nogle metoder af universitetet, og det er jo dem, de lægger op til, at vi bruger, og at de metoder læner sig mere op ad den uddannelse jeg har, så vil der måske unægtelig være et gap.” (Bilag 10, Edith, 7)

Ifølge Edith er der unægtelig en forskel på de måder, hvorpå bacheloruddannelserne udøver metodisk arbejde på, og at det er heri, at den faglige forskel kan findes. Hun lægger efterfølgende i interviewet op til, at det ikke blot er en dårlig ting, fordi hun ser denne problemstilling som lærerig. Med afsæt i Biesta kan universitetets forsøg på at skabe én metodisk vej forstås, som uddannelsens fokusering på kvalifikations-domænet, hvor en særlig viden og særlige færdigheder læres for at give en forståelse af, hvordan man arbejder akademisk og metodisk på universitetet. Som Edith beskriver, giver det dog hende en fordel, fordi disse metoder lægger sig op ad de metoder, som hun er blevet præsenteret for gennem sin bachelor på universitetet. Hun skal dermed ikke lære hvilke kvalifikationer, der anses for at være brugbare på universitetet. I relation til den fordel, som Edith beskriver, at hun har på sin uddannelse, fortæller Mads i sit interview, at han og de andre universitetsbachelorer har samme fordel, fordi de har dyrket det akademiske i flere år.

”Jeg synes nogen af dem, som kommer fra professionsuddannelserne, har virkelig måtte løfte nogle selvstændige opgaver for selv at finde ud af, hvordan man gør på universitetet, og det var klart for os andre, fordi vi havde dyrket det i flere år.” (Bilag 4, Mads, 4).

I citatet giver Mads udtryk for, at studerende, som kommer fra en professionsuddannelse, selv har skulle løfte opgaver i relation til at forstå, hvordan man arbejder på universitetet. Det skaber samme form for *gap*, som Edith beskriver mellem disse uddannelsesbaggrunde. Biesta argumenterer for, at udviklingen som unikke subjekter kræver, at individet tager ansvar for at agere på en voksen måde og samtidig er i stand til at bruge den frihed, som individet tilbydes. Studerende fra professionsuddannelser tager ansvar for at blive en del af universitetets rationelle fællesskab ved at lære uddannelsens kvalifikations- og socialisationsdomæne, men ansvaret fører med afsæt i Biesta ikke i dette tilfælde til udvikling af unikhed, da de studerende blot skal tilegne sig viden, færdigheder, normer og regler, som hører til uddannelsens rationelle fællesskab.

Det rationelle fællesskab, som er bygget på en fælles socialisering af normer og regler, er formet af universiteterne som enkelte institutioner, men fortællingerne viser også, at Edith, Fie og Mads fra begyndelse af deres kandidat havde en allerede eksisterende forståelse for disse normer og regler, fordi deres kendskab til universitetet allerede var opbygget.

9.4.1 DET DISCIPLINERENDE PRAKSISFÆLLESSKAB

Det foregående analyseafsnit har omhandlet det at blive en del af et eksisterende fællesskab, hvor en del af de studerende allerede kender den viden og de færdigheder, som benyttes, samt de sociale, politiske og kulturelle ordener på uddannelsen. Biesta har i relation hertil hjulpet til at forstå universitetsbachelorerne som et rationelt fællesskab. Professionsbachelorerne har skulle forstå og lære uddannelsens kvalifikationer og socialisation for at tilnærme sig dette rationelle fællesskab. I dette afsnit vil jeg benytte mig af to forskellige begreber fra forskellige teoretikere for at åbne diskussionen om, hvad det vil sige at skulle passe ind i en uddannelse, samt hvordan universitetsuddannelserne kan forstås som et fællesskab. Til det vil jeg benytte mig af Michel Foucaults begreb disciplinering samt Etienne Wengers begreb praksisfællesskab. Analyseafsnittet bidrager med en indsigt i, at kandidatuddannelserne og universiteterne ifølge informanterne har særlige og specifikke måder at gøre eksempelvis metode på, som gør, at man som ny i universitetskonteksten med afsæt i Biesta skal tilegne sig nye kvalifikationer for at tage del i uddannelsen. Dette diskussionsafsnit vil med afsæt i Foucault fokusere på fællesskabet og den samlede gruppe fremfor individets identitet. Med Foucaults begreb

disciplinering kan dette i stedet forstås som en måde, hvorpå universiteterne har opbygget deres måde at generere studerende på, og at udefrakommende skal disciplineres ind i måden, hvorpå metodisk arbejde gennemføres på kandidatuddannelser. I forlængelse heraf beskriver Mads eksempelvis, at professionsbachelorerne på hans studie har skullet finde ud af mange ting selv. Professionsbachelorerne bliver overladt til dem selv med baggrund i den frihed, som omkredser universitetet, og dermed disciplineres de ind i universitetets magtdiskurser for at være selvregulerende og ansvarlige individer på uddannelsen.

Foucault argumenterer for, at eksamen kan kategoriseres, som kernen til det, der gør individet til genstand for en magtudøvelse. Der er i eksamenssituationen, at individet kan beskrives, måles og bedømmes, hvilket også betyder, at det med udgangspunkt deri kan normaliseres (Foucault 2016, 165-172; Kristensen 2003, 16-17). Tilpasningen til universitetets normer og regler kan med afsæt i Biesta forstås som en læring og forståelse af uddannelsens socialisations-domæner, men med afsæt i Foucault vil jeg argumentere for, at fremlæggelsen af universitetets metoder, som Edith eksempelvis beskriver, viser, hvordan universitetet disciplinerer dets studerende i at passe ind i de magtdiskurser, som subjektiverer universitetsstuderende. Heri er eksamen et led i indretningen af de studerende, som endnu ikke har forstået, hvordan der arbejdes på universitetet, eller hvis projektarbejdes emne ikke ligger inden for rammerne af studiet. Selvom de studerende tildeles frihed, forekommer en magtudøvelse gennem en usynlig disciplinering gennem studieordning og eksamen, som eksempelvis Signe giver udtryk for. Hun beskriver, at hendes uddannelse ikke tager højde for de studerendes forskellige uddannelsesbaggrunde, men derimod *strømliner* de studerende til at passe ind i universitetets rammer.

I relation til at strømline de studerende til at passe ind i universitetets rammer og det at blive en del af et eksisterende fællesskab vil jeg benytte mig af Etienne Wengers begreb praksisfællesskaber og dertilhørende position – det at være legitim perifer deltager til at uddybe dette (Wenger 2004; Lave og Wenger 2003). Fie fortæller, hvordan hun havde en forventning om, at de andre studerende allerede havde kendskab til, hvordan et universitet fungerer. I relation til det rationelle fællesskab, som Biesta tager fat i, finder jeg det relevant at gå skridtet videre og kigge på universitetskonteksten som fællesskab for social læring. Det giver indsigt i, hvordan mødet med universitetskonteksten omhandler et fælles sæt af normer og regler både for den viden, som tildeles de studerende, men også for måden at agere som akademiker. Wenger argumenterer for, at et fællesskab skal indeholde tre elementer for at kunne defineres som et praksisfællesskab; fælles engagement, fælles opgave og delt

repertoire (Wenger 2004, 90-104). Med afsæt i Wenger kan man argumentere for, at det praksisfællesskab, som Fie, som universitetsbachelor er en del af, har et gensidigt engagement, da hun beskriver, at universitetet for hende har fælles normer og regler for, hvordan man er studerende. Hun havde en forventning om, at nytilkomne også havde dette kendskab og tager dermed ikke højde for, at nytilkomne i en ny kontekst med afsæt i Wenger optræder som legitime perifere deltagere, såfremt de er berettiget deltagelse (ibid., 90-95). I forlængelse af Fies fortællinger, beskriver Signe mødet med en ny social kontekst. Hun har en professionsuddannelse og havde en forventning om med afsæt i Wenger at agere som legitim perifer deltager i den nye sociale kontekst – hun skulle lære nye normer og regler, samt skabe en forståelse for den fælles opgave (Lave og Wenger 2003, 36-37). Hendes møde med universitetet var med fokus på en ændring af social praksis til et nyt fællesskab. I kontrast hertil deler Anne de studerende på sin kandidatuddannelse op i to grupperinger, som hver har deres standpunkt enten i det teoretiske eller praktiske. Heri ligger en forståelse af to forskellige praksisfællesskaber, men i relation til interviewets kontekst er universitetet den praksis, som fællesskabet finder sted i. Det har betydning for hvilket praksisfællesskab, der har betydning for den disciplinering, som universitetet udfører.

Diskussionsafsnittet har hjulpet til at anskue deltagelsen i et eksisterende fællesskab ud fra andre perspektiver, som har givet et indblik i den disciplinering, det kræver at indrette nytilkomne individer ind i universitetskontekstens normer og regler. Universitetet disciplinerer dets studerende gennem en normalisering af deres handlemuligheder. Foucault forstår også magt som muligheder, hvilket betyder, at professionsuddannedes møde med universitetsbachelor og omvendt giver mulighed for at udvikle nye normer, regler og værdier, som uddannelserne vil kunne stå på. Derigennem vil praksisfællesskabets delte repertoire også være i konstant forandring, fordi nytilkomne vil skabe grobund for nye normer, værdier og diskurser over tid. Pointen med afsnittet er at vise, at selvom det kritiske blik på disciplineringen i et eksisterende praksisfællesskab giver indblik i konsekvenser som normalisering af de studerendes opførsel akademisk, så viser det også, at studerende med andre synspunkter er med til at sikre en konstant forandring af normaliseringen og de fælles forståelser af normer og regler.

10. PROFESSIONS- OG ALMENDANNELSE PÅ UNIVERSITETET

I analysen har jeg belyst, hvordan jeg med et biestask blik på kandidatuddannelse med optag af både professions- og universitetsbachelor gennem informanternes fortællinger kan argumentere for, at de respektive uddannelser både giver socialisations-, kvalifikations- og subjektifikationsdomænet

opmærksomhed for at gøre det til mål for uddannelserne. Universitetsuddannelserne afgiver den nødvendige frihed til deres studerende, som skal til for, at de selv kan tage ansvar for uddannelsen og at udvikle sig som unikke subjekter gennem uddannelsen. Biesta refererer i sin uddannelsesteori til spørgsmålet om, hvad god uddannelse er. Ifølge ham bliver dette spørgsmål fejlagtigt ikke stillet. Fejlen ligger i, at et samfund ifølge Biesta altid skal stille spørgsmålstejn ved, hvad god uddannelse er for at udvikle uddannelsesområdet og -systemerne i vores samfund (Biesta 2011, 12). I pjecen *Dannelse i uddannelse* stiller Lars Geer Hammershøj skarpt på dannelsesbegrebets udvikling og betydning for uddannelsessystemet i Danmark. Pjecen er udarbejdet for at anskue, hvilken dannelse der skal til for at skabe livsduelige mennesker, men også hvilken uddannelse, der skal til for at skabe relevant arbejdskraft til arbejdsmarkedet. Dette er et dilemma, som også Palle Rasmussen beskriver som nærværende i universitetsverdenen - hvilken retning uddannelse skal tage. Handler universitetsuddannelserne om dannelse eller nytte, og hvilke retninger skal uddannelserne uddanne deres studerende (Rasmussen 2020)? Informanterne i specalet stiller på tværs af interviewene spørgsmålstejn ved, hvad uddannelsen skal kunne, og at koblingen mellem det teoretiske og praktiske gør dem mere kompetence og attraktive på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse. Men hvad er og skal formålet være med universitetsuddannelserne? Og hvad får de studerende egentlig ud af mødet mellem teori og praksis?

Spørgsmålet hos Hammershøj bunder ikke kun i, hvad god uddannelse er, men også hvad uddannelserne skal kunne, og hvad de skal medføre. Dette spørgsmål om uddannelsernes formål er ifølge pjecen definerbare i forbindelse med grundskolen, gymnasiale uddannelser, erhvervsuddannelser og professionsuddannelser gennem deres professionsdannelse, som er tydelig for, hvad hensigten er med disse uddannelser – hvad studerende eller elever uddannes til (Hammershøj 2013, 7-9). Det betyder også, at professionsuddannelserne og universitetsuddannelserne har forskellige mål som professionsdannelse. Hammershøj deler dannelsesbegrebet op i to, hvoraf den almene dannelse beskæftiger sig med livsduelighed, alsidig udvikling og det at blive demokratisk medborger, og professionsdannelsen beskæftiger sig med arbejdsduelighed, virksomhedsforståelse og holdninger (ibid., 5-6). Denne forskel tvinges til at blive samlet, når kandidatuddannelserne vælger at samle både professions- og universitetsbachelor, og stiller dermed spørgsmålstejn ved, hvorvidt dannelsen til en faglighed eller akademisk kunnen er relevant. I grundtanken er det dannelsen inden for de humanistiske fag, som byggede på fri erkendelse frem for at være rettet mod praktisk nytte. Det ligger i den humboldtske tankegang, hvor det politiske samfund skulle blande sig uden om universitetets aktiviteter

(Rasmussen 2020). Uddannelse er med globaliseringen blevet et mere politisk spørgsmål, som i højere grad handler om uddannelsernes nyttigværdi fremfor deres dannelsesværdi (Moutsios 2006, 26-27). Arbejdsmarkedet får lov til at være medbestemmende i, hvad de studerende skal kunne for at kunne opfylde arbejdsmarkedets krav, og være klar til at indtage arbejde direkte efter endt uddannelse. Ifølge mine informanter søger de også en større kobling til arbejdsmarkedet og konkrete kompetencebeskrivelser, som gør dem i stand til at italesætte deres kunnen i arbejdsmarkedets kontekst.

Diskussionen om uddannelse handler ifølge Biesta om egentlig at have en diskussion eller i hvert fald at stille spørgsmålstejn ved, den måde hvorpå man fra politisk side gør uddannelse (Biesta 2011, 12). Det betyder ikke, at Biestas uddannelsesteori skal være bestemmende for eksempelvis den danske uddannelsestænkning, men at spørgsmålet, om hvad god uddannelse er, er vigtigt for at kunne træffe beslutninger for fremtidens uddannelse. Det spørgsmål kunne eksempelvis lyde på om hvorvidt uddannelse skal have fokus på almen dannelse, som universiteterne traditionelt set står på fra den humboldtske tid eller om uddannelse er skridtet før arbejdsmarkedet, og derfor skal gøre de studerende arbejdsduelige (Rasmussen 2020)? Dannelsen og forholdelsesmåden, som Hammershøj beskriver, ligger ifølge mine informanter i den frihed, som de bliver tildelt på universitetet. Friheden til selv at bestemme deres vej gennem uddannelserne, til selv at finde ud af, hvordan de er akademiske. Ifølge Hammershøj bliver almindelsen på universitetsuddannelserne lig med den dannelsesrejse, som den enkelte studerende har som mål med uddannelse (Hammershøj 2013, 9). Derfor er denne frihed også en nødvendighed, for de studerende selv kan finde deres vej gennem uddannelserne. Men samtidig søger de en uddannelse, som er mere koblet til praktisk brug af teorier og brugen af det akademisk i arbejdslivet.

Analysen åbner op for en diskussion om, hvad denne frihed fører til, og hvorvidt det kan lade sig gøre at samle forståelserne teori og praksis under samme uddannelse, men samtidig åbner informanternes fortællinger også op for en diskussion om, hvorvidt universiteterne er for lukkede om sig selv og deres forståelse af universiteternes hensigt med de studerende. Optagelsen af professionsbachelor giver uddannelserne en tilførsel af praksis, som ifølge mine informanter skaber en større sammenhæng i forhold til, hvad der foregår på arbejdsmarkedet, men er det samtidig med til at fjerne fokus på fra universiteternes dannelsesværdi, hvor det teoretiske dyrkes på teoretisk vis? Rasmussen hjælper med at forstå, at globaliseringen har ændret samfundets blik på hensigten med universiteterne, mens Hammershøjs blik på dannelse viser, at professionsdannelsen har betydning for, hvordan vi

forstår en uddannelses outcome. Kandidatuddannelser skal også have et outcome, som ifølge mine informanter glædeligt skal være mere forståeligt, men friheden til selv at bestemme vejen til målet skal være til stede. Dette åbner op for spørgsmålet og diskussionen om hvad god uddannelse er, samt hvordan de studerende kan uddannes godt og til hvad?

11. KONKLUSION

Det følgende afsnit vil afrunde selve specialet i en besvarelse af problemformuleringen på baggrund af analysen samt de diskuterende elementer. Problemformuleringen lyder som følgende: *Hvordan oplever studerende at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor, og hvilken betydning har denne kombination for deres oplevelser af, hvad deres kandidatuddannelse er og skal kunne, samt betydning for samarbejde?* I konklusionen har jeg valgt også at inddrage læringspunkter, som er relevante at tage med fra analysen, og som vil kunne undersøges nærmere eller diskuteres på baggrund af det analytiske arbejde. Disse læringspunkter vil antyde, hvilke diskussioner, som jeg på baggrund af analysen og de diskuterende elementer finder relevant, at man arbejdede videre med i relation til at gøre uddannelser med optag af både universitets- og professionsbachelor endnu bedre.

Informanterne er generelt set positive over den indvirkning mødet med andre uddannelsesbaggrunde giver deres uddannelse. Det bringer nye perspektiver i spil på uddannelserne og giver professionsbachelorne en større og hurtigere forståelse for det teoretiske blik i samspil med det praktiske. Deres oplevelse og erfaringer med uddannelserne er, at uddannelserne formår at skabe plads både til formidling og opnåelse af viden og færdigheder, forståelse for sociale, kulturelle og politiske ordener, som er til stede på uddannelsen, samt giver de studerende frihed til selv at forme deres uddannelse på baggrund af faglige interesser. Dermed formår uddannelserne at have blik for alle tre af Biestas domæner, kvalifikation, socialisation og subjektifikation som mål for universitetsuddannelserne. Dog beskriver Anne, at friheden på hendes uddannelse til selv at styre både den faglige interesse, retning og studieformer også har betydning for, at kravene til din deltagelse ikke kræver din tilstedeværelse. Friheden bliver dermed så stor, at det for hende virker ligegyldigt om hun er til stede til undervisningen. Med friheden følger et ansvar, som pålægges individet for selv at skabe og udvikle sig som subjekt ifølge Biesta, men i kontrast hertil viser diskussionen med Foucault også, at den større frihed til de studerende i højere grad disciplinere de studerende gennem magtdiskurserne omkring det at studere på universitetet til at blive subjektiveret som universitetsstuderende.

Derudover viser analysen, at informanterne oplever at de to uddannelsesbaggrunde professions- og universitetsbachelor bringer to forskellige perspektiver i spil, som bidrager til hinanden og projektarbejdet, nemlig praksis og teori. Uddannelsesbaggrundene bliver associeret med disse begreber, professionsbachelor med praksis og universitetsbachelor med teori. Diskussionselementet med Aristoteles' kundskaber giver et indblik i, at teori og praksis ikke umiddelbart kan kobles, da de er kvalitativt forskellige, men informanterne beskriver, at de har gavn af hinandens forskellige blikke og indspark. Især professionsbachelorerne har gavn af universitetsbachelorernes kendskab til det akademiske arbejde og det at være fagligt og teoretisk funderet beskriver Signe og Karoline. Dette kendskab drejer sig også om, at professionsbachelorerne træder ind på universitetet, som er en allerede kendt praksis for universitetsbachelorerne. Det kan ifølge mine informanter både være et frustrationselement for universitetsbachelorerne, at de nytilkomne har et manglende kendskab til metodiske, teoretiske og sociale normer på universitetet, men det kan også opleves ifølge Karoline og Signe som en lærerig vej til forståelsen af det akademiske arbejde. Det beskriver begge, at gruppearbejdet har haft stor betydning for deres møde og forståelse med universitetsverdenen. Gennem gruppearbejdet er det blevet opmærksomme på forstyrrelsen og modstanden af deres vante arbejdsmetoder og rammer, og har taget ansvar for at møde anderledesheden og skabe nye erfaringer med koblingen mellem teori og praksis.

Mødet med anderledesheden i dette tilfælde andre uddannelsesbaggrunde, er ifølge Biesta uddannelsers pædagogiske opgave. Selvom informanterne beskriver at de forskellige uddannelsesbaggrunde bringer nye perspektiver og en erfaring og læring med samarbejde, som Edith beskriver, så skal uddannelserne også facilitere mødet, så det ikke blot bliver udadtil, at det virker til at give mening, men også at de studerende tvinges til at møde anderledesheden. Eksempelvis ønsker Signe en større facilitering fra universitetets side, mens Jane ikke har grebet muligheden for at mødet med den anden. Den frihed som følger med universitetsuddannelserne til selv at vælge retning og muligheder skal facilitere således, at de studerende ikke blot overlades til dem selv, fordi pointerne med at bringer uddannelsesbaggrunde falder til jorden eller virker meningsløst, fordi de studerende selv skal finde frem til, hvad de kan bruge hinanden til.

11.1 LÆRINGSPUNKTER

- Informanterne oplever at samspillet mellem teori og praksis gavner deres uddannelse, samarbejde og projektarbejde samt bidrager til en forståelse for hinandens ståsted, men i lyset af

Aristoteles' blik på, at disse begreber som kundskaber ikke som udgangspunkt kan overføres fra og til hinanden og er kvalitativt forskellige, så kommer informanterne ikke nærmere, hvad koblingen og samspillet mellem begreberne giver dem og deres uddannelse. Det bliver blot en beskrivelse af, at nye perspektiver, vinkler og diversitet er godt og inspirerende. Med fordel kunne uddannelserne gøre mere ud af at facilitere en dialog om, hvad disse begreber betyder, samt hvordan de bidrager til hinanden og kan løfte det faglige niveau på uddannelsen.

- I relation til mødet mellem uddannelsesbaggrundene beskriver Jane eksempelvis, at hun ikke gør brug af diversiteten blandt de studerende, og både Mads og Signe beskriver, hvordan de homogene grupper på studiet har tendens til at blive hurtigt enige. Derfor kunne uddannelserne med fordel gøre mere ud af at facilitere mødet hos de studerende med forskellige uddannelsesbaggrund, så det ikke blot er proforma, men at de studerende får indsigt i, hvad de rent faktisk kan bruge hinandens fagligheder til, og hvad de hver især bidrager med på uddannelsen.

12. LITTERATURLISTE

- Albris, K., og Wahlberg, A. (2018). At være online: Webnografi og digitale metoder. I: *Antropologiske projekter: En grundbog* (261-274). København. Samfundslitteratur.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close-up studies – struggling with closeness and closure. Higher Education.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). Den sociale konstruktion af virkeligheden - en vidensociologisk afhandling. Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati. Forlaget KLIM.
- Biesta, G. (2014). Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Forlaget KLIM.
- Biesta, G. (2018). Undervisningens genopdagelse. Forlaget KLIM.
- Brinkmann, S. (2014). Det kvalitative interview. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., og Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder: En grundbog. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Burnard, P. (1994). The telephone interview as a data collection method. Nurse Education Today 14.
- Cicourel, A. V. (1964). Method and Measurement in Sociology. New York: The Free Press.
- Clausen, T. (2006). Nationalstaten giver slip på uddannelsespolitikken. I: *Taler du globalt? Globaliseringen skaber nye sprogformer og rusker i traditionelle normer. Hvilke sprog skal vi lære*. Universitetsmagasinet Asterisk. Udgave nr. 28. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dimittendmobilitet: Akademikerne AC, Pluss, Arbejdsmarked Rekruttering (2018). Dimittendmobilitet - Erfaringer fra et tværkommunalt samarbejde i Region Midtjylland: http://www.ac.dk/media/833039/dimittendmobilitet_2018_rapport_akademikerne.pdf.
- Dragsted, S. og Christensen, M. Ø. (2014). Fremdriftsreformen: Hvad er op og ned? Folkehøjskolernes Forening. Hentet d. 8/7-2021: <https://ffd.dk/vejledning/temaartikler/vejledning-og-uddannelse/fremdriftsreformen-hvad-er-op-og-ned>.
- Ejsing, J. (2020). Midt i en coronakrise: Flere unge søger ind på videregående uddannelser. Berlingske. Hentet d. 13/4-2021: <https://www.berlingske.dk/samfund/midt-i-en-coronakrise-flere-unge-soger-ind-pa-videregaende-uddannelser>.
- Engen, M., et.al. (2017). PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser: "When the going gets tough, PBL gets going!". Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

- Fontana, A. & A.H. Prokos (2007). *The interview – From formalto postmodern*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2016). *Overvågning og straf - fængslets fødsel*. Det Lille Forlag.
- Fuglsang, L. et.al. (2014). *Introduktion. I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2014): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkultur og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Globaliseringspuljen: Finansministeriet (2006). *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen. Opfølgning på velfærdsaftalen. Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring*. Schultz Grafisk. https://bm.dk/media/6549/globaliseringspuljen_samlet_aftale2006.pdf.
- Haastrup, L. et.al. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Udarbejdet i samarbejde med KORA, Aarhus Universitet & Professionshøjskolen UCC*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. 3. udgave. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2013). *Dannelse i uddannelse*. Pjece, Danmarks Lærerforening.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Højbjerg, K. og Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok"? - studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*.
- Holm, C. (2006). *Fra velfærdsstat til konkurrencestat. I: Taler du globalt? Globaliseringen skaber nye sprogformer og rusker i traditionelle normer. Hvilke sprog skal vi lære*. Universitetsmagasinet Asterisk. Udgave nr. 28. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Horst, M. og Irwin, A. (2018). *Hvad vil vi med universiteterne?* Information.
- James, N. & Busher, H. (2012). *Internet interviewing. I: Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (eds) The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. SAGE Publications.
- Järvinen, M. (2005). *Interview i en interaktionistisk begrebsramme I: Mik-Meyer, N. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - inter, observationer og dokumenter*. (1. udg., s. 27-46). Hans Reitzels Forlag.
- Johannesen, L. E.F., Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?*. Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab.

- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010): Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, M. (2003). Disciplinerende dialoger – medarbejdersamtalen som social-teknik. Handelshøjskolen i Århus.
- Kvale, S. (1997). Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015). Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udgave. København. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, K. (2014). Universitetet er også for pædagoger og sygeplejersker. Information. Hentet d. 12/3 2021: <https://www.information.dk/debat/2014/03/universitetet-ogsaa-paedagoger-sygeplejersker>.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring. Hans Reitzels Forlag.
- Lejre, T. (2008). Humanistundersøgelsen 2007: Humanisternes veje fra uddannelse til job.
- Moutsios, S. (2006). Uddannelse er Europas fælles gode. I: *Taler du globalt? Globaliseringen skaber nye sprogformer og rusker i traditionelle normer. Hvilke sprog skal vi lære*. Universitetsmagasinet Asterisk. Udgave nr. 28. Danmarks Pædagogiske Universitet. Oversat af Paulsen, N.
- OECD (2010). Education at a glance. OECD Publication.
- OECD (2020). Education at a glance. OECD Publication.
- Olesen, S. P. et.al. (2018). Forskningsmetode i socialt arbejde. 1. udgave. Gyldendal.
- Pedersen, D. B., Stjernefelt, F. og Humanomics Research Center (2016). Kortlægning af dansk humanistisk forskning. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I: Fuglsang, L. & Olsen, Bitsch, P. & Rasborg, K. (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkultur og paradigmer* (s. 403-437). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Rasmussen, P. (2020). Universiteternes på vej - hvorhen? I: *Nye Tider på Universitetet - Pædagogik mellem lyst og nødvendighed*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 1. udgave 2020.
- Sarauw, L. L. og Madsen, S. R. (2016). Studerende i en fremdriftstid. Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen. DPU, Aarhus Universitet.
- Saugstad, T. (2001). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. I: Petersen, Anna Karin (red.) (2001). *Praktikker i uddannelse og erhverv*. Akademisk Forlag.

- Støvring, M. L. og Kruseborg, L. (2019): Humanisters møde med arbejdslivet. Forestillinger, identitet og ambivalens. Aalborg Universitet.
- Studieordning (2017). Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis. I: Studieordning for Kandidatuddannelse i Læring og forandringsprocesser 2017, København. Aalborg Universitet.
- THE: Times Higher Education (2020). World University Rankings. Times Higher Education. Hentet d. 23/3 2021: <https://www.timeshighereducation.com>.
- UFM: Uddannelses- og forskningsministeriet (2020). OECD. Hentet d. 23/3 2021: <https://ufm.dk/uddannelse/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/oecd>
- Weik, E. (2020). Forsker: Universiteterne er blevet til pølsefabrikker, der gør os dummere end vi behøver at være. Videnskab.dk. Hentet d. 8/3 2021: <https://videnskab.dk/forskerzonen/kultur-samfund/forsker-universiteterne-er-blevet-til-poelsefabrikker-der-goer-os-dummere-end-vi>.
- Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. Hans Reitzels Forlag.
- Wenneberg, S. B. (2002). Socialkonstruktivisme som videnskabsteori - Sisyfos' videnskab. Copenhagen Business School.

KOMBINATIONSUDDANNELSERNES FORDELE OG ULEMPER

Oda Skjøt Christensen
Stud.cand.mag i Læring og forandringsprocesser
2/8-2021 – Kandidatspeciale
Aalborg Universitet København
Anslag: 9.825 – 4,09 ns

Forskellen på videregående uddannelser er mange. Især formålet og det, man bliver uddannet til at kunne, fungerer forskelligt afhængigt af, om man tager en universitets-, professions- eller erhvervsuddannelse. I det danske uddannelsessystem er kandidatuddannelsen på universitetet den højeste uddannelse, når man ser bort fra ph.d.-afhandling (UVM). Inden for de seneste årtier er det blevet muligt for professionsbachelorere at blive optaget på en kandidatuddannelse på universitetet, og siden da optager kandidatuddannelser på mange forskellige universiteter professionsbachelorere (Retsinformation).

Men hvad gør denne blanding for de studerendes oplevelser af at gå på kandidatuddannelserne, og hvad kan de forskellige uddannelsesbaggrunde bringe til de studerende og uddannelserne. Med udgangspunkt i specialet *Mødet mellem professions- og universitetsbachelorere* om studerendes oplevelser og erfaringer med at gå på disse kandidatuddannelser, har denne artikel til formål at vise, hvilke fordele og ulemper kombinationen af uddannelsesbaggrunde skaber på kandidatuddannelserne og for de studerende.

HVOR ER UNIVERSITETERNE PÅ VEJ HEN?

Traditionelt set har de humanistiske og filosofiske dele af universitetet bygget på den humboldtske tankegang, hvor politisk indblanding ikke hørte sig til som en del af det videnskabelige arbejde (Rasmussen 2020). I takt med at samfundet har udviklet sig, New Public Management kom til og bragte effektivisering og kvalitetssikring med sig også i den offentlige sektor, har globaliseringen også sat

sine spor i uddannelsessystemet (Moutsios 2006, 26-27). Uddannelse kom til at handle om dens nytteværdi for samfundet frem for den dannelsesværdi, som eksempelvis universitets humanistiske fag altid har bygget på. Ifølge Lars Geer Hammershøj har dannelsesbegrebet udviklet sig til i dag både at indeholde den almene dannelse med fokus på livsduelighed og professionsdannelse, som har sit fokus på arbejdsduelighed (Hammershøj 2013, 4-6). De danske politikere har brug for en sikring af, at uddannelse ikke blot føre til dannelse, men også fører til specifikke kompetencer, som kan bruges på arbejdsmarkedet. Hvilken retning skal universiteterne gå i, og dermed også deres studerende, og hvordan oplever de studerende, at deres kandidatuddannelser bidrager til klargørelsen af fremtiden på arbejdsmarkedet (Rasmussen 2020).

Erhvervsrettelsen på uddannelserne i Danmark har skabt et fokus på at gøre vejen mellem universiteternes uddannelser og arbejdsmarkedet mindre gennem en kobling til praksis. Særligt Aalborg Universitet har gennem sin PBL-model (problembaseret læring) forsøgt at gøre universitetsarbejde mere projekt- og praksisorienteret ved at koble projekterne til virksomheder eller organisationer. Udover dette forsøg på at koble universitetsarbejdet til praksis har indtræden af professionsbachelor også bragt praksis ind på uddannelserne (Engen, et.al. 2017). Ifølge Kristian Larsen bringer professionsbachelor noget helt andet med sig på universiteterne, hvilket gavner uddannelserne (Larsen 2014). Dette er blot mediernes og lektors udlægninger af universitetsuddannelsernes udvikling samt betydning heraf for samfundet. I specialet *Mødet mellem professions- og universitetsbachelor* tager jeg fat i de studerende oplevelser og erfaringer med deres kandidatuddannelser og mødet mellem uddannelsesbaggrunde. Dertil fandt jeg, at de studerende både oplever fordele og ulemper, men også at de studerende og uddannelserne ikke er tydelige i deres beskrivelser af, hvad de forskellige uddannelsesbaggrunde bringer i spil i selve uddannelseskonteksten (Christensen 2021).

MØDET MED PRAKSIS OG TEORI

Gennem analysearbejdet i specialet blev jeg opmærksom på, at de to uddannelsesbaggrunde får tildelt hver deres position i relation til begreberne praksis og teori af informanterne. Informanterne karakteriserer professionsbachelorne som praksisorienterede, mens universitetsbachelor er teoretiske. Dette gav en ekstra dimension til oplevelser og erfaringer med at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelor, fordi man som studerende allerede fra begyndelsen har en plads i fællesskabet som enten teoretisk eller praktisk orienteret (ibid., 35-41). Dette giver ifølge informanterne forskellige perspektiver og indspark til projektarbejde og undervisning,

fordi man, som informanten Mads beskriver, får skubbet til den indspisthed og enighed, som kan indfinde sig på et studie (ibid., 44). I relation hertil er friheden til selv at forfølge faglige interesse på studiet og friheden til selv at forme studiet en af fordelene, som informanterne generelt beskriver ved deres kandidatuddannelser. I samspil med denne frihed følger også muligheden for at få forskellige uddannelsesbaggrunde til at samarbejde på baggrund af faglig interesse og kendskab til emner både med baggrund i det praktiske og teoretiske. Specialets teoretiske blik gennem Gert Biestas uddannelsese teori hjalp til at forstå, hvordan friheden hos de studerende gav dem mulighed for at udvikle sig selv som subjekt og tage ansvar for egen uddannelse. Selvom informanten Edith beskriver, at der med friheden også følger en frustrationsdel, så er det friheden, som ifølge informanterne giver dem lyst til at forfølge egne interesser og udvikle deres egen faglighed på uddannelsen (ibid., 28-29).

Samtidig giver dette ifølge nogle af informanterne også nogle udfordringer, da universitetet som institution og opdragelse i akademisk arbejde derfor placerer sig inden for det teoretiske felt. Det mulige samarbejde eller brug af forskellige perspektiver og positioner i relation til teori og praksis bliver sat på prøve, fordi universitetet er rammen for deres uddannelse, og dermed er de sociale og kulturelle normer og regler for akademisk arbejde sat. Studerende med universitetsbachelor er allerede bekendte med den akademiske ramme og standard og oplever, som informanten Fie beskriver, at der har været et manglende kendskab til hendes universitets regler og normer fra nytilkomne, som har gjort, at undervisningen også har været fyldt af frustration og spørgsmål til handlemåder (ibid., 40-41).

Mødet mellem de studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde åbner for nye diskussioner og perspektiver på indholdet i selve uddannelserne, men formålet med uddannelserne er allerede lagt inden for universitetets ramme, og det kommer dermed til at virke som en ønskeværdig mulighed at sparre på tværs af studerendes kendskab til teori og praksis. Det er dog, som det ses i specialet, ifølge brugen af Aristoteles' forståelser af begreberne teori og praksis besværligt at få begreberne til at mødes, fordi de har forskellige udgangspunkter og mål for øje (ibid., 38-41).

ET ØGET FOKUS PÅ FORMÅLET MED SAMARBEJDE

Til trods for, at informanterne i specialet generelt har et positivt syn på, at deres respektive uddannelser samler professions- og universitetsbachelor, beskriver de også et manglende fokus fra universiteterne og underviserne på, hvad disse forskellige baggrunde kan bruges til. Det blev tydeligt gennem interviewene, at informanterne ikke mente, at universiteterne eller underviserne gav udtryk for, hvad

de studerende kan bruge deres respektive uddannelsesbaggrunde til, eller hvad hensigten med at samle dem er. I stedet beskriver en af informanterne eksempelvis, at hendes uddannelse godt kunne gøre mere ud af at blande de studerende på baggrund af uddannelsesbaggrunde mere bevidst, fordi man som studerende, ifølge hende, samles med, dem man ligner, og derfor ikke udfordres gennem de forskellige perspektiver, som uddannelsesforskellene kan give i et gruppearbejde (ibid., 45).

I specialet har jeg ikke haft fokus på, at universiteternes med fordel kunne øge deres fokus på formålet med samarbejde blandt uddannelsesbaggrunde, men mine informanter beskriver denne manglende information og fokus fra uddannelsernes side. Til videre undersøgelse kunne det være interessant at undersøge universiteternes hensigt med at optage professions- og universitetsbachelor, samt hvilke overvejelser optaget af forskellige fagligheder gør for uddannelsens struktur og undervisning. Flere af mine informanter beskriver, at de studerende på de respektive uddannelser selv har skullet finde frem til, hvordan de kan bruge hinandens fagligheder i undervisningen og eventuelt projektarbejde. Dette kan muligvis være grunden til, at informanternes svar på, hvad de kan bruge hinanden til, holder sig til bidraget af nye perspektiver, samt koblingen mellem praksis og teori. Men selvom nye perspektiver er godt, og koblingen til praksis bliver større gennem optaget af professionsbachelor, så skal uddannelserne facilitere mødet med de nye perspektiver og hjælpe til at skabe en større forståelse hos de studerende for, hvad koblingen mellem teori og praksis skal gøre for deres uddannelse og projektarbejde.

AFRUNDING

Artiklens forholden sig til mødet mellem professions- og universitetsbachelor på kandidatuddannelser har til formål at illustrere, hvordan universiteterne ikke formår at facilitere mødet på en sådan måde, at de studerende er klar over, hvad uddannelsernes tanke er bag sammensætningen af de studerende. Universiteternes retning afspejles i de studerendes fortællinger om, at friheden vægtes højt, men samtidig at koblingen mellem teori og praksis gør kandidatuddannelserne mere arbejdsmarkedsnære og forståelige for, hvordan samarbejde og arbejde generelt fungerer på arbejdsmarkedet. Spørgsmålet er, om uddannelserne er med til at skabe en større klarhed omkring, hvordan de studerendes uddannelsesbaggrunde bidrager til at gøre uddannelserne endnu bedre.

LITTERATURLISTE

- Christensen, O. S. (2021). Mødet mellem professions- og universitetsbachelorer. Et kvalitativt studie af studerendes oplevelser med at gå på kandidatuddannelser med optag af både professions- og universitetsbachelorer. Aalborg Universitet København.
- Hammershøj, L. G. (2013). Dannelse i uddannelse. Pjece, Danmarks Lærerforening.
- Larsen, K. (2014). Universitetet er også for pædagoger og sygeplejersker. Information. Hentet d. 12/3 2021: <https://www.information.dk/debat/2014/03/universitetet-ogsaa-paedagoger-sygeplejersker>.
- Moutsios, S. (2006). Uddannelse er Europas fælles gode. I: *Taler du globalt? Globaliseringen skaber nye sprogformer og rusker i traditionelle normer. Hvilke sprog skal vi lære*. Universitetsmagasinet Asterisk. Udgave nr. 28. Danmarks Pædagogiske Universitet. Oversat af Paulsen, N.
- Rasmussen, P. (2020). Universiteternes på vej - hvorhen? I: *Nye Tider på Universitetet - Pædagogik mellem lyst og nødvendighed*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 1. udgave 2020.
- Retsinformation: Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). Bekendtgørelse om adgang til universitetsuddannelser tilrettelagt på heltid. Retsinformation. Hentet d. 27/7-2021: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/104>.
- UVM: Børne og Undervisningsministeriet (2020). Overblik over uddannelsessystemet. Hentet d. 27/7-2021: <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem>.