



**AT VÆRE LÆRERSTUDERENDE I ET FELT
UNDER FORANDRING
- EN UNDERSØGELSE AF EN GRUPPE LÆRERSTUDERENDES
PRAKSISFORMER**

SPECIALERAPPORT

JOHANNE NIELSEN

Titelblad

At være lærerstuderende i et felt under forandring
- en undersøgelse af en gruppe lærerstuderendes praksisformer

Aalborg Universitet, København
Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser

Specialerapport 31.05.2013
Antal anslag: 190.805 svarende til 79,5 antal sider

Vejleder: Karin Højbjerg

Af Johanne Nielsen
Studienr.: 20111047

Forord

Denne specialrapport er afslutningen på uddannelsen til cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet.

Der skal rettes en tak til min vejleder for kyndig vejledning i processen samt en tak til studerende og undervisere fra Læreruddannelsen Zahle, der med stor åbenhed har bidraget til specialrapportens empiriske del, som har dannet grundlag for indsigten i Læreruddannelsen Zahle.

God læselyst!

Johanne Nielsen, maj 2013

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Indledning	s. 7
1.1.1. Læreruddannelsens dobbelte sigte, indhold og institutionelle placering	s. 8
1.1.2. Forholdet mellem teori og praksis – en akademisering	s. 9
1.1.3. Det ændrede rekrutteringsgrundlag, frafald og tiltag	s. 10
1.2. Undersøgelsesspørgsmål	s. 13
1.3. State of the Art	s. 13
1.4. Egen position og relationer til feltet	s. 16
1.5. Specialerapportens opbygning	s. 18
Kapitel 2. Undersøgelsens tilgang og teoretiske forankring	s. 20
2.1. Refleksiv sociologi	s. 21
2.2 Den teoretiske forankring	s. 24
2.2.1. Læreruddannelsen som felt	s. 24
2.2.2. Kapital- og habitusbegrebet som inspiration for specialerapporten	s. 25
2.2.3. Doxa, strategi og symbolsk vold i uddannelsesfeltet	s. 28
2.2.4. Professionens videnssystemer	s. 29
Kapitel 3. Undersøgelsens metode og empiriske grundlag	s. 31
3.1. Redegørelse for undersøgelsens metode og empiriske grundlag	s. 31
3.1.1. Udvælgelsen af respondenter	s. 33
3.1.2. Observationer	s. 34
3.1.3. Spørgeskema	s. 37
3.1.4. Interview	s. 39
3.1.5. Ethiske overvejelser	s. 41
3.1.6. Undersøgelsens validitet og reliabilitet	s. 42
Kapitel 4. Specialerapportens analyse	s. 44
4.1. Første analysedel – Rekrutteringsmønstre blandt de lærerstuderende	

ved Læreruddannelsen Zahle	s. 45
4.1.1. De lærerstuderendes køn og alder	s. 45
4.1.2. De lærerstuderendes sociale baggrund	s. 47
4.1.3. De lærerstuderendes veje til læreruddannelsen - omveje, indre kald og pædagogiske idealer	s. 49
4.1.4. De lærerstuderendes fremtidige strategier	s. 54
4.2. Opsamling på første analysedel og anslag til anden analysedel	s. 54
4.3. Anden analysedel – Studenterkapitalformer	s. 56
4.4. Første tematiske nedslag – Faglighedens forholdemåder	s. 56
4.4.1. Første forholdemåde - Teori som videnskab og teori som foreskrivende for praksis.....	s. 57
4.4.2. Anden forholdemåde – Teori som redskaber og værktøjer	s. 59
4.4.3. Tredje forholdemåde – Teori til eksamen	s. 62
4.4.4. Fjerde forholdemåde - "Det er en praksisuddannelse"	s. 64
4.4.5. Femte forholdemåde – At være kritisk over for teori	s. 65
4.4.6. Sjette forholdemåde – Kun de studerende kender praksis	s. 66
4.5. Andet tematiske nedslag – At bringe det personlige i spil som kapitalform	s. 68
4.5.1. Holdningsdebat gøres centralt i undervisningen	s. 68
4.5.2. Ægtheden og åbenheden efterspørges	s. 71
4.5.3. Kampen om ægtheden og åbenheden	s. 74
4.5.4. Personlighed som sorteringsfaktor	s. 75
4.6. Tredje tematiske nedslag – Det faglige mindreværd	s. 78
4.6.1. "At bide i det sure sociale æble"	s. 78
4.6.2. At fremhæve sine fremtidige strategier	s. 80
4.6.3. At gøre en dyd ud af nødvendigheden	s. 81
4.7. Opsamling på anden analysedel	s. 83
Kapitel 5. Reflekterende diskussion	s. 85
5.1. Et kritisk blik på undersøgelsens resultater	s. 85
5.2. Læreruddannelsen mellem videnskab og praksis	s. 87
5.3. Mens vi venter på den nye læreruddannelse	s. 89

Kapitel 6. Konklusion og perspektivering	s. 91
6.1. Perspektiverende tanker	s. 93
Kapitel 7. Litteraturliste	s. 96
Kapitel 8. Resumé	s. 100
Kapitel 9. Abstract	s. 102
Kapitel 10. Bilagsfortegnelse	s. 104

Kapitel 1. Indledning

Danmark befinder sig i en global virkelighed, hvor der konkurreres på tværs af nationale grænser, en globaliseret verden, hvor Danmark har valgt at satse på uddannelse, innovation og forskning - Danmark skal i fremtiden leve af og konkurrere på viden (Globaliseringsrådet 2006, Ove K. Pedersen 2011 Fivu 2012¹). Dette har sat det samlede uddannelsessystem under omfattende forandringsprocesser, og reformer af hele uddannelsessystemet er blevet gennemført i et hastigt tempo gennem de seneste år - forandringsprocesser med et uddannelsespolitisk fokus på at udvikle en international konkurrencedygtig uddannelseskultur med tradition i en angelsaksisk akademisk-videnskabelig tænkning, med øget fokus på metoder, effektivisering, rationalisering og kontrol (Ove K. Pedersen 2011, Hedegaard 2007, Steensen 2009). At Danmark skal satse på uddannelse, innovation og forskning bliver understreget af den nuværende regerings målsætning om, at 95 procent af en årgang skal have en ungdomsuddannelse, og 60 procent af en årgang skal have en videregående uddannelse frem mod 2020². Det samlede uddannelsessystem skal derudover kunne optage flere studerende, være internationalt konkurrencedygtigt og skabe grundlaget for et Danmark som vidensamfund³.

Læreruddannelsen er en af de uddannelser, der, grundet de store samfundsmæssige forandringer i de seneste 10-15 år, har været under omfattende forandringer. Dette har både omfattet forandringer af læreruddannelsens institutionelle forhold, samt forandringer af uddannelsens sigte og indhold. Forandringer, som også har medført nogle essentielle grundproblemer for læreruddannelsen, der omhandler uddannelsens indhold mellem teori og praksis, et ændret rekrutteringsgrundlag samt uddannelsens institutionelle placering mellem skole og universitet.

¹ Jf. Regeringens *Redegørelse om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem* april 2012.

² Jf. Regeringens 2020 plan: *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi mod 2020*. Maj 2012, København.

³ Jf. Regeringens *Redegørelse om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem* april 2012.

1.1.1. Læreruddannelsens dobbelte sigte, indhold og institutionelle placering

Med indførelsen af professionsbacheloruddannelserne⁴ og uddannelsesreformen af de mellemlange videregående uddannelser i begyndelsen af 2000⁵, blev der skabt nogle grundlæggende forandringer af både læreruddannelsens sigte, indhold og institutionelle placering, og dannelsen af CVU'erne⁶ i år 2000 er central for disse forandringer. CVU'erne blev dannet som en del af en europæisk-politisk strømning, der stræbte efter ensretning af det europæiske uddannelsessystem, en strømning, der udmøntede sig i Bologna-erklæringen i 1999⁷. Bologna-erklæringen lagde op til en standardisering af det europæiske uddannelsessystem bl.a. i forhold til bachelor- og kandidatgrader, for at fremme den europæiske studentermobilitet⁸.

CVU'erne blev dannet i denne forbindelse og læreruddannelsen blev underlagt større organisationer sammen med andre CVU'er for at sikre "*udviklingsorienterede institutioner*"⁹. Udviklingen fortsatte med oprettelsen af professionshøjskolerne og de såkaldte University Colleges, og de lærerstuderende fik nu betegnelsen professionsbachelor¹⁰. Hensigten med professionsbachelortitlen var, at uddannelsesniveaut nu kunne sidestilles med universiteternes bacheloruddannelse, hvilket står beskrevet i *Lov om mellemlange videregående uddannelser*, hvor det hedder, at læreruddannelsen sigter mod:

"Umiddelbar udøvelse af erhvervsfunktion"

⁴ Jf. *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor*. BEK 113 af 19.02.2001 København.

⁵ Ibid. og jf. *Lov om mellemlange videregående uddannelse* Lov nr. 481 af 31.05.2000. København.

⁶ Center for videregående uddannelse, CVU, var en fusionering og samling af de mellemlange videregående uddannelser i tværfaglige centre. CVU'erne havde til formål at styrke de professionsrettede videregående uddannelser samt sikre efter- og videreuddannelse og videnscenterfunktion.

⁷ Bologna-erklæringen er underskrevet af 29 europæiske ministre, herunder den danske undervisningsminister i år 1999.

⁸ Bologna-erklæringen skal ses i lyset af en europæisk bekymring for den fremtidige rolle Europa skulle spille på det globale marked for videnproduktion. Bolognaprocessen begyndte i 1999 med fire lande. I dag er der 47 medlemslande som koordinerer deres uddannelser efter EHEA.

⁹ Lovforslag nr. L187, Undervisningsministeriet 2000. *Etablering af sektor for Centre for videregående Uddannelse*.

¹⁰ Jf. Undervisningsministeriet *Lov om mellemlange videregående uddannelsen*. Lov nr. 481 af 31.05.2000.

samt at "kunne skabe forudsætninger for videreuddannelse, herunder diplomuddannelser, masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser" (Lov nr. 481 af 31.05.2000).

Læreruddannelsen har således fået et dobbelt sigte: At kvalificere de lærerstuderende til folkeskolelærere, der kan udføre lærerpraksis samt at kvalificere de studerende til akademisk videreuddannelse¹¹. Derudover stiller CVU'erne læreruddannelsen i en ydre relation til Bologna-erklæringen samt i indre relationer til både universitets- og andre professionsbacheloruddannelser samt praktiksteder. Læreruddannelsen bliver hermed meget bredere, hvorfor der melder sig spørgsmål om, hvorledes denne bredde praktiseres og forstås på læreruddannelsen, da dette ikke bare sætter læreruddannelsen under et fagligt pres, men også i en position mellem skole og universitet, hvilket også kendetegner læreruddannelsens problematik om forholdet mellem teori og praksis.

1.1.1. Forholdet mellem teori og praksis – en akademisering

Læreruddannelsens problematik mellem teori og praksis forstås som forholdet mellem uddannelsens vekslen mellem praktik- og uddannelsessted og sammenhængen herimellem (EVA 2003, Rasch-Christensen 2006, Lindhart, 2006). Det er en problematik der bl.a. er søgt løst med en øget akademisering med indføring af *akademisk arbejdsmåde* og *videnskabelig metode* (Knudsen 2012, Undervisningsministeriet 2001). Med indførelsen af professionsbacheloruddannelserne og uddannelsesreformen af de mellemlange videregående uddannelser i 2000 bliver læreruddannelsens akademisering tydelig, da læreruddannelsen med den angelsaksiske term fik titlen bachelor og dermed blev sat i et forhold til universitetsstandarder med hensyn til form, indhold og struktur, og som det særligt fremgår, med en indførelse af brug af *videnskabelig metode* og *akademisk arbejdsmåde* (Undervisningsministeriet 2001).

Læreruddannelsens akademisering bliver yderligere styrket med læreruddannelsesloven i 2006, der formelt gav de lærerstuderende adgang til at tage en kandidatuddannelse på universitetet (Knudsen 2012). Derudover er læreruddannelsens prak-

¹¹ Et dobbelt sigte der også kommer frem i Regeringens *Redegørelse af større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem* 2012.

tikfag også en del af den generelle akademisering, da praktikken nu afsluttes med en professionsopgave, hvilken er en del af de lærerstuderendes faglige progression hen imod udarbejdelsen af professionsbachelorprojektet og *brug af videnskabelig metode* (Undervisningsministeriet 2007, Knudsen 2012).

Læreruddannelsens akademisering synes dog også at stå over for nogle strukturelle forhindringer med henblik på at kunne opnå anerkendelse af uddannelsen som tilstrækkelig akademisk i det samlede uddannelsesfelt (Knudsen 2012). Læreruddannelsen som en bacheloruddannelse har nemlig svært ved at blive anerkendt på universiteterne. Aarhus Universitet har bl.a. indført regler om, at professionsbachelorer skal bestå en suppleringsuddannelse for at kunne studere på Institut for Uddannelse og Pædagogik¹². Disse suppleringsuddannelser er defineret som deltidsuddannelser og er dermed underlagt deltidsbetaling, hvilket ikke direkte afspejler det mobilitetsfremmende aspekt i Bologna-erklæringen (EU's Bologna traktat 1999¹³, Knudsen 2012).

1.1.2. Det ændrede rekrutteringsgrundlag, frafald og tiltag

Forholdet mellem teori og praksis og placeringen mellem skole og universitet er dog ikke læreruddannelsens eneste problematik. I forbindelse med indførelsen af professionsbacheloruddannelserne skete der både et fald i ansøgerantal til læreruddannelsen, samt at rekrutteringsgrundlaget ændredes markant (Steensen 2001). Læreruddannelsen, der historisk set har rekrutteret middelklassestuderende med en stærk faglig tradition, foretager nu en øget rekruttering fra familier med en erhvervsfaglig eller ufaglært baggrund, hvilket ifølge forsker ved Aalborg Universitet, Jette Stensen, bl.a. skyldes, at læreruddannelsen nu rangerer på linje med de øvrige professionsbacheloruddannelser. Læreruddannelsen har dermed mistet sin ellers høje prestige i det samlede uddannelsesfelt sammenlignet med andre mellemlange videregående uddannelser.

¹² Jf. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2010). *Bekendtgørelse om suppleringsuddannelserne til pædagogiske kandidatuddannelser*. BEK nr 417 af 21/04/2010. København

¹³Kan findes Gennem:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Samlet sætter læreruddannelsens forandringer et øget pres på fagligheden på læreruddannelsen, et fagligt pres og et fokus, der også kan spores i aftaleteksten til reformen af den nye læreruddannelse 2013, der bl.a. lyder således:

1. *Højere krav og mere faglighed.*
2. *Kompetencemål med sammenhæng til folkeskolen*
3. *Norm om tre undervisningsfag*
4. *Styrkelse af grundfaglighed og almen dannelse*
(...)¹⁴.

Aftaletekstens vendinger om *højere krav og mere faglighed, kompetencemål med sammenhæng til folkeskolen og styrkelse af grundfaglighed* kan ses som et udtryk for både det, at de tendenser og krav, der gør sig gældende i folkeskolen¹⁵, også rettes mod læreruddannelsen, samt at det stigende pres på fagligheden, i form af læreruddannelsens akademisering, er med til at stille nye krav til læreruddannelsen. Presset på fagligheden der har medført grundproblemerne mellem teori og praksis, frafald og et ændret rekrutteringsgrundlag, er problemer der også søges løst i den nye Aftaletekst for læreruddannelsen 2013. I Aftaletekstens indledning kan man nemlig læse:

*"Formålet med reformen er en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov, er gennemsyret af almen dannelse og hæver barren for de lærere, der skal løfte morgendagens folkeskole."*¹⁶.

I denne indledningstekst kommer der to helt centrale vendinger frem, som tilsammen beskriver læreruddannelsen essentielle grundproblemer. Vendingen *at hæve barren* viser, sammen med at de studerende ved optagelse til læreruddannelsen nu skal have et karaktergennemsnit på mindst 7,0, at læreruddannelsen kan og skal sidestilles med universitetsbacheloruddannelserne, og at læreruddannelsens rekrut-

¹⁴ Ministeriet for forskning, innovation og videregående uddannelser (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. D. 1. juni 2012. København.

¹⁵ Det øgede fokus på læreruddannelsens faglighed og herunder indhold og sigte, kan også ses som et resultat af PISA- og PIRLS-undersøgelserne (Programme for International Student Assessment, OECD og Progress in International Reading Literacy Study) i folkeskolen. Der fulgte i hvert fald på baggrund af denne debat en uddannelseslov i 2006, hvor formålet var at skabe et fagligt løft på læreruddannelsen, der kunne afspejles i folkeskolen på det faglige plan Jf. Undervisningsministeriet (2006). *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

¹⁶ Ministeriet for forskning, innovation og videregående uddannelser (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. D. 1. juni 2012. København.

teringsgrundlag dermed også skal hentes fra samme rekrutteringsgrundlag som universiteternes. Dette samtidig med, at det både fordres, at de studerende tilegner sig refleksion over og anvendelse af teori og praksis samt tilegnelse af relevante praktiske færdigheder (Knudsen 2012).

Forandringerne af læreruddannelsen har medført en uddannelsespolitisk interesse og diskussion af professionsbacheloruddannelsernes position i det danske samfund og uddannelsessystemet i en globaliseret virkelighed. Særligt en akademisering af læreruddannelsen, der fylder mere og mere i den offentlige og politiske debat om læreruddannelsen, og med den nye reform 2013 af læreruddannelsen, er intentionen klar - uddannelsen skal styrkes fagligt, og de lærerstuderendes faglige udgangspunkt skal være højere ved optagelse til læreruddannelsen. Forandringerne har således medført nogle essentielle grundproblemer, der omhandler uddannelsens indhold mellem teori og praksis, et ændret rekrutteringsgrundlag samt uddannelsens institutionelle placering mellem skole og universitet (Callewaert og Steensen 2004, Rasch-Christensen 2006, Knudsen 2012, Steensen 2001). Med en opfattelse hentet fra den franske sociolog Pierre Bourdieus feltbegreb finder uddannelsespolitik og syn på læreruddannelsens sigte, indhold og institutionelle placering ikke sted i et vakuum, men er en kontinuerlig kamp mellem positioner. Således synes også *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* at være præget af visse positioner samt af til stadighed at være til debat både eksternt og internt, hvilket studerende på en læreruddannelse ikke kan undgå at mærke og blive mærket af. Mit fokus i nærværende specialerapport vil således rettes mod, hvordan de lærerstuderende navigerer imellem disse kampe ud fra den betragtning, at deres praksisformer ved læreruddannelsen bærer præg af den virkelighed, de indgår i. Nærmere bestemt er det interessant at undersøge de lærerstuderende i en tid, hvor de med professionsbachelortitlen har fået en ny betegnelse, en betegnelse, der kan give de lærerstuderende en ny plads i det sociale rum. Professionsbachelortitlen dækker over et bredt spektrum mellem teori og praksis og skole og universitet, hvorfor det er interessant at undersøge, hvorledes denne praktiseres og forstås af de lærerstuderende. Mere præcist undersøger jeg i denne specialerapport et udsnit af de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle. Læreruddannelsen Zahle, der er kendetegnet ved en høj position i sub-

feltet¹⁷ læreruddannelsen og det samlede uddannelsesfelt, og som jeg antager derfor tiltrækker studerende, der netop vælger Læreruddannelsen Zahle grundet muligheder for kvalificering til professionen lærer i folkeskolen, men også studerende, der vælger uddannelsen grundet muligheder for kvalificering til akademisk videreuddannelse¹⁸. Her er jeg især interesseret i at undersøge deres praksisformer under læreruddannelsen, fordi dette kan indeholde interessante perspektiver til at forstå vilkårene for læreruddannelsen i dag.

1.2. Undersøgelsesspørgsmål

Dette leder frem til nærværende specialerapports undersøgelsesspørgsmål, der lyder som følgende:

- Hvilke idealer, normer og værdier tillægger de lærerstuderende uddannelsen, *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, i spændingsfeltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til lærer i folkeskolen?

Til undersøgelsesspørgsmålet knytter der sig følgende to empiriske spørgsmål:

- Hvilke rekrutteringsmønstre er der, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle?
- Hvad anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende, i undervisningen, ved Læreruddannelsen Zahle?

1.3. State of the Art

I følgende afsnit vil jeg lave en kort gennemgang af et udvalg af aktuel og central forskning vedrørende læreruddannelsen. Formålet med dette er at skitsere et billede af, hvilken forskningsinteresse der er på området, for dernæst at placere nærværende specialerapport i forskningsfeltet.

For at kunne vurdere den allerede eksisterende viden på området, er jeg i min litteratursøgning startet bredt med at bruge søgetermerne *læreruddannelsen*, *rekrutte-*

¹⁷ Der vil i afsnit 2.2.1. være en definition af specialerapportens forståelse af læreruddannelsen som felt.

¹⁸ En antagelse jeg vil udfolde i specialerapportens afsnit 3.1.1.

ring og teori og praksis, hvilket på www.bibliotek.dk gav 197 poster. Jeg reducerede disse poster ved at indskrænke relevanskriterier til, at de ikke skulle være ældre end fra år 2000, da min undersøgelses problematik og omdrejningspunkt er knyttet til udviklingen af læreruddannelsen, der startede med dannelsen af CVU'erne i år 2000. Derudover satte jeg som relevanskriterier, at artiklerne skulle indeholde empiriske studier. Med disse kriterier reducerede jeg de pågældende poster og udvalgte de mest relevante, hvilke jeg nu vil præsentere.

Jette Steensen har i sin Ph.d. afhandling (2008), med Pierre Bourdieu som inspiration, undersøgt, hvilken rolle baggrund og livshistorie, samt den aktuelle samfundsmæssige kontekst, spiller for lærerstuderendes måde at forholde sig til lærerjobbet og skolen på. Dette undersøger hun i et komparativt studie mellem USA og Danmark, men også mellem land og by og prestigeinstitutioner og udkantsinstitutioner. Hun finder, at de lærerstuderendes sociale baggrund, den samfundsmæssige kontekst og opvækstvilkår har afgørende betydning for de studerendes valg og fravalg i løbet af studiet. I et andet forskningsprojekt Jette Steensen har deltaget i (2001) har hun undersøgt rekrutteringsmønstrene til læreruddannelsen ud fra den præmis, at læreruddannelsen historisk set i en længere periode rekrutterede fra middelklassefamilier med en stærk faglig tradition. Her konkluderer hun, at de store forandringer af læreruddannelsen har medført, at der nu foretages en øget rekruttering fra familier med en erhvervsfaglig eller ufaglært baggrund, hvilket Jette Steensen argumenterer for grundet følgende:

- Dels at lærerprofessionen er blevet dequalificeret.
- Dels at den tidligere mandsdominerede uddannelse er blevet en kvindeuddannelse,
- og dels det, at den nu rangerer på linje med de øvrige professionsbacheloruddannelser, hvilket har undermineret den tidligere høje prestige.

Gitte Sommer Harrits og Søren Gytz Olesen har foretaget en undersøgelse af rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser. Det empiriske grundlag er en spørgeskemaundersøgelse, hvor de bl.a. spørger ind til de studerendes livsstil og kulturelle vaner, samt indhenter oplysninger om opvækst og forældrenes indkomst- og uddannelsesniveau. Med henblik på

læreruddannelsen har de fokus på, hvilke unge der bl.a. rekrutteres til læreruddannelsen, hvor de kommer fra, hvilke ressourcer de har, og hvordan de forholder sig til den profession, de er ved at uddanne sig til. Med en teoretisk referenceramme med udgangspunkt i Bourdieu konkluderer de, at der er forskel på de studerende, der studerer på professionshøjskoler og de, der studerer på universitetet, både hvad angår social baggrund og kulturelle ressourcer. Undersøgelsen belyser de enkelte professioner og de statushierarkier, de indgår i, og det konkluderes, at uddannelsessystemet er med til at reproducere samfundets sociale og kulturelle hierarkier.

Lars Lindhart (2007) har undersøgt, hvordan lærere lærer at være lærere. Her opererer han med begrebet læringsbaner, og han viser, hvordan læringsbanerne konstrueres ud fra en persons livshistorie, personens eksisterende standpunkter og orienteringer ud i fremtiden, og den enkeltes forståelse af sig selv i et fremtidigt professionelt virke. Han konkluderer, at den lærerstuderende skaber sin egen læringsbane dels ved at nedtone dele af fag og uddannelse, dels ved at finde andre handlesammenhænge eller læringsarenaer uden for uddannelsesinstitutionen. Derudover har Per Fibæk Laursen (2006) i en undersøgelse vist, at nyuddannede folkeskolelærere ikke føler, at de kan bruge deres læreruddannelse til særlig meget i forhold til professionen folkeskolelærer. De benytter deres linjefagsfaglige kompetencer, når de planlægger og gennemfører en undervisning, men hvorfor de gør, som de gør, når faget skal formidles i undervisningssituationen, har de svært ved at artikulere (Laursen 2006).

I forlængelse heraf er Andreas Rasch-Christensen (2006), i hans empiriske undersøgelser foretaget ved Skive Seminarium, bl.a. kommet frem til, at de lærerstuderende under deres studier føler, at de ikke kan bruge deres uddannelse til særlig meget, når de er i de obligatoriske praktikperioder – der er for stor forskel på de autentiske læreropgaver og den abstrakte teori.

Lars Emmerik Damgaard Knudsen sætter i sin Ph.d. afhandling (2012) fokus på, på baggrund af topos- og logosmodellen, hvilke kundskabsformer der intenderes og praktiseres på læreruddannelsens forskellige steder; henholdsvis uddannelsessted og praktiksted, hvordan de rammesættes af kulturelle strukturer, og hvordan man

kan forstå kundskabsformerne som kropsligt forankrede, hvilket sætter fokus på, hvordan relationerne mellem teori og praksis opfattes forskelligt på et institutionelt, individuelt og positionelt niveau i uddannelsen. På baggrund af en teoretisk referenceramme bestående af Aristoteles, Thomas Højrup og Maurice Merleau-Ponty konkluderer afhandlingen, at læreruddannelsens bekendtgørelse praktiserer modsætningsfyldte rammer for læreruddannelsens akademiske dannelse, samt at der er kulturelle modsætninger mellem uddannelsens mål og midler og på relationerne mellem teori og praksis, hvorfor uddannelsens akademiske faglighed formuleres ved at tage udgangspunkt i en videnskabelig metodisk tilgang til empiriindsamlingen i Professionsbachelorprojektet.

Til sidst vil jeg fremhæve Kåre Heggen (2008), der i en norsk kontekst har undersøgt forholdet mellem profession og identitet på læreruddannelsen i Norge. Heri har han fokus på, hvordan den lærerstuderendes professionelle identitet påvirker orienteringer, valg og fravalg – og dermed den videre formning og udvikling af den professionelle identitet. Han konkluderer bl.a., at der i den lærerstuderendes overvejelser om indholdets relevans indgår en vurdering af, om det har betydning for og er i overensstemmelse med de orienteringer, den lærerstuderende har i forhold til et fremtidigt virke, altså de tanker og billeder, den lærerstuderende har om sig selv i sin fremtidige profession, den professionelle læreridentitet. Derudover konkluderer han, at den lærerstuderende godt kan opleve, at indholdet ikke umiddelbart er relevant i forhold til dens billede af et fremtidigt virke, men alligevel engagere sig, fordi den finder indholdet interessant ud fra en mere personlig interesse for indholdet.

I lyset af den nuværende forskning om læreruddannelsen tilfører denne speciale-rapport med sit særlige teoretiske og metodiske fokus nye kvalitative udtryksformer til forskningsfeltet på, hvordan de lærerstuderende forholder sig til det nye sociale rum, læreruddannelsen og de lærerstuderende selv har fået tildelt med professionsbachelortitlen.

1.4. Egen position og relationer til feltet

Med valget af Pierre Bourdieu som referenceramme i forhold til mit undersøgelses-spørgsmål og empiriske spørgsmål er det centralt at nævne Bourdieus fokus på for-

skerens egen position og relationer til feltet. Bourdieu arbejder ud fra den opfattelse, at forskeren kan få stor indflydelse på undersøgelsen og dens resultater, hvorfor forskerens egen relation og position til feltet altid skal gøres tydelig i forhold til forskningsobjektet. Dette afsnit vil derfor omhandle specialerapportens og min egen subjektive baggrund.

Specialerapportens undersøgelsesspørgsmål og dertilhørende empiriske spørgsmål bygger på nogle antagelser, der udgør referencerammen for min tænkning omkring specialerapportens hensigt. Disse implicitte antagelser skal gøres eksplicite, hvilket betyder, at jeg vil redegøre for mine relationer og egen position til feltet for derved at klargøre min tilgang til feltet.

Min egen tilgang til feltet er struktureret af nogle sociale betingelser, der både har at gøre med mine egne erfaringer og livsbetingelser. Erfaringsmæssigt stiftede jeg for første gang bekendtskab med læreruddannelsen, da jeg selv gennemgik en uddannelse som *professionsbachelor som lærer i folkeskolen* på Professionshøjskolen Metropol med afslutning sommeren 2011. Tiden som lærerstuderende gav mig en grundig indføring i et fagområde, hvor en forståelse og en fornemmelse af læreruddannelsen som vekselvirkningsuddannelse indfandt sig, og hvor jeg erfarede læreruddannelsens kampe og position i det samlede uddannelsesfelt, da Læreruddannelsen Frederiksberg blev til Professionshøjskolen Metropol.

Min viden på området blev endvidere udvidet, da jeg som studerende på Aalborg Universitet på 8. semester projektmæssigt valgte at beskæftige mig med læreruddannelsen, et projekt der omhandlede kreativitet og standardiseringspres ved Læreruddannelsen Zahle. Med projektet fik jeg en mulighed for at videreudvikle og arbejde med dette på et organisatorisk plan gennem et praksisforløb på Læreruddannelsen Zahle - et praksisforløb der varede to måneder på 9. semester. Disse to semestre fik for alvor sat min forskningsmæssige nysgerrighed i gang, da jeg som undersøger satte fokus på fagligheden på læreruddannelsen, her i form af kreativitet og standardiseringspres. Her blev jeg særligt interesseret i værditilskrivningen af læreruddannelsens faglighed og bestemt på de kampe, der forgår mellem forskellige agenter i denne værditilskrivning. Med andre ord har jeg en særlig interesse for fag-

ligheden på læreruddannelsen, værditilskrivningen af denne og de kampe, der foregår i værditilskrivningen af denne.

Kort efter praksisforløbets afslutning på 9. semester påbegyndte jeg mit empiriske arbejde i forbindelse med denne specialerapport ved Læreruddannelsen Zahle. Et empirisk materiale, der blev indsamlet på to undervisningshold, jeg ikke havde haft kontakt til, hverken på 8. eller 9. semester.

Min position og relationer til feltet er således bestemt af to tilgange:

- For det første det selv at have været lærerstuderende.
- For det andet af, via en akademisk uddannelse at have arbejdet teoretisk og empirisk på området gennem projektarbejde og et praksisforløb.

Med denne korte beskrivelse af min egen historie har jeg tydeliggjort, hvilke relationer jeg har til feltet og hvilken position jeg indtager i forhold til feltet. Positionen har, som antydnet, allerede påvirket undersøgelsen og specialerapporten, hvorfor jeg er opmærksom på, at den også kan have en indvirkning på til- og fravalg i resten af specialerapporten. Derfor vil jeg i flere omgange i specialerapporten diskutere, hvorledes min egen position og relationer til feltet kan have indvirket på undersøgelsen og dermed specialerapporten.

1.5. Specialerapportens opbygning

I følgende afsnit vil jeg kort skitsere specialerapportens opbygning for derved at give læseren et overblik til den videre læsning.

Specialerapporten er i ti kapitler, der er inddelt som følgende:

I kapitel 1, *Indledning*, præsenteres undersøgelsens problemfelt samt undersøgelses-spørgsmål og dertilhørende empiriske spørgsmål. Herefter placeres undersøgelsen i en forskningsmæssig ramme, hvorefter der redegøres for min egen position og relationer til feltet.

I kapitel 2, *Undersøgelsens tilgang og teoretiske forankring*, vil jeg introducere min videnskabsteoretiske tilgang samt præsentere specialerapportens teoriapparat med

afsæt i Pierre Bourdieus praksisteori i form af følgende centrale begreber; habitus, kapital, felt, doxa, symbolsk vold og strategi, samt Andrew Abbotts begreber om professionens vidensformer med fokus på begreberne; det akademisk system af viden og det praktiske system af viden. Herunder vil der også blive redegjort for, hvordan disse begreber tænkes operationaliseret i specialerapporten.

I kapitel 3, *Undersøgelsens metode og empiriske grundlag*, vil jeg give en uddybende redegørelse for, hvordan specialerapportens undersøgelse er praktiseret, herunder en redegørelse af undersøgelsens metode og empiriske grundlag.

I kapitel 4, *Specialerapportens analyse*, vil jeg præsentere de samlede analyser fra den empiriske undersøgelse. Analysen er delt op i to analysedele og er struktureret efter undersøgelsens to empiriske spørgsmål. I første analysedel, *Rekrutteringsmønstre blandt de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle*, analyserer jeg, hvilke rekrutteringsmønstre der er, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle. I anden analysedel, *Studererkapitalformer*, analyserer jeg, hvad der anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle. Denne analysedel er inddelt i tre tematiske nedslag, henholdsvis *Faglighedens forholdemåder*, *At bringe det personlige i spil som kapitalform* og *Det faglige mindreværd*.

I kapitel 5, *Reflekterende diskussion*, vil jeg reflektere over analysens resultater ud fra rapportens teoretiske forankring, metodevalg, empiriske grundlag samt min egen position og relationer til feltet. Derudover inddrages der centralt forskning på feltet for derved at diskutere analysens resultater.

Afslutningsvis vil jeg i kapitel 6, *Konklusion og perspektivering*, præsentere de centrale konklusioner fra analysens to dele for at besvare specialerapportens undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsens resultater vil herefter blive perspektiveret.

Bagerst i specialerapporten findes *Litteraturliste*, kapitel 7, *Resumé*, kapitel 8, *Abstract*, kapitel 9, samt *Bilagsfortegnelse*, kapitel 10.

Kapitel 2. Undersøgelsens tilgang og teoretiske forankring

I følgende kapitel vil jeg redegøre for specialerapportens videnskabsteoretiske ståsted, samt specialerapportens teoretiske forklaringsramme. Jeg vil dog kort starte med at begrunde valget af den teoretiske forankring.

Pierre Bourdieu er valgt som det teoretiske og videnskabsteoretiske omdrejningspunkt for denne specialerapport. Jeg har derudover valgt at supplere Bourdieus teori med den amerikanske professionsforsker Andrew Abbotts begreber om professionens videnssystemer. At jeg har valgt Pierre Bourdieu som det videnskabsteoretiske og teoretiske omdrejningspunkt for denne specialerapport grundes, at Bourdieu med sin teori har udviklet begreber, hvormed han forsøger at gøre op med skellet mellem aktør- og systemniveau og opfatter dermed ikke individ og samfund som to separate størrelser, men i stedet som to poler i samme felt. Med netop denne opfattelse virker det oplagt at arbejde med Bourdieu med specialerapportens undersøgelsesspørgsmål og dertilhørende empiriske spørgsmål, idet det på den ene side kan fange individerne, de lærerstuderende, i min undersøgelse, samt belyse de vigtigste sider af problemstillingen på forskellige samfundsmæssige niveauer, som undersøgelsesspørgsmålet og de empiriske spørgsmål også lægger op til. Bourdieus begrebsverden vil dermed blive anvendt til at analysere de lærerstuderendes praksisformer ved Læreruddannelsen Zahle, der både kan give forklaringsmønstre i retningen af de lærerstuderendes sociale og mentale strukturer samt virkelighedens objektive opdelinger (Bourdieu & Wacquant 1996:24).

At anvende Bourdieu som teoretisk omdrejningspunkt i en undersøgelse, der belyser forandringsprocesser af læreruddannelsen, som forandres grundet en samfundsmæssig global forandring, kan måske ikke forekomme indlysende, da Bourdieu forkaster begrebet *samfund* som værende et intetsigende begreb. Han ser nemlig ikke det moderne vestlige samfund som helheder, men som en række relativt autonome områder, der ikke kan forstås ud fra ét princip (Bourdieu & Wacquant 1996:28). Men med Bourdieus centrale begreb *habitus* kan undersøgelsen netop anskue disse forandringer af læreruddannelsen dynamisk ved, at individerne, de lærerstuderende, på den ene side ændrer deres handlinger i takt med de samfundsmæssige forandringer, men at der for de lærerstuderende i *habitus* er indlejret erfaringer fra fortiden,

der derved får betydning i nutiden (Steensen 2001:353). De lærerstuderende møder dermed uddannelsessystemet med en bestemt indstilling, der kan få det til at virke naturligt for dem at vælge fx en lang videregående uddannelse fra og vælge læreruddannelsen til. Dermed bliver habitus det centrale, i denne undersøgelse og speciale-rapport for at forklare og analysere de omstændigheder, som får uddannelsessyste-met og de lærerstuderende til at legitimere den sociale orden - for at lærerstuderen-de og uddannelse kommet til at "passe til" hinanden.

I dette kapitel, såvel som i specialerapportens andre kapitler, vil der forekomme oversættelser af Bourdieus værker, men der vil i ligeså høj grad forekomme sekun-dær litteratur. I forhold til den sekundære litteratur er der fem kilder, jeg har lagt særligt vægt på. Dette er henholdsvis Annick Prieur, Staf Callewaert og Donald Broa-dy, samt Anders Mathisen og Henriette Højbjerg, der alle er anerkendte forskere i forhold til Bourdieu, og alle er anvendt til at redegøre for Bourdieus begrebsverden. At den anvendte tolkning af Bourdieu delvist er sekundær teori skyldes, at en selv-stændig analyse af Bourdieus værker vil være for ressourcekrævende i forhold til formålet med denne specialerapport, men også fordi det ikke er specialerapportens formål at forholde sig teoriehistorisk til Bourdieu, men derimod at anvende dele af hans teoriapparat til at undersøge og afdække specialerapportens undersøgelses-spørgsmål og dertilhørende empiriske spørgsmål.

2.1. Refleksiv sociologi

Specialerapportens videnskabsteoretiske tilgang tager, som nævnt ovenfor, sit ud-gangspunkt i den franske sociolog Pierre Bourdieus refleksive sociologi.

Pierre Bourdieu betegner sin videnskabelige tilgang som en refleksiv sociologi (Ma-thisen & Højbjerg 2004:235), hvilket refererer til, at sociologien skal historisere bå-de situationen og de agerendes forudsætninger, herunder også forskerens¹⁹. Den refleksive sociologi skal, ifølge Bourdieu, objektivere, hvordan specifikke historiske forudsætninger og sociale og materielle omstændigheder begrænser og muliggør diskurserne og handlende menneskers praksisformer i den konkrete situation (Ma-

¹⁹ Afsnit 1.4. *Egen position og relationer til feltet* skal ses som historisering af min egen situation og forudsætninger som forsker.

thisen & Højbjerg 2004:236). Bourdieus position bygger dermed på en ontologisk antagelse om, at der er en virkelighed, der eksisterer uafhængigt af den enkeltes bevidsthed, og som påvirker agenternes handlen (Bourdieu & Wacquant 1996:84). Bourdieus epistemologi trækker derimod på konstruktivismen, idet Bourdieu mener, at der finder en social genese sted, således at det sociale skabes dels af handle-, tænke og opfattelsesmønstre og dels af sociale strukturer (Mathisen & Højbjerg 2004:244). Gennem Bourdieus sociale prakselogi kombinerer han de tilsyneladende modsætninger ved:

"(...) at forvandle dem til momenter i en metodologi, der prøver at indfange det grundlæggende dobbeltperspektiv i den samfundsskabte virkelighed." (Bourdieu & Wacquant 1996:23).

Med dette forstås, at individers forestillinger og vurderinger af virkeligheden varierer afhængigt af deres objektive placering i den sociale struktur, men at objektive strukturer også eksisterer uafhængigt af individernes ønsker og bevidsthed (Bourdieu & Wacquant 1996:238). Det er denne dobbelthed, der gør, at Bourdieu ofte karakteriseres som strukturalistisk konstruktivist (Mathisen & Højbjerg 2004:245).

Den refleksive sociologi repræsenterer en prakselogisk videnskabsteori i og med, at Bourdieu henviser til, at hans sociologi tager udgangspunkt i en given social praksis og ikke kun i den dominerende diskurs. Mentale strukturer indgår også i den sociale virkelighed, og kan komme til udtryk i forskellige diskurser og teorier. Bourdieu betragter de mentale strukturer som et produkt af historisk konkrete menneskers sociale praksis i bestemte historiske samfund, og ser dem dermed som formet af de sociale strukturer, som et resultat af generationers historiske virke (Mathisen & Højbjerg 2004:245).

Bourdieu lægger særligt vægt på at ophæve distinktionen mellem teori og empiri og mener, at de bør smelte sammen til et:

"Jeg har aldrig accepteret opsplitningen af den teoretiske konstruktion af undersøgelsesgenstanden og de praktiske procedurer, uden hvilke der ikke kan produceres virkelig viden" (Bourdieu & Wacquant 1996:41).

Bourdieu betragter dermed videnskab som en praktisk anvendelse af teoretiske problemer på empirisk materiale – teori og empiri er derfor to sider af den videnskabelige forskning (Prieur 2006:212). Bourdieus begreber som *felt*, *kapital*, *habitus*, *strategi*, *symbolsk vold* og *doxa*, der bliver anvendt i denne specialerapport, skal derfor også betragtes som åbne begreber, hvis konkrete betydning fastlægges i forhold til undersøgelsens konkrete empiri (Prieur 2006:214).

For Bourdieu er det væsentligt, at man, som forsker, bryder med det prækonstruerede, konstruerer objektet og tænker relationelt, samt at forskeren bryder med sin egen prækonstruerethed. Tilsammen fører dette til en epistemologisk årvågenhed (Prieur 2006:226). Bruddet med det prækonstruerede, er bruddet med det, der kan betegnes som *common sense* (Prieur 2006:219). Den prækonstruerede karakter kan være almindelige forestillinger om, hvad forskningsobjektet er og handler om. I forlængelse af at bryde med det prækonstruerede er det også centralt at konstruere objektet for at tydeliggøre, at forskningsobjektet ikke bare er prækonstrueret, men også konstrueres både af forsker og udforskede (Mathisen & Højbjerg 2004:236-241). At tænke relationelt er en tilgang til feltet, hvor forskeren tænker komparativt, drager sammenligninger og interesserer sig for relationen mellem de ting, der sammenlignes. At forskeren skal bryde med sin egen prækonstruerethed betyder, at forskeren skal foretage en objektivisering af forskersubjektets relation til objektet (ibid).

Dette betyder, at analysegenstanden i denne undersøgelse og specialerapport ikke er statisk, men består af positioner, der indgår i relationer, og som eksisterer i kraft af hinanden. I Bourdieus terminologi anvender han *felt* frem for samfund, idet han mener, at det moderne samfund består af en række forholdsvis autonome områder, der ikke kan forstås ud fra ét sæt principper. Principper, der afgrænser et socialt struktureret rum, hvor agenterne kæmper for at bevare eller ændre områdets form og afgrænsning. Bourdieu sammenligner et felt med et magnetfelt, hvori kræfterne udgør en relationel konfiguration med en tyngdekraft, der påvirker agenterne i feltet (Broady 2003:442). Dette understreger en relationel forståelse af den sociale verden, hvilket betyder, at min undersøgelse også skal arbejde med en opmærksomhed på individernes skiftende relationer, disses betydning for styrkeforholdet og opretholdelsen af deres position.

2.2 Den teoretiske forankring

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for Bourdieus teoretiske begreber, samt Andrew Abbotts karakteristik af professionens videnssystemer. Helt konkret har jeg valgt Bourdieus begreber felt, kapital, habitus, strategi, doxa og symbolsk vold samt Andrew Abbotts begreb om professionens videnssystemer som anvendelige for specialrapportens analyse. Jeg vil derudover løbende gøre rede for, hvordan jeg vil anvende disse begreber i undersøgelsen.

2.2.1. Læreruddannelsen som felt

Det sociale rum består af en række felter, der hver især udgør en form for socialt mikrokosmos. Disse sociale mikrokosmosser eksisterer i kraft af deres forskellighed eller distinktion til hinanden:

"Et felt er et relativt autonomt socialt mikrokosmos, i hvilket en specifik menneskelig aktivitet eller praksis finder sted." (Prieur 2006:158).

Sociale agenter indtager en relationel position i rummet, hvis vedkommende besidder de relevante opfattelseskategorier og er skrevet ind i rummet. Feltet indeholder et system af relationer mellem positioner, og ideen med feltet er, at man nøje afgrænser området, fordi her findes de, der har skaffet sig den rette kulturelle kapital (Broady 2003:485). Hvert felt har en bestemt logik, og inden for hvert felt kræves der forskellige former for kapital. Kapital kan forstås som en agents ressourcer og kompetencer, som påvirker og påvirkes af feltet.

Grænserne for et felt afgøres inden for rammerne af feltet selv og bestemmes gennem empiriske undersøgelser. Den norske forsker Donald Broady opstiller to overordnede kriterier for et felt: At det er relativt autonomt og har en egen logik (Broady 2003:486). Derudover opstiller Broady andre karakteristika for et felt, herunder bl.a.:

- Besidder sit eget rum af muligheder.
- Har eget indtrædelseskrav.
- Besidder egen specifikke kapital.
- Har egne trosforestillinger i form af doxa.

- Feltets struktur er en tilstand i forholdet mellem de agenter, der er involveret i feltets kampe.
- Har egen interesse, drivkraft og engagement (Broady 2003:484-488).

At betegne læreruddannelsen som et selvstændigt felt kan forekomme problematisk, da der kan stilles spørgsmålstegn ved, om man kan omtale læreruddannelsen som et selvstændigt felt med sine relationer til det samlede uddannelsesfelt samt det pædagogiske felt (Broady 2003:487). Derudover kan man også ud fra et kendskab til professionsbegrebet argumentere for, at lærernes relative autonomi og egen logik historisk har været sat under pres (Jørgensen 2005). Derfor vælger jeg i denne specialrapport at betegne læreruddannelsen som et subfelt, der henter sin legitimitet fra det samlede uddannelsesfelt. Jeg ser dermed læreruddannelsen i en institutionel ramme, som et subfelt til det overordnede uddannelsesfelt, hvilket betyder, at uddannelsesfeltet må tænkes som konstituerende for de lærerstuderendes positioner.

Det er vigtigt at understrege, at denne specialrapport ikke vil kunne "tegne" et fuldt kort over alle agenternes placering i subfeltet læreruddannelsen. Den vil dog kunne vise, hvorledes de lærerstuderendes normer, idealer, værdier og medbragt kapital er fordelt i subfeltet, hvorved en mere entydig forståelse af feltets agenter kan træde frem. Samtidig har jeg anvendt feltbegrebet som et åbent begreb, der i min empiriske undersøgelse har fungeret som et dynamisk værktøj, jeg har anvendt til at positionere agenterne i et sammenhængende rum både før, under og efter undersøgelsen (Hammerslev 2009:20).

2.2.2. Kapital- og habitusbegrebet som inspiration for specialrapporten

Kapitalbegrebet er ligesom feltbegrebet et åbent og relationelt begreb, der anvendes til at begrebsliggøre sociale magtrelationer. Dermed kan man ikke observere eller registrere kapital, ligesom man ikke kan se et felt (Broady 2003:562), men man kan observere og registrere sociale egenskaber, besiddelser og kompetencer, der kan fungere som kapital ved at gøre en forskel i et specifikt felt. Sådanne egenskaber, besiddelser og kompetencer kan dermed anvendes til at identificere forskellige kapitalformer, men det er styrkeforholdet i feltet, der afgør, hvilke egenskaber, der fungerer som kapital (ibid).

I udgangspunktet er der tre kapitalformer; økonomisk-, social-, og kulturel kapital. Et felt defineres i forholdet til bestemte kapitalformer, og derfor er de kampe, der foregår i feltet ikke tilfældige. Kampene er dog forskellige fra felt til felt, hvilket betyder, at det er forskellige former for kapital der dominerer hvert felt. Adgangen til magt i feltet er derfor også bestemt af adgangen til en eller flere kapitalformer. Det gælder derfor for agenterne i feltet at besidde og akkumulere kapital, der kan anvendes i de felter de befinder sig i (Bourdieu & Wacquant 1996, Broady 2003).

Udover den økonomiske-, sociale-, og kulturelle kapital arbejder Bourdieu også med begrebet symbolsk kapital, en kapitalform hvori de tre andre kapitalformer optræder. Symbolsk kapital refererer til evnen i at udnytte de andre kapitalformer og til at omsætte kapital til andre former for værdi (Broady 2003:463). Symbolsk kapital viser, hvorledes den økonomiske-, sociale, og kulturelle kapital vægtes i forhold til hinanden, afhængigt af hvilket felt agenten befinder sig i, samt hvorledes det er muligt for agenten af omforme kapitalerne. Med dette menes, at det er muligt at omforme de forskellige kapitalformer, således at de kan anvendes i andre felter (Broady 2003:464).

Jeg vil i denne specialrapport anvende begrebet uddannelseskapital, som er en del af de lærerstuderendes kulturelle kapital (Broady 2003:461). Denne kapitalform kan vise, hvordan de lærerstuderende er fagligt disponerede til at kunne opnå gode resultater inden for uddannelsesfeltet. Uddannelseskapitalen beskriver, hvordan agentens faglige kompetencer og dispositioner er afledt mere eller mindre af dens uddannelsesmæssige kultur, da nogle sociale klasser er tættere på uddannelsessystemets kultur end andre. På baggrund heraf vil jeg anvende begrebet uddannelseskapital til at analysere, hvorfor de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle har valgt læreruddannelsen alt efter om deres kapitalsammensætninger fordrer, at de kan tilegne sig uddannelseskulturen med lethed, da det er afgørende med en tilpas mængde uddannelseskapital for at kunne navigere inden for læreruddannelsen som subfelt i spændingsfeltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til professionen lærer i folkeskolen (Broady 2003:461).

Ved at bruge Bourdieus kapitalformer, bliver det derudover muligt at undersøge, hvordan de lærerstuderendes besiddelse, anvendelse og akkumulation af kapitalerne er med til at give de lærerstuderende indflydelse og autonomi i subfeltet læreruddannelsen, samt hvorledes de lærerstuderende anvender de forskellige former for kapital til at positionere sig i feltet.

Bourdieu's habitusbegreb kan overordnet set betragtes som agentens måde at konstituere praksis, altså måden hvorpå agenten opfatter den omgivende verden og handler i denne (Callewaert 1992:115). Habitus kan i denne undersøgelse forklare de lærerstuderendes praksis i forhold til det objektive med en forståelse, der har udgangspunkt i det subjektive (Bourdieu 1997:20). Dette betyder, at jeg, som forsker, kan forholde mig til det, de lærerstuderende gør, med en forståelse for, at den situation, de lærerstuderende er i, afhænger af deres subjektive erfaringer. Det bliver derfor muligt, med begrebet habitus at forstå og analysere de lærerstuderendes praksis.

Bourdieu betegner habitus som værende:

"Et socialt konstitueret system af strukturerede og strukturerende holdninger, der er tilegnet i en praksis og konstant er orienteret mod praktiske mål" (Bourdieu & Wacquant 1996:106-107).

Habitus er således et sæt erhvervede dispositioner for at handle på en bestemt måde – et repertoire af handlemåder, der kan aktiveres og sættes på spil:

"Habitus betegner en socialiseret krop, en struktureret krop, der har tillagt sig strukturerne i den verden, den lever i. De ydre strukturer er blevet til indre strukturer, i form af mentale skemaer for opfattelse og inddeling af verden, for perception og klassifikation." (Prieur 2006:39).

Denne indskrivning af historien gør det centralt for denne undersøgelse at synliggøre og forstå de kropslige dispositioner og mentale kategorier, som de lærerstuderende bringer i anvendelse, når de orienterer sig og begår sig i den sociale verden. Det er med andre ord centralt at fokusere på de lærerstuderende og de forståelses-

kategorier, de bringer i spil, når de klassificerer og skelner mellem andre sociale agenter og deres praksisformer (Broady 2003:479-484).

Ud fra habitusteorien kan de lærerstuderendes praksisformer forstås som genereret af mødet mellem den historie, de har i kroppen, de habituelle dispositioner, og historien i det specifikke felt. Det er mødet mellem den lærerstuderendes habitus og den specifikke handlesammenhængs institutionelle betingelser, der bestemmer rationalet i deres måde at møde undervisningen og læreruddannelsen på.

2.2.3. Doxa, strategi og symbolsk vold i uddannelsesfeltet

Hvert felt har sin egen doxa, der er et udtryk for en mængde viden, der har karakter af selvfølgeligheder, som agenterne ubevidst ikke stiller spørgsmålstejn ved og handler ud fra. Doxa angiver de "spilleregler", der gør sig gældende i et felt og fastholdes i feltet af bl.a. dets rekrutteringsprocedurer (Broady 2003:485). Doxa er en tavs viden, der danner udgangspunkt for kategoriseringsprocesser og udgør det dominerende synspunkt. Det er dermed, i denne undersøgelse, de lærerstuderendes habitus, der er afgørende for, hvorvidt de kan indgå i subfeltet læreruddannelsens doxa, da det i et uddannelsessystem kun er studerende med den rette habitus og rette mængde kulturel kapital, der uden videre kan glide ind i uddannelsessystemets doxa (ibid).

Begrebet strategi er de spontane tilpasninger, som udspringer af en habitus, der er tilpasset den omgivende virkelighed. Habitus er dermed et væsentligt begreb, hvis man vil forklare, hvorfor de lærerstuderende i undersøgelsen handler fornuftigt uden samtidig bevidst at planlægge deres adfærd (Bourdieu & Wacquant 1996:115). Når agenten ikke handler efter bevidste strategiske mål, er det fordi, agenten inkorporerer nogle praktiske skemaer for værdisætning og opfattelse af verden, der medfører at visse valg falder helt naturligt.

Begreberne doxa og strategi er derudover interessante for denne specialerapports undersøgelse, idet de kan bruges til at anskue og analysere subfeltet læreruddannelsens spilleregler og dominerende synspunkter, samt hvilke strategier de lærerstuderende handler efter.

Ofte fremstår feltets doxa så naturligt, at agenten frivilligt underkaster sig den, hvorved de udsætter sig selv for symbolsk vold. Idet de universelle sandheder udspringer af og er indlejret i statens institutioner som fx uddannelsessystemet, vil agenterne lade sig underkaste og regulere. Det er dette, der betegnes som symbolsk vold. Det vil dog ikke opleves eller erfares som tvang, men som naturligt, da agenten har internaliseret statens opfattelseskategorier. Konsekvensen bliver derfor, at de dominerende handlinger kommer til at bidrage til og understøtte dens egen undertrykkelse, dermed er symbolsk vold en usynlig form for tvang (Bourdieu & Wacquant 1996:128, Bourdieu 1997:26). Bourdieu fremhæver, at symbolsk vold skal opfattes som en form for vold, der udfolder sig på baggrund af samspil og en indforståethed hos agenten, der bliver udsat for den, og det fører til det, Bourdieu kalder miskendelse (Bourdieu & Wacquant 1996:152). Denne miskendelse af den symbolske volds "natur" bygger på, at dominerende principper for opdeling og anskuelse af verden opfattes og erfares som selvfølgelige og naturlige. Da netop disse anskuelser og principper er indlejrede i agenten og er en del af agentens doxa, bliver de miskendt som udtryk for symbolsk vold.

Begrebet symbolsk vold er interessant i forhold til denne specialerapport, da det kan anvendes til, gennem en dekonstruktion af magtforholdene i subfeltet læreruddannelsen, at analysere og vise, hvordan den sociale verdens dybereliggende strukturer styrer og præger de lærerstuderendes praksisformer ved Læreruddannelsen Zahle.

2.2.4. Professionens videnssystemer

Der er gennem institutionelle bestemmelser beskrevet, hvilke former for viden de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle, skal tilegne sig. Der er overordnet set beskrevet tre former for viden, hvilket er henholdsvis teoretisk indsigt i linjefag, teoretisk indsigt i fælles pædagogiske fag, samt praktiske og teoretiske forudsætninger til at udføre og udvikle undervisningen i folkeskolen²⁰. Det er dermed formelt fastsat, at de lærerstuderende skal opnå viden, både inden for det praktiske og teoretiske felt, der må antages at være kvalitativt forskellige, og som hver især faciliterer en væsentlig del af læringen for de lærerstuderende ved uddannelsen i spændings-

²⁰ Se § 1 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

feltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til professionen som lærer i folkeskolen. Jeg vil anvende den amerikanske sociolog og professionsforsker Andrew Abbott i denne undersøgelse til at kategorisere de lærerstuderendes anvendelse og værditilskrivning af fagligheden på Læreruddannelsen Zahle. Dette vil jeg gøre med Andrew Abbotts begreber *det akademiske system af viden* og *det praktiske system af viden*. De to videnssystemer anvendes som et analytisk greb til at analysere, hvilke af professionens videnssystemer de studerende tillægger værdi i undervisningen. Abbott anvendes dermed til at sætte rammen om professionsperspektiver i den institutionelle sammenhæng, hvorimod Bourdieu relationelle begrebsapparat anvendes til at forstå, hvordan de studerendes praksisformer er indlejret i markrostrukturer.

Andrew Abbott kategoriserer professioners vidensgrundlag i to parallelle systemer: Et akademisk system af viden og et praktisk system. Det akademiske system af viden er forankret i uddannelsesinstitutioner og er organiseret i et klassifikationssystem omkring rationelt begrebssatte dimensioner (Abbott 1988:53). Det akademiske system af viden har tre overordnede formål, henholdsvis legitimering, undervisning og forskning, hvilket giver mulighed for en udvikling af nye problem- og løsningsstrategier hertil. Det praktiske system af viden er derimod forankret i professionen og er modsat det akademiske system forbundet med praktisk problemløsning. Det praktiske system af viden har dermed et sigte mod anvendelse. Andrew Abbott anvender de teoretiske begreber *diagnosis*, *inference* og *treatment* om de processer, der indbefatter den praktiske problemløsning, hvilket trækker på metoder til at identificere og klassificere problemet, samt metoder til at handle efter, samt mulige overvejelser over udfald (Abbott 1988:40-43).

Kapitel 3 Undersøgelsens metode og empiriske grundlag

I følgende kapitel vil jeg redegøre for, hvordan undersøgelsen er praktiseret, herunder en redegørelse af undersøgelsens metode og empiriske grundlag.

3.1. Redegørelse for undersøgelsens metode og empiriske grundlag

Formålet med specialerapporten er at undersøge, hvilke idealer, normer og værdier de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle tillægger uddannelsen, *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, i spændingsfeltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til lærer i folkeskolen. Specialerapportens undersøgelsesdesign skal overordnet sikre og validere, at den empiri, der genereres, opfylder forudsætningerne for, at specialerapporten kan belyse problemstillingen. Derved bliver det muligt at nå frem til gyldige forklaringer og generaliseringer. Dette implicerer nogle valg både med hensyn til det teoretiske, metodiske og den praktiske gennemførelse af empiriindsamlingen.

Det empiriske grundlag er indsamlet over en periode på fire måneder ved Læreruddannelsen Zahle. Læreruddannelsen Zahle er én af flere professionsbacheloruddannelser ved Professionshøjskolen UCC.

Gennem fire måneder har jeg været tilknyttet to undervisningshold i det obligatoriske fag psykologi ved 2. årgang på Læreruddannelsen Zahle. Jeg vil i denne specialerapport henviser til de to hold som *hold 1* og *hold 2*. På hold 1 er der tilknyttet 20 studerende og på hold 2, 27 studerende. Begge hold har samme underviser, og begge hold går under betegnelsen udskolingshold med linjefaget dansk²¹.

Det empiriske grundlag for specialerapporten er to kvalitative gruppeinterviews med sammenlagt seks lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle, henholdsvis tre studerende fra hold 1 og tre studerende fra hold 2, ustrukturerede deltagende observationer af psykologiundervisningen på både hold 1 og hold 2, samt en spørge-

²¹ Et udskolingshold er defineret ved at have valgt at læse sit store linjefag, dansk, som en specialiseringsdel rettet mod udskolingen (4.-9. klasse). Du kan læse mere om holdopdeling, mål og indhold for Læreruddannelsen Zahle i studieordningen, som kan findes gennem søgemaskinen på www.zahle.ucc.dk.

skemaundersøgelse foretaget ved begge hold med sammenlagt 47 deltagere. Ved disse metoder kan jeg observere agenterne i det sociale rum og deres handlinger med videnskabelige metoder. Både bearbejdningen af observationsnoter, transskription af interviews samt kodning af spørgeskemaer har jeg foretaget selv.

Oversigt over det empiriske grundlag

Observationer ved Læreruddannelsen Zahle²²

Holdundervisning ved hold 1	12 lektioner
Holdundervisning ved hold 2	12 lektioner
Forelæsning ved hold 1 & 2	4 lektioner
Vejledning til obligatorisk opgave mellem underviser og studiegrupper	4 lektioner
Respons på obligatorisk opgave mellem underviser og studiegrupper	4 lektioner
Tre-partssamtale mellem underviser, praktikgruppe og praktislærer	2 lektioner
Supervision mellem underviser og studiegrupper	2 lektioner

Interviewmateriale (alle navne er opdigtede)

Interview 1:

Lærerstuderende (Karen)
Lærerstuderende (Katrine)
Lærerstuderende (Line)

Interview 2:

Lærerstuderende (Morten)
Lærerstuderende (Hans)
Lærerstuderende (Signe)

Spørgeskema

1 spørgeskemaundersøgelse 47 deltagere

²² Hvis en dybere forståelse af indhold og mål for de områder af læreruddannelsen, jeg har observeret, ønskes, vil jeg henvise til Læreruddannelsen Zahles studieordning samt praktikpjece. Begge dokumenter kan findes gennem søgemaskinen på www.zahle.ucc.dk.

I mit empiriske arbejde har interview og observationer være det dominerende perspektiv og spørgeskemaundersøgelsen skal dermed ses som en form for sekundær empiri ift. undersøgelsen²³.

Med hensyn til fremskaffelse af empiri har fremgangsmåden været en simultan induktiv og deduktiv forskningsproces. Jeg har arbejdet ud fra den overbevisning, at metode og teori er foreløbige konstruktioner, der viser deres værdi i resultaterne, de frembringer i samspil med de empiriske aktiviteter (Hammerslev 2009:42). Den deduktive proces vises ved, at jeg går frem, ud fra en vis viden, i form af review af undersøgelser, samt et kendskab til feltet og arbejdshypoteser og på den baggrund gennemfører jeg observationer, interviews og spørgeskemaundersøgelsen, men samtidig har jeg også sørget for at arbejde eksplorativt og induktivt overfor, hvad der sker, og hvordan dette udfordrer teorien (ibid).

Ved at vælge både kvalitative og kvantitative metoder til at undersøge problemstillingen har det været muligt at anvende metodetriangulering. Det gør det muligt i min undersøgelse at betragte undersøgelsesgenstanden fra forskellige vinkler med forskellige tilgange, fx bliver det muligt at anskue både, hvad informanterne gør, og hvad de siger, de gør. Samtidig giver det brede empiriske grundlag mulighed for, at jeg i analysen kan være opmærksom på spændingsfeltet mellem på den ene side officielle forklaringer og kategorier og de lærerstuderendes praktiske relationer og handlemåder på den anden side (Hammerslev 2009:28).

3.1.1. Udvælgelsen af respondenter

Der er flere grunde til, at jeg valgte at gennemføre indsamling af empiri ved Læreruddannelsen Zahle, hvilket jeg vil klargøre i følgende afsnit.

Udvælgelsen af respondenter faldt i to faser. Den første fase i min udvælgelsesproces omhandlede at vælge den læreruddannelse, hvor undersøgelsen skulle foretages. Her valgte jeg Læreruddannelsen Zahle grundet uddannelsens position i uddannelsesfeltet. Læreruddannelsen Zahle er nemlig en læreruddannelse med en vis position i uddannelsesfeltet i Danmark. Jeg stræbte efter netop denne position, fordi jeg anta-

²³ Dette vil blive uddybet nærmere i afsnit 3.1.3.

ger, at Læreruddannelsen Zahle dermed er én af de uddannelsesinstitutioner i subfeltet læreruddannelsen, som tiltrækker studerende, der både vælger uddannelsen grundet muligheder for kvalificering til professionen lærer i folkeskolen, men også studerende, der vælger uddannelsen grundet muligheder for kvalificering til akademisk videreuddannelse.

Læreruddannelsen Zahle hører under Institutionen N. Zahles Skole, en institution med både folkeskole, gymnasium og seminarium, grundlagt af Natalie Zahle (Possing 2001:108). Da Natalie Zahle i 1851 grundlagde sit skoleimperium, som historikeren Birgitte Possing (2001) omtaler det, fandtes der i Norden ingen uddannelser for piger eller kvinder over 14 år, men med oprettelsen af Institutionen N. Zahles Skole kunne kvinderne i Danmark nu uddanne sig på lige fod med landets mænd, så at sige startede Natalie Zahle en demokratisering af viden og uddannelse og grundlagde modellen for enhedsskolen i Danmark (Possing 2001:108). Institutionen N. Zahles Skole og herunder Læreruddannelsen Zahle var dermed en foregangsinstitution og stedet, hvor agtværdige borgere kunne sende deres døtre hen. I dag har Læreruddannelsen Zahle stadig en vis position i uddannelsesfeltet. Ud af 19 nationale læreruddannelser er der tre læreruddannelser, der har en adgangskvotient, her er Læreruddannelsen Zahle én dem²⁴. Samlet giver det Læreruddannelsen Zahle en vis position i det samlede uddannelsesfelt samt i subfeltet læreruddannelsen.

Anden fase i min udvælgelse af respondenter var af mere praktisk karakter og var en proces, der forløb mere eller mindre på feltets præmisser. Jeg tog kontakt til studiekontoret på Læreruddannelsen Zahle, der hjalp mig med at sende en mail ud til alle undervisere på Læreruddannelsen Zahle, hvilket gjorde, at jeg kom i kontakt med den underviser, der underviste de to psykologihold, hvor jeg indsamlede empirien.

3.1.2. Observationer

For at generere empiri og data om agenternes handlinger, har jeg valgt at anvende ustrukturerede deltagende observationer med inspiration fra Kristiansen og Krogstrups metode (1999). Ved denne metode kan jeg observere agenterne i det sociale

²⁴ Jf. FIVU (2012). *Den koordinerede tilmelding 2012*. KOT.

rum og deres handlinger med en videnskabelig metode. Metoden forekom oplagt at anvende, da denne indsamlingsmetode har fokus på de direkte handlinger, der udføres i forskellige sammenhænge, dvs. agenternes interaktion med det materielle og sociale miljø (Kristiansen & Krogstrup 1999:58), hvilket stemmer overens med undersøgelsens fokus. Jeg valgte at anvende feltnoter som en del af mit observationsarbejde. Feltnoterne anvendte jeg undervejs eller umiddelbart efter observationen – disse indeholdt overvejelser, beskrivelser mm. (Kristiansen og Krogstrup 1999:60).

At vælge ustrukturerede deltagende observationer indbefatter, at man som observatør kan studere agenterne i deres naturlige omgivelser, hvorfor det er en forudsætning, at forskeren deltager i feltet for netop at kunne observere daglige rutiner og implicite forståelser (Kristiansen & Krogstrup 1999:57-58). Dette betyder også, at denne form for observationsmetode ofte er en langvarig og kompleks proces. Observationsformen gjorde det muligt for mig at observere agenternes praksisstrategier i feltet, altså hvad agenter gør, hvordan de handler, hvad de opfatter som vigtigt og attraktivt i feltet. Metoden muliggør altså at kunne have fokus på agenternes praktikker og strategier.

Der er dog også en udfordring i at vælge denne form som indsamlingsform. Der er nemlig en meget fin grænse mellem på den ene side at blive for distanceret til feltet, hvilket kan medføre at jeg, som observatør, misforstår agenter, hvilket kan medføre, at jeg, som observatør, ikke trænger ind i den sociale struktur (Kristiansen & Krogstrup 1999:109). På den anden side kan man, som observatør, også identificere sig for meget med agenterne og forskningsobjektet (ibid). Dette var en vigtig faldgrube for mig at være opmærksom på, fordi da jeg, som tidligere nævnt, har en vis position og relationer til subfeltet læreruddannelsen, og fordi jeg selv er studerende i uddannelsesfeltet. Der er også den risiko, at de lærerstuderende, mit forskningsobjekt, netop pga. min position og relationer til feltet også ville kunne gå ind og overidentificere sig med mig. Dette valgte jeg at imødekomme ved, at jeg identificerede og præsenterede mig som specialestuderende og lod dette være temaet for min kontakt (Hammerslev 2009:53). At jeg fx ikke fortalte, at jeg selv havde været lærerstuderende betød, at jeg stadig kunne stille alle de "dumme" spørgsmål og dermed få en rolle som "uvidende" og "studerende", der kunne udforske miljøet og netop stille de

spørgsmål, som det udforskede miljø måske ville finde absurde eller uvæsentligt (Hammerslev 2009:57).

Den praktiske udførelse af observationsstudiet blev gennemført over en periode på fire måneder. De konkrete observationslektioner var aftalt med den gennemgående underviser og de lærerstuderende på hold 1 og hold 2. Processen foregik, som tidligere nævnt, på feltets præmisser. Dette betød ift. observationerne, at jeg underlagde mig de praktiske muligheder i feltet. Praktiske muligheder, der blev begrænset af fx undervisers sygdom, aflysning af undervisning, tværfaglige forløb, studerende i praktik mv.

Den ustrukturerede tilgang jeg havde valgt som observationsmetode betød, at jeg i den første fase af min observationsperiode forholdt mig generelt og eksplorativt til det observerede felt. Jeg foretog dog efter en måned et kvalitativt spring, der betød, at jeg begyndte at forholde mig til teorier og forskning om feltet, hvilket medførte, at jeg begyndte at arbejde simultant deduktiv og induktiv, hvilket også betød, at mit observerende "øje" nu blev mere struktureret og fik et fokus. Teorien blev dermed en *modus operandi*, der udstak retningslinjer for det empiriske arbejde (Hammerslev 2009:42). Jeg valgte fra starten, at det var de studerende, jeg observerede, og mit fokus var under hele processen på, hvad de sagde, og hvad de gjorde. Dermed kan man beskrive processen fra eksplorativ til fokuseret selektiv.

Når man observerer og skriver noter ned samtidig, kan man let komme til at få agenterne til at føle sig overvåget og måske få dem til at ændre adfærd (Kristiansen & Krogstrup 1999:151). På baggrund af dette valgte jeg to forskellige strategier. Ved observationer af fx vejledning, supervision og trepartssamtaler valgte jeg ikke at skrive observationer ned undervejs, da jeg i disse observationer "fyldte" meget i rummet. Derfor skrev jeg observationerne ned kort efter disse. Ved holdundervisning valgte jeg dog alligevel at medtage min Ipad og skrev løbende observationer ned. Dette gjorde jeg ud fra de overvejelser, at jeg lettere kunne være "skjult" i dette rum, og ud fra den overvejelse, at det i et "klasserum" er et naturligt syn at medbringe og anvende enten computer eller Ipad.

Bearbejdningen af mine observationsnoter foretog jeg som en kontinuerlig proces over de fire måneder. Efter hver observationsgang udskrev jeg mine observationsnoter. Dette gjorde jeg ved, at jeg samlede observationer og feltnoter og oversatte dem til en sammenhængende tekst. Jeg valgte at gøre dette efter hver observationsgang netop for at kunne gengive den mest pålidelige og fyldestgørende gengivelse (Hammerslev 2009:41).

3.1.3. Spørgeskema

Som den anden del af min indsamling af empiri gennemførte jeg en spørgeskemaundersøgelse på de to undervisningshold. Undersøgelsen valgte jeg at gennemføre i slutningen af den anden måned, jeg var i felten, og alle 47 studerende deltog. Spørgeskemaundersøgelsen blev til som en form for pilottest ift. udarbejdelse af en interviewguide og en pilottest ift. at afprøve nogle antagelser, jeg havde til feltet ud fra mine observationer. I og med, at spørgeskemaundersøgelsen har denne lidt særlige status i mit empiriske arbejde, vil jeg også kun anvende spørgeskemaet som en form for sekundær empiri. Da jeg alligevel vælger at anvende det, er det fordi, spørgeskemaet rummer nogle interessante aspekter, som fx kan gå ind og understøtte eller spille op mod informanternes udsagn i de to kvalitative gruppeinterviews. Samtidig er spørgeskemaets styrke, at jeg netop kan indhente svar fra alle informanterne.

I forbindelse med at jeg udformede spørgeskemaet til de lærerstuderende, fandt jeg inspiration fra en anden undersøgelse omkring kulturel og social reproduktion af Gitte Sommer Harrits og Søren Gytz Olesen (2012).

Jeg har formuleret spørgsmålene ud fra et ønske om, for det første at afdække de studerendes sociale baggrund og uddannelse, deres motivation for valg af læreruddannelsen, samt deres strategier under studiet og fremtidige strategier. Spørgsmålene inddelte jeg i nedenstående seks punkter, der sammen danner spørgeskemaets konstruktion:

1. Dine almene oplysninger.
2. Din sociale baggrund.
3. Din uddannelsesbaggrund.
4. Dit studievalg.

5. Dine forventninger til professionen folkeskolelærer.
6. Din fremtidige karriere. (Se bilag 3).

Jeg valgte, i udformningen af spørgeskemaet, både at anvende åbne og lukkede svar-kategorier (Hansen & Andersen 2009:105). De lukkede kategorier anvendte jeg primært til de faktuelle spørgsmål som fx alder, køn, ungdomsuddannelsen mv. De åbne spørgsmål valgte jeg derimod at anvende ved de kategorier, hvor informanterne kunne komme med synsvinkler, holdninger mv. i forbindelse med emnet. Her var kategorierne åbne, så jeg ikke selv på forhånd havde givet informanter svarmuligheder. At udfærdige et spørgeskema, hvor der er overvægt af åbne spørgsmål, som dette, betyder dog, at det både for informanterne er tidskrævende at udfylde, men den efterfølgende kodningsproces og analyse kræver også en større indsats fra forskerens side (Hansen & Andersen 2009:159).

Til behandlingen af spørgeskemaet valgte jeg at bruge statistikprogrammet SPSS. I forbindelse med de lukkede svarkategorier har jeg foretaget tematiske og komparative analyser ud fra simpel frekvensanalyse, hvor jeg har sammenholdt forskellige variabler med hinanden. I forbindelse med de åbne svarkategorier har jeg selv været inde og kode disse til mere simple kategorier. Kategoriseringen har dermed struktureret og reduceret de omfattende besvarelser til nogle kvantitative data, der bliver afbildet i tabeller (Kvale 2009:223-227). Disse meningskategoriseringer er opstået i analysen af respondenternes egne udtryk af besvarelserne. Et eksempel er bl.a. spørgsmål 4.1 i spørgeskemaet, hvor jeg spørger: *Hvorfor har du valgt at læse på læreruddannelsen?* (Bilag 3). Som svar på det spørgsmål har en del af respondenterne givet udtryk for, at de valgte den pga. *Interesse fra tidligere erhvervserfaringer*, hvor andre har svaret, at *Det er en uddannelse, hvor de kan udvikle sig personligt*. Således har jeg kunnet identificere nogle fælles træk i respondenternes formuleringer, der har givet anledning til en kategorisering i fx "Interesse fra tidligere erhvervserfaring". I analysen har følgende formuleringer givet anledning til en tælling i denne kategori: *Vikararbejde, arbejde i en børnehave, arbejdet med udviklingshæmmede*. Jeg er dog bevidst om, at jeg i denne proces har foretaget en tolkning og en forenkling af de kvalitative udsagn, men har vurderet, at det var nødvendigt for at kunne vise tendenserne i materialet.

3.1.4. Interview

Som tredje del af min indsamling af empiri gennemførte jeg to kvalitative gruppeinterviews med henholdsvis tre studerende fra hold 1 og tre studerende fra hold 2. Jeg gennemførte de to gruppeinterviews den sidste uge jeg var i felten. Jeg valgte at anvende Steinar Kvaales *Interview – introduktion til et håndværk* (2009) som inspiration til interviewmetoden.

Det kvalitative interview valgte jeg at anvende både til at få konkret viden om, hvordan feltet fungerer, og hvilke ting, der er på spil i det, samt til at få visse biografiske informationer til at kunne synliggøre agenternes livsbaner og positioner. Dette skal dog ikke forstås som, at jeg har foretaget livshistoriske interviews. Derudover valgte jeg det kvalitative interview, da det sammen med observationerne kan give en mulighed for at se på forskellen mellem det informanterne siger de gør og det, de gør.

I det kvalitative forskningsinterview er det essentielt, at interviewereren forsøger at begribe og forstå informantens livsverden. Gennem denne forståelse kan man skabe meningsdannelse af denne gennem en fortolkningsproces. Som interviewer er det vigtigt at kunne stille spørgsmål, der fordrer reelle og præcise beskrivelser af, hvad informanterne oplever og gør, da det er det kvalitative interviews formål at indhente beskrivelser fra informanternes livsverden med henblik på fortolkning og analyse (Kvale 2009:40). Derfor er det vigtigt, at man som interviewer, forholder sig åben, hvilket gør det muligt for nye emner at opstå undervejs i interviewet (Kvale 2009:44). Informanterne kan med denne åbne form have mulighed for at ændre beskrivelser og holdninger undervejs, da netop formen kan sætte gang i en refleksionsproces hos informanterne. Det betyder dog, at interviewer før interview også skal have en vis viden om interviewemner for at kunne få uddybet beskrivelserne undervejs.

I forberedelsen til de to kvalitative gruppeinterviews, udformede jeg en interviewguide, der skulle indgå i interviewet (Bilag 2). Interviewguiden er en semistruktureret interviewguide (Kvale 2009:19), hvor tanken er, at emnerne ikke skal behandles slavisk. Derimod skal emnerne helst indgå som en naturlig del af samtalen, og det

bliver dermed interviewerens opgave at mærke, hvilke emner og spørgsmål samtalen bærer hen imod. Ved denne form bliver det også lettere for interviewer at forholde sig åben over for uforudsete emner (Kvale 2009:137).

Interviewguiden er delt op i tre overordnede temaer med dertilhørende spørgsmål (Bilag 2). Tema 1 *De studerendes strategier for studiet* er et tema, der skal ses som en uddybelse af den biografiske del af spørgeskemaet. Tema 2 – *De studerendes strategier under studiet* og Tema 3 – *De studerendes fremtidige strategier* er, som i spørgeskemaet, interesseret i at afdække de studerendes praksisformer ved Læreruddannelsen Zahle.

Jeg valgte at formulere sproget i interviewguiden som et sprog, der ikke indeholdt på forhånd definerede fagbegreber, da jeg netop også søgte, hvordan informanterne opfattede forskellige begreber og fænomener. Da interviewet kan ses som en interaktion mellem flere personer fra forskellige dele af det sociale rum, og med forskellige former for kapital og habituelle dispositioner, var det derfor også nødvendigt for mig at forholde mig til eksempelvis de sproglige kategorier, der fremtrådte i interviewguiden og i løbet af interviewsituationen. Det var overvejelser jeg gjorde mig grundet det, Bourdieu omtaler som den sociale asymmetri (Prieur 2006:230). Denne kan fx opstå i en interviewsituation, hvis interviewer ikke har objektiveret sin position og relationer til feltet. Selvom jeg havde objektiveret min position og relationer til feltet, var jeg dog stadig opmærksom på, at der kunne opstå social asymmetri i selve interviewsituationen, hvis jeg ikke var opmærksom på og bevidst om ordvalg mv. Som tidligere nævnt omtalte jeg mig selv som specialestuderende over for informanterne, hvilket kan betyde, at de studerende opfatter en form for asymmetri ift. uddannelseskapital. Jeg oplevede dog ikke, at der var denne asymmetri, da jeg netop valgte at positionere mig som en "nybegynder" i feltet.

Jeg valgte at gennemføre mine interviews som to gruppeinterviews, det ene med tre lærerstuderende fra hold et, og det andet med tre lærerstuderende fra hold 2. Jeg havde på forhånd valgt, at der skulle være en lige fordeling af studerende fra hvert hold, og at der i hvert interview skulle deltage tre studerende. At det netop var de seks studerende, som jeg interviewede var mere eller mindre en tilfældighed. Dagen,

hvor jeg havde valgt at "indfange" mine informanter var en dag, hvor de studerende havde vejledning. De seks studerende var til vejledning efter hinanden, og jeg spurgte dem derfor efter hver af deres vejledninger, om de kunne have interesse i at deltage i min interviewundersøgelse.

Som med resten af undersøgelsen bar min interviewundersøgelse også præg af at foregå på feltets præmisser. Dette kom til udtryk ved interview 1, hvor den ene informant, Katrine, ikke kunne deltage i hele interviewet, hvorfor hun kun deltog i *Tema 1*.

Jeg valgte gruppeinterview som interviewform, da en kombination af gruppeinteraktion og emnefokus synes velegnet ift. mit formål. Det betød dog, at jeg blev nødt til at starte de to interviews med nogle korte sekvenser, hvor jeg interviewede hver af de studerende ift. *Tema 1 – De studerendes strategier før studiet*. Dog vægtede jeg, at der i *Tema 2* og *Tema 3* ville kunne opstå en social interaktion, der giver en dynamik, da informanterne kan tale 'op i mod' det, de andre siger, og på den måde være enige eller uenige i det, der diskuteres. På den anden side var jeg også klar over, at ulemper ved denne form er, at der også er informanter, der enten ikke får taletid, eller som bliver "medløbere" på de andres holdninger. Det var derudover den samme interviewguide, jeg anvendte til begge interviews.

3.1.5. Ethiske overvejelser

Igennem hele indsamlingen af det empiriske grundlag gjorde jeg mig flere etiske overvejelser. Da jeg vælger at indsamle hele det empiriske grundlag på to undervisningshold over samlet set fire måneder betyder det, at tidsperioden er forholdsvis lang og informanterne få. Jeg valgte ved begyndelsen af min indsamling at præsentere mig selv, mit studieområde, mit ærinde med studiet, hvorfor det netop blev udført på deres to undervisningshold og ikke mindst, hvad det skulle bruges til.

Jeg valgte derudover at indgå klare aftaler med alle informanterne på forhånd bl.a. aftaler om anonymitet, en aftale jeg både valgte at indgå med dem mundtligt, men også i mere formel karakter gennem et informeret samtykke (Bilag 1). Dette valgte jeg at gøre, for at mindske det faktum, at de studerende kunne føle sig tvunget til at

deltage, eller ikke ville kunne sige fra over for deltagelsen. Det informerede samtykke informerer om undersøgelsens overordnede formål, samt at det for respondenterne er muligt at trække sig fra undersøgelsen (Kvale 2009:89).

Jeg overvejede derudover, om jeg skulle vælge at anonymisere Læreruddannelsen Zahle i min undersøgelse, men da det var et valg for mig, at undersøgelsen skulle gennemføres netop på denne uddannelsesinstitution grundet dens position i uddannelsesfeltet, var det vanskeligt at anonymisere denne, uden at det ville få betydning for undersøgelsens kvalitet. Derfor indvilligede Læreruddannelsen Zahle i at optræde ved navn i specialerapporten, hvorfor det også er centralt i denne undersøgelse, at alle informanterne bliver behandlet med størst fortrolighed og er anonymiseret, da Læreruddannelsen Zahle netop ikke er anonymiseret.

3.1.6. Undersøgelsens validitet og reliabilitet

Jeg vil i følgende afsnit diskutere specialerapportens validitet og reliabilitet – måles der det, der gives udtryk for og i hvor høj grad, er generering af empiri eksplicit og gennemskuelig (Bitsch Olsen & Pedersen 2009:195-196).

Når man skal vurdere validiteten af det empiriske grundlag i specialerapporten, må der ses på, hvorvidt metoderne: Det kvalitative interview, de deltagende ustrukturerede observationer og spørgeskema, der er anvendt til generering af empiri, er pålidelig (Bitsch Olsen & Pedersen 2009:195). Målet med denne specialerapport er ikke at lave en statistisk repræsentativ undersøgelse, hvor eksempelvis udvælgelsen af informanter er dækkende for hele læreruddannelsen som subfelt. Jeg har i stedet tilstræbt at opnå informationer fra et udsnit af de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle, til at belyse de centrale perspektiver af specialerapportens problemstilling og undersøgelsesspørgsmål. Det kunne dog ønskes at interviewe et bredere udsnit af studerende ved de to undervisningshold, dog mener jeg, at resultaterne kan anvendes til at give et dækkende analyseresultat af de studerendes praksisformer i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle. Dette også begrundet med, at det har været muligt at foretage metodetriangulering, ved også at foretage deltagende observationer og en spørgeskemaundersøgelse. Med metodetrianguleringen har det bl.a. været muligt at falsificere udsagn og stille kritiske spørgsmål til det empiri-

ske grundlag, hvilket har gjort det muligt at lave en grundig tolkning af empiri på baggrund af teori, som igen har skabt en ramme for tolkning. Det gør at analyseresultaterne kan komme tæt på en sandfærdig udgave af virkeligheden, sådan som den så ud for informanterne i efteråret 2012.

Reliabilitet bliver vurderet på, i hvor høj grad bearbejdning og generering af empiri er gennemskuelig og eksplicit (Bitsch Olsen & Pedersen 2009:195). I gennemførelsen af de to kvalitative gruppeinterviews lagde jeg vægt på, at de foregik nogenlunde ens. Derfor foregik de i samme omgivelser, og der blev anvendt samme interviewguide. Derudover blev der indgået klare aftaler på forhånd bl.a. omkring anonymitet. Samtidig forsøger jeg hele specialerapporten igennem at dokumentere for valg og argumentation, for netop at skabe gennemskuelighed og eksplicitet. Spørgeguiden, nedskrivelse af observationer, bearbejdning af spørgeskemaer, transskribering af interviews samt den grundige metodiske gennemgang af valg og vurdering er med til at eksplicite fremgangsmåden, samt skabe gennemsigtighed, hvilket højner reliabiliteten af undersøgelsen. Det skal dog pointeres, at jeg ikke ser specialerapportens konklusioner for generaliserbare forhold for læreruddannelsen eller uddannelsesfeltet. Generaliseringen af denne specialerapports undersøgelse og resultater kan betegnes som analytisk (Kvale 2009:289), hvilket betyder, at analysens resultater kan være vejledende for, hvad der kan ske og forekomme i en tilsvarende situation.

Kapitel 4. Specialerapportens analyse

I følgende kapitel præsenteres specialerapportens analyse. Analysen er som tidligere nævnt overordnet inddelt i to analysedele, der er struktureret efter specialerapportens to empiriske spørgsmål, som er:

- Hvilke rekrutteringsmønstre er der, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle?
- Hvad anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende, i undervisningen, ved Læreruddannelsen Zahle?

Som beskrevet i specialerapportens kapitel 2 betyder det at arbejde med Bourdieus begrebsapparat som omdrejningspunkt for en analyse bl.a., at man objektiverer, hvordan specifikke historiske forudsætninger og materielle og sociale omstændigheder muliggør og begrænser diskurserne og de handlende menneskers praksisformer i den konkrete situation (Bourdieu & Wacquant 1996:84). Da denne specialerapports undersøgelsesspørgsmål går på at undersøge en specifik praksis, der udfolder sig i en bestemt kontekst, da vil omdrejningspunktet for analysen være at anskue fænomenet ud fra dette perspektiv. Dermed bliver de specifikke historiske forudsætninger og materielle og sociale omstændigheder perspektiver, jeg drager ind i analysen for at objektivere fænomenet og anskue det relationelt. Dette vises bl.a. ved analysen af det første empiriske spørgsmål, samt inddragelse af begreberne Bologna-erklæringen, professionsbachelor titlen samt den faglige kvalificering fra specialerapportens indledning.

Bourdieus feltbegreb skal ses som et rammebegreb for den samlede analyse, der anvendes for at forstå og analysere de lærerstuderendes værditilskrivning af fagligheden ved Læreruddannelsen Zahle. Til det, vil jeg bruge kapitalbegrebet til at få greb om, hvordan de lærerstuderendes værdier, idealer og normer hænger sammen i feltet, hvorved en forståelse af feltets agenter kan samles i grupperinger.

4.1. Første analysedel – Rekrutteringsmønstre blandt de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle

Følgende analysedel er struktureret efter det første empiriske spørgsmål:

- Hvilke rekrutteringsmønstre er der, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle?

Jeg er i denne analysedel interesseret i at analysere, hvem de lærerstuderende på Læreruddannelsen Zahle er, for at kunne anvende dette til at se på, hvilke sociale omstændigheder de anskuer normer, idealer og værdier, for undervisningen og fagligheden på Læreruddannelsen Zahle, ud fra.

Jeg vil i denne analysedel anvende spørgeskemaundersøgelsen og de to kvalitative gruppeinterviews fra det empiriske grundlag. Til den del af analysedelen, hvor jeg anvender spørgeskemaundersøgelsen, vil jeg anvende Gitte Sommer Harrits og Søren Gytz Olesens undersøgelse *På vej til professionerne - Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser* (Harrits 2012), samt Ph.d. studerende Ann-Thérèse Arstorps undersøgelse *Læreruddannelsen før og nu – med et særligt blik på teknologi* (2012) til at sammenligne mine statistiske resultater med. Dette for at skabe et komparativt blik for at kunne finde udsving og interessante nedslag i undersøgelsen.

4.1.1. De lærerstuderendes køn og alder

Som tidligere nævnt er der sammenlagt 47 lærerstuderende, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, hvilket sammenlagt er de studerende på hold 1 og hold 2 ved Læreruddannelsen Zahle. Der er 21 mænd og 26 kvinder, hvilket resulterer i en kønsfordeling på 44,7% mænd og 55,3% kvinder. Det vil sige, at der er en forholdsvis ligelig fordeling af kvinder og mænd på de to undervisningshold ved Læreruddannelsen Zahle. Kønsfordelingen på læreruddannelsen nationalt har traditionelt en overvægt af kvinder, en statistisk fordeling der kun, i løbet af årene, har været små ændringer i (Harrits 2012, Arstorps 2012). I 2010, hvor respondenterne er blevet optaget på Læreruddannelsen Zahle, var 36% af disse mænd nationalt (Jf. Arstorps 2012). Hvorfor kønsfordelingen på de to undersøgte undervisningshold afviger fra

andre undersøgelser er vanskeligt at afdække i nærværende undersøgelse. Det kan måske være fordi, det empiriske grundlag er blevet indsamlet på to undervisningshold, der går under betegnelsen udskolingshold, hvormed de karakteriseres som undervisningshold med en aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin i folkeskolen²⁵, eller at det er en undersøgelse foretaget på en læreruddannelse i storbyen, eller at Læreruddannelsen Zahle er en prestigeuddannelsesinstitution i det samlede uddannelsesfelt, hvormed jeg antager, at der kan være en sammenhæng mellem antallet af optagede mænd og prestigefyldte uddannelsesinstitutioner. Dette er dog kun indicier, da der ikke er undersøgelser eller andre tekster, der kan bakke dette op.

Tabel 1 viser aldersfordelingen blandt informanterne på Læreruddannelsen Zahle. Alderssammensætningen viser en vis homogenitet med en lille aldersspredning og med en gennemsnitsalder på 23 år.

Tabel 1. Aldersfordeling							
	20 år	21 år	22 år	23 år	24 år	25 år	>25 år
N = 46	8,7%	8,7%	22,7%	28,6%	14,0%	13,0%	4,3%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Alderssammensætningen kan i forhold til rekrutteringen til Læreruddannelsen Zahle vise, at de lærerstuderende er forholdsvis unge ved optagelsen til uddannelsen. Dette kan vise, at de lærerstuderende ved optagelse til denne uddannelse agerer med en vis målrettethed i forhold til valg af uddannelsen samt, at størstedelen af de rekrutterede unge lærerstuderende ikke har været ude i et andet erhverv i en længere tidsperiode eller skiftet fra flere uddannelser inden de påbegyndte studiet på Læreruddannelsen Zahle.

²⁵ Se nærmere information i *Studieordning 2012/2013, Læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC*. Findes gennem søgning på portalen www.zahle.ucc.dk.

Det skal dog bemærkes, at undersøgelsen er lavet ved to undervisningshold, der ikke er betegnet som "meritlæreruddannelseshold"²⁶, hvorfor aldersgennemsnittet i undersøgelsen er lavere end i andre nationale undersøgelser (Harrits 2012, Arstorps 2012).

4.1.2. De lærerstuderendes sociale baggrund

Tabel 2 og 3 viser henholdsvis fædrenes og mødrenes videregående uddannelsesniveau, der er anvendt som en indikator for de lærerstuderendes sociale baggrund samt uddannelseskaptal. I spørgeskemaundersøgelsen har jeg spurgt de lærerstuderende om hver forældres videregående uddannelsesniveau, hvormed jeg antager, at forældrene med en lang- eller mellemlang videregående uddannelse har kendskab til en boglig/teoretisk uddannelseskultur, som bl.a. bliver praktiseret på Læreruddannelsen Zahle (Jf. afsnit 2.2.2.).

For fædrenes videregående uddannelsesniveau ses en grundlæggende tendens i spørgeskemaundersøgelsen, nemlig, at fædrene er karakteriseret ved at have en høj andel af erhvervsuddannede eller fagligt uddannede, da dette er den største kategori. Derudover har sammenlagt 75,6% af fædrene enten en kort videregående uddannelse, en erhvervsuddannelse eller ingen uddannelse, hvilket understreger en hvis homogenitet i fordelingen af uddannelseskaptal hos fædrene.

Tabel 2. Faderens videregående uddannelsesniveau					
	LVU	MVU	KVU	EUD	INGEN
N = 47	6,6%	17,8%	17,4%	40,8%	17,4%

LVU, MVU, KVU og EUD betyder henholdsvis lang-, mellemlang-, kort videregående- og erhvervsuddannelse. Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

²⁶ Meritlæreruddannelsen blev oprettet i 2002 og giver adgang til læreruddannelsen for personer, der har en forudgående uddannelse eller relevant erhvervs erfaring, hvilket muliggør en forkortelse af læreruddannelsen, således at meritlæreruddannelsen er berammet til to års fuldtidsstudium. De særlige vilkår for meritlæreruddannelsen betyder også, at der er et ældre rekrutteringsgrundlag hertil end på den resterende del af læreruddannelsen. På Læreruddannelsen Zahle er den fireårige læreruddannelsen og meritlæreruddannelsen således inddelt på forskellige undervisningshold.

Der kan dermed læses en tendens til, at de lærerstuderende i undersøgelsen er rekrutteret fra familier med fædre, der typisk har en erhvervsuddannelse eller en faglig uddannelse. Derudover er der en tendens til, at de rekrutteredes fædre sjældnere har en mellemlang- eller lang videregående uddannelse. De rekrutterede fædres uddannelseskapital må derfor vurderes til at være relativ lav.

For mødrenes videregående uddannelsesniveau ses der en anden grundlæggende tendens, nemlig, at mødrene er karakteriseret ved at have en høj andel af mellemlange videregående uddannelser. Sammenlagt besidder 67,2% af de rekrutteredes mødre en mellemlang videregående uddannelse. De rekrutterede mødres uddannelseskapital må derfor anslås at være middel.

Tabel 3. Moderens videregående uddannelsesniveau					
	LVU	MVU	KVU	EUD	INGEN
N = 47	6,7%	67,2%	8,7%	8,7%	8,7%

LVU, MVU, KVU og EUD betyder henholdsvis lang-, mellemlang-, kort videregående- og erhvervsuddannelse. Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Sammenlagt kan disse to tabeller vise, at Læreruddannelsen Zahle i høj grad rekrutterer studerende fra familier med en middel eller lav uddannelseskapital, hermed ligger min undersøgelse i forlængelse af andre danske undersøgelser (Harrits 2012, Steensen 2001). Samtidig er det karakteristisk, at fædrene har lavere uddannelseskapital end mødrene.

Opdeles de lærerstuderende efter deres adgangsgivende uddannelse, viser det sig, som det fremgår af nedenstående tabel, at der rekrutteres fra tre store ansøgergrupper; hf, stx og hhx. Som tabellen fremhæver har størstedelen dog en adgangsgivende uddannelse fra det almene gymnasium (stx).

Tabel 4. Afsluttet gymnasial uddannelse					
	STX	HTX	HF	HHX	ANDEN
N = 47	60,9%	-	21,7%	17,4%	-

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Et optagelsesgrundlag til læreruddannelsen som Gitte Sommer Harrits og Søren Gytz Olesens undersøgelse *På vej til professionerne - Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser* også fremviser (Harrits 2012).

4.1.3. De lærerstuderendes veje til læreruddannelsen - omveje, indre kald og pædagogiske idealer

I spørgeskemaundersøgelsen vises det, at det for 36,4% af informanterne er anden gang, at de søger ind på en uddannelse, hvor det for 63,6% af informanterne er første uddannelse, de er optaget på.

Tabel 5. S sammensætning af studerende		
	1. uddannelse	2. uddannelse
N = 47	63,6%	36,4%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse

Hvis man sammenligner disse tal med tal fra Ann-Thérèse Arstorps undersøgelse *Læreruddannelsen før og nu – med et særligt blik på teknologi* (2012), er det en forholdsvis stor andel af de studerende, der forud for deres optagelse på Læreruddannelsen Zahle har været optaget på en anden uddannelse. Tal fra Ann-Thérèse Arstorps undersøgelse viser, at 31% af en årgang på en læreruddannelse har været optaget på en uddannelse før (Arstorps 2012).

Udover at antallet af studerende, der har været optaget på en uddannelse før optagelse på læreruddannelse, er højt, er det også bemærkelsesværdigt, at de af informanterne i undersøgelsen, der har været optaget på en uddannelse før, har været optaget på en lang videregående uddannelse. Andre undersøgelser viser, at statistisk set har 31% af en årgang på læreruddannelsen været optaget på en uddannelse før, hvor 16% af disse har været optaget på en læreruddannelse før (Arstorps 2012). Dette kan indikere, at der er flere af de rekrutterede lærerstuderende der har en højere uddannelseskapital før optaget på Læreruddannelsen Zahle, samt at personer med en højere uddannelseskapital har en tendens til at vælge Læreruddannelsen Zahle frem for andre læreruddannelser. Det kan tyde på, at Læreruddannelsen Zahle har en central placering i det samlede uddannelsesfelt som en prestigeinstitution, som specialerapportens afsnit 3.1.1. også fremviser.

Dette giver dermed Læreruddannelsen Zahle et andet rekrutteringsgrundlag end læreruddannelsen nationalt, da 36,4% har været optaget på en lang videregående uddannelse før og dermed må beregnes som studerende med en middel til høj uddannelseskapital. Disse studerende besidder dermed andre dispositioner, men måske også erfaringer med at skulle sænke barren for ambitionerne af den ene eller anden grund. I interviewundersøgelsen beskriver en af informanterne fravalget af den lange videregående uddannelse og tilvalget af læreruddannelsen således:

"Karen: Det var meget skyklapper, det var hver sin bog, hver sin karriere, hver sit forløb med albuerne fremme. Meget og mange timer alene på en læsesal om dagen. Og det var ikke et studiemiljø, jeg synes var optimalt overhovedet. (...). Så det droppede jeg og tog hjem og tænkte "Okay, hvad skal jeg så", og "Hvordan får jeg så lov til at læse dansk" og så videre. Så kom læreuddannelsen til mig." (Interview 1, bilag 6).

Udover denne udtalelse, er der mange af informanterne i interviewundersøgelsen, der nævner studiemiljøets betydning for valget af og som styrken ved Læreruddannelsen Zahle, men når der bliver spurgt direkte ind til de studerendes valg af læreruddannelsen i spørgeskemaundersøgelsen, er der ingen af dem, der nævner studieformen eller miljøet som afgørende faktor. Som nedenstående tabel viser, er det i stedet nogle andre faktorer, der fremhæves af de studerende. Deres begrundelser

kan dermed også ses som en måde at distancere sig til den del af uddannelsesfeltet, der besidder højere uddannelseskapital.

Tabel 6. Begrundelser for uddannelsesvalg	
	N = 46
Interesse fra tidligere erhvervserfaringer	24,2%
Ønske om at arbejde med mennesker	30,6%
Ønske om at gøre en forskel	21,5%
Muligheder for personlig udvikling	20,1%
Mulighed for videreuddannelse	1,8%
Ikke kommet ind på 1. prioritet	1,8%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse

Der er en del af informanterne, 24,2%, der har valgt læreruddannelsen grundet deres tidligere erhvervserfaring i en folkeskole eller lignende. En tendens der også kom til udtryk i interviewmaterialet, hvor hele tre af informanterne havde fundet vej til læreruddannelsen gennem erhvervserfaringer i sabbatåret:

"Morten: Og så tror jeg bare, jeg blev lidt fanget af det der, da jeg var lærer i kar og blev grebet af, eller sådan fandt ud af, at det var måske det, som jeg gerne ville." (Interview 2, bilag 6).

Derudover er der 30,6% af informanterne, der beskriver deres drivkraft som et ønske om at arbejde med mennesker. For disse 30,6% bliver det ofte fremhævet, at valget af læreruddannelsen handler om at udleve et pædagogiske ideal i arbejdet som lærer i folkeskolen. Her bliver ofte det *relationelle* arbejdet og lærerens *personlighed* fremhævet som det vigtigste aspekt i arbejdet som lærer i folkeskolen og for valget af læreruddannelsen:

"Line: Der bliver jeg nødt til at nævne det relationelle aspekt. Det har rigtig meget med personlighed at gøre, og så har det rigtig meget med relationer at gøre." (Interview 1, bilag 6).

21,5% af informanterne beskriver deres valg af Læreruddannelsen Zahle, som et ønske om at *gøre en forskel, socialt, i folkeskolen*. Her er det interessant, at forskellen ikke bliver beskrevet som en faglig forskel, men som en social forskel. Et ideal om at arbejde i socialt udsatte områder eller med socialt udsatte unge bliver derfor ofte fremhævet i denne kontekst:

"Karen: (...) hvor der er lidt adfærdsbesværlige unge, hvor der er lidt pædagogiske problemstillinger ved læringen." (Interview 1, bilag 6).

Af de adspurgte beskriver 20,1%, at de valgte læreruddannelsen pga. muligheder for *personlig udvikling*. Der er ingen, der vælger at uddybe dette i spørgeskemaundersøgelsen, det er derfor problematisk at analysere, hvad der ligger i at *udvikle sig personligt* gennem et uddannelsesvalg. Men det er et interessant perspektiv, at 20,1% af et rekrutteringsgrundlag vælger Læreruddannelsen Zahle, fordi den kan udvikle dem *personligt*. Igen er det interessant, at ingen her nævner fagligheden som et aspekt af dette. Derudover er der flere, der beskriver valget af læreruddannelsen som et *indre kald*, som de ikke kunne "løbe fra":

"Katrine: Jeg gik fire semestre på religionsvidenskab. Jeg prøvede at kæmpe mod det længe, da begge mine forældre er lærere, men så stod jeg på en bjergtop i Melleamerika, og så kom kaldet til mig, og der vidste jeg bare, at jeg skulle være lærer." (Interview 1, bilag 6).

Interessant er det her, at det netop er en studerende, der har kæmpet mod valget af læreruddannelsen, der nu beskriver valget af læreruddannelsen som et *indre kald*, endda beskrevet som en åbenbaring i en lille episk fortælling. Dette kan måske være et udtryk for en orientering hos informanten, Katrine, i forhold til læreruddannelsens position i uddannelsesfeltet samt hendes egne dispositioner, der af Katrine her kan erfares som en habituel "nedstigning" – det, at gå fra en lang videregående uddannelse med høj uddannelseskarakter til en professionsbacheloruddannelse. Det kan

forklare, hvorfor informanten Katrine begrundet valget både ud fra en distancering til læreruddannelsen samt som et *indre kald*.

Bemærkelsesværdigt i forbindelse med rekrutteringsgrundlaget er, at ingen af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen vælger at nævne, at de har valgt læreruddannelsen, fordi den er en professionsbachelor, der åbner muligheder til resten af uddannelsesfeltet. I interviewundersøgelsen gør mange af informanterne en dyd ud af at fortælle mig som interviewer og som repræsentant fra det øvrige uddannelsesfelt, hvor mange muligheder der er ved at læse en professionsbachelor:

"Hans: Jamen altså øh, jeg kan huske, at jeg var også meget tiltalt af læreruddannelsen nu er blevet en professionsbachelor, så man har mange muligheder for at læse videre." (Interview 2, bilag 6).

Det interessante er dog, at ingen i interviewundersøgelsen ønsker at anvende disse muligheder i forbindelse med deres fremtidige strategier – de ønsker alle et job som lærer i folkeskolen.

Et andet interessant perspektiv på rekrutteringsgrundlaget til Læreruddannelsen Zahle fører tilbage til metodeafsnittets (jf. afsnit 3.1.1.) antagelse om, at Læreruddannelsen Zahle har en vis position i det samlede uddannelsesfelt. Det viser interviewmaterialet er tilfældet, bl.a. i følgende udtalelse:

"Interviewer: Hvorfor så Zahles, hvad var baggrunden for, at du valgte Zahles?

Morten: Jeg valgte Zahles som førsteprioritet, fordi jeg havde hørt bedst om stedet her." (Interview 2, bilag 6).

Det interessante er dog, at det ikke er grundet Læreruddannelsen Zahles placering og position i det samlede uddannelsesfelt, der er årsagen til valget af Læreruddannelsen Zahle. Det er uddannelsens position i forhold til folkeskolen og dermed de lærerstuderendes kommende jobmuligheder, som er årsag til valget af netop Læreruddannelsen Zahle:

"Hans: Jamen sådan øh, at det var dygtige undervisere og så, det er jo bare rygtebasis, men at skolerne som jo lidt kan vælge og vrage mellem lærere, at de i

højere grad foretrak Frederiksberg og Zahles end for eksempel Blaagaards. Så det var min førsteprioritet bare at komme herind.” (Interview 2, bilag 6).

4.1.4. De lærerstuderendes fremtidige strategier

Som det forrige analyseafsnit også viser, er der en klar tendens til, at de studerende der rekrutteres til Læreruddannelsen Zahle alle aktivt vælger denne, fordi de vil være lærere i folkeskolen og ikke fordi, uddannelsen er en professionsbachelor, der åbner muligheder i det øvrige uddannelsesfelt. Dette viser tabel 7 også, hvor hele 91,9% i spørgeskemaundersøgelsen skriver, at de ikke ønsker en videreuddannelse i fremtiden.

Tabel 7. Fremtidige strategier			
	Folkeskolelærer	Videreuddannelse	Andet
N = 46	91,9%	8,1%	-

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse

Igen er det bemærkelsesværdigt, at flere af informanterne i interviewmaterialet nævner, at læreruddannelsen er en bred uddannelse i form af, at det er en professionsbachelor, men at alle seks informanter udtrykker en klar strategi for fremtiden: At skulle være lærer i folkeskolen. De beskriver dermed et uddannelsesmæssigt ideal om professionsbacheloruddannelsen, men udtrykker intet formål med det eller ønske om anvendelse af det.

4.2. Opsamling på første analysedel og anslag til anden analysedel

Første analysedel havde til formål at svare på specialrapportens første empiriske spørgsmål:

- Hvilke rekrutteringsmønstre er der, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle?

Ved Læreruddannelsen Zahle er der en homogen alderssammensætning med en gennemsnitsalder på 23 år med en forholdsvis lige kønsfordeling af mænd og kvinder. Der er en klar tendens til, at de lærerstuderende rekrutteres fra familier med fædre, der typisk har en erhvervsuddannelse eller en faglig uddannelse og mødre, der er karakteriseret ved at have en mellemlang videregående uddannelse. Derudover er der en klar tendens til, at en meget lille andel af de lærerstuderende enten har en mor eller far med en lang videregående uddannelse. Det kan derfor anslås, at de lærerstuderende rekrutteres fra familier med middel eller lav uddannelseskapital. Derudover har størstedelen af de rekrutterede lærerstuderende en almen gymnasial uddannelse som adgangsgivende uddannelse til læreruddannelsen. Flere af de lærerstuderende har taget omveje til læreruddannelsen, og begrundelsen for valget af læreruddannelsen kan bl.a. findes i en positiv værdisætning af arbejdet i folkeskolen samt tidligere erhvervs erfaringer som vikar i folkeskolen. Drivkraften og motivationen for at vælge læreruddannelsen er ikke ud fra, at læreruddannelsen er en professionsbachelor, der kan skabe mulighed for videreuddannelse. Drivkraften og motivationen for at vælge læreruddannelsen ligger derimod i *pædagogiske idealer, personlig udvikling* og et ønske om at kunne *gøre en forskel, socialt, i folkeskolen*.

At tage en uddannelse indbefatter, at man til en vis grad er fortrolig med uddannelsessystemets dynamik og spilleregler, og at man er interesseret i det udbytte, som uddannelser kan give. Set i det perspektiv og suppleret med antagelsen om, at der allerede i de studerendes opvækst sker en socialisering til videre uddannelse (Bourdieu 1997:37), er de mønstre og sammenhænge, som tegner sig interessante: Størstedelen af de lærerstuderende er rekrutteret fra en familiær baggrund med middel til lave uddannelsesmæssige ressourcer i form af forældrenes uddannelseskapital. Derudover er der en lille del af de lærerstuderende, der er rekrutteret fra det øvrige uddannelsesfelt i form af lange videregående uddannelser. Disse må formodes at besidde medium til høje uddannelsesmæssige ressourcer i form af egen opnåelse af uddannelseskapital i uddannelsesfeltet. Derudover er det interessant, at disse studerende virker bevidste om deres egne dispositioner og læreruddannelsens position, som for dem erfares, som det der kan kaldes den habituelle "nedstigning". Dette får mig til at undres over følgende: Hvordan ser de lærerstuderende på fagligheden ved *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* – hvad er faglighed for de

lærerstuderende? Hvad ligger der i denne bevidsthed om habituel "nedstigning"? Hvad er betoningen af denne *personlige udvikling* på Læreruddannelsen Zahle et udtryk for? Spørgsmål jeg vil videreføre i anden analysedel.

4.3. Anden analysedel – Studenterkapitalformer

Anden analysedel er struktureret efter specialerapportens andet empiriske spørgsmål, som er:

- Hvad anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende, i undervisningen, ved Læreruddannelsen Zahle?

Jeg er i denne analysedel interesseret i at analysere, hvordan man er en "god" lærerstuderende, hvormed jeg anvender kapitalbegrebet til at få greb om de lærerstuderendes værdier, normer og idealer.

Analysedelen er inddelt i tre tematiske nedslag. Første tematiske nedslag er *Faglighedens forholdemåder*, andet tematiske nedslag er *At bringe det personlige i spil som kapitalform* og det tredje tematiske nedslag er *Det faglige mindreværd*.

Jeg vil i denne analysedel anvende de to kvalitative gruppeinterviews samt udskrifter fra observationsnoter fra det empiriske grundlag.

4.4. Første tematiske nedslag – Faglighedens forholdemåder

Der er gennem institutionelle bestemmelser beskrevet, hvilke former for viden de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle, skal tilegne sig. Der er overordnet set beskrevet tre former for viden, hvilket er henholdsvis teoretisk indsigt i linjefag, teoretisk indsigt i fælles pædagogiske fag, samt praktiske og teoretiske forudsætninger til at udføre og udvikle undervisningen i folkeskolen²⁷. Det er dermed formelt fastsat, at de lærerstuderende skal opnå viden, både inden for det praktiske og teoretiske felt, der må antages at være kvalitativt forskellige, og som hver især faciliterer en væsentlig del af læringen for de lærerstuderende.

²⁷ Se § 1 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

I følgende tematiske nedslag vil jeg se nærmere på, hvordan de lærerstuderende tildeler teori værdi på Læreruddannelsen Zahle – specielt er det interessant at analysere, hvorledes fagligheden kommer til udtryk, hvorfor jeg også er interesseret i Andrew Abbotts (1988) begreber om det praktiske- og akademiske system af viden for at analysere, hvordan hvert system bliver tildelt værdi af de lærerstuderende.

Under mit arbejde med empirien udledte jeg seks centrale forholdemåder, hvormed de lærerstuderende tildelte teorien og dermed fagligheden på Læreruddannelsen Zahle værdi. Disse seks forholdemåder er inddelingen af dette første analytiske nedslag. Det er ikke seks selvstændige og uadskillelige forholdemåder, de er tæt knyttet sammen og tilsammen udgør de en central del af feltets doxa.

4.4.1. Første forholdemåde - Teori som videnskab og teori som foreskrevende for praksis

Da læreruddannelsen er en uddannelse, der både må gå under vekselvirkningsuddannelsesprincippet samt kvalificere både lærere og studerende til akademisk videreuddannelse, antager jeg, at det må være en selvfølgelighed, at der for de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle, vil være en opdeling af teori, da en kvalificering til lærer i folkeskolen og en kvalificering til akademisk videreuddannelsen må fordre forskellige teoretiske indsigter.

Under mit observationsstudie observerede jeg, at der blandt de lærerstuderende var en generel opdeling af den teori, de arbejdede med og bliver præsenteret for i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle. De lærerstuderende fremstod klare i opdelingen af den teori, der tilhørte henholdsvis det akademiske- og praktiske system af viden. De studerende havde dog en bestemt forholdemåde over for teorier fra det akademiske system af viden. Gennem mit observationsstudie blev jeg nemlig opmærksom på, at teorier fra det akademiske system af viden, af de lærerstuderende, blev anset som værende *abstrakte, højtflyvende og uanvendelige* i forhold til læreruddannelsens sigte. Hvorimod teorier fra det praktiske system af viden blev anset som værende mere værdifulde.

I følgende observationsudskrift er det interessant at følge, hvordan de lærerstuderende går fra at blive præsenteret for en teori tilhørende det akademiske system af viden, i form af Piagets begreber *assimilativ- og akkomodativ læring*, til langsomt at omskrive teorien, så den "passer ind" i det praktiske system af viden, således at den bliver handlingsanvisende:

Udskrift fra observationsnoter 12.09.12

De studerende fra hold 1 har til undervisningen i psykologi læst to tekster om assimilativ og akkomodativ læring. Efter en kort introduktion til begreberne fra underviseren, skal de studerende nu selv til at arbejde med begreberne i deres studiegrupper. Gruppeopgaven går på at redegøre for de to begreber, og de studerende får 30 min. til at udføre denne.

Underviseren skriver følgende på tavlen:

Akkomodativ læring

Assimilativ læring

Underviseren: "Nu skal I redegøre for begreberne akkomodativ og assimilativ læring. I skal gøre det i jeres studiegrupper, og I skal redegøre for begreberne ud fra teksten i jeres grundbog. Er opgaven forstået?" De studerende nikker og samler sig i deres studiegrupper. De studerende begynder at kigge i grundbogen og flere begynder at skimme teksten. Så småt begynder snakken i studiegrupperne, men hurtigt går snakken i stå.

En studerende henvender sig til underviseren og siger højt ud i rummet: "Det er meget teoretiske begreber, så kan du ikke lige sætte lidt flere ord på?"

Underviseren: "Det hele står i teksten, så vær tekstnær og læs bag teksten. I må ikke bare citere den".

Studerende: "Det er altså lidt svært, når jeg ikke lige kan se, hvad jeg skal bruge det til."

Underviseren: "I kan altså ikke formidle det, hvis I ikke forstår det. Det går øvelsen ud på". De studerende vender tilbage til deres gruppediskussioner og kommer med eksempler fra deres praktik. En studerende udbryder: "Hvis jeg ikke kan se, hvad jeg skal bruge det til, så taber jeg altså tråden.". De studerende går videre med opgaven. De studerende bruger ikke begreberne assimilativ og akkomodativ læring i diskussionerne. Diskussionerne blive holdningsbaseret ved, at de studerende indleder deres udtalelser med "Jeg mener", "Jeg synes" eller "Jeg prøvede selv i praktikken (...), derfor så mener jeg", og de studerende vælger nu at anvende begreberne:

Inklusion

Klasseledelse

Medborgerskab.

De studerende er i pågældende lektion i psykologi blevet præsenteret for en teori, der hører til det akademiske system af viden, som de i en øvelse skal kunne gøre rede for. De studerendes udbrud såsom *Det er lidt svært, når jeg kan ikke se, hvad det*

skal bruges til og Hvis jeg ikke kan se, hvad jeg skal bruge det til, taber jeg tråden samt *det er nogle meget teoretiske begreber* er interessante, fordi det fortæller noget om, hvordan de studerende arbejder med teorier, og om måden, hvorpå de går til teorier fra det akademiske system af viden. Interessant er det, at de studerende ikke tildeler teorien fra det akademiske system af viden særlig værdi, fordi den ikke kan *bruges*, hvilket jeg tolker som, at den ikke kan anvendes i praksis. Der er dermed tegn på, at de lærerstuderende tildeler den teori værdi, som kan være handlingsanvisende for praksis og dermed *bruges* til noget.

Den handlingsanvisende teori, som de lærerstuderende tillægger værdi, hører til det praktiske system af viden. Ud fra Andrew Abbotts teoretiske opdeling af det praktiske system af viden, tilhører den teori, som de studerende efterspørger *treatment* (jf. afsnit 2.2.6.), da det er metoder til at handle efter, der bygger på *diagnosis* og *inference*, som de efterspørger. Dette understøttes af, at de studerende i observationsudskriften vælger at "dreje" diskussionen af begreberne hen i en holdningsbaseret debat, hvor de netop anvender begreber fra det praktiske system af viden, normative begreber som *inklusion*, *medborgerskab* og *klasseledelse*, der alle er begreber, der indeholder *diagnosis*, *inference* og *treatment*. De tre begreber indeholder nemlig aspekter af praktisk problemløsning og har dermed et anvendelsesorienteret sigte. Begrebet *klasseledelse* handler om, hvordan man kan lede en klasse. Begrebet *inklusion* omhandler processer i folkeskolen og begrebet *medborgerskab* kan for læreruddannelsen føres tilbage til bekendtgørelse af lov om folkeskolen²⁸. Dermed indeholder alle tre begreber aspekter af praktisk problemløsning og en anvendelsesorientering mod folkeskolen.

4.4.2. Anden forholdemåde - Teori som redskaber og værktøjer

Som forrige analyseafsnit allerede har berørt tillægger de lærerstuderende handlingsanvisende og foreskrivende teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden. En tendens som følgende analyseafsnit vil videreføre.

²⁸ Jf. paragraf 1, kapitel 1 om Folkeskolens formål i *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 998 af 16/08/2010.

Som observant, sad jeg med, under de lærerstuderendes praktikperiode, ved praktikvejledninger og supervisioner mellem underviser og lærerstuderende²⁹. Her overhørte jeg ofte vendingerne "vi mangler værktøjer" eller "vi mangler redskaber" fra de lærerstuderende. Vendinger der bl.a. bliver udtalt og kommer til syne i følgende observationsudskrift:

Udskrift fra observation d. 8.10.12

I et mødelokale på Læreruddannelsen Zahle gennemfører underviseren i psykologi supervision for alle studerende på både hold 1 og hold 2. Supervisionen omhandler både teoretiske og praktiske aspekter, og omdrejningspunktet er den lærerstuderendes praktikperiode, som er halvvejs gennemført. Til stede er underviseren og en studerende. Den studerende har valgt at blive superviseret i *den gode relation*, indledende stiller underviseren dog nogle åbne "startende" spørgsmål til den studerende.

Underviseren spørger indledende til, hvordan det går den studerende i praktikken. Den studerende svarer: "Man mangler rigtig meget at få nogle stikord, når man er i praktik.". Underviseren spørger uddybende: "Hvad gør du så, når du går og mangler disse stikord?" Den studerende fortæller: "Man snakker med ens praktiklærer undervejs og snakker selvfølgelig lidt indbyrdes (red. studerende imellem), men det får man altså ikke redskaber ud af, så man kommer ikke problemerne til livs. Jeg glemmer fokus og det, som jeg vil arbejde med, eller det, som jeg vil kigge på med teorien, fordi jeg er så opslugt af hverdagen derude. Og så siger man bare, at man har undersøgt noget, når man kommer tilbage, men teorien og fokuset kommer altså først tilbage, når man er på studiet igen."

Jeg tolker udtalelsen fra den lærerstuderende som, at den lærerstuderende søger redskaber i form af en pædagogisk handlingsanvisende teori, der direkte kan overføres og anvendes i praksis og samtidig et redskab, der kan skabe forandring for den studerende, som underviser i praktikken. Denne tolkning foretager jeg på baggrund af, at den studerende i observationsudskriften omtaler de teoretiske redskaber som noget, der skal komme *problemet til livs*. Redskabet skal dermed med Andrew Abbotts begreber kunne give en *treatment*. De studerende søger dermed teorier, der ligger inden for det praktiske system af viden – en normativ pædagogik der har de redskaber i sig, som den videnskabelig teori og det akademiske system af viden ikke har.

²⁹ Jf. oversigten over datamaterialet afsnit 3.1.

Der viser sig efterhånden en tydelig distinktion mellem den teori "der kan bruges" og den teori "der ikke kan bruges". En distinktion der også kommer til udtryk i følgende observationsudskrift:

Udskrift fra observationsnoter d. 14.09.12

De studerende fra hold 2 skal i undervisningen i psykologi arbejde med begreberne assimilativ og akkomodativ læring, samt teorien om *zonen for nærmeste udvikling*. Efter en kort introduktion til begreberne fra underviseren, skal de studerende nu selv til at arbejde med begreberne i deres studiegrupper. Gruppeopgaven går på at redegøre for de to begreber, og de studerende får 30 min. til at udføre denne.

De studerende skal arbejde i grupper, hvor de skal redegøre for begreberne; Assimilativ og akkomodativ læring, zonen for nærmeste udvikling og situeret læring. Underviseren giver følgende instruks "Vær nu tekstnære og læs bag teksten. Jeg vil have en redegørelse"

Studerende A: "Det er lidt svært at gøre det her, når jeg ikke kan se, hvad hulan det skal bruges til."

Underviser: "I bliver nødt til at forstå den teori, og det gør I kun, hvis I læser den og kan redegøre for den, så det går denne øvelse ud på."

De studerende går i deres studiegrupper og finder teksterne frem. De finder begreberne i teksterne og citerer direkte fra teksten og skriver det ned i et dokument. De prøver at forstå teorien ved at komme med eksempler fra anden teori tilknyttet deres linjefag *dansk*:

Studerende B: "Kan man sige, at det er ligesom, hvis man skal lære en elev at læse i dansk? Der forstår de nogle lyde, først og så kan man derefter lære de lyde, der ikke er lydrette?"

Studerende C: "Ja... Det kan da godt være, at du har fat i noget der. Det synes jeg, at vi siger, det er."

Denne observationsudskrift viser, hvad tidligere udskrifter også har vist, at de lærerstuderende efterspørger værktøjer og redskaber fra det praktiske system af viden. Hvad der er mere interessant er, at udskriften også viser tegn på, at når de lærerstuderende "støder" på en teori fra det akademiske system af viden, så er det en naturlig strategi for dem at omskrive teorien til en handlingsanvisende teori fra det praktiske system af viden.

Det er ikke kun en omskrivning af teorier fra det akademiske system af viden til det praktiske system af viden, som er en del af de lærerstuderendes strategier. Som følgende udtalelse viser, er det også en måde at arbejde "selektivt" med teorierne på:

"Line: (...) det er rigtig rigtig godt at have praksiserfaring, når vi læser. Fordi så kan vi se: "Der er nogle dele af teorien, som kan være god nok at arbejde med, og der kan jeg bruge det her." (Interview 1, bilag 6).

Udtalelsen viser, at den studerende, Line, har en studieform, hvor det er hendes praksiserfaringer, der styrer og guider hende til at selekttere teorier. Der synes derfor at være tegn på, at det er indskrevet i subfeltets doxa, at en teori er god, hvis den er handlingsanvisende, og hvis den er skrevet ind i den lærerstuderendes egne praksiserfaringer.

4.4.5. Tredje forholdemåde - Teori til eksamen

Den tredje forholdemåde, hvormed de lærerstuderende tildeler teorien værdi på, ved Læreruddannelsen Zahle, er en opdeling af den teori der skal anvendes til eksamen og den teori, der skal anvendes i praksis.

I de to interviewsamtaler kom der en italesættelse frem, der omhandlede de standarder, som de studerende skal tilegne sig gennem teoretisk kunnen i undervisningen. En kunnen som de studerende skulle tilegne sig for at kunne gå til eksamen. Denne særlige form for teori, som de lærerstuderende vægtede og tillagde værdi i forhold til at kunne gå til eksamen, havde de svært ved at artikulere, hvad var. Hvad de kunne artikulere var, at denne form for teori fordrede en bestemt undervisningsform for, at de kunne tilegne sig denne, nemlig forelæsning:

"Morten: Det jeg vægter højt i undervisningen, det er, at man bliver rustet til eksamen. (...) Altså, jeg kan nok bedst lide den undervisningsform, som Hans han snakker om, hvor det bare er forelæsning." (Interview 2, bilag 6).

Udover dette citat udtaler samtlige af informanterne, at forelæsningerne er der, hvor de bliver forberedt til eksamen. Her bliver de får præsenteret den teori, der skal anvendes til eksamen. De studerende former dermed en ny opdeling af teori – teori der forbereder dem til en god eksamen og teori der kan anvendes i praksis. Det interessante ved, at de lærerstuderende gør en central pointe i at fortælle, hvilken vigtig betydning forelæsningerne har, i forhold til at kunne være en "god" lærerstuderende, er, at jeg under mit observationsstudie observerede semestrets to forelæsninger, og

som følgende observationsudskrifter viser, var der meget få af de lærerstuderende, der valgte at deltage ved disse:

Udskrift fra observation d. 03.10.12

Sted: Foredragssal på Læreruddannelsen Zahle

Situation: Forelæsning i faget psykologi

Til stede: Anden årgang ved Læreruddannelsen Zahle

Der deltager sammenlagt 9 studerende fra de to undervisningshold, jeg observerer ud af 47 tilmeldte studerende.

Udskrift fra observation d. 28.11.12

Sted: Foredragssal på Læreruddannelsen Zahle

Situation: Forelæsning i faget psykologi

Til stede: Anden årgang ved Læreruddannelsen Zahle

Der deltager sammenlagt 7 studerende ud af de 47 studerende fra de to undervisningshold, jeg følger.

Da jeg valgte at spørge de studerende, hvorfor de fravalgte forelæsningerne, blev der svaret med:

"Hans: Det er jo noget man kan læse sig til. Det kan man ikke på den måde anvende. Og så siger formen mig bare ikke noget" (Interview 2, bilag 6)

"Signe: (...) man skal selvfølgelig også have noget tavleundervisning, men det skal være sådan, at man mikser, sådan er det jo også ude i virkeligheden (red. folkeskolen)" (Interview 2, bilag 6).

Dobbeltheden kommer her tydeligt frem i, hvad de studerende selv siger, at de gør, og hvad de rent faktisk gør. Jævnfør *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* er det klart, at de studerende ikke kan gå til eksamen ved Læreruddannelsen Zahle, hvis de ikke kan redegøre og reflektere over teorier fra både det akademiske- og praktiske system af viden³⁰. I og med, at de netop siger i udtalelsen oven for, at teorien til forelæsningen, er teori *man ikke på den måde kan anvende*, tolker jeg, at den teori, som de bliver præsenteret for til forelæsningerne, er teori fra det akademiske system af viden, da det netop ikke kan være handlingsanvisende for praksis.

³⁰ Jf. Undervisningsministeriet (2006). *Lov om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

Hvorfor de studerende gør en dyd ud af at fortælle mig, som observant og interviewer, hvor meget forelæsningsforbereder dem til eksamen, og dermed hvor vigtig teori fra det akademiske system af viden er, vender jeg tilbage til i det tredje analytiske nedslag *Det faglige mindreværd*.

Derudover er italesættelsen af vægtningen af forelæsningsforbereder og dermed det akademiske system af viden også i modstrid med den fjerde forholdemåde.

4.4.3. Fjerde forholdemåde - "Det er en praksisuddannelse"

Citatet stammer fra de to kvalitative gruppeinterviews, hvor de interviewede studerende flere gange understregede, at læreruddannelsen er en praksisuddannelse, hvorfor teorien på uddannelsen også skal passe til praksis. Dette kom bl.a. til udtryk i følgende udtalelse:

"Line: Vi blev opfordret til i starten af året, at hvis vi syntes, at det havde en manglende relevans, eller vi syntes, at det var svært at se praksisrelevans, så skulle vi råbe højt og række hånden i vejret. Det kan godt hurtigt blive sådan højtflyvende, når det nu er en praksisuddannelse." (Interview 1, bilag 6).

Udtalelsen viser flere ting. For det første viser den, hvad de forrige analyseafsnit også har afdækket, at de lærerstuderende laver en klar distinktion mellem den teori, der hører til det akademiske system af viden, og den teori, der hører til det praktiske system af viden. Hvor den teori, der hører til det praktiske system af viden, igen bliver fremhævet som den "rigtige" form for viden i læreruddannelsen, og den teori, der hører til det akademiske system af viden, her bliver omtalt som *højtflyvende*, altså teori, der ikke hører til en læreruddannelse. Samtidig er det interessant, at de lærerstuderende har fået verificeret denne inddeling og værditildeling fra underviserne på Læreruddannelsen Zahle.

Det er derudover bemærkelsesværdigt, at fagligheden, de studerende her omtaler og tillægger værdi, er en faglighed, der rettes mod folkeskolen. Der er dermed ikke tegn på, at fagligheden på læreruddannelsen bliver koblet til professionsbacheloruddannelsens muligheder for videreuddannelse. Det bliver endda understreget, at det er

en praksisuddannelse, hvor teori skal have *praksisrelevans*. Et tegn der også bliver understøttet af følgende udtalelse:

”Morten: Det med, at læse til lærer, gør det, at det ikke er så flyvsk.” (Interview 2, bilag 6).

Her bliver det igen italesat og værdisat, at læreruddannelsen ikke er *flyvsk*. Dette kan ses som, at lange videregående uddannelser må være *flyvske*, og at det er en god værdi og et godt ideal for læreruddannelsen, at den ikke er det. Derfor må teorien på læreruddannelsen heller ikke være *højtflyvende*. Som før nævnt, skal den passe til praksis og dermed stamme fra det praktiske system af viden.

De studerende anskuer dermed teori og praksis som to forskellige måder at gøre eller sige noget om det samme på. Dermed opstår der en kamp mellem teori og praksis og især mellem teori fra det praktiske og teori fra det akademiske system af viden, da disse ikke gøres til supplerende størrelser. Samtidig er det interessant, at teori for de lærerstuderende skal sige noget om og være handlingsanvisende i forhold til praksis, fordi de studerende tillægger uddannelsen værdi i form af praksis – folkeskolen.

4.4.4. Femte forholdemåde - At være kritisk over for teori

At teorien ikke må være *højtflyvende*, som den er, når den tilhører det akademiske system af viden, bliver af de studerende gjort til en dyd og bliver også en måde, hvorpå de forholder sig kritiske over for teorien og dermed fagligheden på læreruddannelsen.

For de studerende skal teorierne hele tiden passe til de praksiserfaringer, de har fra tidligere erhvervserfaringer eller praktikophold i folkeskolen. De studerende omtaler dog også denne foreskrivende opmærksomhed over for teorien som værende kritisk over for teori. Et udtryk der bl.a. kommer til syne i følgende udtalelse fra en studerende, der bliver spurgt om, hvordan hun studerer. Her er hun ved at fortælle om, hvordan hun forbereder sig til en undervisningslektion i psykologi:

”Karen: Jamen det jo, det er jo også hele det her med at være lidt kritisk, når du læser, og du kan jo kun være kritisk, hvis du har oplevet noget praksis, og ligesom har

kunnet stille det overfor. Øh og på den måde, så er det rigtigt rigtig godt at have noget praksiserfaring, når vi læser. Fordi så kan vi se, når men der er nogle dele af teorien, som kan være gode nok at arbejde med, og der kan jeg bruge det her, det, og det og være sådan lidt selektiv med den viden, vi får.” (Interview 1, bilag 6).

At være kritisk over for teori er hermed at stille teori over for praksis, det ses bl.a. i Karens italesættelse af hendes måde at læse kritisk på før en undervisningsgang, hvor hun vælger teori og tekster ud fra *det kan jeg bruge der*. Dermed kan man også antage, at teori skal sige noget om praksis, for hermed bliver det muligt hele tiden at få holdt teori op imod praksis. Der er dermed tegn på, at teori bliver tildelt mening og værdi i forhold til praksis og igen i forhold til anvendelighed i praksis. Der er dog også tegn på, at det ikke er praksis, som folkeskolen generelt, men hver studerendes egen opfattelse og erfaringer fra deres praksisser, hvorved teori af de studerende bliver brugt som puslebrikker, der skal ”passe” netop til deres ”egen” praksis – deres eget ”puslespil”.

4.4.5. Sjette forholdemåde – Kun de studerende kender praksis

Derudover kommer det til udtryk, at de studerende, udover at være kritiske over for teori ved at stille den over for praksiserfaringer, også er kritiske over for teori ud fra det, som jeg kalder og tolker som et ”jeg-ved-bedre-ideal”, hvilket er sjette og sidste forholdemåde.

Da det for de studerende er væsentligt at være kritiske over for teori ud fra en selektiv sortering, så er det også de studerende selv, der ved bedst om, hvordan det er at være i praksis. Derfor er det også kun de studerende selv, der kan udvælge den teori til den praksis, som kun de har indsigt i, hvorfor teori ikke altid skal fortælle dem, hvad de skal gøre, synes eller mene. En forholdemåde der kommer til udtryk i følgende udtalelse:

”Line: ”Det lyder meget flot, altså det lyder virkelig fint, det du (red. en tilfældig teoretiker) har skrevet her, og jeg kan også se, at du har brugt rigtig lang tid på det. Det ville bare ikke holde ude i den 8. Klasse, hvor jeg lige har været ude i”. (...).

Jeg kan ikke tage det her råd med mig, nu når jeg ved noget om pædagogik. Fordi jeg har lige stået et sted, hvor de her ting bare ikke fungerer, der har det med min relation, eller den måde jeg snakkede på, der virkede.” (Interview 1, bilag 6).

I citatet er der tegn på det, som jeg tolker som et ”jeg-ved-bedre-ideal” i informantens Lines betoning af *jeg kan ikke tage det her råd med mig, nu når jeg ved noget om pædagogik*. Især i hendes måde at forholde sig teorier fra det akademiske system af viden på med ”humor”. Det bliver en forholdemåde over for teorien, hvor de studerende er eksperter, da det er dem, der har været i en praksis. De lærerstuderendes værdisætning af teorier bliver dermed en sortering af den teori, der passer til deres egen praksis og den, der ikke passer til deres egen praksis:

”Karen: ”Nåh, super jeg fik da puttet det teori på” eller ”Nej okay godt nok, så har jeg gjort det efter bogen”. Eller hvor man sådan tænker: ”nåh mine følinger var rigtige, for det var det her, man også skulle have gjort”” (Interview 1, bilag 6).

Teori bliver dermed en måde at validere sin egen praksis på, en måde at se bagudrettet på sin egen praksis, hvor teorien kun kan bruges, hvis den kan sige noget om netop den lærerstuderendes egen praksis. Dermed er der tegn på, at de studerende selv har en central placering i forhold til både at validere teorier fra det praktiske- og akademiske system af viden.

Sammenfattende viser dette første analytiske nedslags seks forholdemåder, hvordan de lærerstuderende tillægger fagligheden, her i form af teorien på læreruddannelsen, værdi. De lærerstuderende tillægger teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden, og for de studerende virker det som en strategi og en del af doxaen, at teorier skal fortælle noget om praksis, og være foreskrivende for praksis og gerne den studerendes egen praksis. Dette kommer frem i de studerendes selektion og validering af teori, samt deres kritiske forholdemåde over for teori. Dermed bliver de studerendes teoretiske forholdemåder professionsrettet. I forhold til de akademiske intentioner med Professionsbacheloruddannelsen og Bologna-erklæringens mobilitetskrav om kvalificering til kandidatuddannelsesniveau må disse praksisformer dog siges at være noget andet, nemlig

handlingsorienteret, med en foreskrivende fokusering på de studerende selv og deres egne værdier i forhold til folkeskolen og deres kommende profession.

De foreløbige analytiske resultater viser dog også, at tendensen i det samlede uddannelsesfelt om, at forskningsresultater skal være "evidence based science" og "best practice", får tilskrevet stor værdi af de lærerstuderende (Callewaert 2007:255). Forskning ses af de lærerstuderende som foreskrivende for handling i praksis og dermed som videnskabens opgave. De lærerstuderende forventer så at sige ikke bare, at teorien skal være praksisnær, de forventer også, at læreruddannelsen skal være praksisnær. En nærhed som bl.a. uddannelsesforskeren Staf Callewaert ikke finder anvendelig, da de lærerstuderende da ikke på en distanceret måde bliver gjort fortrolige med erhvervets, som lærer i folkeskolen, problemer og de teorier, der tillader den studerende at situere dem og dermed bevæger sig over en indøvet praktisk sans (Callewaert 2007:267).

Derudover er der, som i første analysedel, også kommet indikationer af, at de studerende selv har en helt central placering i forhold til at kunne validere teorier ud fra egen praksis. Et tegn, som andet tematiske nedslag vil analysere nærmere.

4.5. Andet tematiske nedslag - At bringe det personlige i spil som kapitalform

Igennem mit observationsstudie og igennem den forudgående analyse, er jeg blevet opmærksom på dette andet tematiske nedslag, der omhandler, hvordan der i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle, blandt de lærerstuderende, er en stærk betoning af et *personligt* element, et element der indtager en central plads i feltets doxa. Et *personligt* element, hvor holdningsdebat gøres til noget centralt i undervisningen og samvær og ægthed fremhæves.

4.5.1. Holdningsdebat gøres centralt i undervisningen

I undervisningen i psykologi blev der for begge undervisningshold altid skrevet en plan ned for undervisningslektionen på tavlen i undervisningslokalet af underviseren, som det første i en undervisningslektion. Planen blev i undervisningen præsenteret

teret som en forudbestemt plan, der skulle nås, hvis fagets teoretiske indsigter og formål skulle nås gennemgået. En plan for en undervisningsgang i faget psykologi kunne se ud som følgende:

Udskrift fra observation d. 5.10.12

Sted: Undervisningslokale

Situation: Undervisning i faget psykologi

Til stede: Hold 2

Underviseren skriver en plan for dagen på tavlen:

- Oplæg om og gennemgang af tekster (red. af underviseren).
- Gruppearbejde om begrebet anerkendende pædagogik.
- Opsamling.

Selvom planen for undervisningen blev præsenteret som en nødvendighed for at kunne gennemgå fagets teori, observerede jeg dog ofte, at undervisningen ikke overholdt den forudbestemte plan for undervisningen, hvorfor jeg blev opmærksom på og interesseret i netop dette fænomen. Det viste sig igennem observationsstudiet, at der var en tendens til, at når undervisningsplanen blev "sat ud af spil", så var det, fordi de lærerstuderendes personlige holdninger fik en helt central placering i undervisningen. Det er følgende observationsudskrift et eksempel på:

Udskrift fra observation d. 5.10.12

Hold 2 er samlet i undervisningslokalet og skal i faget psykologi redegøre for begrebet *anerkendende pædagogik* i studiegrupper. Før gruppearbejdet har underviseren holdt et oplæg på 20 min. om begrebet.

De studerende har nu fået til opgave at redegøre for begrebet *anerkendende pædagogik* ud fra en tekst. De studerende har fået til opgave at være tekstnære for at kunne redegøre for teorien bag den *anerkendende pædagogik*. De studerende har nu lavet gruppearbejde og skal nu gennemgå begrebet *anerkendende pædagogik* fælles på holdet.

Én studerende får til opgave at skulle redegøre for begrebet *anerkendende pædagogik*. Den studerende får sagt to sætninger, hvorefter følgende debat starter som en naturlighed:

En studerende udbryder: "Det kan du simpelthen ikke mene, det kunne jeg aldrig finde på. Det ligger slet ikke til mig."

En anden studerende svarer: "Jamen, man kan da godt se på det fra forskellige vinkler, og se om der er andre muligheder."

Den første studerende svarer igen: "Jamen, det ligger bare ikke til mig, det ville slet ikke kunne gøre. Det ville ikke virke oprigtigt. Aj, jeg kan slet ikke se, hvorfor jeg

skulle sidde dér og sige, at det bare er helt ok”.

Debatten varer resten af lektionen og hele holdet ”vælger” side og argumenterer ud fra egen ”tro” og ”erfaringer”.

I ovenstående observationsudskrift ses det, at de studerendes holdninger og værditilskrivning af teorien får en stor og central placering i undervisningslektionen - en placering, som ligger over både det akademiske- og praktiske system af viden. Udbrud som *det kan du simpelthen ikke mene* og *det ligger slet ikke til mig* viser, hvordan det netop er de studerendes egne holdninger og værdier, der er til debat og den psykologisk-pædagogiske teori står dermed i anden position. Da holdningsdebatten netop ikke er omdrejningspunktet for en teoretisk diskussion, kan de studerendes udbrud som *det ligger slet ikke til mig* indikere, at de studerende i undervisningen argumenterer for deres holdninger ud fra deres medbragte kapitaler. Et tegn der også kommer til udtryk i følgende udtalelse, hvor Signe beskriver dette som, at faglige og personlige diskussioner ikke skilles ad i undervisningen eller mellem de studerende:

”Signe: *Fordi der er lidt, der er lidt tendens til, at man ikke skiller faglige diskussioner og personlige diskussioner.”* (Interview 2, bilag 6).

Da hverken underviser eller medstuderende får undervisningen ”tilbage” til dens oprindelige undervisningsplan og i og med, at det er velkendt, at faglige og personlige diskussioner ikke adskilles, er der tegn på, at det, både af de studerende, men også af underviseren, ses som værende normen og mere værdifuldt at kunne diskutere teori ud fra sin personlige overbevisning, end at holde sig til lektionsplanen. Interessant er det også, at det er de studerende, der spiller deres værdier, idealer og normer ud mod hinanden, og underviseren ikke indtager en mere central rolle i dette ”spil”.

De lærerstuderendes personlige involvering indtager hermed en helt central plads i undervisningen. En central placering på bekostning af det indhold, som ellers var tildelt denne tid jf. undervisningsplanen i observationsudskriften. Undervisningsplanen og dermed også det akademiske system af viden må derfor indtage en sekundær placering i undervisningen, da indholdet hertil nødvendigvis må blive overfladisk introduceret og gennemarbejdet i undervisningen, da holdningsdebatten netop gøres så central i undervisningen. Dermed er der en stærk værditilskrivning af de

formale aspekter i undervisningen, og i mindre grad indholdet i faget. Som observationsudskriften og ovenstående udtalelse indikerer, er omdrejningspunktet for det sociale spil i undervisningen ofte diskussioner, hvor de studerende argumenterer for deres holdninger ud fra deres medbragte kapitaler. Disse investerer de ofte i diskussionerne og gør til en aktiv del af "spillet", hvorfor det ofte også kan opfattes som drivkraften og deres engagement i debatten og dermed undervisningen.

4.5.2. Ægtheden og åbenheden efterspørges

Som nævnt i forrige analyseafsnit var det i mit observationsstudie, jeg blev opmærksom på, at de lærerstuderendes personlige holdninger blev gjort til en central del af undervisningen, samt at personlige og faglige diskussioner ikke blev adskilt. Derudover blev jeg også i mit observationsstudie opmærksom på, at der blandt de lærerstuderende var en speciel form for samvær i undervisningen. Et samvær der byggede på ægthed og åbenhed. I mine observationsnoter startede dette ved de første observationsgange, hvor jeg bl.a. kunne skrive som følgende:

Udskrift fra observation d. 19.09.12

Sted: Undervisningslokale

Situation: Undervisning i faget psykologi

Til stede: Hold 1

- Der er en god stemning blandt de studerende.
- Humor fylder meget i undervisningen.
- De studerende smiler meget til hinanden.
- Der grines meget.
- De studerende joker med hinanden.
- Underviseren joker med de studerende.

Som observationsudskriften viser tegn på, var der i undervisningen en helt speciel måde at være "sammen" på. Humor fyldte meget i undervisningen, og hele undervisningen var præget af at fastholde den "gode stemning". Denne specielle form for samvær var dog svær at få hold om i observationsstudiet. Jeg kunne dog fastslå, at de studerendes personlige holdninger blev gjort til en helt central del af undervisningen, at faglige og personlige diskussioner ikke blev adskilt, og at den "gode stemning" betød meget i undervisningen.

Jeg valgte derfor at grave dybere ned i dette i mine to gruppeinterviews, hvor jeg valgte at spørge ind til, undervisningsformen ved læreruddannelsen og herunder også, hvilken rolle personlighed og undervisningsmiljø spillede på læreruddannelsen. Her kom det frem, at som følge af, at personlige holdninger og faglige diskussioner ikke blev skilt ad (Jf. afsnit 4.5.1.), da fulgte også en helt bestemt måde at agere studerende på og en helt bestemt platform at skabe undervisning ud fra, en platform som de studerende omtaler som *det tolerante rum*, og som kan være en uddybning af netop denne specielle måde at "være sammen" på i undervisningen:

"Line: (...) *det her tolerante rum handler om (...) skaber tolerance og empatier, der er bare plads til, at alle kan sige alt, hvad de gerne vil.*" (Interview 1, bilag 6).

Den personlige involvering og denne specielle form for samvær, som jeg observerede, virker som at blive samlet i det, den studerende omtaler som, *det tolerante rum* – et rum, der indtager en central plads i undervisningen og i de studerendes italesættelse af undervisningens særlige form. I *det tolerante rum*, er der plads til personlige holdninger, og det er et rum, hvor der skabes *tolerance og empatier*. Et sådan rum bliver af de studerende omtalt som noget, der skal værnes om, og som er noget helt specielt for netop læreruddannelsen, hvorfor der også stilles særlige krav til personlig moral, normer og værdi for at kunne indtage dette rum som lærerstuderende:

"Line: *Det handler om, hvad er det, jeg vil finde mig i. Hvad er det for nogle værdier, jeg vil give videre til mine elever. Og det er fint, vi kan få nogle pæne ord på værdier, men det skal være nogle, jeg har, som jeg ikke udviklede her. Og det tror jeg bare, at enten så har man det, eller også så har man det ikke.*" (Interview 1, bilag 6).

Der synes at være to centrale træk i denne udtalelse, det ene det, at *det tolerante rum* med disse tilhørende *værdier* og *empatier*, er et rum, der er skabt, fordi disse *værdier* og *empatier* netop er nogle, der skal gives videre til eleverne i folkeskolen. Igen ses en helt klar strategi om, at læreruddannelsen er til for folkeskolen og endda til for folkeskolens elever. Dette kan igen sætte et spørgsmålstegn ved professionsbacheloruddannelsens betydning og værditilskrivning for de lærerstuderende ved Læreruddannelsen Zahle, da de studerende viser tegn på at vægte kvalificeringen til lærer i folkeskolen. Det andet centrale træk i udtalelsen er, at Line omtaler disse værdier og *empatier* som *enten så har man det, eller også så har man det ikke*. De personlige

værdier og empatier er altså noget som de studerende skal have med i deres "habituelle bagage" for at kunne deltage i undervisningen ved læreruddannelsen, ellers kan de ikke indtræde i dette helt særlige og centrale *tolerante rum*. En indtrædelse der skabes af personlige værdier og moral, som ikke er tillært ved læreruddannelsen:

"Line: (...) at man godt kan lære nogle værktøjer til at blive bedre, men sådan i bund og grund, at det handler om essens." (Interview 1, bilag 6).

Her kommer den stærke betoning af de studerendes habituelle forudsætninger frem, da Line omtaler disse medbragte værdier som *det handler om essens*. Det virker som en form for iscenesættelse af et særligt rum og en særlige "habituel bagage", der er for den "gode" lærerstuderende, således at de studerende selv lever op til bestemte sociale og moralske forventninger. Samtidig kan udtalelsen vise tegn på, at denne medbragte "habituelle bagage" under uddannelsen bliver "tæmmet" af de tillærte værktøjer og redskaber. Dermed bliver der skabt en sammenkobling mellem det praktiske system af viden og de studerendes "habituelle bagage" – den "habituelle bagage" er medbragt, og teorier fra det praktiske system af viden kan "tæmme" denne, så "bagagen" passer til uddannelsen og måske det kommende professionelle virke som lærer i folkeskolen.

Denne ægthed og åbenhed der efterspørgeres, bliver dermed en stor del af doxaen, som bevirker, at man som lærerstuderende må spille sig selv ud og vise sine "private" kort for at kunne blive en del af *det tolerante rum*. Fagligheden, forstået som et videnskabsbaseret perspektiv, må vige til fordel for det *personlige* eller private, der er mindst lige så vigtigt, og dette skal "tæmmes" efter bestemte principper. Principper for *det tolerante rum* og for nogle særligt medbragte værdier og *empatier*. På den måde står undervisningen i et spændingsfelt mellem på den ene side indlæring af tekniske færdigheder til;

"Umiddelbar udøvelse af erhvervsfunktion"

samt at *"kunne skabe forudsætninger for videreuddannelse, herunder diplomuddannelser, masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser"* (Lov nr. 481 af 31.05.2000).

Og på den anden side de studerendes habituelle dispositioner, der bliver udfordret i den socialiseringsproces, de lærerstuderende indgår i og forlangt "tæmmet" af *det tolerante rum* og dermed tilpasset doxaen for, hvad en "god" lærerstuderende er.

4.5.3 Kampen om ægtheden og åbenheden

Det blev dog også tydeligt i mit ene kvalitative gruppeinterview, at ikke alle studerende var indskrevet i denne doxa. Der tegner sig nemlig et billede af, at flere studerende har oplevet modstand mod én bestemt måde at gå til undervisningen og dermed *det tolerante rum* på. Dette er de to studerende Karen og Line, hvor Karen udtaler i følgende:

"Karen: *Jeg er blevet kigget sådan ondt på helt personligt sådan i frikvarteret, fordi vi har haft en faglig diskussion. Og de ting synes jeg jo godt, at man kan skille ad, men det er der visse der ikke synes, at man kan, og øh det, synes jeg, er ærgerligt."* (Interview 1, bilag 6).

Udtalelsen viser, at selvom holdningsdebatten er helt central i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle, så er det ikke alle holdninger der bliver bifaldet som værende værdifulde i *det tolerante rum* – noget er bedre at sige end andet. Her bl.a. det ikke at adskille personlige og faglige diskussioner. Det er når debatten, for Karen, bliver delt op i faglighed på den ene side og personlighed på den anden side, at hun ikke er skrevet ind i doxaen og *det tolerante rum*. De to studerende har dog en strategi for at blive og være en del af *det tolerante rum*:

"Line: *Øh så der vil jeg sige, at der bruger man meget det der med lige at skrue ned for charmen. Som at lige at skrue ned for sin personlighed."* (Interview 1, bilag 6).

"Karen: *Så kan jeg godt virkelig tænke over, at jeg ikke kommer til at lyde, du ved nedladende eller ophøjet eller sådan forklare dem, prøv nu at forstå, det er jo sådan der og sådan der."* (Interview 1, bilag 6).

Da det, ifølge doxaen, er bedre at spille sig selv ud personligt, og ikke er godt at adskille personlige og faglige diskussioner, så ses der tydelige tegn på, at både Line og Karen har valgt en strategi for at underspille sig selv. Dette ses tydeligst i udtalelsen *lige at skrue ned for personligheden*. Dog er det også interessant, at Karen også beskriver denne underspillen af sig selv som *at jeg ikke kommer til at lyde, du ved ned-*

ladende eller ophøjet. Så der er dermed også tegn på, at en del af doxaen er ikke at virke fagligt ophøjet. Måske det også kan forklare, hvorfor "humor", åbenhed og ægthed som samværsform indtager en så central del af undervisningen. Det er samtidig sammenfaldende, at netop disse to studerende, der ikke selvfølgelig er indskrevet i doxaen, har gået på en lang videregående uddannelse, før de påbegyndte uddannelsen på Læreruddannelsen Zahle. Den ene, Karen, har læst Dansk og den anden, Line, Teoretiske Pædagogik før optagelse på Læreruddannelsen Zahle (jf. Bilag 6). Dermed er de to lærerstuderende, studerende med en middel til høj uddannelseskapital. Det indikerer, at der er en opdeling af de lærerstuderende ud fra rekrutteringsgrundlaget, studerende der kommer med en middel til lav uddannelseskapital og studerende, der kommer med en middel til høj uddannelseskapital. De studerende med en middel til høj uddannelseskapital vælger dermed en strategi som regulerer denne kamp, da det er dem, der er kommet til feltet med en "forkert" habitus og kapital. En strategi der går på at skaffe sig kapital eller habitus for dermed at tilpasse sig spillets regler i doxaen – *det tolerante rum*. Dermed ikke sagt, at de studerende ikke kunne have valgt at ændre spillets regler, så de dermed ville passe bedre til deres habitus. Denne strategi er der bare ikke tegn på i det empiriske materiale. Disse kampe er dog også umiddelbart sværere at observere over kort tid, da de netop er skjult under undervisningens doxa med at *ha det godt, god humor og man skal fremstå ægte – det tolerante rum*.

4.5.4. Personlighed som sorteringsfaktor

Et andet perspektiv, som kom tydeligt frem under de to kvalitative gruppeinterviews, og som ikke kom tydeligt frem i observationsstudiet, er, hvordan de studerendes personlige værdier og holdninger også fungerer som en sorteringsfaktor for *uddannelsen til professionsbacheloruddannelsen som lærer i folkeskolen*. En sorteringsfaktor for uddannelsen der fremstår som følgende: At de lærerstuderende med de rigtige værdier og holdninger og den rigtige *essens*, de bliver "gode" lærere i folkeskolen og kan dermed bruge læreruddannelsen til at lære redskaber og værktøjer, der kan anvendes i praksis. Hvor de lærerstuderende, der ikke har den rigtige *essens* derimod må antages at have de forkerte værdier og holdninger og bliver dermed ikke "gode" lærere i folkeskolen. Dette er en bemærkelsesværdig sorteringsfaktor, da de studerende netop ikke sorterer efter faglighed, men efter personlige værdier i

form af *essens*.

To af de studerende begyndte i et af de kvalitative gruppeinterviews at diskutere, hvordan man kunne lave en optagelsesprøve til læreruddannelsen *som ville virke*. Her blev der ikke nævnt høj faglighed eller lignende, men derimod:

Line: *Og der snakkede vi om, hvad sådan en optagelsesprøve den skulle indeholde. Og der var vi sådan alle sammen enige om, vi sad sådan fire fem mennesker og diskuterede det her, at der burde være noget "bær dig selv". Altså noget stå foran en tavle, sig noget, måske ikke noget viden, men noget du ikke ved, bare et eller andet viden bare ud med noget. Hvordan det er at stå der og ikke og ryste på hænderne og ikke at være nervøs. Alle de her ting skal man jo også lære, det er jeg godt klar over, det er ikke noget man skal kunne fra første dag. Men bare have et eller andet flair for at snakke foran folk, en eller anden flair for at skabe en relation kun ved øjenkontakt og kun ved vidensdeling. Øh, at det brude være bedre.*

Karen: *Ja, eller sådan en personlighedstest af konflikthåndtering eller sådan et eller andet. At man sådan igen, at man kan godt lærer nogle værktøjer til at blive bedre, men sådan i bund og grund, at det handler om essens." (Interview 1, Bilag 6).*

Der er altså en klar forventning om, at faglighed kan tillæres, men det at blive en "god" lærer, det er noget de lærerstuderende har i sig som personer, det er en del af deres værdi- og normsæt, og det er en del af, hvordan de *bær dig selv*. Her er der igen tale om denne *personlige essens*, som er vigtig at have med i sin "habituelle bagage" og dermed en vigtig del af de studerendes habituelle dispositioner. Som lærerstuderende kan de faglige elementer, der tilhører det akademiske system af viden og det praktiske system af viden, læres, men du kan ikke lære at bære dig selv, hvilket jeg igen tolker som, at du ikke kan lære den rigtige *essens*. Til dette skal du som lærerstuderende have medbragt en bestemt flair, og hvad fagligheden angår, skal du modtage de rette værktøjer og redskaber under uddannelsen. Men de grundlæggende værdier er en grundessens, du har for at kunne være en "god" lærerstuderende og dermed blive en "god" lærer i folkeskolen. Derudover er følgende udtalelse interessant, da den igen beskriver en helt central sorteringstanke, de lærerstuderende foretager for *uddannelsen til professionsbacheloruddannelsen som lærer i folkeskolen*:

Karen: *Det handler rigtig meget om personlighed det at være lærer, og der er også nogle (red. af hendes medstuderende), hvor jeg tænker "Hvor er det godt, at det også er en professionsbachelor."* (Interview 1, bilag 6).

Her er der altså ikke i *Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* mange muligheder for dem, der er fagligt stærke til at kunne tage en lang videregående uddannelse som bl.a. fordres af Bologna-erklæringens mobilitetskrav om kvalificering til kandidatuddannelsesniveau, der bliver omtalt som sorterings- og mulighedstanke bag læreruddannelsens nye status i uddannelsesfeltet. *Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* bliver dermed anset som værende sorteringsmaskine for netop folkeskolen. Dermed kan folkeskolen og læreruddannelsen sortere de lærerstuderende fra, som ikke har de rette habituelle forudsætninger og dermed den rette "habituelle bagage" for at kunne indgå i feltets doxa, og dermed ikke har de rigtige personlige værdier og holdninger.

Sammenfattende viser dette andet tematiske nedslag, at det at bringe sin personlighed i spil er en kapitalform ved Læreruddannelsen Zahle, samt at *personligheden* som læreruddannelsen kræver er et bestemt sæt værdier og normer, der ikke kan tillæres, men som er en del af de lærerstuderendes habituelle dispositioner. Denne "habituelle bagage" bliver dermed udfordret i det *tolerante rum*, hvor de habituelle dispositioner bliver forlangt "tæmnet" af bl.a. værktøjer og redskaber tilhørende det praktiske system af viden, samt i det *tolerante rum*. At de lærerstuderendes habituelle dispositioner bliver "tæmnet" er også interessant at anskue ud fra Staf Callewaert, der vil sige, at denne "tæmning" er et udtryk for, at de lærerstuderende tilpasser sig den kapital, de savner og ikke besidder som opkomling. Dette kan være, hvis de lærerstuderende besidder en lav uddannelseskapital, eller hvis de har en relativ stærk udgangsposition i form af høj uddannelseskapital (Callewaert 2007:267).

Hvorfor de studerendes *personlighed* i forskellige former og udtryk har været et gennemgående træk i hele det empiriske materiale og dermed har været mere eller mindre tilstedeværende i hele specialerapportens analyse, vil jeg nu fordybe mig i, i tredje og sidste tematiske nedslag,

4.6. Tredje tematiske nedslag - Det faglige mindreværd

Som jeg i de foregående to analytiske nedslag, samt første analysedel allerede har gjort små anslag til, udviser de lærerstuderende generelt en klar bevidsthed om, at de primært besidder en middel til lav uddannelseskaptal. Derudover er det en del af doxaen i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle, at teori fra det praktiske system af viden anses som viden, der er mere "anvendelig", og får dermed tillagt større værdi i undervisningen end teori fra det akademiske system af viden. Ydermere er det en central del af undervisningen at *bringe det personlige i spil* for at vise sine personlige værdier, normer og idealer – værdier, idealer og normer, der er en del af de studerendes "habituelle bagage" og som "tæmmes" gennem det praktiske system af viden. I dette tredje og sidste tematiske nedslag vil jeg anskue de to forrige tematiske nedslags samt første analysedels centrale placering i feltets doxa ud fra Bourdieus betoning af *at gøre en dyd ud af det nødvendige* (Bourdieu 1990:54), samt hans begreb *symbolsk vold*, som i denne sammenhæng vil blive sammenkoblet med begrebet *fagligt mindreværd*.

4.6.1. "At bide i det sure sociale æble"

Citatet stammer fra et af de to kvalitative gruppeinterviews og bliver afsættet for dette tredje tematiske nedslag, da det giver et indtryk af, hvad jeg tolker som værende *det faglige mindreværd*.

Første analysedel viste, hvordan de lærerstuderende generelt udviste en klar bevidsthed om, at de, som lærerstuderende med deres sociale baggrund, gennemsnitligt besidder en middel til lav uddannelseskaptal, samt at valget af læreruddannelsen ikke ændrer denne kapitalbesiddelse. Det er bl.a. kommet frem i de lærerstuderendes italesættelser og begrundelser af valget for læreruddannelsen. Der er dermed hos de lærerstuderende en klar bevidsthed til stede om, at de med valget af læreruddannelsen ikke er placeret i uddannelsesfeltet ved siden af lange videregående uddannelser og dermed en højere uddannelseskaptal, men er placeret med en middel til lav uddannelseskaptal. Dette kan ikke i sig selv vise en direkte sammenhæng til et fagligt mindreværd. Men følgende udtalelse fra en studerende, Line, viser, at der er en klar bevidsthed om og en orientering i forhold til læreruddannelsens position og egne dispositioner, der kan erfares som en form for "habituelt nedstigning", hvilken

præger betoning og italesættelse af valget af læreruddannelsen:

"Line: Så tog jeg et semester på Teoretisk Pædagogik på KUA og præcist det samme med, at det var konkurrence, det var ensomt, og det var trist og være alene og sådan noget. Så blev jeg nødt til at bide i det sure sociale æble og blive lærer. Altså sådan, jeg vil jo gerne, men det var ikke første valg i hvert fald, men jeg er rigtig glad for det." (Interview 1, bilag 6).

Der kommer i udtalelsen en helt klar bevidsthed frem omkring en tilpasning af dispositioner til læreruddannelsens position, den erfarede habituelle "nedstigning" ved betoningen af at skulle *bide i det sure sociale æble og blive lærer*. Den studerende virker nærmest undskyldende over for sit valg af læreruddannelsen ved at understrege, at læreruddannelsen ikke *var første valg* på hendes liste over mulige uddannelsesinteresser og mulige opnåelser af højere uddannelseskapital, men at hun *er rigtig glad for det*.

Tidligere i analysen blev en lærerstuderende, Katrine, citeret for, at hun havde valgt læreruddannelsen, fordi hun havde oplevet et *indre kald* – en begrundelse som sammen med de andre begrundelser, såsom *muligheder for personlig udvikling* og begrundelser om *pædagogiske idealer*³¹, i samme grad er kendetegnet ved at være begrundelser ud fra *personlighed* og ikke ud fra faglig interesse³². De lærerstuderende giver dermed udtryk for en bevidsthed om, at valget af læreruddannelsen også har været et valg i fald af prestige, hvorfor de lærerstuderende er nødt til at introducere en anden kapitalform, såsom *at bringe det personlige i spil som kapitalform*. Hermed skaber de en anden fortælling om dem selv, en fortælling om at distancere sig – en fortælling om læreruddannelsen, der ikke giver kredit i uddannelseskapital, men derimod giver noget andet i form af en særegen personlig kapitalform. Dette bliver for de lærerstuderende en nødvendig disposition at have og bliver en måde, hvorpå den symbolske vold bliver udøvet, en måde hvorpå de lærerstuderende ser ned på sig selv på og nedvurderer det, som de står for, hvilket netop skaber mulig-

³¹ Som afsnit 4.1.4. viste var disse pædagogiske idealer også knyttet til lærerens personlighed og relationelle formåen.

³² Og her skelnes der ikke mellem studerende med højere eller lavere uddannelseskapital, da den studerende, der omtalte læreruddannelsen som et *indre kaldt*, før gået på Religionsvidenskab (Interview 1, bilag 6).

hedsbetingelser for symbolsk vold.

Således er der tegn på, at de lærerstuderende gør en stor dyd ud af at fortælle om valget af læreruddannelsen som det nødvendige valg, som de har taget bevidst i en kamp mod længere videregående uddannelser, social status og anseelse, hvilket udtrykker en meget klar bevidsthed om, at valget af læreruddannelsen samtidig er et valg af en habituel "nedstigning".

4.6.2. At fremhæve sine fremtidige strategier

At de lærerstuderende er meget bevidste om deres egen uddannelseskapital kommer også til udtryk i mit observationsstudie og spørgeskemaundersøgelse. Som tidligere vist i analysens første del (afsnit 4.1.5.), svarede 91,9% af informanterne, at de ønskede at være lærere i folkeskolen efter endt uddannelsesforløb, og de forrige analytiske nedslag viste, at netop det *personlige* element kom i spil, fordi det netop afspejlede de værdier og normer, der skulle "gives videre" til eleverne i folkeskolen. Dog erfarede jeg i mit observationsstudie, at flere af informanterne af flere omgange valgte at give et andet udtryk af sig selv i mødet med personer med en højere uddannelseskapital. I denne observationsudskrift i mødet med mig som observant og specialestuderende:

Udskrift fra observationsnoter d. 12.09.12

Jeg sidder i undervisningslokalet til en psykologiundervisning ved hold 1. Det er pause, og jeg sidder og skriver observationsnoter ind. To studerende stiller sig ved mit bord og indleder en samtale:

To studerende går hen til mig og henvender sig til mig. Den ene studerende spørger mig, hvad det nu var for et studie jeg gik på. Jeg svarer: "Jamen, det er en kandidat ude på Aalborg Universitet i Sydhavn, der hedder Læring og forandringsprocesser.". Inden jeg får talt videre, afbryder den ene studerende mig og siger: "Vi skal også læse videre, når vi er færdige her, altså vi skal også have en kandidat. Ik? (red. henvendt til den anden studerende).".

Her giver den studerende et indtryk af sig selv som værende på vej videre i uddannelsessystemet – et indtryk der i en vis grad hænger sammen med tankerne bag professionsbacheloruddannelsen og den førnævnte Bologna-erklæring. Dog stemmer det ikke sammen med spørgeskemaundersøgelsens, samt interviewundersøgelsens

resultater, nemlig det, at det kun er et fåtal, 8,1% af informanterne, der overvejer at læse videre efter endt uddannelse. Det var det samme indtryk af sig selv interviewpersonerne gjorde i interviewsamtalerne, hvor de fortalte om de mange muligheder professionsbachelortitlen gav dem, men samtidig fremlagde en klar strategi for fremtiden som lærer i folkeskolen (Interview 1 og 2, bilag 6).

At de studerendes reelle fremtidige strategier og deres fremtidige strategier, som de giver udtryk for over for personer med højere uddannelseskapital, ikke er de samme indikerer, at de studerende selv tillægger lange videregående uddannelser højere værdi end læreruddannelsen. Sammen med den stærke betoning af professionsbacheloruddannelsens betydning i mine to kvalitative gruppeinterviews er det tilsammen en interessant måde at give et indtryk af sig selv og sin uddannelse på. Det vil jeg igen tolke som værende et udtryk for de lærerstuderendes faglige mindreværd samt den udøvede symbolske vold, da de lærerstuderende anvender dominerende opfattelseskategorier og vurderingskriterier fra det samlede uddannelsesfelt som en måde, hvorpå de opfatter, inddeler og vurderer både læreruddannelsen, men også deres egne fremtidige strategier.

Sammen med forrige analyseafsnit om *at bide i det sure sociale æble* synes der at komme flere og flere tegn på, at der findes et forklaringsmønster i et fagligt mindreværd hos de lærerstuderende. Som sidste nedslag i denne argumentation vil jeg anvende Bourdieus betoning af *at gøre en dyd ud af nødvendigheden* (Bourdieu 1990:54).

4.6.3. At gøre en dyd ud af nødvendigheden

Bourdieu beskriver, at en agent ikke efterstræber det, der ikke efterstræber hende. Dermed opstår der gradvist en mere eller mindre fuldkommen harmoni mellem de objektive muligheder, der står til agentens rådighed, og de mål, hun betragter som realistiske og ønskværdige (ibid).

Med dette kan man anskue de lærerstuderendes italesættelse af sig selv, deres uddannelsesvalg og deres fremtidige strategier som deres forsøg på at gøre en dyd ud af nødvendigheden. Det kunne nemlig tyde på, at de lærerstuderende afviser det, der

har afvist dem, eller som de selv i tanken har afvist – her en placering i uddannelsesfeltet med højere uddannelseskapital. Dermed gør de noget godt ud af en ugunstig situation ved hele tiden at betone den *personlige essens* og *det tolerante rum* med *værdier* og *empatier*, der ligger udover uddannelseskapitalen, og som for de lærerstuderende bliver en måde, hvorpå de distancerer sig. Måske er det derfor, det *personlige* træder frem, og derfor de studerende konstant må bringe det personlige i spil som kapitalform, da de studerende selv er opmærksomme på faldet i prestige ved valget af læreruddannelsen, hvorfor de introducerer en anden kapitalform. Ikke mindst derfor bliver teori fra det akademiske system af viden afvist af de studerende, eller bliver gjort til "personlige håndbøger", som de kan "håndtere" og selektere efter forgodtbefindende.

De studerendes fremhævelse og værditilskrivning af læreruddannelsen som en praksisuddannelse, hvor teorier ikke må være *højtflyvende*, men skal passe til praksis og de lærerstuderendes egen praksis og erfaringer fra praksis, er også et udtryk der skabes af de studerendes *personlige værdier* og moral. Et udtryk der ikke er til lært ved læreruddannelsen, men som er en del af de lærerstuderendes habituelle forudsætninger for at blive en "god" lærerstuderende:

"Line: (...) at man godt kan lære nogle værktøjer til at blive bedre, men sådan i bund og grund, at det handler om essens." (Interview 1, bilag 6).

Her kommer det igen frem, da informanten Line omtaler disse medbragte værdier som, *det handler om essens*. Det virker som en form for iscenesættelse af et særligt *tolerant rum* og en særlig "habituel bagage", der er for den "gode" lærerstuderende. *Et tolerant rum* der er således, at de studerende selv lever op til bestemte sociale og moralske forventninger. Derudover er informanten Line, som første analysedel viste, netop én af de studerende, der tidligere har gået på en lang videregående uddannelse. Derfor kan det antages, at netop hun gør en meget stor dyd ud af at introducere en ny og anden kapitalform, da læreruddannelsen for hende er et fald i uddannelseskapital og prestige. Det bliver dermed en nødvendig position at tage ikke bare for at blive en del af doxaen, men også for at tydeliggøre en bevidsthed om, at læreruddannelsen ikke giver samme uddannelseskapital, men giver fx *personlig udvikling* og dermed giver noget andet, som en lang videregående uddannelse ikke giver.

Sammenfattende viser det tredje og sidste tematiske nedslag, at de lærerstuderende accentuerer af bl.a. *personlig essens* og *det tolerante rum* også kan anskues som en form for fagligt mindreværd og symbolsk vold. De lærerstuderende indtager dermed et blik på sig selv, der omhandler habituel "nedstigning", og som er kendetegnet ved det, læreruddannelsen ikke har, hvilket af de lærerstuderende bliver gjort til en dyd og omskrevet til en kapitalform. At dette kan lade sig gøre, beskriver den Bourdieu-inspirerede forsker ved Aalborg Universitet Kristian Larsen som, den måde hvorpå man socialiserer sig og lærer at tænke og fortolke sig selv på i uddannelsessystemet, nemlig gennem de dominerendes begreber, klassifikationer og logikker – det, der kan betegnes som symbolsk vold (Larsen 2009:44).

4.7. Opsamling på anden analysedel

Anden analysedel havde, med sine tre tematiske nedslag, til formål at svare på specialrapportens andet empiriske spørgsmål:

- Hvad anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende, i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle?

Lærerstuderende tillægger teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden, og for de studerende virker det som en strategi og en del af doxaen, at teorier skal fortælle noget om praksis, og at de skal være foreskrivende for praksis. De lærerstuderendes personlige holdninger bliver gjort til en central del af undervisningen som en del af læreruddannelsens *tolerante rum* og får, af de lærerstuderende, tillagt større værdi end det akademiske og praktiske system af viden. Ægthed og åbenhed efterspørges og bliver dermed en stor del af doxaen. Som lærerstuderende må man spille sig selv ud og vise sine "private" kort. Fagligheden, forstået som et videnskabsbaseret perspektiv, må vige til fordel for det personlige eller private, der er mindst lige så vigtigt, og som skal "tømmes" efter bestemte principper, principper der tilhører det praktiske system af viden. På den måde står undervisningen i et spændingsfelt mellem på den ene side indlæring af tekniske færdigheder og på den anden side de studerendes habitus, der skal "tømmes" og tilpasses doxaen for, hvad en "god" lærerstuderende er. De lærerstuderendes positive værdisætning af *personlighed* og *personlig essens* kan dog også ses som

et udtryk for fagligt mindreværd, hvormed man kan anskue de lærerstuderendes italesættelse af sig selv, uddannelsesvalg og fremtidige strategier, som de lærerstuderende der gør en dyd ud af nødvendigheden og dermed afviser det, der har afvist dem, eller som de selv i tanken har afvist.

Kapitel 5. Reflekterende diskussion

I dette kapitel vil jeg sammenholde rapportens teoretiske perspektiver og diskutere analysens ræsonnementer. Diskussionen består af tre dele. Den første del diskuterer undersøgelsens resultater i forhold til specialrapportens teoretiske-, metodiske- og empiriske grundlag. Den anden del anlægger et diskuterende perspektiv på analysens resultater ud fra anden forskning på feltet. Tredje og sidste del anlægger et diskuterende perspektiv på læreruddannelsen d.d. set i lyset af rapportens resultater.

5.1. Et kritisk blik på undersøgelsens resultater

Jeg vil starte med at kaste et kritisk blik på undersøgelsens empiriske grundlag, hvor jeg retrospektivt må erkende, at mit samlede interviewmateriale samt spørgeske- maundersøgelsen kunne have indeholdt flere detaljer om de lærerstuderendes sociale baggrund for dermed at kunne konstruere et fyldestgørende system af habituelle dispositioner, der bl.a. i undersøgelsen konstituerer de lærerstuderendes valg af uddannelse i form af rekrutteringsmønstre. Det kunne have været et interessant perspektiv at have forfulgt endnu nærmere analytisk. Med dette kunne jeg have undersøgt dybere forskellen mellem de studerende, der før havde været optaget på en lang videregående uddannelse og dermed besad højere uddannelseskapital end de studerende med middel til lav uddannelseskapital. Det skal dog også understreges, at det har været de studerendes nuværende position som lærerstuderende, der har haft min interesse, som undersøgelsesspørgsmålet også viser, og derfor har været mit primære empiriske fokus. Jeg kan dermed kun delvist vise, hvorvidt informanternes valg af læreruddannelsen er med til at forstærke deres habituelle dispositioner.

Det er relevant at bemærke og diskutere, hvorvidt jeg i specialrapportens analyse kunne have objektiveret specifikke historiske forudsætninger og materielle og sociale omstændigheder tydeligere (Bourdieu & Wacquant 1996:84). Jeg kunne bl.a. have gjort dette ved at have reserveret en analysedel til at have konstrueret kampene i feltet historisk, som ramme for analysen af den specifikke praksis. Jeg tog dette fravalg for derved at have mulighed for at gå i dybden med de lærerstuderendes rekrutteringsmønstre, der dermed også fortæller om den specifikke praksis ud fra en objektivering af denne. Derudover har jeg i analysen valgt at støtte min argumentation

op af indledningens problematisering og objektivering af de specifikke historiske forudsætninger for den specifikke praksis på Læreruddannelsen Zahle.

Bourdieu's tilgang har været vigtig for at kunne undersøge værditilskrivningen, normerne og idealerne i de lærerstuderendes praksisformer. Ved at anvende Bourdieus begreber som den primære teoretiske ramme for undersøgelsen har jeg ønsket at undersøge feltet med et sæt teoretiske værktøjer, og samtidig har jeg valgt at forholde mig åben for feltet. Ved at insistere på at forholde mig åben over for feltet, har jeg fået øje på og interesseret mig for andre aspekter i undersøgelsen, her vil jeg fremhæve opkomsten af det andet tematiske nedslag *At bringe det personlige i spil som kapitalform*, som startede med en åbenhed i undersøgelsesdesignet og startede med noter som *Der er god stemning blandt de studerende* (jf. bilag 5 og afsnit 4.5.1.). Den åbne tilgang til undersøgelsesgenstanden kan også spores i min fortolkning af Bourdieus teoretiske begrebsapparat, her har jeg blandt andet i analysen fremskrevet og fremanalyseret begrebet *habituel nedstigning*, *habituel tæmning*, *habituel bagage* og kapitalformer er blevet til idealer, normer og værdier. Den åbne tilgang har formentligt også haft den konsekvens, at jeg i mit observationsstudie har haft et primært fokus på den situationsbundne praksis og ikke haft lige så stort fokus på fx objektive beskrivelser i form af optællinger af det, der foregik, hvilket også kan spores i min spørgeskemaundersøgelse, hvor der er en hovedvægt af åbne svarkategorier. Her havde der ellers været en mulighed for at indsamle og have fokus på mere objektive optællinger i form af eksempelvis en uddybning af de lærerstuderendes sociale baggrund, hvilket kunne have konstitueret et mere fyldestgørende system af de lærerstuderendes habituelle dispositioner. Dette kan vise, at jeg i undersøgelsen måske er blevet for fokuseret på den situationsbundne åbne tilgang.

Min egen position og relationer til feltet har givet både fordele og ulemper i undersøgelsen. Fordelen har været, at jeg har forstået nogle grundlæggende ting ved læreruddannelsen, såsom været bekendt med offentlige dokumenter, som bekendtgørelser, opbygning af uddannelse mm.. Derudover har jeg kunne forstå de forskellige faglige gøremål som undervisningen i psykologi har omhandlet. Til gengæld har dette kendskab til læreruddannelsen også gjort det vanskeligt for mig at stille de spørgsmål, som synes indlysende for informanterne og mig. Det kan have fået den

konsekvens, at mit blik på de lærerstuderendes praksisformer har været "internt", hvormed undervisningen og de lærerstuderendes egen selvforståelse har fået meget plads i undersøgelsen. Derudover er jeg opmærksom på en påvirkning, af min egen position og relationer til feltet, som ubevidst kan have påvirket specialrapporten, hvilket er fokuseringen på forholdet mellem teori og praksis. Retrospektivt kan jeg i mine observationsnoter se, at jeg igennem hele mit observationsstudie har været fokuseret på forholdet mellem teori og praksis, hvorfor de andre aspekter i undersøgelsen først er fremtrådt senere i både observationsstudiet og analysen af dette. Det kan skyldes, at jeg gennem de seneste to år ved Aalborg Universitet er blevet teoretisk og empirisk fokuseret og interesseret på netop dette perspektiv, både i forhold til min foregående uddannelse ved Læreruddannelsen Metropol, samt i projektmæssig sammenhæng på Aalborg Universitet. Her er jeg netop blevet opmærksom på, at teoretikere og praktikere forstår forskellige ting ved teori og praksis, og at måske selve betegnelsen, altså ordene teori og praksis, er de samme, men indholdet noget forskelligt. Denne interesse, der er opstået pga. min egen position og relationer til feltet, kan have påvirket både observationsstudiet, interviewundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen i min undersøgelse.

5.2. Læreruddannelsen mellem videnskab og praksis

Som et centralt tema i analysen blev det tydeliggjort, at de lærerstuderende tildeler teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden, da teorier fra det praktiske system af viden har et handlingsanvisende aspekt i sig, som de lærerstuderende tillagde stor værdi. Dog viste undersøgelsens resultater også, at de lærerstuderende også validerede teori ud fra deres egne erfaringer fra praksis, hvormed teori fra både det praktiske- og akademiske system af viden, af de studerende, bliver brugt som puslebrikker, der skal "passe" til deres eget praksisafhængige "puslespil".

Disse resultater sætter nogle nye og interessante perspektiver på hele debatten i det samlede uddannelsesforskningsfelt angående begreberne "evidence based science", "evidence based best practice" og "best practice". Begreber, der bygger på en tanke om, at virkeligheden kan styres ud fra en mål-middel-model (Callewaert 2007:256). For læreruddannelsen kan det hermed diskuteres, om de lærerstuderende på sin vis

er styret af disse mekanismer i det samlede uddannelsesfelt, hvormed at deres egne valideringer af forskellige teorier bliver en måde, hvorpå de ud fra en allerede indrettet virkelighed, efter former af standardiserede skabeloner ud fra deres egne praksiserfaringer, studerer denne ud fra mål-middel-modeller. Hermed vil bl.a. uddannelsesforskeren Staf Callewaert argumentere for, at læreruddannelsen dermed mister sin distance – en distance, der skal gøre de lærerstuderende fortrolige med erhvervet folkeskolelærers problemer og teorier, der tillader de studerende at situere dem (Callewaert 2007:266). Subfeltet læreruddannelsen er så at sige præget af en kamp om anerkendelse af, hvilken faglighed der kendetegner læreruddannelsen og dermed de lærerstuderende ved professionsbacheloruddannelsen.

Forsker ved Aalborg Universitet, Kristian Larsen, diskuterer i en Bourdieu-inspireret artikel, hvordan læreruddannelsens problematik mellem teori og praksis og mellem videnskab og praksis også skyldes semiprofessionernes tildelte selvundertrykkelse og tildelte uvidenhed i forhold til de respektive felter som læreruddannelsen positionerer sig i. Dette udmønter sig i en frustration mod sig selv, den såkaldte symbolske vold, hvilket også resulterer i, at de "dominerende" ikke behøver at blive dominerende "udefra", da de stort set gør hele arbejdet "indefra" (Larsen 2009:45). Frustrationen mod sig selv omtaler Kristian Larsen som et "deficit" perspektiv, et blik på sig selv og sin formåen, som er kendetegnet ved det, der mangles. At dette kan lade sig gøre, skyldes blandt andet, ifølge Kristian Larsen, den måde, man socialiseres og lærer at tænke og fortolke sig selv op i uddannelse, nemlig gennem de dominerende begreber, klassifikationer og logikker (Larsen 2009:46). Det handler dermed i både Kristian Larsens, men også i Staf Callewaerts, perspektiv ikke bare om videnskab, men om prestige og magt, om opkomlinge og arvtagere af læreruddannelsen. Enten tilpasser man sig og skaffer sig den kapital, man savner som opkomling, eller også har man en stærk udgangsposition og forsøger at tvinge den institution, man uventet har været tvunget til at nøjes med, til at tilpasse sig og anerkende det, man har i forvejen som kapital (Callewaert 2007:267).

Derudover belyser Kristian Larsen et andet aspekt i forhold til diskussionen om læreruddannelsens faglighed og teori og praksis. Han mener, at de lærerstuderende er pålagt en strukturelt tildelt uvidenhed og selvundertrykkelse (Larsen 2009:46). Dis-

se begreber er interessante i forhold til undersøgelsens fremkomst af studenterkapitalformer. Kristian Larsen påpeger, at lærerstuderende holdes i en passende uvidenhed, hvor der strukturelt bliver sat grænser for, hvad de må vide. Dette kan forklare, hvorfor de studerende laver fortællingen om dem selv, hvor de distancerer sig fra teori, hvormed de introducerer en anden kapitalform, da dette er en nødvendig strategi at have.

5.3. Mens vi venter på den nye læreruddannelse

I Skrivende stund er der ikke lang tid til, at den nye læreruddannelse 2013 er en realitet på de danske Professionshøjskoler og University Colleges i Danmark, og mens vi venter på den nye læreruddannelse, vil jeg afslutningsvis diskutere, hvilke perspektiver, på *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (Undervisningsministeriet 2006), undersøgelsens resultater bl.a. kan vise.

Undersøgelsens resultater kan komme med mange perspektiver på læreruddannelsen anno 2013, jeg vil dog her afslutningsvis diskutere, hvor *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* står i det danske uddannelsesfelt. Det er interessant, at læreruddannelsen, med sin nye titel som professionsbachelor og dermed sit nye sigte, ikke har ændret optag af studerende i form af rekrutteringsgrundlag. Med dette mener jeg, at undersøgelsen har vist, at kun et fåtal af de lærerstuderende, 8,1%, har overvejet at tage en videreuddannelse på sigt. Derudover viser undersøgelsen, at de lærerstuderende, tilskriver den teori værdi, som kvalificerer dem til professionen lærer og ikke den teori, der kvalificerer dem til eksempelvis akademisk videreuddannelse. Den indledende antagelse jeg havde om, at Læreruddannelsen Zahles særlige position i det samlede uddannelsesfelt ville kunne afspejles i et rekrutteringsmønster må siges at være kun delvist sandt. Undersøgelsen viser dermed også, at læreruddannelsen med sit ændrede rekrutteringsmønster formentlig ikke kan opretholde sin ellers forholdsvis høje uddannelseskapital sammenlignet med andre mellemlange videregående uddannelser. En tendens, som den nye læreruddannelsen 2013 også søger ændret:

*"Formålet med reformen er en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov, er gennemsyret af almen dannelse og hæver barren for de lærere, der skal løfte morgendagens folkeskole."*³³.

Læreruddannelsen anno 2013 skal som indledningsvist påvist hente sit rekrutteringsgrundlag fra samme rekrutteringsgrundlag som universiteternes, ligesom at læreruddannelsen skal sidestilles med universitetsbacheloruddannelserne. Med et mål om, at 95 procent af en årgang skal tage en ungdomsuddannelse og 60 procent skal tage en videregående uddannelse³⁴ stiller undersøgelsen dermed også spørgsmål til den sociale uddannelsesmobilitet.

En undersøgelse om social uddannelsesmobilitet foretaget af Martin Munk ved Aalborg Universitet viser, at uligheden fortsat eksisterer i Danmark, og at uddannelsesfeltet til stadighed cementerer ulige muligheder og ulige positioner mellem forskellige sociale grupper (Munk 2001:225), også selvom flere og flere unge gennemfører en form for uddannelse. Man skal i dag erobre mere og mere legitimitet og anerkendt uddannelseskapital eksempelvis ved, at der kræves en mellemlang videregående uddannelse for at varetage faglærte jobs mv. (Munk 2001:228). Da barren er sat for, hvor mange der skal gennemgå en gymnasial og derefter en videregående uddannelse, da må der også antages at komme en langt større andel af unge med lav uddannelseskapital end tidligere på bl.a. læreruddannelsen, hvis den sociale uddannelsesmobilitet skal stige. Hvorledes de lærerstuderende med medium til lav uddannelseskapital har mulighed for at modificere deres habitus, således at de har en mulighed for at bevæge sig videre i uddannelsessystemet, således som indføringen af professionsbacheloruddannelsernes formål antager, er hermed et centralt spørgsmål undersøgelsen stiller.

³³ Ministeriet for forskning, innovation og videregående uddannelser (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. D. 1 juni 2012. København.

³⁴ Regeringens 2020 plan: *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi mod 2020*. Maj 2012, København.

Kapitel 6. Konklusion og perspektivering

Denne specialerapport har bidraget med et analytisk blik og kvalitative fund på de lærerstuderende på Læreruddannelsen Zahles praksisformer. Tilsammen konstituerer mit empiriske materiale et specifikt "øjebliksbillede" af læreruddannelsen som professionsbachelor anno 2013, som har været specialerapportens udgangspunkt.

I forhold til specialerapportens undersøgelsesspørgsmål,

- Hvilke idealer, normer og værdier tillægger de lærerstuderende uddannelsen, *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, i spændingsfeltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til lærer i folkeskolen?

samt to empiriske spørgsmål,

- Hvilke rekrutteringsmønstre er der, blandt de lærerstuderende, ved Læreruddannelsen Zahle?
- Hvad anses som "god" kapital, blandt de lærerstuderende, i undervisningen, ved Læreruddannelsen Zahle?

har analysen kommet med følgende kvalitative fund.

Første analysedel viste, at der ved de to undervisningshold, ved Læreruddannelsen Zahle er en homogen alderssammensætning med en gennemsnitsalder på 23 år og med en forholdsvis lige kønsfordeling af mænd og kvinder. Derudover er der en klar tendens til, at de lærerstuderende rekrutteres fra familier med fædre, der typisk har en erhvervsuddannelse eller en faglig uddannelse, og mødre, der er karakteriseret ved at have en mellemlang videregående uddannelse. De lærerstuderende rekrutteres dermed fra familier med en middel eller lav uddannelseskapital. Flere af de lærerstuderende har taget omveje til læreruddannelsen og begrundelsen for valget af læreruddannelsen kan findes i en positiv værdisætning af arbejdet i folkeskolen samt tidligere erhvervserfaringer i folkeskolen. Drivkraften og motivationen for at vælge læreruddannelsen er ikke ud fra, at læreruddannelsen er en professionsbachelor, der kan skabe mulighed for videreuddannelse. Drivkraften og motivationen for at vælge læreruddannelsen ligger derimod i de lærerstuderendes *personlige pæda-*

gogiske idealer, ønske om personlig udvikling og et ønske om at kunne gøre en forskel, socialt, i folkeskolen. De lærerstuderende viser i deres betoning af drivkraften mod valget af læreruddannelsen, at de er bevidste om læreruddannelsens position i det samlede uddannelsesfelt, hvilket for dele af de lærerstuderendes dispositioner erfares som en habituel "nedstigning".

Anden analysedel viste med sine tre tematiske nedslag, at de lærerstuderende tillægger teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden. Teorierne fra det akademiske system af viden bliver af de studerende beskrevet som *højtflyvende*, hvilket ikke, for de lærerstuderende, passer ind i en *praksisuddannelsen*, som læreruddannelsen, af de lærerstuderende, bliver defineret som. For de studerende virker det som en strategi og en del af doxaen, at teori skal fortælle noget om praksis og være foreskrivende for praksis, hvorfor teori af de studerende bliver beskrevet som redskaber og værktøjer til at anvende i praksis. Derudover validerer de lærerstuderende teori fra både det praktiske- og akademiske system af viden ud fra deres egne erfaringer fra praksis, dette kalder de studerende at være *kritisk over for teori* – en forholdemåde, hvor de studerende selektivt udvælger den teori der "passer" til deres praksis og deres erfaringer fra praksis. De lærerstuderendes værditilskrivning af teorien og dermed fagligheden på læreruddannelsen viste dermed en stærk betoning af læreruddannelsen som en uddannelse til kvalificering til lærere i folkeskolen.

De lærerstuderendes personlige holdninger bliver gjort til en central del af undervisningen som en del af læreruddannelsens *tolerante rum* og får, af de lærerstuderende, tillagt større værdi end både det akademiske og praktiske system af viden. For at indgå i det *tolerante rum* forlanges det, at de studerendes har en helt bestemt *personlig essens*, et sæt medbragte værdier og særlig "habituel bagage", hvormed der er et sæt moralske og sociale forventninger til den "gode" lærerstuderende. Ægthed og åbenhed efterspørges og bliver dermed en stor del af doxaen, hvor man, som lærerstuderende, må man spille sig selv ud og vise sine "private" kort. Fagligheden, forstået som et videnskabsbaseret perspektiv, må vige til fordel for det personlige eller private, der er mindst lige så vigtigt, og som skal "tømmes" efter bestemte principper, der tilhører det praktiske system af viden. På den måde står undervisningen

på Læreruddannelsen Zahle i et spændingsfelt mellem på den ene side indlæring af tekniske færdigheder og på den anden side de lærerstuderendes habitus, der skal "tømmes" og tilpasses doxaen for, hvad en "god" lærerstuderende er.

De lærerstuderende værdisætning af *personlig essens* og *det tolerante rum* ved Læreruddannelsen Zahle kan dog også ses som et udtryk for et fagligt mindreværd blandt de lærerstuderende. Hermed kan man anskue de lærerstuderendes italesættelse af sig selv, uddannelsesvalg og fremtidige strategier som, at de lærerstuderende gør en dyd ud af nødvendigheden og dermed afviser det, der har afvist dem, eller som de selv i tanken har afvist. Dermed skaber de lærerstuderende en fortælling om læreruddannelsen som en uddannelse, der ikke giver meget kredit i uddannelseskapital, men som derimod giver noget andet i form af en særegen personlig kapitalform. Hvilket for de lærerstuderende bliver en nødvendig disposition at have og bliver en måde, hvorpå den symbolske vold bliver udøvet.

6.1. Perspektiverende tanker

Jeg har med denne specialerapport taget et udsnit af tiden og analyseret de lærerstuderendes idealer, normer og værditilskrivninger af *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* ved Læreruddannelsen Zahle, hvilket har vist et systematisk repertoire af logikker. Det komplekse, men samtidig fascinerende ved læreruddannelsen er dens relationer til forskellige felter inden for det samlede uddannelsesfelt, de såkaldte ydre og indre relationer til både det nationale, men også det internationale uddannelsessystem, samt praktikskoler. Disse indre og ydre relationer kunne med fordel blive udforsket og undersøgt i en ny undersøgelse.

En ny undersøgelse kunne med fordel indtage et globalt komparativt blik og undersøge, om læreruddannelser, der er en del af en universitetsuddannelse, som i eksempelvis Canada og Finland, har et andet rekrutteringsgrundlag end den danske læreruddannelse, herunder Læreruddannelsen Zahle. Her kunne det være interessant at undersøge, hvordan disse uddannelser og dertilhørende studerende tilskriver teori og dermed fagligheden værdi.

En ny undersøgelse kunne også fokusere på de indre relationer mellem professionshøjskolerne i Danmark. Dette kunne bl.a. vise forholdene mellem by og landuddannelsesinstitutionerne i Danmark. By og land-perspektivet kunne være interessant at forfølge for at undersøge, hvorledes rekrutteringsgrundlaget er på en læreruddannelse, der ikke er kendetegnet ved en høj position i uddannelsesfeltet. Ville et ændret rekrutteringsgrundlag også vise nogle andre værditilskrivninger af teorien og dermed fagligheden på læreruddannelsen?

Læreruddannelsens problematik mellem teori og praksis, som denne undersøgelse også viser nye kvalitative fund i forhold til, kunne en ny undersøgelse også sætte yderligere fokus på. En undersøgelse der dermed ville give nye kvalitative fund i form af læreruddannelsens indre relation til praktikskolerne. Det kunne gøres ved fx at observere de lærerstuderende i praktik og dermed få et indblik og et fokus på de studerendes praksisformer ved denne del af læreruddannelsen.

Således kunne denne specialerapport også have bredt undersøgelsen, og dermed det empiriske grundlag ud, så det havde indbefattet eksempelvis andre læreruddannelser. Derudover kunne jeg også have bredt undersøgelsen ud ved Læreruddannelsen Zahle. Her kunne jeg enten have inddraget flere informanter, eller have skabt et mere generelt blik på Læreruddannelsen Zahle ved eksempelvis at inddrage et indskolingshold³⁵ i undersøgelsen. Det kunne have vist, om værditilskrivningen af teori er anderledes imellem disse to specialiseringsenheder ved Læreruddannelsen Zahle.

Derudover kunne det i forlængelsen af analysens resultater være interessant at foretage en ny undersøgelse, der havde større empirisk fokus på de lærerstuderendes habituelle dispositioner. Her kunne det være interessant at arbejde med forskellige arketyper blandt de lærerstuderende for derved at belyse disses forskellige dispositioner. En anden problemstilling, man også kunne beskæftige sig med i et videre arbejde med problemstillingen, er, hvilke fortællinger de lærerstuderende tillægger særlig værdi som en del af deres uddannelsesforløb. Her kunne der igen komme et

³⁵ Et indskolingshold, er modsat et udskolingshold som begge undersøgelsens hold er defineret, specialiseret mod varetagelsen af undervisningen i 0-6. klasse. Dette kan du læse mere om i Læreruddannelsen Zahles studieordning, der kan findes gennem søgemaskinen på www.zahle.ucc.dk

større fokus på forholdet og spændingsfeltet mellem skole og universitet, som læreruddannelsen står midt i.

Disse problemstillinger har alle vist sig relevante i mit arbejde med læreruddannelsens spændingsfelt mellem skole og universitet, teori og praksis samt det ændrede rekrutteringsgrundlag og kan således bidrage til et bredere billede af de udfordringer læreruddannelsen og det samlede uddannelsesfelt står over for i en globaliseret virkelighed.

Kapitel 7. Litteraturliste

- ARSTORPS, A.T. (2012). *Læreruddannelsen før og nu – med et særligt blik på teknologi*. Technucation.
- ABBOTT, A. (1988). *The system of professions. An essay in division of expert labor*. Chicago and London, The University of Chicago Press
- BITSCH OLSEN, P. & PEDERSEN, K. (2009). *Problemorienteret Projektarbejde*. Roskilde Universitetsforlag
- BOURDIEU, P. (1990). *The Logic of Practice*. Polity Press, Cambridge
- BOURDIEU, P. (1997). *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi*, København, Hans Reitzels Forlag.
- BROADY, D. (2003). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: BJERG, J. (red.) *Pædagogik, en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- CALLEWAERT, S. (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab: habitusbegrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*, København, Akademisk Forlag.
- CALLEWAERT, S & STEENSEN, J (2004). *Mens vi venter på en ny læreruddannelse: Institution, teori og praksis til diskussion*. Tidsskriftartikel. Pædagogisk tidsskrift, 2004, nr.2
- CALLEWAERT, S. (2007). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: MUCHINSKY, L.J. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag
- EU'S BOLOGNA TRAKTAT (19. Juni 1999). *Bologna traktaten*. Kan findes Gennem:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- EVA (2003). *Læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- FIVU (2012). *Den koordinerede tilmelding 2012*. KOT
- GLOBALISERINGSRÅDET (2006) *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København.
- HANSEN, E.J. & ANDERSEN, B.H (2009). *Et sociologisk værktøj –*

- Introduktion til den kvantitative metode.* Hans Reitzels Forlag.
- HARRITS G.S. & OLESEN, S.G. (2012). *På vej til professionerne.* Systeme.
- HARMMERSLEV, O. MFL. (red.) (2009). *Refleksiv sociologi i praksis – empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu.* Hans Reitzels Forlag.
- HEDEGAARD, E (2007). Uddannelsespolitik og globalisering. I ANDERSEN, A, ELLEGAARD, T & MUSCHINSKY, L.J: *Klassisk og moderne pædagogisk teori.* Hans Reitzels Forlag
- HEGGEN, K. (2008). Profesjon og identitet. I MOLANDER, A & TERUM, L.I. (red.). *Profesjonsstudier.* Oslo, Universitetsforlaget.
- HJORT, K. (red.) (2004). *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser.* Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- JØRGENSEN, A.M. (red.) (2005). *Professionsidentitet i forandring.* København, Akademisk Forlag.
- KNUDSEN, LARS E.D. (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen. Kundskabsformer, kultur og kropslighed.* PH.D. afhandling. Institut for Uddannelsen Pædagogisk, Aarhus Universitet.
- KRISTIANSEN, S.& KROGSTRUP, H.K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik,* Hans Reitzels Forlag.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk.* København, Hans Reitzels Forlag.
- LARSEN, K. (2009). *En passende uvidenhed – om semiprofessionens dobbelte læreplan eller jantelov.* Tidsskriftartikel, Gjallerhorn 2009, Nr. 10
- LAURSEN, P.F. (2006). *Teori og praksis i læreruddannelsen – en interviewundersøgelse.* Forlaget CVU København & Nordsjælland.
- LINDHART, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge.* Ålborg Universitetsforlag.
- MATHIESEN, A. & HØJBERG, H. (2004). “Sociologiske feltanalyser – om at anvende Bourdieus feltbegreb i historisk konkrete analyser“, i FUGLSANG & BITSCH OLSEN (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- MINISTERIET FOR FORSKNING, INNOVATION OG VIDEREGÅENDE

- UDDANNELSER (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. D. 1 juni 2012. København.
- MINISTERIET FOR FORSKNING, INNOVATION OG VIDEREGÅENDE UDDANNELSER (2012/2013). *Danmark løsningernes land. Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i virksomhederne*. København.
- MINISTERIET FOR FORSKNING, INNOVATION OG VIDEREGÅENDE UDDANNELSER (2012). *Redegørelse om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem*. April 2012. København.
- MINISTERIET FOR FORSKNING, INNOVATION OG VIDEREGÅENDE UDDANNELSER (2010). *Bekendtgørelse om suppleringsuddannelserne til pædagogiske kandidatuddannelser*. BEK nr 417 af 21/04/2010. København
- MUNK, M (2001). "Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi", i PETERSEN, K (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse – om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. Akademisk Forlag.
- PEDERSEN, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- POSSING, B. (2001). *Zahle. At vække sjælen*. Gyldendal.
- PRIEUR, A. (2006). *Pierre Bourdieu – en introduktion*. Gyldendal Akademisk.
- RASCH-CHRISTENSEN, A. (2006). *Løbende evalueringer af de studerendes syn på læreruddannelsen 2002-2006*. Skive Seminarium.
- STEENSEN, J (2001). "Udkast til "Seismologisk" analyse af læreruddannelsen. I: PETERSEN, K.A. MFL. (red.). *Praktikker i erhverv og uddannelse – om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. Akademisk Forlag.
- STEENSEN, J (2008). *Veje og udveje i et felt under forandring – en komparativ analyse af to grupper lærerstuderende i Danmark og USA – en ph.d. afhandling*. Forlaget PUC, CVU MIDT-VEST
- STEENSEN, J. (2009). "Om globalisering og dens udfordringer" I C. AABROE & OLESEN S.G. (red.): *Individ, institution og samfund*. Billesø & Baltzer.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (2000). *Lov om mellemlange videregående uddannelser Lov nr. 481 af 31.05.2000*. København.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (2001). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor*. BEK 113 af 19.02.2001. København.

UNDERVISNINGSMINISTERIET (2. Februar 2000). *Lovforslag nr. L187.*

Etablering af sektor for Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er).
København.

UNDERVISNINGSMINISTERIET (2004). *Pædagoguddannelsen og*

læreruddannelsen. Redegørelse til Folketinget. København

UNDERVISNINGSMINISTERIET (2006). *Lov om uddannelsen til*

professionsbachelor som lærer i folkeskolen. København.

UNDERVISNINGSMINISTERIET (2011). *Bekendtgørelse om uddannelse til*

professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK 562 af 01.06.2011.
København.

Kapitel 8. Resumé

Specialerapporten undersøger, hvilke idealer, normer og værdier lærerstuderende tillægger uddannelsen, *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, i spændingsfeltet mellem kvalificering til akademisk videreuddannelse og kvalificering til lærer i folkeskolen. Gennem en analyseramme inspireret af Bourdieu og med perspektiver fra Andrew Abbotts teori om professionens videnssystemer og gennem observationer, interviews og en spørgeskemaundersøgelse, undersøges de lærerstuderendes praksisformer på to undervisningshold på Læreruddannelsen Zahle. Specialerapporten er inddelt i to analysedele ud fra undersøgelsens to empiriske spørgsmål.

I første analysedel analyseres de lærerstuderendes rekrutteringsmønstre til Læreruddannelsen Zahle. Analysen viser, at der er en tendens til, at de lærerstuderende rekrutteres fra familier med fædre, der typisk har en erhvervsuddannelse eller en faglig uddannelse og mødre, der er karakteriseret ved at have en mellemlang videregående uddannelse. De lærerstuderende kan dermed karakteriseres ved at være rekrutteret fra familier med en middel til lav uddannelseskapital. Drivkraften og motivationen for at vælge læreruddannelsen er ikke ud fra, at læreruddannelsen er en professionsbachelor, der kan skabe mulighed for videreuddannelse. Den ligger derimod i de lærerstuderendes *personlige pædagogiske idealer*, et ønske om *personlig udvikling* og et ønske om at kunne *gøre en forskel, socialt, i folkeskolen*. Deres fremtidige strategier er dermed også rettet mod at blive kvalificeret til at undervise i folkeskolen. De lærerstuderende viser i deres betoning af drivkraften af valget af læreruddannelsen, at de er bevidste om læreruddannelsens position i det samlede uddannelsesfelt, hvilket for dele af de lærerstuderendes dispositioner erfares som en habituel "nedstigning".

I specialerapportens anden analysedel er der tre tematiske nedslag, der tilsammen skal analysere, hvad der anses som "god" kapital af de lærerstuderende i undervisningen ved Læreruddannelsen Zahle. Første tematiske nedslag *Faglighedens forholdemåder* viser, at de lærerstuderende tillægger teorier fra det praktiske system af viden større værdi end teorier fra det akademiske system af viden. For de studerende virker det som en strategi og en del af doxaen, at teori skal fortælle noget om

praksis og være foreskrivende for praksis, hvorfor teori af de studerende bliver beskrevet som redskaber og værktøjer til at anvende i praksis. Derudover validerer de studerende teori fra både det praktiske og akademiske system af viden ud fra fortællinger om deres egne erfaringer fra praksis. De studerendes værditilskrivning af teorien og dermed fagligheden på Læreruddannelsen Zahle viser dermed en stærk betoning af læreruddannelsen som en uddannelse til kvalificering til lærere i folkeskolen.

Andet tematiske nedslag *At bringe det personlige i spil som kapitalform* viser, at de lærerstuderendes personlige holdninger bliver gjort til en central del af undervisningen, som en del af det, de lærerstuderende kalder for læreruddannelsens *tolerante rum* og får, af de lærerstuderende, tillagt større værdi end både det akademiske og praktiske system af viden. Ægthed og åbenhed efterspørges og bliver dermed en stor del af doxaen, hvor man, som lærerstuderende må spille sig selv ud og vise sine "private" kort. På den måde står undervisningen på Læreruddannelsen Zahle i et spændingsfelt mellem på den ene side indlæring af tekniske færdigheder og på den anden side de studerendes habitus, der skal "tæmmes" og tilpasses doxaen for, hvad en "god" lærerstuderende er.

Det tredje og sidste tematiske nedslag *Det faglige mindreværd* viser, at de lærerstuderendes værditilskrivning af det, de kalder *personlig essens* og *det tolerante rum* kan ses som et udtryk for et fagligt mindreværd. Hermed kan man anskue de lærerstuderendes italesættelse af sig selv, uddannelsesvalg og fremtidige strategier som, at de lærerstuderende gør en dyd ud af nødvendigheden og dermed afviser det, der har afvist dem, eller som de selv i tanken har afvist. Dermed skaber de lærerstuderende en fortælling om læreruddannelsen som en uddannelse, der ikke giver meget kredit i uddannelseskapital, men som derimod giver noget andet i form af en særegen personlig kapitalform, hvilket for de lærerstuderende bliver en nødvendig disposition at have.

Kapitel 9. Abstract

This thesis examines which ideals, standards and values student teachers attach to the Danish teacher education program in the intersection between education for the profession and preparation for studies to obtain a Master's degree. Within an analytical framework, inspired by Bourdieu and perspectives from Andrew Abbott's theory of system of professionals along with observation studies, interviews and a survey on two teaching teams with a total of 47 students, an examination of how the student teachers practice on Teacher Education Zahle is studied.

The thesis is organized in two parts of analysis. The first part of analysis studies the student teachers recruitment patterns at Teacher Education Zahle. The analysis indicates a tendency that the student teachers are recruited from families with fathers typically having a vocational education and their mothers characterized by having a bachelor degree. Student teachers can thus be characterized by being recruited from families with a medium to low educational capital. The motivation for choosing Teacher Education Zahle derives not from how the Danish teacher education program creates opportunities to obtain a Master's degree, rather, it lies in the student teachers personal educational ideals and desire for personal development and the desire to make a difference in the public schools with a socially beneficial impact. The student teachers illustrate emphasis on motivation in selecting Danish teacher education program because they are aware of its position in the overall educational field, which is characterized by student teachers dispositions they experienced as a habitual descent.

The second part of the analysis is organized in three thematic dimensions, which together, analyze the criteria that the student teachers consider as "good" capital in teaching at Teacher Education Zahle. The first thematic dimension, *Professional interest standings*, shows that the student teachers attach theories from the practical system of knowledge to a greater value than the theories from the abstract system of knowledge. For these students it appears as a strategy and a part of the doxa in which that theory should indicate something about practice and be a prescriptive practice. This is why theory used by student teachers, are best described as tools to apply in practice. In addition, the students validate theory from both the practical

and the abstract system of knowledge from their own experiences in practice. The students' valuation of the theory and professionalism on the Danish teacher educational program shows, that the student teachers put great emphasis on the Danish teacher educational program as a training qualification and prerequisite for teachers in public schools.

The second thematic dimension, *To bring the personal into play as capital form*, shows that the student teachers' personal attitudes become an essential part of the teaching. This is what the student teachers call *the teacher educations tolerant space* and puts greater value than both the abstract and practical system of knowledge. Authenticity and openness are required and thus, become a major part of the doxa where the student teachers must enact their personal values and show their "private" cards. That way, teaching at Teacher Education Zahle is an intersection between learning technical skills and the students' habitus to be integrated to the doxa of what good teacher trainees mean.

The third and last thematic dimension, *The academic inferiority*, shows that the student teachers valuation of what they call *personal essence* and *tolerant space* can be seen as an expression of an academic inferiority. This expression, stresses that the student teachers articulation of itself, educational choices and future strategies that create virtue out of necessity and thus they reject who have rejected them or which they themselves have rejected the idea. Thus, the student teachers are creating a story about the Danish teacher education program as an education that does not give much credit in educational capital, instead it gives something else in the form of a peculiar personal capital form, which causes the student teachers to have a necessary disposition.

Kapitel 10. Bilagsfortegnelse

Alle bilag er samlet på CD.

Bilag 1.

Informeret samtykke

Bilag 2.

Interviewguide

Bilag 3.

Spørgeskema

Bilag 4.

Tabeller fra spørgeskemaundersøgelsen

Bilag 5.

Observationsnoter

Bilag 6.

Interviewudskrifter