Ida Ebdrup

Klassegørelsesprocesser og ulighedsdynamikker på universitetet

Velfærdsprofessionsbachelorers positioneringskampe for legitimt tilhør

- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

RUC

Ida Ebdrup

Klassegørelsesprocesser og ulighedsdynamikker på universitetet

Velfærdsprofessionsbachelorers
positioneringskampe for legitimt tilhør

Vejleder:
Lene Larsen
Roskilde Universitet

Ph.d.-afhandling
Ph.d.- programmet Læring, Arbejdsliv og Social Innovation
Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet

December 2023

Ida Ebdrup:
Klassegørelsesprocesser og ulighedsdynamikker på universitetet:
Velfærdsprofessionsbachelorers positioneringskampe for legitimt tilhør

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2023

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen
Sats: Ida Ebdrup
Illustration omslag: Ana Lopes (Fine Acts: https://fineacts.co/belonging)
Tryk: PRinfoParitas Digital Service

Forhandles hos Academic Books:
www.academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91362-43-9 (paperback)
978-87-91362-44-6 (e-pub)

Udgivet af: Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
Bygning 02, Postboks 260
4000 Roskilde
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
Website: https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi

Alle rettigheder forbeholdes:
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En Ph.d.- afhandling er forskeruddannelsens 'svendestykke', som viser, at forfatteren har gennemført "et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning", som det hedder i bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Ph.d.-afhandlinger er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som afsøger og belyser nye forskningsområder. Denne afhandling er blevet til inden for rammen af Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, specifikt Ph.d.-programmet for Læring, Arbejdsliv og Social Innovation. Programmet omfatter læring i hele livsløbet, i uddannelse og arbejdslivet, i institutioner og andre livssammenhænge. Dette kalder på tværfaglig tematisering af læreprocesser som brede identitetsprocesser; som subjektive og sociale aktiviteter i en samfundsmæssig kontekst.

Ida Ebdrups afhandling *Klassegørelsesprocesser og ulighedsdynamikker på universitetet – velfærdsprofessionsbachelorers positioneringskampe for legitimt tilhør* beskæftiger sig med professionsbachelorers start på en kandidatuddannelse. Der er således tale om en afhandling, der tager fat i en aktuel og forskningsmæssigt delvist overset problemstilling, og den udgør et vigtigt analytisk bidrag til universiteternes fortsatte og kommende opgaver med udvikling af kandidatuddannelser til studerende med vidt forskellige uddannelsesbaggrunde og forudsætninger.

Som titlen angiver, udgør afhandlingen et interessant og vigtigt bidrag til forskningen i ulighed og social klasse og (lange) videregående uddannelser. Den viser, hvordan universitetet som institution (re)produceres som et magtfelt, der selekterer og skaber hierarkier baseret på de studerendes baggrund som professionsbachelorer. Dette gøres ved at rette blikket (også) mod de subjektive dimensioner af klasse; hvordan klasse mærkes, føles og opleves af studerende, der traditionelt ikke har haft adgang til en lang videregående uddannelse. Afhandlingen sætter fokus på 14 (velfærds)professionsbachelorer og deres veje ind på universitetet på en række kandidatuddannelser på henholdsvis Roskilde Universitet (RUC) og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Der er tale om professionsbachelorer med baggrunde som pædagoger, lærere, socialrådgivere, ergoterapeuter og sygeplejersker. I afhandlingen undersøges, hvordan deres uddannelsesveje spiller sammen med social baggrund, familierelationer, tidligere uddannelseserfaringer og uddannelsesvalg.

Afhandlingen udgør hermed et analytisk, teoretisk og kritisk indspil til diskussionen om, hvordan forskellige videregående uddannelser værdisættes samfundsmæssigt. Den viser, hvordan universiteterne ved indgangsdøren stiller spørgsmålstegn ved professionsbachelorernes legitimitet og plads på kandidatuddannelserne samt hvordan der samfundsmæs-

sigt, kulturelt og uddannelsesmæssigt reproduceres særlige videnshierarkier mellem praksis viden og akademisk viden og mellem professionsbacheloruddannelser og universitetsuddannelser.

Teoretisk er det afhandlingens centrale ambition at sammentænke Bourdieu's, Davies' og Skeggs' teorier og begreber. Gennem interessante med- og modlæsninger af disse tre teoretiske positioner etableres et teoretisk dobbeltgreb, der viser, hvordan klasse som både træg og reproducerende strukturelt forankret dimension og som processuel subjektivering og positionering bidrager til social ulighed. Der er her tale om en modig og selvstændig læsning og sammentænkning, som samlet udgør et originalt teoretisk bud gennem udviklingen af begrebet klassegørelse. Det er således afhandlingens ambition at skrive et klassebegreb frem, der kan tydeliggøre, hvordan strukturer og diskurser og subjekt og subjektiveringer sameksisterer i sammenvævede processer, der skaber særlige positioneringsmuligheder for professionsbachelorer inden for universitetsfeltet.

Afhandlingens analyse er struktureret i tre kapitler, der tager afsæt i et overordnet tema om, hvordan professionsbachelorerne har en længsel mod at mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende. Først vises – med Davies' begreber i forgrunden – tre udvalgte professionsbachelorers vej og længsel mod optagelse på en kandidatuddannelse, og hvordan de på forskellig vis aktiverer deres sociokulturelle baggrund i forbindelse med deres uddannelsesvalg. De tre studerende udgør eksempler på, at de professionsbachelorer, der vælger at starte på en kandidatuddannelse, er motiverede og føler sig dygtige og er stolte af deres uddannelsesbedrifter. En selvforståelse som sættes under pres, når de starter på universitetet. Dernæst vises – med Bourdieu's begreber i forgrunden – professionsbachelorernes kampe for at positionere sig på legitime måder inden for universitetsfeltet. Her peges på både direkte og indirekte subtile ulighedsdynamikker i form af distinktioner mellem at være hhv. en 'rigtig' og en 'forkert' universitetsstuderende. Især fremhæves 1) æstetik, alder og tøjvalg, 2) undervisernes kommunikationsform og 3) universitetsbachelorernes modtagelse af professionsbachelorerne. Disse ulighedsmarkører skaber usikkerheder hos professionsbachelorerne og præger deres muligheder for at kropsliggøre universitets 'institutionelle habitus'. Endelig vises – med Skegg's begreber i forgrunden – hvordan interne positioneringskampe blandt professionsbachelorerne opstår og understøtter dem i deres forsøg på at kunne positionere sig som 'rigtige' universitetsstuderende. Dette interne positioneringsspil kan ses som både et led i processen mod at blive en legitim universitetsstuderende og som et symptom på den selekteringskultur og – praksis, der eksisterer på universitetet.

Afhandlingens analyser viser på glimrende vis, hvorfor og hvordan professionsbachelorer er nødt til at sløre deres baggrunde som professionsbachelorer, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at kunne blive positioneret som legitime studerende samt mærke en følelse

af tilhør på en kandidatuddannelse. Ved især at (gen)etablere et klasseperspektiv på professionsbachelorenes veje til og deltagelse i en universitetsuddannelse udgør afhandlingen et selvstændigt, originalt og spændende bidrag til forskningen i social ulighed og uddannelse.

God læselyst!
Lene Larsen

Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet

Tak

Jeg har haft det lidt blandet med at skrive denne "tak", da jeg hurtigt kan komme til at føle mig som en "vigtigper". Når det er sagt, er der bestemt også noget meget fint ved at sige "tak". Især skal der lyde en uendeligt stor tak til alle de søde, gavmilde, ærlige og åbne professionsbachelorer, der indvilligede i at deltage i mit ph.d.-projekt. Uden jer ville der jo faktisk slet ikke være en afhandling!

Derudover har jeg bestemt også meget lyst til at sige et særskilt (stort!) tak til min vejleder Lene Larsen. Hold da op, hvor har du hjulpet mig meget på flere måder; Både med empatiske opmuntrende og rosende ord, et stort overblik og et godt blik for den røde tråd og de overordnede argumentationer. Tak Lene!

En stor tak skal også lyde til Steen Baagøe Nielsen, der både hjalp mig i gang med ph.d.-projektet og var med til at udvikle ideen til problemstillingen i afhandlingen. Uden dig havde jeg nok hverken kommet på sporet af at søge en ph.d.-stilling, og jeg havde muligvis heller ikke fået den uden din hjælp. Så stort tak Steen!

Derudover har jeg også lyst til at sige tak til de sødeste ph.d.-kollegaer, jeg har delt dette lidt specielle forløb med: Sofie, Alexander, Amalie, Gry, Fina, Mathias og Kamilla. Hvis jeg ikke kunne have delt frustrationerne, glæderne og den dårlige kantinemad med jer (undskyld RUC's kantine…), havde det slet ikke været sjovt at skrive afhandlingen!

Også tak til min søde barndomsveninde Marie for at have transskriberet timelange interviews for mig til en lidt sløv løn – du er en sand ven!

Og tak til min familie for at være søde til at give opbakning, komme med beroligende bemærkninger, hvis jeg gik i panik undervejs, og fordi I ikke stillede spørgsmålstegn ved, at jeg liiige overskred deadlinen… Tak til mine forældre for at læse hele molevitten igennem (ligesom I har gjort igennem det meste af mit uddannelsesforløb…). Og tak til min søde storesøster Anne for bare at være en af de bedste i verden til at sige lige præcis dét, jeg har brug for at høre, når jeg er presset.

Og sidst men ikke mindst tak til min dejlige kæreste Tommy og vores datter Astrid. Uden jer kunne jeg ingenting.

Ida Ebdrup
December 2023

Indhold

Kapitel 1: Indledning 7

Afhandlingens problemstilling 11
Uddannelseshierarkier og mangel på symbolsk værdi 12
Forskellige professionsfagligheder 13
DPU og RUC – to uddannelsesinstitutioner med forskellige historiske, faglige og uddannelsespolitiske forankringer 15

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) 16
Roskilde Universitet (RUC) 16
Optagelse på en kandidatuddannelse på RUC og DPU 17
RUC og DPU – professionsbachelorernes møde med de to universiteter 18
Afhandlingens opbygning 20

Kapitel 2: Forskning i ulighed i videregående uddannelse 25

Positionering i forskningsfeltet 27
Professionsbachelorer som en del af en "ny" gruppe af studerende sat i en international forskningskontekst 30

Problemkategorier 30

Transitioner i uddannelse: Transitionsforskning inden for lange videregående uddannelser 37

Fra transition til *klassegørelse* – og 'institutionel habitus' som et led til at undersøge transitioner som en klassegørelsesproces 37
'Belonging' som analytisk indgangsvinkel i transitionsforskningen 42

Behov for ny viden? 43

Kapitel. 3: Det metodologiske design 47

Tilgange til vidensproduktionen 47

Bourdieus refleksive sociologi 50
Objektivering af undersøgelsesfeltet: Det første brud 53
Selvobjektivering: Det andet brud 54
En "praktisk" selvobjektivering 54

Det empiriske design 57

Deltagerobservation 57
Mit møde med de to universiteter: 'Forskerkroppen' 59
Opstarten af det etnografiske arbejde på RUC 63

Opstarten af det etnografiske arbejde på DPU ... 65
Uddannelsesnarrativer som metodisk greb ... 66
Kvalitativ longitudinelt studie ... 70
Første interview ... 71
Andet interview ... 72
Samtykke og anonymisering ... 74
Oversigt over informanterne ... 76

Den metodologiske rammes betydning for afhandlingens analyser ... 77

Kapitel 4: Teoretiske tilgange og analytiske begreber ... 79

Klassebegrebets udvikling og relevans i dag ... 79

Mine teoretiske forankringer ... 86

Social klasse som felt, habitus og kapital ... 87

Social Klasse som central forståelseskategori i Bourdieus begrebsværk ... 88
Et relationelt blik på analysegenstanden ... 91
Bourdieus praksisteori: Habitus, felt og kapital ... 93
Habitus ... 94
Felter ... 98
Kapital ... 100
Symbolsk vold ... 102
Den videre vej med Bourdieu: At gøre social klasser til et led af en klassegørelsesproces ... 102

Social klasse som *subjektivering* ... 103

Subjektiveringstilblivelser og positionering ... 104
Krop og landskab ... 105
Landskab og felt ... 106
'(be)longing'/'tilhør' som en følelse ... 108
Positioneringer og *positioner* som analytiske begreber ... 110
Den videre vej med Bourdieu og Davies: Følelsen af *tilhør* som begreb i undersøgelsen af klasse ... 111

Mellem social klasse og subjektivering: At *gøre* klasse ... 113

Klasse som analysekategori ... 114
'Bytteværdi' og 'brugsværdi' ... 116
Klasseformationer og subjektivering ... 117
Konstruktioner af en respektabel subjektivitet og konstruktioner af disidentifikationer ... 118
Den videre vej med Bourdieu, Davies og Skeggs: Skeggs og Davies' subjektiveringsbegreber som et led af min teoretisering om *klassegørelse* ... 120

Hvilket klassebegreb står jeg tilbage med? – En opsamlende diskussion 121

Afhandlingens klasseforståelse 121
Afhandlingens vidensproduktion – et sted mellem det vedvarende og det flygtige 123

Kapitel 5: Afhandlingens analysestrategi og introduktion til analyser 125

Analyseprocesserne og tematiseringen 125

Samspil mellem empiri og teori som et led i den analytiske proces 125

En længsel og at mærke tilhør som analysetema 127

Analysens strukturering 127

Kapitel 6: Uddannelsesnarrativer – længslen efter en position som universitetsstuderende 133

Karla 136
Mit møde med Karla og interviewets kontekst 136
Karlas uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter 137

At mærke en tidlig interesse for læring, uddannelse og pædagogik 138
Udfordret i "klassespilet" 139
Grundtvigske læringsfællesskaber og pædagogisk dannelse 144
At føle sig dygtig, men også at længes efter noget andet 145
Da Karla er trådt ind på universitetet 148

Astrid 149

Mit møde med Astrid og interviewets kontekst 149
Astrids uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter 150
Et uddannelsessted hvor der skal være plads til forskelligheder 151
Høje forventninger og præstationskultur har en pris… 153
Sygeplejerskeuddannelsen – en vekslende følelse af at høre til og føle sig malplaceret i landskabet 155
En stærk kapitalvolumen med hjemmefra 157
Da Astrid er trådt ind på universitetet 159

Emilie 160

Mit møde med Emilie og interviewets kontekst 160
Emilies uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter 161
En svær start på uddannelsesstigen 162
En vekslende følelse af at føle sig *fortabt* og føle sig *dygtig* 165
At lykkes og føle sig "uddannelsesparat" 167
Socialrådgiveruddannelsen – at finde den rette uddannelseshylde 168

Da Emilie er trådt ind på universitetet ... 169

Opsamling af kapitel 6 ... 171

Kapitel 7: Universitetsfeltet – et felt af distinktioner, hierarkier og klasssegørelse ... 175

Distinktionen mellem at være en "rigtig" eller "forkert" universitetsstuderende ... 177

Universitetsfeltet som et ulige spil fra start: Æstetik, alder og tøjvalg som distinktionsmarkør ... 178

Undervisernes kommunikationsform som distinktionsskabende ... 181

Universitetsbachelorernes modtagelse af professionsbachelorerne som distinktionsskabende ... 186

Professionsbachelorernes reproduktion af universitetsfeltets distinktioner og en nedgradering af deres egne kompetencer ... 191

Opbygge en institutionel habitus ... 194

Undervisernes miskendelse af professionsbachelorernes institutionelle habitus. 195

Professionsbachelorernes usikkerheder i opbygningen af en institutionel habitus ... 199

Forskellen mellem universitetets institutionelle habitus og den institutionelle habitus på professionsbacheloruddannelserne ... 205

Opsamling af kapitel 7 ... 211

Kapitel 8: Universitetsfeltet – en kamp om positionerne ... 213

De interne positioneringskampe mellem professionsbachelorerne i universitetsfeltet ... 215

En positionering om at være unik i *massen* ... 216

En afstandtagen fra ens profession som et led i et positioneringsspil i universitetsfeltet ... 221

At underspille sin position som professionsbachelor i feltet som en positionerings- og tilhørsstrategi ... 227

Opsamling af kapitel 8 ... 233

Kapitel 9: Konklusion ... 235

Hovedresultater og -konklusioner ... 238

Sociokulturel baggrund og uddannelseserfaringer har betydning for tilhørsmuligheder på universitetet ... 239

Social klasse viser sig igennem klassegørelsesprocesser, der har betydning for, hvordan der struktureres statusstærke/-svage positioner i vores uddannelsessystem og samfundsmæssigt ... 242

Professionsbachelorerne som problemkategorier og social klasse som central kategori inden for HE-forskningen 245
Fra klasse til klassegørelse 246

Resumé af afhandlingen 249
English summary 254
Litteratur 259
Bilag 1: Interviewguides 273

Interviewguides – første interview, DPU og RUC 273

Intro: 273

Interviewguides – andet interview, DPU 275
Interviewguides – andet interview, RUC 276

Bilag 2: Breve 278

Brev til DPU 278
Brev til RUC 280
Brev til de studerende på RUC 281
Brev til de studerende på DPU 282

Bilag 3: Samtykkeerklæring 284

Samtykkeerklæring 284

Kapitel 1: Indledning

> ”Og ligne de der akademikerfamilier, jeg gik i gymnasiet med, tror jeg bare ikke, at jeg syntes, at det var godt nok at have en professionsbachelor… Jeg tænkte; at nu skulle jeg have den kandidat! (…) Jeg tror også, det har handlet om forfængelighed, at jeg startede her. Jeg tænkte ikke lærerseminariet som en mulighed, da jeg gik i gymnasiet. (…) At jeg syntes, jeg kunne gøre det bedre! Jeg ville godt gøre det bedre! Jeg tror, jeg havde en eller anden forestilling om det der akademikerhjem med bogreoler fra gulv til loft og PH-lamper og sidde og læse en masse bøger i weekenderne. Og hende syntes jeg ikke, at jeg blev, hvis ikke jeg gik på universitet” (Karla, læreruddannet).

For den læreruddannede Karla bliver universitetet stedet, der kan føre hende derhen, som hun drømmer om og længes efter. Det billede, som hun maler i sin beskrivelse af, hvorfor hun søgte ind på en kandidatuddannelse, bliver en afspejling af, hvem hun gerne vil være, og hvor hun gerne vil hen. Universitetet bliver for Karla stedet med en retning – stedet med et fremtidsperspektiv, som læreruddannelsen og -professionen ikke kan hamle op med. Som hun selv understreger i citatet, kan og vil hun være noget ”bedre” end det, hun oplever, at læreruddannelsen og -arbejdet giver hende. Her kan man tale om, at hun indirekte ”placerer” læreruddannelsen og -titlen inden for mere statussvage kategorier, fordi det i hendes verden ikke bliver en position, der er tynget med nok symbolsk værdi sammenlignet med de positioner, som hun forestiller sig, at universitetet kan bibringe hende. På den måde reproducerer hun et uddannelseshierarki mellem universitetet og læreruddannelsen.

Citatuddraget med Karla viser den status, som universitetet har for de 14 (velfærds)professionsbachelorer med baggrunde som pædagoger, lærere, socialrådgivere ergoterapeuter og sygeplejersker, jeg fulgte i løbet af deres første to semestre på forskellige kandidatuddannelser på henholdsvist Roskilde Universitet (RUC) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Gennem etnografisk feltarbejde af deres hverdagsliv på universitetet samt narrative og tematisk rammesatte interviews fordelt på to interviewrunder under deres første og andet semester på kandidatuddannelserne, blev det tydeligt, at universitetet er en uddannelsesinstitution, der holder på mange forestillinger, forventninger og drømme. Det er en kulturel bastion, som vækker følelser hos de 14 professionsbachelorer – følelser af både angst, glæde, stolthed, forargelse, vrede mv.. Samtidig er det et uddannelsessted, der flittigt selekterer både åbenlyst og mere subtilt. De professionsbachelorer, jeg fulgte, har forskellige forudsætninger til at afkode selekteringen og de ulighedsdynamikker, der kan være på spil på universitetet. De kommer således med forskellige sociokulturelle og uddannelsesmæssige erfaringer, ressourcer, selvforståelser og fortællinger. De adskiller sig internt aldersmæssigt. Flere af dem har skiftet uddannelses- og arbejdsspor flere gange. Mange af dem har haft svært ved at finde deres ”hylde” i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Og så er der dem, der har haft en plan siden afslutningen af deres ungdomsuddannelse. En målrettet plan. Den lige vej. Der er således

tale om en differentieret gruppe studerende, som imidlertid i universitetsfeltet bliver behandlet inden for nogle ensliggjorte og snævre kategorier, hvor deres professionsbaggrunde ofte bliver set som hæmsko end en faglig styrke (se også Hindhede et al. 2019; Højberg & Martinussen 2015). Flere af dem bygger videre på en fortælling om, at en professionsbachelorgrad ikke er "god nok", og de er med til at reproducere sig selv – og også hinanden – inden for nogle snævre og negativt ladede problemkategorier, der også er med til at placere dem lavere inden for et uddannelseshierarki.

Vi uddanner som aldrig før, og de videregående uddannelser har side 1970'erne undergået en voldsom ekspansion i antallet af studerende, der har betydet, at vi har den mest veluddannede generation nogensinde (Thomsen 2008; DEA 2019). Ekspansionen af studerende på de videregående uddannelser er både et resultat af et demokratisk ønske om at udjævne klasseforskellene ved ikke at gøre økonomiske ressourcer til adgangsbillet til de videregående uddannelser (Thomsen et al. 2013). Yderligere bliver uddannelse talt frem som et af de mest vækstfremmende midler i vores samfund, hvilket siden 80'erne har fået betydning for den politiske styring inden for uddannelsesområdet (Pedersen 2010; Elle 2016; Jeffrey & Troman 2011). Også oprettelsen af professionsbachelorgraden og -uddannelsen i 2001 har bidraget til en større ekspansion af studerende på professionsbacheloruddannelserne, ligesom det også har medført en stigning i antallet af (velfærds)professionsbachelorer, der videreuddanner sig på kandidatuddannelser (Danske Universiteter 2023)[1].

Professionsbachelorgraden og -uddannelsen blev oprettet[2] som et led i en større internationalisering af de danske uddannelser tilbage i 2001, som bl.a. også indbefatter indførelsen 3+2 Bologna-strukturen på de danske universiteter i 1999. Den nye professionsbachelortitel blev betegnet som et "kvalitetsstempel" (ibid.), der skulle tiltrække flere studerende til de professionsrettede uddannelser. Ifølge den daværende SR-regering skulle den nye 3+2 Bologna-struktur bruges til at skabe et sammenhængende marked for videregående uddannelser inden for EU samt indføre en struktur, hvor de studerende først skal

[1]Det generelle billede på henholdsvist AU/DPU, AAU og RUC er, at der er sket et mindre fald af antallet af velfærdsprofessionsbachelorer, der søger optagelse på kandidatuddannelserne mellem 2012-2021. På AAU er der en stigning af antallet af velfærdsprofessionsbachelorer, der søger optagelse på det samfundsvidenskabelig fakultet i 2016. Der er et lignende mønster på de andre danske universiteter – på nær SDU, hvor der siden 2012 er sket en stigning frem mod 2021 på både det humanistiske fakultet, det samfundsvidenskabelig fakultet og det sundhedsfaglige fakultet. Fx steg optagelsesantallet af velfærdsprofessionsbachelorer på det humanistiske fakultet på SDU fra 52 studerende i 2012 til 146 studerende i 2021 (Danske Universiteter 2023).

[2] Det var den daværende undervisningsminister, Margrethe Vestager (R), der i 2000 fremlagde et samlet forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser (MVU), lov om Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) og lov om oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Med loven blev professionsbachelortitlen oprettet, og loven gjorde det muligt for professionsbachelorer at starte på en række kandidatuddannelser (Retsinformation 2000).

vælge kandidatuddannelse efter, de afslutter deres bachelor (Regering 2017). Bolognaprocessen har været med til at forstærke uddannelsernes økonomiske rolle, idet uddannelse i dag tjener som en vare i konkurrencen på det globale marked (Jeffrey & Troman 2011; Pedersen 2010). Desuden har bolognaprocessen gjort det nemmere for studerende med forskellige bacheloruddannelser at læse videre på forskellige kandidatuddannelser. Dette gælder også for et stort antal professionsbachelorer (Højbjerg & Martinussen 2015; Danske Universiteter 2023).

Den store ekspansion af studerende på de videregående uddannelser har betydet, at gruppen af studerende er mere differentieret end tidligere, hvilket særligt en række nationale og internationale klassestudier har peget på er med til at gøre selekteringen inden for uddannelsessystemet mere massiv (se bl.a. Leathwood og O'Connell 2003; Thomsen 2008). Med denne afhandling kaster jeg imidlertid også lys på, hvad der videre sker, når denne differentiering ikke udelukkende handler om, hvorvidt den studerende kommer fra et uddannelsesfremmet hjem eller ej, men også handler om en differentiering i forhold til forskellige *uddannelsesbaggrunde* på universitetets kandidatuddannelser: Mere præcist betyder det, at jeg i afhandlingen har et særligt fokus på, hvad der sker, når en gruppe professionsbachelorer skal forsøge at legitimere sig på en række kandidatuddannelser. Og hvordan de skal forsøge at begå sig inden for nogle uddannelsesrammer, der kan ligge et stykke fra de uddannelses- og vidensformer, som de er blevet klædt på til fra deres professionsbacheloruddannelser (se også Hindhede et al. 2019; Højberg & Martinussen 2015; Bendix Petersen & Naike Runciman 2018).

Afhandlingen centrerer sig omkring nogle af de samfundsmæssige og uddannelsesmæssige strukturer og logikker, der har installeret sig kulturelt og fået betydning for, at nogle professionsbachelorer vælger at søge væk fra professionerne og videre i uddannelsessystemet. Der undersøges, hvordan professionsbachelorernes tilstedeværelse på universitetet ofte er med til at placere dem i positioner, hvor de kategoriseres som problematiske, afvigende og en slags "dødvægt" i feltet. Groft skitseret kan man tale om, at selvom professionsbachelorerne har *formel adgang* gennem juridisk lovforskrift, har de i praksis svært ved at få *reel adgang* inden for universitetet. Afhandlingen viser, hvordan universitetet ved indgangsdøren stiller spørgsmålstegn ved professionsbachelorernes legitimitet og plads på kandidatuddannelserne. Og hvordan der samfundsmæssigt, kulturelt og uddannelsesmæssigt reproduceres et videnshierarki mellem praksisviden over for akademisk viden og et uddannelseshierarki mellem professionsuddannelser over for universitetsuddannelser. Disse forskellige hierarkier er både med til at svække professionsbachelorernes muligheder for at legitimere sig inden for universitetet, men er yderligere også med til at svække deres position inden for et større uddannelses- og samfundshierarki. Dette videns- og uddannelseshierarki peger jeg på spiller sammen med nogle subtile samfundsklassepositioner, som relaterer til bestemte uddannelser, der er behæftet med forskellig status – dvs. positionen som professionsbachelor overfor positionen som universitetsbachelor.

Skønt professionsbachelorgraden giver juridisk legitimitet til optagelse på en række kandidatuddannelser (Retsinformation 2000), og at professionsbachelorerne derfor har de samme muligheder for optagelse på kandidatuddannelser, som studerende med en universitetsbachelorgrad har, formes der både nogle synlige og mere usynlige praksisser og krav til professionsbachelorerne på universiteterne, som er med til at besværliggøre deres legitimitet på universiteterne i praksis. Det medfører, at den formelle adgang i stedet bliver transformeret til en mere langvarig kamp for at høre til inden for universitetsfeltet.

Den oprindelige motivation for at lave et forskningsprojekt, der undersøger professionsbachelorers møder og start på kandidatuddannelser på universitetet, er affødt af mine egne erfaringer som universitetsstuderende – først på RUC og senere som studerende på DPU på dele af min kandidatuddannelse. Her indgik jeg i undervisningsrum og gruppearbejde med studerende med både universitets- og professionsbachelorbaggrunde. Jeg oplevede her, hvordan jeg både kunne blive irriteret, få medfølelse, indgå i velfungerende gruppearbejde med professionsbachelorer, og så også blive lidt irriteret igen over professionsbachelorernes spørgsmål i undervisningen, der for nogle af dem kunne have karakter af noget meget praksisnært og være nogle hverdagslignende anekdoter. Samtidig med dette blev jeg forarget og vred, når jeg hørte, hvordan nogle af mine medstuderende fortalte, at de ville sørge for at undgå at komme til arbejde sammen med professionsbachelorer, fordi det kunne risikere at forringe deres karakterer til en eventuel eksamen. Yderligere arbejdede jeg på min kandidatuddannelse sammen med nogle virkelige dygtige professionsbachelorer med forskellige fagbaggrunde, som måske nok skulle bruge noget tid på at vænne sig til, hvordan man skrev en akademisk opgave på universitetet, men som var virkelig skarpe, og som på nogle måder også var bedre at arbejde sammen med end nogle af de universitetsbachelorer, jeg tidligere havde arbejdet sammen med. Alle disse blandede erfaringer og følelser fik mig til at reflektere over, hvorfor en forelæsningssituation med fx en pædagoguddannets beskrivelse af en situation med et barn i børnehaven kunne vække så meget harme hos mig og mine medstuderende med universitetsbachelorbaggrunde. Det var da skørt. Ikke fair. Og temmelig usympatisk.

Min vej til at undersøge problemstillingen har løbende undergået forandringer. Da jeg begyndte at arbejde med problemstillingen og lærte de professionsbachelorer, jeg skulle følge bedre at kende, blev mit blik på universitetsfeltet også farvet af professionsbachelorernes positioner, deres følelser og deres oplevelser. Jeg så pludselig mere tydeligt, hvor ulige et felt universitet er. Noget jeg som studerende selv har læst teoretiske tekster og gengivelser af, og som jeg delvist også har været opmærksom på i min tid som universitetsstuderende, men en ulighed i feltet, som jeg alligevel ikke på den måde selv har følt mig ramt af. Pludselig så jeg uligheder og klasse over alt. Jeg blev meget opmærksom på, hvor stærkt sproget kategoriserer i et felt som universitetet. Hvor hård og kategorisk tonen kunne blive (både ubevidst og mere bevidst) – og især hård overfor dem, der på forskellige måder skiller sig ud i feltet.

Afhandlingens problemstilling

Afhandlingen undersøger, hvordan en gruppe (velfærds)professionsbachelorers vej ind på universitetet på en række kandidatuddannelse spiller sammen med bestemte uddannelseserfaringer, sociokulturelle baggrunde og familierelationer. Yderligere undersøger jeg, hvordan universitetet (re)produceres som et magtfelt, der selekterer og skaber sociale klassehierarkier bl.a. på baggrund af de studerendes uddannelsesbaggrund som professionsuddannede. I afhandlingen argumenterer jeg for, at social klasse fortsat er relevant at trække i forgrunden i analyser af, hvordan studerende søger at finde deres veje og deres positioner inden for uddannelsessystemet. Ligesom jeg argumenterer for, at klasse viser sig i form af uddannelsesmæssige hierarkier, hvor professionsuddannelser værdisættes ringere end universitetsuddannelser samfundsmæssigt og inden for universitetets fire vægge.

Afhandlingen problemstilling lyder:

> Hvilke positioner i universitetsfeltet må (velfærds)professionsbachelorer tilkæmpe sig for at kunne mærke tilhør og blive positioneret som legitime studerende?

Afhandlingens problemstilling afspejler to spor, som jeg har forfulgt i arbejdet med afhandlingen. Dels en teoretisk og empirisk interesse i at undersøge, hvilke ulighedsskabende og sociale klassedynamikker der (re)produceres i universitetsfeltet i relation til professionsbachelorer på universitetet. Og dels en teoretisk og empirisk interesse i at undersøge, hvordan de strukturelle uligheds- og sociale klassedynamikker spiller ind i professionsbachelorernes måder at positionere sig på i universitetsfeltet. Og i forlængelse heraf også hvilken betydning universitetets logikker og diskursive praksisser får for de studerendes positionerings- og tilhørsmuligheder i feltet.

I undersøgelsen af afhandlingens problemstilling indtænker jeg Pierre Bourdieus sociale klasseforståelse (særligt hans praksisteori), og klasseforskeren Beverley Skeggs' analyser af, hvordan social klasse former vores subjektiveringer, og hvordan vi selv konstruerer vores subjektiveringer gennem klasseformationer. Yderligere inddrager jeg kønsforskeren og poststrukturalisten Bronwyn Davies' begreber om *'(be)longing'* (tilhør/længsel) som noget kropsligt, der former ens subjektpositioner i forskellige landskaber (som fx universitetslandskabet). Jeg har læst Davies' tilhørsbegreb ind i en klasseforståelse, hvor jeg har betragtet vejen mod at kunne mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende som et skridt på vejen mod at mærke tilhør til en samfundsklasseposition, hvor professionsbachelorerne oplever, at de kan føle sig værdifulde, og desuden er placeret mere fordelagtigt i et større samfundshierarki. Denne læsning af tilhørsbegrebet er blevet nuanceret gennem Bourdieus og Skeggs' klasseperspektiver.

I min undersøgelse af afhandlingens problemstilling indtænker jeg et todelt blik på social klasse: *For det første* argumenterer jeg for, at vi uden blik for social klasse, kan miste blikket

for de forskellige forudsætninger de studerende kommer med, når de starter på en uddannelse. Til at indkapsle dette klasseperspektiv har jeg både lavet en teoretisk forankring i Bourdieus og Skeggs' klasseforståelser, samt lavet narrative interviews med de 14 professionsbachelorer, jeg har fulgt. Her har jeg taget udgangspunkt i deres individuelle uddannelsesnarrativer (jf. Bruner 1999, 2004), som giver et indblik i deres forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger, erfaringer og deres individuelle sociokulturelle baggrunde, som de aktiverer på forskellige måder som en del af deres fortælling. *For det andet* udvikler jeg et teoretisk perspektiv, hvor jeg augmenterer for, at social klasse også kan vise sig som '*klassegørelse*': At professionsbachelorer også på baggrund af deres uddannelsestitel og -baggrund, deres alder eller æstetiske udtryk mv. bliver *klassegjort* inden for nogle ressource-/statussvage kategorier og positioner på universitetet. Social klasse som klassegørelse er et teoretisk perspektiv, jeg har udviklet i et samspil mellem den generede empiri og på baggrund af afhandlingens tre hoveteoretikere Bourdieu, Davies og Skeggs. I arbejdet med at besvare afhandlingens problemstilling, blev det nødvendigt at udvikle et begreb, der kunne indkapsle et teoretisk fokus på positionering, samtidig med at det kunne indkapsle de klassestrukturer, der er på spil i uddannelsessystemet. Jeg argumenterer i afhandlingen for, at særligt Davies' poststrukturalistiske teoretiske forankring bidrager til et mere dynamisk blik på social klasse – forstået på den måde, at social klasse også bliver en social og kulturel *gørelse* – en klassegørelse – der ikke kun tager udgangspunkt i sociokulturel baggrund.

I afhandlingen diskuterer jeg, hvordan det både er vigtigt at fastholde et blik på de studerendes sociale baggrundes betydning for deres legitimerings- og tilhørsmuligheder inden for universitetet, samtidig med at jeg breder klassebegrebet ud og undersøger, hvordan klasse viser sig på nogle subtile måder i vores uddannelsessystem, der former samfundsklassepositioner, som hægter til bestemte uddannelsespositioner. Det undersøges det, hvordan særlige diskursive praksisser knytter an til nogle strukturelle og samfundsmæssige uligheder, som også viser sig i det universitetsfelt, som professionsbachelorerne skal søge at positionere sig inden for i deres kampe for at kunne gøre sig genkendelige inden for feltet, mærke tilhør og blive positioneret som en legitim universitetsstuderende.

Uddannelseshierarkier og mangel på symbolsk værdi

Siden professionsbachelorgraden blev indført i 2001, er der sket en akademisering af professionsuddannelserne (Bøje & Baagøe 2017; Eriksen 2008). Denne prioritering er både affødt af en tro på, at de studerende bliver klædt bedre på til praksis, hvis de også kan inkorporere akademiske færdigheder i deres praksisarbejde. Derudover er den øgede akademisering også blevet inkorporeret i professionsbacheloruddannelserne, så der er en mere naturlig overgang for de studerende mellem professionsbacheloruddannelserne og kandidatuddannelserne på universitetet (ibid.). Imidlertid er der en tendens til, at professionsbachelorernes faglige forankring i praksis stadig har tendens til at blive gjort til et *problem* på kandidatuddannelserne, fordi de studerende bliver "for meget praksis" i deres

argumentationsformer og måder og reflektere på i undervisningen (også jf. Hindhede et al. 2019; Højberg & Martinussen 2015). Fx peger Martin Bayer og Ulf Brinkkær (2003) på, at lærere og pædagoger ofte anses for at have omfattende praktisk viden, men knappe dispositioner for videnskabelig/akademisk viden (Bayer & Brinkkjær 2003). Lærernes og pædagogernes vidensformer antages at være stærkt kontekstbundne og betragtes ofte som mosaikagtige, sporadiske og private. Her fremhæves det, at hverken pædagog- eller læreruddannede kan siges at have et fagligt sprog, men derimod en faglig bevidsthed i form af en slags "kultur" (Bayer og Brinkkjær 2003: 41). En lignende fortælling syntes at forfølge de sundhedsvidenskabelige professioner. Uddannelserne her er afledt af en husholdningsskole, der blev oprettet ved begyndelsen af det tyvende århundrede for at sikre høje standarder for unge kvinders husmorfærdigheder, og uddannelsen har konstant kæmpet for anerkendelse. Selvom dets undervisere er blevet uddannet på universiteter og knyttet til programmer, der er tilknyttet prestigefyldte videnskaber (så som biomedicin og økonomi), har folk uden for feltet betragtet kernepensummet for ernæring og sundhed som værende blot grundlæggende viden om madlavning (Overgaard 2005; Eriksen 2008).

Når professionsbachelorernes viden og kompetencer kategoriseres som mere praksisorienteret end akademisk funderet, er det med til at forankre grupperne med professionsbachelorbaggrunde på kandidatuddannelserne inden for nogle positioner, der rummer mindre symbolsk værdi i universitetsfeltet. Det splittede fagfokus som professionsbachelorerne har med sig, når de starter på en kandidatuddannelse er med til at besværliggøre deres mulighed for at mærke tilhør på universitetet, fordi forestillingerne om deres faglige kompetencer kan være med til at reproducere dem i nogle "klassede" og ulige positioner inden for feltet, der desuden også kan trække tråde til en mere generel samfundsmæssig ulighed i forhold hvilket fagtraditioner, hvilken type viden, og hvilke uddannelser der har værdi (også jf. Overgaard 2005; Eriksen 2008).

Forskellige professionsfagligheder

I ph.d.-projektet har jeg som nævnt fulgt (velfærds)professionsbachelorer med forskellige professionsbaggrunde og -uddannelser. Det er imidlertid ikke min ambition med afhandlingen at undersøge professionernes forskellige fagområder, særlige træk ved professionerne og de enkelte professionsbachelorers håndtering af deres forskellige "professionscurriculum". Når jeg alligevel vælger at have fokus på flere professionsgrupper, stiller det selvfølgelig også krav til en sensibilitet fra min side i forhold til professionernes forskellige forankringer og praksisser. Det kan både ses som en af afhandlingens styrker og svagheder, at så mange forskellige professionsfaggrupper er repræsenteret i afhandlingen. En svaghed, fordi der hurtigt bliver skøjtet henover de enkelte professioners fagtraditioner, særtræk, historier og forankringer i vores samfund og forståelser af arbejdsfunktioner: Der er selvsagt forskel på at være uddannet pædagog, lærer, sygeplejerske, socialrådgiver og ergoterapeut, fordi der er tale om forskellige fagligheder (med nogle overlap imellem).

Der er desuden forskel på hvilket lønniveau, arbejdsvilkår og status, der kan være forankret i de forskellige professioner. Fx kategoriseres særligt sygepleje- og pædagoguddannelsen som store "kvindefag", hvor lønningerne ligger lavt, og hvor overenskomstforhandlinger har haft tendens til reproducere fastlåse lønrelationer (Vive 2019; Eriksen 2008). Dette taler ind i en større diskussion omkring køn, uddannelse, status og privilegier, og hvordan nogle kønnede uddannelsesstrukturer i vores samfund reproduceres på måder, hvor der fastholdes uligheder mellem kønnene på arbejdsmarkedet, men som også reproduceres på andre måder uden for arbejdsmarkedet – især i uddannelsessystemet (se bl.a. Baagøe Nielsen 2018). Når jeg i nærværende afhandling undersøger, hvordan der reproduceres videns- og uddannelseshierarkier i samfundet og inden for uddannelsessystemet ved at fremhæve, hvordan (velfærds)professionsbacheloruddannelserne har tendens til at blive tillagt mindre værdi samfundsmæssigt, afføder det nogle centrale spørgsmål. Bl.a. når flere af (velfærds)professionsbacheloruddannelserne ofte også bliver karakteriseret som "kvindefag". På nogle måder ville det derfor have været oplagt også at have tænkt *køn* ind i undersøgelsesdesignet, som en social kategori der i samspil med klasse kunne give perspektiver på dels nogle strukturelle dynamikker, der reproduceres i forhold til (velfærds)professionsuddannelser: Dvs. hvordan forskellige uddannelses-, videns- og arbejdshierarkier både kan fortælle noget om status, værditilskrivninger, klasseformationer og ulighed. Men også kan hægte til nogle kønnede strukturerer i vores i samfund, hvor bestemte arbejdsfunktioner og uddannelser tilskrives mindre værdi og status. Man kunne således godt have tænkt et intersektionalitetsbegreb ind i den teoretiske og analytiske ramme, hvor bl.a. køn kunne have fået en central plads. Selvom det kan synes oplagt at inddrage køn i undersøgelsen, skyldes mit fravalg, at jeg ønskede at fastholde en tematisk tråd i forhold til social klasse – da der jo i princippet er uendeligt mange sociale kategorier, der kunne være vigtige at inkorporere, og som kan have betydning for de studerendes perspektiver og muligheder inden for og uden for uddannelsessystemet. Også etnicitet, religion og geografisk ophav har betydning for de erfaringer, vi hver især drager igennem livet. Derudover er det også veldokumenteret fra flere sider, at der eksisterer en vis "træghed", blindhed og neglekt i forhold til social klasses betydning for den enkeltes muligheder (Thomsen 2008; Faber 2008; Aamann 2017). Jeg vil også argumentere for, at empiren i højere grad kaldte på analyser om klasse fremfor køn – selvom dette også (i et vist omfang) kan skyldes min teoretiske og analytiske interesse for klasse.

Et andet vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til den blandede gruppe af (velfærds)professionsbachelorer, afhandlingen tager udgangspunkt i, er, at der er lavet statistiske opgørelser, der viser, at gruppen af (velfærds)professionsbachelorer kommer fra forskellige sociale kulturelle baggrunde. Fx kommer pædagoguddannede oftere fra baggrunde med ufaglærte eller erhvervsuddannede forældre, sammenlignet med læreruddannede, der oftere kommer fra familier med forældre med mellemlange uddannelser (Bayer og Brinkkjær 2003). Også Søren Gytz Olesen og Gitte Sommer Harrits (2012) viser i et

komparativt kvantitativt studie om rekrutteringen i uddannelsessystemet, hvordan de studerende fra (velfærds)professionsbacheloruddannelser og universiteter adskiller sig fra hinanden på spørgsmål om social baggrund og kulturelle ressourcer. Selvom jeg ikke foretager en systematisk kategorisering og statistisk bearbejdning af de enkelte professionsfaggruppers sociokulturelle baggrunde (i form af forældres uddannelsesniveau, indkomst mv.), har alle de studerende, jeg fulgte i afhandlingen i forskelligt omfang fortalt om deres sociokulturelle baggrunde. Den viden indgår som baggrundsviden i afhandlingens analyser af de studerendes positionering, muligheder og kampe på universitetet. I og med at jeg ikke foretager en statistisk rammesætning af de enkelte professionsfaggruppers sociokulturelle baggrunde, er det værd at nævne, at der findes statiske opgørelser, der leverer dele af dette arbejde, som er en central baggrundsviden, der er vigtig at have med sig, når man taler om og skal have forståelse for de faggrupper af professionsbachelorer, som indgår i afhandlingens undersøgelse, og som også kan spille ind i forhold til en (ubevidst) ulighed i et universitetsfelt (ibid.). En styrke ved at inddrage flere professionsfagligheder er, at det åbner op for et indblik i det udsnit af (velfærds)professionsbachelorsstuderende, der læser på kandidatuddannelserne. Empirien i afhandlingen peger på, at der institutionelt og af underviserne tilsyneladende ikke skelnes mellem, hvorvidt de studerende er lærer-, pædagog, socialrådgiver, ergoterapeuter eller sygeplejerskeuddannet. I stedet kategoriseres de inden for en samlet enhed som *professionsbachelorer*. Dette kan på den ene side virke problematisk, fordi de studerende ensliggøres på måder, hvor de bliver kategoriseret som en samlet gruppe i en universitetskontekst. På den anden side ville det også virke problematisk at tegne forskelle op mellem fx lærer- og pædagoguddannede i en undervisningssituation på universitetet, fordi dette også ville kunne forstærke en kategorisk ulighed imellem de forskellige professioner på kandidatuddannelserne. Fordi der institutionelt og lovmæssigt ikke skelnes mellem professionsbacheloruddannelserne, har jeg heller ikke valgt at skelne i min udvælgelse af informanter i afhandlingens undersøgelse. På den baggrund mener jeg også, at det giver mening at tage udgangspunkt i flere fagtraditioner.

DPU og RUC – to uddannelsesinstitutioner med forskellige historiske, faglige og uddannelsespolitiske forankringer

I afhandlingen har jeg som nævnt fulgt professionsbachelorer på forskellige kandidatuddannelser på henholdsvis Roskilde Universitet (RUC) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Fordi de to universiteter udgør rammen for mit empiriske grundlag i ph.d.-projektet, vil jeg i det følgende skitsere de to universiteters historier, forskellige fagtraditioner og deres forskellige eksistensgrundlag. Yderligere vil jeg også kortlægge mit møde med de to universiteter igennem to feltnotater for at sætte scenen for nogle af de problemstillinger, der er på spil, når det kommer til professionsbachelorer på universitetet.

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)

DPU er et forholdsvist nyt universitetet, der blev oprettet som Danmarks Pædagogiske Universitet i sommeren 2000 ved en sammenlægning af Danmarks lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut. Med universitetsreformen i 2007 blev DPU en del af Aarhus Universitet og fik navnet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, som imidlertid igen blev ændret til Institut for Uddannelse og Pædagogik i 2011 og igen ændret i 2015 til Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU 2023a). DPU består af fem fakulteter på kandidatniveau inden for hhv. 'pædagogisk psykologi', 'pædagogisk sociologi', 'pædagogisk antropologi', 'pædagogisk filosofi' og 'generel pædagogik'. Siden 2010 har DPU også udbudt universitetsbacheloruddannelsen 'uddannelsesvidenskab', som i 2013 også blev til en kandidatuddannelse.

I lovforslaget fra 2000 står der bl.a. i relation til oprettelsen af DPU:

> "Med lovforslaget om Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) skabes der et nyt pædagogisk uddannelses- og forskningsmiljø, der vil bidrage til at øge videngrundlaget bag uddannelsesindsatsen gennem grundforskning og samarbejde med uddannelsesinstitutioner generelt og uddannelsesinstitutioner på det pædagogiske uddannelsesområde specifikt" (Retsinformation 2000).

DPU blev oprettet som et led i reformen fra 2000, hvor også professionsbachelorgraden blev oprettet. Som ovenstående uddrag fra lovforslaget fra 2000 også understreger, blev DPU sat i verden for at sikre og muliggøre, at flere (velfærds)professionsbachelorer kunne tage en lang videregående uddannelse (Retsinformation 2000), og er oprindeligt også en del af et politisk projekt om at "kvalitetssikre" professionsuddannelserne. Fx står der også i lovforslagsskriftet fra 2000, at professionsbachelorgraden: *"dels [er] et kvalitetsstempel, dels en niveauangivelse af betydning for efter- og videreuddannelse såvel herhjemme som i udlandet"*. Formuleringen varsler en ny global måde at tænke de (lange) videregående uddannelser på. Formuleringen om, at oprettelsen af professionsbachelortitlen skal betragtes som et "kvalitetsstempel"', kan yderligere ses som et led i en måde at reproducere et videns- og uddannelseshierarki, hvor der (lidt karikeret skitseret) bliver sat lighedstegn mellem "kvalitet" og en øget akademisering.

Roskilde Universitet (RUC)

Da Roskilde Universitet blev oprettet i 1972 som Roskilde Universitetscenter, blev det både kaldt "verdens mest dristige universitetseksperiment" og en "marxistisk missionsskole" (Hansen 1997). RUC har siden dets oprettelse og frem til i dag været en uddannelsesinstitution, der har skabt debat.

RUC's historie har forbindelse til studenteroprøret i slutning af 60'erne. Det blev oprettet som en aflastning og et alternativ til Københavns Universitet. Mange af de træk, vi kender ved RUC i dag, har rødder tilbage til RUC's første år; Gruppearbejde, problemorientering, tværfaglighed og vejledernes vejlederrolle. Flere elementer står således uforandret, mens andet er tilpasset samtidens krav. Da RUC blev oprettet, var det en utraditionel og

uprøvet tilgang på danske universiteter. RUC har løbende skullet finde en balance mellem at leve op til en række mere og mere standardiserede krav til universitetsorganiseringen samt fortsat kæmpe for at bibeholde den særlige RUC-profil, som også er en profil, der kan ses som et alternativ til nogle af de andre universiteters profiler.

RUC har siden dets spæde start og frem til i dag skullet forholde sig til kritikkere, der mener, at det faglige niveau hos de færdiguddannede er for lavt. Så sent som 2020 lød overskrifterne *"Roskilde universitet er et fejlslagent universitet"* (Berlingske, 2020a) og *"Roskilde Universitet er et elendigt universitet"* (Berlingske, 2020b). Baggrunden for overskrifterne var en række data, der blandt andet pegede på et faldende ansøgertal, høj dimittendledighed, faldende karaktergennemsnit for dem, som universitetet optager, og en tendens til at flere bachelorer fra universitetet læser deres kandidatuddannelse på et andet universitet. Disse forskellige statistiske opgørelser har bl.a. ført til, at man på RUC har lavet en omfattende kandidatreform, som skulle imødekomme kritikken om, at RUC's uddannelser ikke har en tydelig nok profil.[3]

Optagelse på en kandidatuddannelse på RUC og DPU

På RUC skal professionsbachelorer tage et suppleringskursus på 10 ECTS i løbet af sommerferien, som de skal bestå, før de kan blive optaget på en kandidatuddannelse. Suppleringskurset er delt op i tre hold med hver sit metodefokus: Et kvalitativt hold, et kvantitativt hold og et kursusforløb, der er designet til internationale studerende. Det kursusforløb, de studerende skal gennemføre, afhænger af, hvilken kandidatuddannelse de skal starte på. Udover at der er særligt fokus på enten kvalitative eller kvantitative metoder, skal de studerende i kursusforløbene introduceres for og arbejde med forskellige videnskabsteoretiske tilgange.

Suppleringskurset er et tre-ugers undervisningsforløb, der strækker sig over en uge i start juli, samt to uger i slutningen af august. Mellem juli og slutningen af august har de studerende læseferie, hvor de forventes at læse kursets pensum og løse forskellige småopgaver relateret til kurset. Når de studerende vender tilbage fra deres læseferie, har de forelæsninger og holdundervisning. I slutningen af kursets forløb skal de studerende op til en mundtlig eksamen i grupper, der tager udgangspunkt i en udarbejdet skriftlig synopse. Eksamen bliver vurderet med en karakter, og hvis de studerende består eksamen, bliver de optaget på den søgte kandidatuddannelse.

[3] De 170 kombinationsuddannelser på kandidatuddannelserne er blevet reduceret til 28 tværfaglige uddannelser. Her er håbet, at kandidatreformen gør det mere gennemskuelig for aftagerne, og at et mere arbejdsmarkedsrettet fokus på kandidatuddannelserne i højere grad kan matche de studerendes ønsker og arbejdsmarkeds behov.

Modsat RUC skal de studerende på DPU ikke bestå et suppleringskursus, før de kan starte på kandidatuddannelserne. Derimod skal de udarbejde en uddannelsesfaglig relevansbeskrivelse, der er en slags ansøgning, hvor de studerende selvstændigt skal forholde sig til, hvordan deres adgangsgivende uddannelse er faglig relevant for den kandidatuddannelse, som de søger optagelse på. Yderligere skal de studerende i relevansbeskrivesen reflektere over, hvilken faglig profil de ønsker at opnå på baggrund af den søgte kandidatuddannelse samt forholde sig til, om der er konkrete teorier, videnskabsteoretiske elementer eller opgaver fra deres adgangsgivende uddannelse, der har relevans for den kandidatuddannelse, som der søges optagelse på. Det er et fagligt bedømmelsesudvalg, der vurderer hvilket ansøgere, der kan optages på baggrund af den uddannelsesfaglige relevansbeskrivelse samt dokumentation i form af eksamensbevis (DPU 2023b).

RUC og DPU – professionsbachelorernes møde med de to universiteter

DPU's fusion mellem de gamle lærer- og pædagoghøjskoler og Aarhus Universitet illustrerer i grove træk den blanding af fagtraditioner, som universitetet rummer og uddanner inden for. Fordi DPU også er sat i verden for at tage imod særligt studerende med forskellige velfærdsprofessionsfagligheder, kan man tale om, at DPU's selvforståelse derfor adskiller sig fra den universitets- og selvforståelse, som omslutter RUC. Nedenfor ses et feltuddrag, som tager udgangspunkt i mine feltnoter fra de studerendes første studiedag på DPU i sensommeren 2019:

> En ansat fra DPU går på scenen og byder de studerende velkommen: "I har været mange om buddet i år – det er under halvdelen af alle ansøgere, der er kommet ind. I er modige, og I er dygtige. Efterspørgslen af pædagogiske kompetencer har aldrig været større. Der er brug for jer (…) Det vi vil tilbyde jer, er mulighed for faglig fordybelse og åbne op for jeres sunde kritiske sans. At tage en uddannelse på DPU handler om at vække jeres intellektuelle nysgerrighed, så I kan sætte jeres viden og faglighed i spil. (…) I skal være klar til at undersøge paradokser, ambivalenser og genoverveje jeres viden og normative forståelser. Når I starter på DPU, træder I ind i en helt ny uddannelseskontekst. Jeg vil gerne slå fast, at det I står overfor bliver sværere og er noget nyt, men det er også vigtigt for mig også at slå fast, at lige præcis jeres årgang rummer et stort potentiale. I er efterspurgte med den viden og den faglige baggrund, I har (…) Det, at I skal læse en kandidatuddannelse, er jeres chance for faglig fordybelse. Jeg vil gerne minde jer om, at universitetet er et sted, hvor I har medbestemmelse. (…) I har også mulighed for at blive en del af studienævnet, hvor I kan indgå i samarbejde med underviserne. Vi er simpelthen så glade for at se jer!"

Fordi optagelsesprocenten af professionsbachelorer på DPU er større end antallet af universitetsbachelorer, der søger optagelse på DPU's kandidatuddannelser, er velkomsttalen i feltnotatet også henvendt direkte til professionsbachelorerne. På DPU er de marioriten – til forskel fra RUC, hvor universitetsbachelorerne er marioriten på kandidatuddannelserne. Noget, der skinner igennem i feltnotatet er, at professionsbachelorernes faglighed og kompetencer bliver talt op – deres viden og kompetencer er *efterspurgt* i samfundet. Alligevel kan man tale om, at der også implicit og subtilt bliver betonet et uddannelseshierarki mellem en professions- og universitetsuddannelse – med bemærkninger som fx

"…en uddannelse på DPU handler om at vække jeres intellektuelle nysgerrighed, så I kan sætte jeres viden og faglighed i spil". Der er vis sandsynlighed for, at deres intellektuelle nysgerrighed allerede blev vakt og sat i spil på deres professionsuddannelser, og derfor ikke blot er noget, der kan få liv i undervisningen på universitet. Imidlertid bliver de alligevel fremhævet som nogle af de særligt udvalgte, og professionsbachelorernes første møde med universitetet på DPU bliver derfor også overvejende imødekommende og inkluderende.

På samme måde som på DPU bliver professionsbachelorerne på RUC budt velkommen på deres første dag på suppleringskurset tilbage i sommeren 2019. Nedenfor er et uddrag fra et feltnotat, jeg lavede dengang:

> En ansat på RUC byder de nystartede professionsbachelorer velkommen (…) En ansat på RUC siger: *"Vi valgte at lave et kursus, fordi vi erfarede, at I havde brug for noget øvelse, inden I starter på universitetet"*. Den ansatte fortsætter med at fortælle noget om Roskilde Universitets historie, og hvad den "videnskabelig grundsten" handler om. Den ansatte fortæller desuden om RUC's opbygning (bl.a. de forskellige institutter). Derudover fortæller den ansatte om de universitetsstuderende, som professionsbachelorerne vil møde på deres kandidatuddannelser. I den forbindelse fremhæver den ansatte de forskellige bachelorprogrammer på RUC. Det beskrives, hvad filosofien er bag det problemorienterede projektarbejde, og det fortælles desuden, at det er en vigtig del af RUC's DNA. Den ansatte beskriver suppleringskursets opbygning og siger bl.a.: *"På kurset vil der blive bygget videre på den viden, som I allerede har, men underviserne vil også udfordre jer og jeres forforståelser"*.

Feltnotatet viser bl.a., at der sker en faglig vurdering og test af professionsbachelorerne helt fra start. Fordi professionsbachelorerne skal bestå en eksamen med karakter inden, de kan blive optaget på en kandidatuddannelse og formelt kan kalde sig *en universitetsstuderende*, kan man tale om, at deres uddannelsesbaggrunde og kompetencer bliver "problemgjort" i en grad, hvor de bliver kategoriseret ulige ved indgangsdøren til universitetet. Derudover skinner det igennem, at RUC's fagtraditioner ('RUC's DNA' så at sige) bliver centralt for modtagelsen af professionsbachelorerne – det er en fortælling, de skal have med sig for at kunne blive integreret på uddannelsen. For flere af de professionsbachelorer jeg fulgte på RUC, fyldte den "ruc'ske" fortælling også i forhold til deres forståelse af stedet. Og det kom til at gennemsyre deres måder at tale sig selv frem i forhold til deres position som universitetsstuderende.

Den fortælling, som den ansatte i feltuddraget tegner af RUC, er ret essentiel til at forstå forskellene mellem de udgangspunkter, som DPU og RUC har. RUC er ikke på samme måde som DPU sat i verden for at lave et pædagogisk- og uddannelsesmæssigt program, der skal integrere professionsbachelorer på kandidatuddannelserne. Derimod har RUC lagt vægt på at være et "anderledes" universitet, der tænker uddannelse og arbejdsformer på nye måder. Imidlertid kan man diskutere om nogle af de pædagogiske og uddannelsesmæssige visioner, som RUC's oprindelseshistorie bygger på, og som har præget debatten om RUC helt frem til i dag, også burde komme professionsbachelorerne mere til gavn i deres møde med uddannelsesinstitutionen. Fx har det været helt centralt at tale diversitet

og samarbejde på tværs af sociale grupper frem som en del af et værdimæssigt grundelement i måden at tænke RUC som uddannelsessted på (se bl.a. Illeris 1997; Politiken 2020). Vægtningen af mere lighed og diversitet på universitetet er med til at understrege det paradoks, der hersker inden for uddannelsessystemet: At på trods af ambitionen om at skabe mere lighed gennem uddannelse, reproduceres selekteringsmekanismerne og de ulighedsskabende kategoriseringer. Det kan endvidere virke paradoksalt, at afhandlingens empiri også viser, at et universitetet som DPU, der netop blev oprettet til at kunne tage imod og uddanne professionsbachelorer på kandidatuddannelser, også (re)producerer klassegørelse og ulighed af netop gruppen af professionsbachelorer ved at kategoriserer dem som afvigende og "problematiske" i universitetsfeltet.

I afhandlingens analyser har jeg valgt at sløre identiteten af RUC og DPU og de forskellig kandidatfag, som de studerende læser på og referer til i interviewene i mine analyser. Grunden til at jeg har sløret universiteternes identiteter i analysen skyldes først og fremmest at fastholde en sensibilitet over for de professionsbachelorer, universitetsbachelorer og undervisere, der indgår i afhandlingens analyser. Yderligere har det ikke været min hensigt at lave en sammenligning af de to universiteters måder at tage imod professionsbachelorer, og derfor har det også givet mening at sløre identiteten på de to uddannelsesinstitutioner. Når det er sagt, synes jeg, at det gav mening både at tage udgangspunkt i DPU, hvor størstedelen af de studerende har velfærdsprofessionsbachelorbaggrunde, og samtidig have et universitet som RUC med som en del af empirien, der til sammenligning har et større optag af studerende med universitetsbachelorbaggrunde på kandidatuddannelserne. Imidlertid blev det hurtigt tydeligt, at der ikke var særlig stor forskel mellem, hvordan praksisserne og omgangstonen var og udfoldede sig i undervisnings- og vejledningssituationer på de to universiteter. Og de studerendes oplevelser med både dét de syntes var spændende, og dét de syntes var svært ved at læse på universitetet, varierende heller ikke meget mellem de to universiteter. Af den grund har det også givet mening at sløre identiteten på universiteterne i mine analyser. Analyserne kommer derfor også til at illustrere, hvordan klassegørelser og ulighedsdynamikker kan ses som et led i nogle mere generelle diskursive og kulturelle praksisser, der gennemsyrer universitetsfeltet og samfundsmæssigt fremfor noget, der kan knyttes til et bestemt universitetet og en særlig kandidatuddannelse.

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af følgende kapitler:

Kapitel 2 er en diskussion af dansk og international forskningslitteratur, der indrammer afhandlingens problemstilling om professionsbachelorer på kandidatuddannelser. Det primære formål med kapitlet er at belyse, hvilke mekanismer, der kan være på spil for en gruppe studerende med professionsbaggrunde i et universitetsfelt, ved at fokusere på, hvad andre forskere har kunnet udlede omkring universitetet som felt og studerende med

en "utraditionel" baggrund inden for universitetsfeltet. Her fremhæver jeg en række studier, som jeg er inspireret af – dels i forhold til deres empiriske bidrag, og dels de teoretiske perspektiver de trækker på. I kapitlet laver jeg overordnet tre nedslag i den fremsøgte forskningslitteratur, som jeg har tematiseret kapitlet på baggrund af. Der er tale om et fokus på: **1.** *Nye kategorier af studerende på universitetet i kølvandet på udviklingen mod "masseuniversitetet".* **2.** *Transitionsprocesser fra en uddannelseskultur til en anden, og studerendes første årserfaringer på universitetet.* **3.** *Social klasseforskning inden for lange videregående uddannelser.* På baggrund af den udvalgte forskningslitteratur, viser jeg mit bud på, hvorfor det kan være vanskeligt for professionsbachelorer at føle tilhør på universitetet. Yderligere peger jeg på, hvad disse tre nedslag i forskningslandskabet får for afhandlingens videre kapitler.

Kapitel 3 har til formål at skabe gennemsigthed i forhold til det metodologiske afsæt, som afhandlingen bygger på. Her diskuterer jeg afhandlingens tre hovedteoretiske (Bourdieu, Davies og Skeggs') metodologiske afsæt. Jeg skriver mig ind i principperne fra Bourdieus 'refleksive sociologi', og viser hvordan jeg har brugt hans metodologiske refleksionsværktøj i mit arbejde med ph.d.-projektet. Yderligere rammesætter jeg også ph.d.-projektets metodiske overvejelser og valg ved at beskrive min tilgang til udformningen og udførelsen af interviewene og mine deltagerobservationer.

Kapitel 4 præsenterer ph.d.-projektets teoretiske ramme, hvor jeg skriver et klassebegreb frem på baggrund af en diskussion af Bourdieu, Davies og Skeggs' forskellige teoretiske perspektiver. Kapitlet indledes med en argumentation for klassebegrebets fortsatte relevans ved at lave et mindre historisk oprids af klassebegrebets udvikling ved at trække tråde til de "klassiske" klasseanalyser så som Karl Marx og Marx Webers klasseteorier. Derefter viser jeg, hvordan klasseanalyser har ændret sig siden ved at fremhæve 'den kulturelle vending' inden for klasseforskningen, som bl.a. er anført af en gruppe britiske klasseforskere. I præsentationen af min klasseforståelse i ph.d.-projektet søger jeg både at vægte det foranderligere og processuelle (gennem særligt Davies' teori, men også Skeggs' teori), og samtidig skriver jeg også det mere vedvarende og reproduktive frem ved klasseformationer igennem Bourdieus klasseforståelse og hans praksisteori. Det er også her jeg skriver mit begreb om *klassegørelse* frem, som hovedsageligt er udviklet på baggrund af afhandlingens tre hovedteoretikere, men er også informeret af afhandlingens empiri.

Kapitel 5 rammesætter analysestrategien for afhandlingens tre analysekapitler. Her beskriver jeg, hvilke temaer, der er centrale for analyserne, samt hvilket blik jeg har anvendt i min tematisering af analyserne. Den overordnede linje for analysearbejdet er tematiseret på baggrund af mit longitudinelle metodedesign, de valgte teorier, og de læsninger jeg har lavet på tværs af den nationale og internationale forskningslitteratur. Den tematiske røde tråd for analysekapitlerne tager desuden udgangspunkt i professionsbachelorernes muligheder for at *mærke og føle tilhør på universitetet.*

Kapitel 6, kapitel 7, kapitel 8 er afhandlingen samlede analytiske bidrag: **Kapitel 6** er tematiseret på baggrund af tre udvalgte professionsbachelorers (**Karla**, **Astrid** og **Emilie**) uddannelsesnarrativer. Her analyseres deres uddannelsesvej og deres *længsel* mod at blive optaget på en kandidatuddannelse og deres *længsel* mod at blive en universitetsstuderende. Jeg viser, hvordan de også på forskellig vis aktiverer deres sociokulturelle baggrund som et led af deres narrativer: Deres sociale baggrunde påvirker således deres uddannelsesvalg, ligesom de gennem deres uddannelsesvalg også klassegør *sig selv* inden for enten ressource-/statussvage og -stærke positioner. I **kapitel 7** undersøger jeg, hvordan universitet på baggrund af professionsbachelorernes position som professionsuddannede er med til at klassegøre dem inden for nogle ressource-/statussvage og snævre (problem)kategorier på samme måde som arbejderklassestuderende på universitetet også bliver (jf. Skeggs & Loveday 2012; Loveday 2016; Leathwood & O'Connell 2003). Med afsæt i mine feltnoter og ved at rette linsen mod underviserne og universitetsbachelorernes modtagelse og omgangsform overfor professionsbachelorerne, undersøges de subtile, men også de mere direkte ulighedsdynamikker som produceres og reproduceres i universitetsfeltet, og hvordan disse ulighedsmarkører præger professionsbachelorernes muligheder for at kropsliggøre den *'institutionelle habitus'* på universitetet (jf. Reay 1998b; Reay et al. 2001). Yderligere bygger analyserne på uddrag fra interviewene med professionsbachelorerne, hvor de udfolder de usikkerheder, som universitetet genererer i dem, og hvordan disse usikkerheder også er med til at udfordre deres mulighed for at kropsliggøre universitetets institutionelle habitus. I **kapitel 8** viser jeg, hvordan en intern positioneringskamp blandt professionsbachelorerne sætter sig igennem blandt dem i deres forsøg på at kunne positionere sig som en "rigtig" universitetsstuderende. Jeg fremhæver her, hvordan professionsbachelorerne på forskellige måder klassegør deres medstuderende med professionsbaggrunde inden for særligt nogle ressource/status*svage* positioner, mens de klassegør sig selv inden for nogle mere ressource/status*stærke* positioner, der klinger godt i forhold til universitetets institutionelle habitus. Disse klassegørelsesprocesser peger jeg på kan ses som deres længsel mod være en "rigtig" og "legitim" universitetsstuderende.

Kapitel 9 er afhandlingens samlede konklusion. Her samler jeg op på afhandlingens centrale positioner og afhandlingens vidensbidrag.

Det er mit ønske, at afhandlingen kan læses som et akademisk vidensbidrag inden for forskningstraditionen om social klasse og uddannelse/(lange) videregående uddannelser. Og hvor perspektivet på social klasse kan få nyt liv ved både at have blik for, hvordan social klasse viser sig i uddannelsessystemet gennem forskellige subtile klassegørelsesprocesser og mere direkte selekteringsmekanismer. Og ved også at rette fokus mod en subjektiv dimension af klasse – altså hvordan klasse føles, mærkes og opleves for de studerende, der traditionelt enten ikke har haft adgang til en lang videregående uddannelse, eller som blot skiller sig ud på grund af deres uddannelsestitel som professionsbachelor.

Samtidig håber jeg også, at afhandlingen kan bruges til at kaste lys over det arbejde, som uddannelserne har med at skabe inkluderende undervisnings-, vejlednings- og uddannelsespraksisser, hvor der er blik for de studerendes forskellige forudsætninger. Og hvor forskelligheder mellem de studerende ikke bliver produceret og reproduceret igennem ulighedsskabende kategoriseringer, der markerer professionsbachelorer som de afvigende og en problematisk gruppe studerende inden for universitetsfeltet. Det er en stor opgave. Men forhåbentlig kan afhandlingen her være et beskedent indspark til det arbejde.

Kapitel 2: Forskning i ulighed i videregående uddannelse

Professionsbachelorer på kandidatuddannelser er et forskningsområde, der på nuværende tidspunkt er forholdsvis underbelyst. I skivende stund er de eneste studier, der findes på området tre mindre undersøgelser, der henholdsvis undersøger, hvordan studerende med både professions- og universitetsbachelorbaggrund søger at legitimere sig som universitetsstuderende (Højbjerg & Martinussen 2015), et studie hvor udgangspunktet er at undersøge, hvad der er på spil, når studerende med professions- og universitetsbachelorbaggrunde interagerer og samarbejder i projektopgaver på kandidatuddannelser (Hindhede et al. 2019), samt et konferencebidrag, der fokuserer på "akademisk mangfoldighed", hvor der zoomes ind på de studerendes forskellige akademiske baggrunde (bl.a. velfærdsprofessionsbachelorer – pædagoger, socialrådgivere, lærere og sygeplejersker) på kandidatuddannelser i gruppearbejdesammenhænge (Bendix Petersen & Naike Runciman 2018). Karin Højbjerg & Marie Martinussen (2015) fremhæver selv, at datagrundlaget for deres undersøgelse ikke er fyldigt, og at der vil være behov for supplerende undersøgelser af *"flere relationer, flere studier og flere uddannelsesinstitutioner"* (Højberg & Martinussen 2015: 22). Selvom studierne er af mindre empirisk skala og med et mere afgrænset fokus på dynamikker i projektarbejde blandt grupper med professions- og universitetsbachelorer, har afsættet for studierne været med til at kaste vigtige nuancer på nogle centrale indgangsvinkler til at undersøge afhandlingens problemstilling. De har videre kunnet bidrage til en opmærksomhed på nogle nedslagspunkter, som har været vigtige at rette opmærksomheden henimod i kortlægningen af det forskningslandskab, som afhandlingen skriver sig ind i. Både Højbjerg & Martinussen (2015) og Anette Lykke Hindhede et al.'s (2019) studier trækker på Bourdieus klasseforståelse i deres analyser, og de laver analyser, der peger på, at professionsbachelorer kategoriseres som nogle, der er "i vejen" og er "afvigende" inden for en universitetskontekst – dette til trods for, at det statistik kan spores, at de klarer det ligeså godt til eksamenerne som universitetsbachelorerne gør (Hindhede et al. 2019).

I Højbjerg & Martinussens (2015) studie bliver der på baggrund af otte kvalitative interviews med studerende med en professions- og universitetsbachelorbaggrund fremanalyseret fire studiestrategier, som studerende med både professions- og universitetsbachelorbaggrund bruger til at kunne legitimere sig inden for universitetets rammer. De fire studiestrategier er: *'Oprørsstrategien"*, *"Inkludering- og anerkendende strategi', 'Ekskluderende og afvisende strategi'* og *'Den kulturel opadstigende strategi'*. Studiestrategierne er med til at illustrere, hvordan universitetet fungerer som et kulturelt rum, hvor differentieringsmarkører reproduceres mellem den mere legitime position som universitetsbachelor og den mindre legitime position som professionsbachelorer.

'Oprørsstrategien' er karakteriseret ved, at professionsbachelorer laver et oprør mod de implicitte krav om, at den studerende skal give afkald på sin praktiske tilgang til fagstoffet. Oprøret er afledt af en provokation over en fremhævelse af den akademiske form som den mere "rigtige" vidensform.

En 'Inkludering- og anerkendende strategi' tager udgangspunkt i en strategi, hvor universitetsbachelorer søger at imødekomme professionsbachelorer i universitetsfeltet. Selvom udgangspunktet er at være inkluderende og vise anerkendelse, peger de eksempler, der skal underbygge denne strategi på, at den inkluderende og anerkendende universitetsbachelor også bliver frustreret over professionsbachelorernes faglige niveau. Og universitetsbacheloren problematiserer også professionsbachelorernes praksis- og erfaringsbaserede fokus, som universitetsbacheloren oplever, at professionsbachelorerne ofte kan have i undervisningen og i gruppearbejde.

En 'ekskluderende og afvisende strategi' tager udgangspunkt i en tilgang, hvor en universitetsbachelor lægger afstand til studerende med professionsbachelorbaggrunde på uddannelsen. Her fremhæves det, at distinktionen mellem de to bachelorgrupper også tegnes tydeligere op ved, at universitetsbacheloren er afvisende overfor professionsbachelorer.

'Den kulturelt opadstigende strategi' tager udgangspunkt i en professionsbachelor, der søger at tilpasse sig de kulturelle rammer inden for universitetet for at kunne legitimere sig inden for feltet. Samtidig er det en position, hvor professionsbachelorerne søger at følge "reglerne" ved fx at læse alt pensum.

Højbjerg & Martinussen (2015) opfølger disse studiestrategier med at konkludere, at strategierne kan bruges som perspektiver til nogle af de mere subtile positioneringsprocesser, de udspiller sig mellem forskellige bachelorgruppe på universitetet.

Annette Lykke Hindhede et al. 2019[4] bygger videre på Højbjerg & Martinussens (2015) undersøgelse om forholdet mellem professionsbachelorer og universitetsbachelorer. I deres studie, *"Student Interdisciplinary Practices in a PBL Study Environment"*, undersøger de det 'problemorienterede projektarbejde' (PBL) med afsæt i forskellige bachelorgrupper på kandidatuddannelser. Her skelner de mellem professionsbachelorer og universitetsbachelorer. På samme måde som Højbjerg & Martinussens (2015) undersøgelse, fremhæves det på baggrund af interviewmaterialet, at de forskellige bachelorgrupper forholdte sig til hinanden som to meget forskellige grupper med forskellige kompetencer. Ved at de studerende tegnede grænserne op mellem at være enten en professions- eller en universitetsbachelor, blev stereotype skillelinjer mellem de to bachelorgrupper forstærket og vedligeholdt. Fx viser de, hvordan universitetsbachelorer bliver kategoriseret som 'akademisk

[4] Forskerne af undersøgelsen er Anette Lykke Hindhede, Marie Martinussen og Karin Højbjerg.

stærke', som mere 'passende' i deres måder at være på i feltet, og desuden blev universitetsbachelorer fremhævet (og fremhævede sig selv), som de ressourcestærke medlemmer i gruppearbejdet til deres semesterprojekter. Til sammenligning blev professionsbachelorerne kategoriseret som 'akademisk svage', 'dødvægt' og 'dårlige til at udføre projektarbejdet'. Imidlertid viser Hindhede et al. (2019) på baggrund af statistiske målinger af de to bachelorgruppers eksamenskarakterer, at der ikke var en signifikant forskel mellem de opnåede eksamenskarakterer blandt grupperne med professions- og universitetsbachelorbaggrunde. Faktisk opnåede professionsbachelorerne i gennemsnit karakterer, der lå 0,12 point højere end universitetsbachelorer i løbet af deres 7. semester. Kun i forhold til specialet opnåede universitetsbachelorer karakterer, der var marginalt højere end professionsbachelorernes karakterer. Yderligere peger på Hindhede et al. (2019) på, at fordelingen af karakterer – baseret på den uddannelse som professionsbachelorerne kommer fra – varierede. Deres data viser, at pædagoguddannede generelt set klarede sig dårligere end lærere eller ernærings- og sundhedskandidater. Med dette in mente konkluderer de, at lærere og ernærings- og sundhedskandidater synes at bidrage til et bedre match med den *'institutionelle habitus'* på universitetet (jf. Bourdieu samt Reay et al. 2001) sammenlignet med de pædagoguddannede. Begrebet om den 'institutionelle habitus' er et begreb, jeg også bruger som et led i analysearbejdet i afhandlingen. Dette vil jeg vende tilbage til i kapitlet.

De grænser og sociale kategorier som Hindhede et al. (2019) og Højbjerg & Martinussen (2015) viser, at der tegnes op mellem de to bachelorgrupper, og som desuden ikke viser sig som en markant forskel i deres eksamenspræstationer (jf. Hindhede et al. 2019), er med til at understrege betydningen af de selekteringsmekanismer, der slår igennem i et universitetsfelt, hvor særlige vidensformer også får særlig status (akademisk viden vs. praksisviden). Desuden underbygger det den pointe, som andre forskere også har vist, nemlig, at social kategorisering af studerende på universitetet er med til at forstærke forskellene mellem de studerende på måder, hvor nogle står tilbage som "taberne" i universitetsfeltet (jf. Domina et al. 2017; Leathwood & O'Connell 2003; Loveday 2015). Også dette vil jeg vende tilbage til i kapitlet.

Positionering i forskningsfeltet

Jeg vil i det følgende præsentere det forskningslandskab, som afhandlingen skriver sig ind i, og hvordan jeg positionerer afhandlingen inden for dette landskab. Desuden peger jeg på, hvilken betydning det får for afhandlingens videre kapitler – både i forhold til afhandlingens metodiske design, mine teoretiske greb, og min måde at gribe det analytiske arbejde an på. Kapitlet skal således indkredse den forskningsmæssige kontekst for afhandlingen.

I min kortlægning af både dansk og international forskningslitteratur, der kan indramme afhandlingens problemstilling om professionsbachelorer på kandidatuddannelser, har jeg

lavet en tematisering, der giver perspektiver til at kunne analysere, hvad det er for nogle ulighedsskabende dynamikker, der produceres og ser ud til også at forfølge gruppen af professionsbachelorer, når de starter på en kandidatuddannelse.

Jeg har overordnet lavet særligt tre nedslag i den fremsøgte forskningslitteratur, som jeg har tematiseret kapitlet på baggrund af. Der er her tale om et fokus på:

- Nye kategorier af studerende på universitetet i kølvandet på udviklingen mod "masseuniversitetet"
- Transitionsprocesser fra en uddannelseskultur til en anden, og studerendes første årserfaringer på universitetet
- Social klasseforskning inden for lange videregående uddannelser

Jeg vil på baggrund af den udvalgte forskningslitteratur, vise mit bud på, hvorfor det kan være vanskeligt for professionsbachelorer at føle tilhør på universitetet.

Fordi professionsbachelorgraden er en dansk uddannelsesudformning, findes der ingen internationale forskningsområder, der kan kobles direkte på problemstillingen. Det har betydet, at jeg i mit arbejdet med at kortlægge nogle af de mekanismer, der er på spil for professionsbachelorer på universitetet, har fremsøgt forskning, der på forskellig vis tematiserer problematikker og forhold, der relaterer til og indkredser nogle af de omstændigheder, som er centret omkring *nye kategorier af studerende* på universitetet. Disse nye kategorier af studerende refereres ofte i den internationale forskning som et led i bevægelsen fra eliteuniversitetet til masseuniversitetet og bliver ofte kategoriseret som 'non-traditional students' (ikke-traditionelle studerende), 'working-class students' (arbejderklassestuderende) eller 'adult students' (modne studerende) (se bl.a. Schuetze & Slowey 2002; Thomsen et al 2013; Højbjerg & Martinussen 2015). Masseuniversitetet betegner et universitet, hvor en differentieret gruppe af studerende (baseret på bl.a. social klasse, køn, race og/eller etnicitet) har og skal have mulighed for at studere. Det vil være forkert at sige, at professionsbachelorers optagelse på kandidatuddannelser er en direkte afspejling af udviklingen mod – den ikke så flatterende betegnelse – masseuniversitetet, da professionsbachelorers sociale baggrunde, etnicitet, race og køn på samme måde som universitetsbachelorers er mere varierede i dag[5] end tidligere. Imidlertid afspejler professionsbachelorernes optagelse på kandidatuddannelser et element i de uddannelsespolitiske indgreb, som har bidraget til en yderligere differentiering af studerende med mangfoldige uddannelsesbaggrunde og aldre på universitetet (også jf. kapitel 1). På den baggrund kan man tale om, at gruppen af professionsbachelorer på kandidatuddannelserne i et eller andet omfang også repræsenterer udviklingen mod et mere sammensat og differentieret universitet. De internationale studier, der tager udgangspunkt i nye kategorier af

[5] I et større kvantitativt og komparativt studie peger Søren Gytz og Gitte Sommer Harriets imidlertid på, at de studerende på velfærdsprofessioner og universiteter adskiller sg fra hinanden på spørgsmål som socialbaggrund og kulturelle ressourcer (Olesen & Harriets 2012).

studerende inden for higher education (HE), kan kaste nogle vigtige perspektiver på, hvordan der produceres og reproduceres en kategorisk ulighed på universitetet (se bl.a. Domina et al. 2017). Disse perspektiver kan samtidig bruges til at pege på, hvilket betingelser det skaber for en gruppe som professionsbachelorer på kandidatuddannelser, som netop kan betragtes som en nyere "uddannelseskategori" inden for de lange videregående uddannelser, der er kommet i kølevandet på forskellige uddannelsespolitiske ambitioner om mere lighed og vækst i uddannelsessystemet (jf. kapitel 1). Disse nye kategorier af studerende på universitetet, som der refereres til i den internationale forskningslitteratur inden for HE, har medført en vedvarende forskningsmæssig interesse for at undersøge, hvordan "akademisk mangfoldighed" (i form af social klasse, køn, race og etnicitet) ser ud inden for universitetsfeltet, men også hvorfor denne mangfoldighed ikke nødvendigvis medfører mere lighed og inklusion inden for universitetsfeltet.

Yderligere har jeg fremsøgt forskning, der tager udgangspunkt i *transitionen* fra en uddannelseskultur til en anden for at indkredse nogle af de overgangsprocesser, som nystartede studerende på universitetet skal forholde sig til og tilpasse sig for at kunne lykkes inden for den nye uddannelseskultur. Den danske og internationale transitionsforskningen tager her oftest udgangspunkt i overgangen fra en gymnasial uddannelse mod universitetet og de studerendes første årserfaringer som universitetsstuderende. Selvom der her ikke er fokus på professionsbachelorer, viser jeg, hvordan nogle af de samme processer og dynamikken kan være på spil på tværs af forskellige grupper af studerende på de lange videregående uddannelser, og samtidig hvordan feltet også er/bliver ulige alt efter, hvilke studerende der skal lave transitionen.

Jeg søger desuden med kapitlet at vise, at der forskningsmæssigt har været en tendens til at nedtone klassebegrebets betydning for studerendes forskellige forudsætninger inden for HE/lange videregående uddannelser. Mange spændende og vigtige forskningsbidrag er lavet omkring de studerendes transitionsprocesser ind på de lange videregående uddannelser, og de studerendes muligheder for at lykkes inden for HE/lange videregående uddannelser, men flere af disse studier nedtoner betydningen af social klasse i analyserne. Jeg vil i min diskussion af de forskellige forskningsbidrag med relevans for afhandlingens problemstilling, vise klassebegrebets fortsatte relevans inden for HE-forskningen ved at trække på studier, der netop laver en kobling mellem uddannelse og klasse. På den baggrund positionerer jeg afhandlingen inden for den eksisterende forskning om klasse og uddannelse, og jeg bruger denne forskning som en indgangsvinkel til også at kaste nyt lys over anden forskning med relevans for afhandlingens problemstilling – dvs. forskning,der centrerer sig omkring nye kategorier af studerende inden for HE og transitionsforskningen inden for HE. Det kan imidlertid have tendens til at nedtone betydning af social klasse i relation til uddannelse – dette gælder især transitionsforskningen.

Jeg har udvalgt forskningsartikler ved at kombinere en systematisk søgning i EBSCOE, SCOPUS og Den Danske Forskningsdatabase med "snowballing" (dvs. ved at gennemgå

litteraturlister fra de nøgleartikler, jeg har fundet, og deraf identificeret relevante referencer fra disse artikler). Læsningen og sortering af disse fremsøgte forskningsartikler har hjulpet til et overblik over, hvilke begreber og teoretiske tilgange, der knytter sig til forskningsområdet om universitetsstuderende (og professionsbachelorer) og HE/lange videregående uddannelser. Yderligere har læsningen af forskningsartiklerne bidraget til et blik for, hvilke forskningsmæssige huller der er, og hvad der typisk overses eller udlades i den sammenhæng, og hvor jeg med afhandlingen kan bidrage med nogle yderligere nuancer til det eksisterende forskningslandskab.

Professionsbachelorer som en del af en "ny" gruppe af studerende sat i en international forskningskontekst

Problemkategorier

I den internationale forskning optræder problemkategoriseringer som 'non-traditional students' ('ikke-traditionelle studerende'), 'adult learners' ('modne studerende') og 'working-class students' ('arbejderklassestuderende'), der beskriver studerende, som i en eller anden udstrækning skiller sig ud inden for universitetskontekster. På hver sin måde bliver de studerende diskursivt konstrueret som *problemkategorier*. Betegnelsen "problemkategori" er et blik, jeg læser frem i den forskning, der behandler disse grupper af studerende. Derfor er udgangspunktet for de undersøgelser, der er centret omkring ikke-traditionelle studerende, modne studerende og arbejderklassestuderende ikke altid at have et eksplicit fokus på konstruktionen af de grupper af studerende, som nogle særlige problemkategorier inden for en universitetskontekst. Alligevel er det et generelt uudtalt blik, da flere studier undersøger, hvordan de studerende udgør et problem ved fx, at de skiller sig ud fra mængden, at der er en større frafaldsprocent af disse grupper af studerende (se fx Tinto 2008; O'Sullivan et al. 2019), eller at flere af disse studerende (som fx arbejderklassestuderende) selv føler sig som et problem, fordi de skiller sig ud (se fx Skeggs & Loveday 2012). Disse kategoriseringer af de studerende er en tendens, der typisk kobles på skiftet fra eliteuniversitetet til masseuniversitetet og bliver i forskningslitteraturen repræsentanter for en ny differentieret "masse" af studerende.

Der er forskel på, hvordan de tre uddannelsesgrupper (ikke-traditionelle studerende, modne studerende og arbejderklassestuderende) indgår i forskningslitteraturen. Typisk optræder ikke-traditionelle studerende i forskningslitteraturen som et paraplybegreb for en gruppe studerende, hvor deres socioøkonomiske status og familiemæssige baggrund adskiller sig fra den "traditionelle" studerende (hvor den studerendes forældre har gået på universitetet). Ofte har studierne her et policy-udgangspunkt, hvor fokus er, hvordan universitetet kan skabe "best practice" for at integrere eller fastholde 'ikke-traditionelle studerende' inden for de lange videregående uddannelser (OfS 2018; OfS 2019; OFFA

2015; OFFA 2016). Imidlertid er der også studier, der gransker begrebet 'ikke-traditionelle studerende' og anlægger et mere kritisk blik på begrebet (bl.a. Leathwood & O'Connell 2003).

De undersøgelser, der tager udgangspunkt i arbejderklassestuderende har et mere eksplicit fokus på social klasse sammenlignet med de studier, der bruger kategorien om ikke-traditionelle studerende. Social klasse bliver her brugt som analysekategori til at undersøge de studerendes deltagelsesmuligheder og integreringer på universitetet. Formålet med studierne her kan også være at undersøge, hvordan de studerende med en arbejderklassebaggrund bliver konstrueret som en problemkategori (bl.a. Loveday 2016). Modne studerende bliver sjældnere anvendt og fungerer oftest som et element til den lidt bredere betegnelse af ikke-traditionelle studerende, men der findes en række undersøgelser, der viser, hvordan ældre studerende skal kæmpe for at kunne positionere sig som en universitetsstuderende, og at overgange og mødet med universitetet for en ældre gruppe af studerende kan være præget af en angst for ikke at "passe ind" (Murphy & Roopchad 2003; Young et al. 2020). Også dette vil jeg vender tilbage til.

Carole Leathwood og Paul O'Connell (2003) undersøger i deres studie konstruktioner af nye kategorier af universitetsstuderende, som er kommet i kølvandet på forskellige 'Widening participation'-politiske initiativer (WP)[6] i Storbritannien. De argumenterer for, at det kan virke misvisende at snakke om, at der er sket en bevægelse fra et eliteuniversitetet til et masseuniversitet. Snarere har vi i dag en "masse", der skal agere inden for et elitesystem (ibid.: 612). En pointe, som jeg mener ret illustrativt beskriver, hvordan universitetet på trods af uddannelsespolitiske initiativer til at skabe mere lighed i uddannelse, fungerer på elitære betingelser. I deres studie viser de, hvordan en af tendenserne i brugen af kategorien ikke-traditionelle studerende er, at de studerende her bliver placeret i en problemkategori. Ordklangen i kategorien ikke-traditionelle studerende lyder i sig selv stigmatiserende, og står i direkte kontrast til en "traditionel" studerende. Leathwood og O'Connell argumenterer for, at et af problemerne med kategoriseringen af en gruppe traditionelle-/ikke traditionelle studerende er, at de traditionelle studerende kommer til at repræsentere normen, som ikke-traditionelle studerende vurderes i forhold til. En 'ikke-traditionelle studerende' bliver derigennem konstrueret ud fra sine mangler. En konsekvens kan blive, at disse studerende bliver en gruppe studerende, som fra start ikke "passer ind" på universitetet. De fremhæver, hvordan den diskursive kategoriseringen mellem de traditionelle/ikke-traditionelle studerende er med til at fastholde nogle kulturelle forestillinger om, hvordan man er en "rigtig" universitetsstuderende:

[6] 'Widening participation' (WP) er begreb, der går igen i den internationale forskningslitteratur, hvor omdrejningspunktet er underrepræsenterede grupper i HE. I Storbritannien er WP et begreb, der blevet en integreret del af den uddannelsespolitiske agenda.

> ”Whilst changing student populations have an impact on who a student is, or can be, ‘the student’ is continually constructed through discourse. (…) Yet the construction of a ‘normal’ student persists, and is reinforced by the classification of others as ‘non-traditional’ (…) Within this discursive framing, mass equals lower standards and ‘dumbing down’ (…) Non-traditional students are pathologized, in the same ways as the working classes have always been (Walkerdine 1990, Skeggs 1997), as being deficient: in ability, in not having a ‘proper’ educational background, or in lacking the appropriate aspirations and attitudes” (Leathwood & O’Connell 2003: 599).

Uddraget illustrerer, hvordan der opretholdes en institutionel diskursiv ”framing” af ’ikke-traditionelle studerende’, som er med til at kategorisere gruppen af studerende uforbelagtigt inden for en universitetskontekst. Leathwood og O’Connell bruger den britiske klasseforsker Beverley Skeggs’ klasseanalogi til at vise, hvordan ikke-traditionelle studerende på samme måde som kategorien arbejderklasse bliver behandlet som en patologi og fremhæver, hvordan begge kategorier (arbejderklassen og ikke-traditionelle studerende) bliver konstrueret som en homogen masse, der på baggrund af uddannelses- og/eller familiebaggrund positioneres som nogle, der ikke har evnerne eller ”passer ind” på universitetet.

På samme måde som kategorien ikke-traditionelle studerende, er der også en fare for, at professionsbachelorer konstrueres til at være en samlet afvigende gruppe af studerende i universitetsfeltet, og desuden kommer til at stå i et modsætningsforhold til universitetsbachelorerne. Som også Højbjerg & Martinussens (2015) og Hindhede et al. (2019) studier om professionsbachelorer på kandidatuddannelser peger på, er der en tendens til netop at understrege et sådan modsætningsforhold mellem de to bachelorgrupper i universitetsfeltet. Med Leathwood og O’Connell’s dekonstruerende blik på nye kategorier af studerende in mente, kan de problemkategoriseringer, som professionsbachelorerne udsættes for i universitetsfeltet, og som både Højbjerg & Martinussens (2015) og Hindhede et al. (2019) også peger på i deres studier, bruges til at illustrere, hvilket konsekvenser det kan få, når nogle grupper af studerende bliver konstrueret som nogle, der falder ved siden af det ”normale”/”rigtige” inden for et universitetsfelt: Studierne betoner med forskellige grupper af studerende som udgangspunkt for deres undersøgelser, at når bestemte grupper af studerende inden for universitetsfeltet kategoriseres som et ’problem’, ’afvigende’ eller ’anderledes’, er der også en risiko for, at man som studerede får svært ved at blive ordentlig integreret og accepteret i feltet.

En yderligere konsekvens af dette kan blive dét, som en gruppe amerikanske forskere, Thurston Domina et al. viser i deres studie *”Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines”* (2017), nemlig, at en kategorisk ulighed i uddannelsessystemet fører til uligheder senere i livet for studerende. Her peges der på, hvordan uddannelser, til trods for at tilstræbe lighed, forsat forbliver sorteringsmaskiner, der skaber sociale- og uddannelsesrettede kategorier, der skaber kategorisk ulighed inden for og udenfor uddannelsessystemet. I deres studie diskuterer de en række kategorier, som uddannelser skaber, vedtager og forstærker. De viser, hvordan interne uddannelseskategorier (så som karaktergivning og

særlige akademiske spor) former de pædagogiske ressourcer og incitamenter, som de studerende udsættes for, og påvirker de studerendes selvforståelse. Derudover er de eksterne sociale kategorier (så som køn, klasse, race og etnicitet), som uddannelserne skaber og fastholder inden for uddannelserne, med til give et signal om evner og social status, som de studerende bærer videre ind i voksenlivet. De viser, at selvom udvidelsen af tilgængeligheden af skolegang giver relativt lige læringsmuligheder, skaber uddannelserne et felt, hvor der sker en legitimering af social ulighed. Uddannelserne spiller således en vigtig rolle i at bestemme, hvilke positioner specifikke individer kan indtage i et ulige samfund og er desuden med til at tegne afstanden op mellem disse positioner. Domina et al. (2017) skriver: *"As such, we argue that schools are egalitarian institutions that produce social inequality"* (ibid.: 2). Domina et al.'s studie kan bruges til at understrege betydning af nogle af de determinerende distinktioner, der reproduceres i uddannelseskontekster (som fx professions- og universitetsbachelorer/praksis- og akademisk viden). Og deres perspektiv på kategorisk ulighed kan bruges til at forstyrre de kategorier, der er med til at skabe uligheder inden for uddannelsessystemet og senere i livet for nogle af de studerende.

En anden vigtig pointe, som Leathwood og O'Connell (2003) fremhæver i deres studie er, at der i England har været en tendens til at italesætte ikke-traditionelle studerende, som en gruppe, der ville være bedre til at udføre praktisk arbejde frem for akademisk og teoretisk arbejde, samt at denne gruppe af studerende ikke "passer ind" på de mere prestigefyldte universiteter, men snarere burde søge optagelse på de nyere universiteter i England (også kaldt 'post-1992 universities'), som har en mere erhvervsfaglig tradition (Leathwood & O'Connell 2003: 600-601). Dette viser, hvordan der konstrueres hierarkier inden for uddannelse. Samtidig trækker denne form for kategorisering af forskellige fagligheder – den praksisrettede og erhvervsrettede faglighed overfor en akademisk og teoretisk faglighed – tråde til den måde, man kategoriserer professionsbachelorers praktiske erfaringer og kompetencer overfor universitetsbachelorers mere akademiske fagligheder (jf. Hindhede et al. 2019). Hierarkiet af fagligheder kan samtidig være med til at tegne et billede af, hvorfor professionsbachelorer skiller sig ud, men også falder ved siden af det billede, vi har konstrueret om den "rigtige og dygtige" studerende. Igen viser det, hvor begrænset de studerende, der falder inden for en problemkategori, bliver i deres uddannelsesmuligheder, og at de har sværere betingelser, de skal agere i, i forhold til de studerende, der fra start passer inden for rammerne for en "traditionel" studerende.

Viv Loveday (2016) viser i sin undersøgelse, hvordan kategoriseringen som en arbejderklassestuderende klæber sig til de studerende på måder, som de ikke er bekvemme med – ikke fordi de ikke vil stå ved, at de kommer fra en arbejderklassebaggrund, men fordi det er en kategori, der er med til at skabe et ulige system, som delegitimerer deres position i et universitetsfelt. Hun illustrerer gennem empiriuddrag med studerende med arbejderklassebaggrund, at universitetet ofte bliver konstrueret som den faktor, der skal "redde" arbejderklassen ved at transformere dem til middelklasseversioner af sig selv. Imidlertid viser hun i sin undersøgelse, at de studerende ikke har et ønske om at blive en del af

middelklassen, men i stedet have lov til at kunne læse på universitetet på lige fod med deres medstuderende, der kommer fra middelklassebaggrunde uden, at de bliver problematiseret i kraft af deres arbejderklassebaggrund. For de studerende med arbejderklassebaggrund bliver det ikke et spørgsmål om øget social mobilitet, men derimod et ønske om mere social lighed. Desuden handler det for de studerende om at komme fri af nogle diskursivt låste positioneringer, der tager udgangspunkt i deres ophav som en del af arbejderklassen, og som bliver problematiseret i et universitetsregi. Således er det for de studerende ikke deres arbejderklassebaggrund, der bliver problemet, men de måder, de bliver positioneret på universitetet på som nogle, der ikke "passer ind":

> "Working-class participants in HE may quite rightfully be on the run from the types of categorization, inscription and delegitimization that see their lives being devalued across different fields. Certainly for some working-class individuals, this may involve attempts to disidentify from valueless subject positions" (Loveday 2016:583).

Og:

> " I have suggested that their participation might better be understood as an emancipatory project: a fugitive evasion of devaluation, as well as discriminatory and oppressive positionings, rather than an 'escape' from working-class backgrounds" (ibid.:584).

Loveday fremhæver desuden, hvordan påbegyndelsen af en universitetsuddannelse for arbejderklassestuderende politisk (gennem WP) er blevet konstrueret som et instrumentelt middel til at opnå opadgående mobilitet, hvor de studerende kan stræbe efter at blive en del af middelklassen. En af Lovedays pointer er, at uddannelse i dag ikke kun fungerer som en ressource, der kan give værdi til arbejderklassestuderende, men arbejderklassestuderende også kommer til at stå i en form for gæld til samfundet, fordi de bevæger sig ind i middelklassens domæne på universitetet. På den måde bliver universitetet en type "kreditor", som arbejderklassestuderende symbolsk står i gæld til, mens middelklassen kan bevæge sig ubehæftet igennem uddannelsessystemet. Således reproduceres der en social ulighed på de lange videregående uddannelser, samtidig med at fortællingen om WP, som et retfærdigheds- og lighedsskabende værktøj fra politisk side, bliver holdt i hævd.

På trods af at der internationalt i dag er tale om et mere differentieret universitetet, viser flere studier, hvordan der fortsat eksisterer en klassekløft i adgangen til og på universiteterne (Reay et al. 2001; Reay 2018; Reay et al. 2002). Fx bliver det fremhævet, hvordan de universiteter i England, som har størst succes med at optage underrepræsenterede studerende på en række uddannelser i HE også har de højeste frafaldsprocenter, hvilket er med til at konstruere arbejderklassestuderende som "problematiske" (Reay 2018; Leathwood & Connell 2003). WP-politikker, der på papiret skulle skabe mere lighed inden for HE, har således også haft den modsatte effekt. Man kan sige, at det samme synes at gøre sig gældende herhjemme, hvor den danske velfærdsmodel også bygger på en lighedstilsigtet grundpræmis, men hvor ulighedsdynamikker dog fortsat konstrueres i uddannelsessammenhænge (se bl.a. Thomsen 2008; Murning 2013).

Meget lig de måder, som professionsbachelorer på universitetet bliver kategoriseret i forhold til universitetsbachelorer (jf. Højbjerg & Martinussen 2015; Hindhede et al. 2019), viser Leathwood og O'Connell samt Loveday med hvert deres studie, hvordan kategoriseringer af studerende aldrig er neutral, og at kategorierne er med til at skabe nogle karikerede og stærke modsætninger mellem grupper af studerende, der er med til at stille nogle dårligere inden for uddannelsesfeltet. De forskellige problemkategorier er fra start med til at ensliggøre grupper af studerende, der gør, at de i højere grad skal bevise, at de hører til i et universitetsfelt. Derfor viser Leathwood og O'Connell samt Loveday også med deres undersøgelser, at problemkategoriseringerne er med at skabe ulighed i uddannelse.

Susan Coulson et al. (2018) har med deres undersøgelse af ikke-traditionelle studerende inden for HE vist, hvordan organisationer som OFFA (nu OfS)[7] overser at anerkende social klasse som en vigtig faktor for 'ikke-traditionelle-studerendes' oplevelser af at kunne føle og opleve tilhør på universitetet. Coulson et al. fremhæver, hvordan klasse ikke bruges til at skabe analytisk indsigt i ulige deltagelse på universiteterne. I stedet bliver 'low income background', 'disadvantage', 'under-represented', 'poorer' og 'low participation neighbourhoods' brugt som diskursive kategorier til at beskrive udfordringerne for gruppen af ikke-traditionelle-studerende. Problemet ved disse kategorier er ifølge Coulson et al., at man mister blikket for, hvordan der konstrueres strukturelle uligheder på universiteterne. Således viser Coulson et al. med deres undersøgelse, at selvom de britiske universiteters politikker (bl.a. affødt af OFFA/OfS evalueringer) i stigende grad søger at anerkende studerendes økonomiske vanskeligheder, deltidsarbejde ved siden af studiet, familieproblemer mv., bliver disse problemer ikke læst ind i en større klassekontekst.

Coulson et al. er ikke alene om at fremhæve, at social klasse fortsat er vigtig at have blik for i forbindelse med forskning inden for (HE). Flere studier viser, at klasse i den grad spiller en rolle på universiteterne, selvom repræsentationen af studerende er mere broget end tidligere (Reay et al. 2001; Reay 2018; Reay et al. 2002). Udover at Leathwood og O'Connell (2003) problematiserer brugen af kategorien ikke-traditionelle studerende, viser de med deres undersøgelse, at der fortsat bliver rekonstrueret nogle "klassede" identitetsmarkører for ikke-traditionelle studerende, selvom de ideelt set skulle kunne agere som en universitetsstuderende på lige vilkår med den "traditionelle" studerende. Således viser de, at der fortsat genereres ulighedsstrukturer på universitetet blandt de studerende.

Den britiske klasseforsker Diana Reay er en af dem, der har markeret sig markant inden for klasse- og uddannelsesforskningen. Hun undersøger i flere af sine studier, hvordan ekspansionen mod en mere mangfoldig gruppe af studerende (bl.a. som et led i initiativer

[7] 'The Office for Students' (OfS). OfS er et uafhængig statsligt organ under Department for Education i England, der er sat i verden for at sikre retfærdig og lige adgang for studerende inden for HE.

som WP i England) fortsat er med til at skabe uligheder på de lange videregående uddannelser. Fx fremhæver hun i et af sine studier af arbejderklassestuderende i HE, at på trods af WP-politikker skulle fremme social retfærdighed, er de studerendes erfaringer fortsat komplekse og varierende og formes af et sammensurium af familiemæssige- og institutionspåvirkninger, forskelligt opbyggede kulturelle kapitaler samt forskellig adgang til støtte og rådgivning, som alt i alt er med til forme de studerendes muligheder inden for de lange videregående uddannelser. Reay viser, hvordan der på den baggrund reproduceres hierarkier i uddannelsessystemet, hvor der på den ene side er grupper af studerende, der "passer ind" i universitetslogikkerne og derfor *"always know",* modsat på den anden side, hvor der også vil være grupper af studerende, der oftere befinder sig på usikker grund, og derfor *"never being sure"* (Reay 1998a).

I en dansk kontekst har den danske sociolog Jens Peter Thomsen (bl.a. 2008, 2013, 2022,) lavet en række undersøgelser om social ulighed, mobilitet og social stratifikation, hvor han har fokuseret særligt på familiebaggrundens betydning for uddannelsesvalg og -overgange – oftest i relation til de videregående uddannelser. På lignende vis som Loveday (2016), Coulson et al. (2018), Leathwood og O'Connell (2003)og Reay (2018) peger på, viser Thomsen et al. (2013), hvordan danske arbejderklassestuderende generelt har lavere forventninger til deres akademiske præstationer sammenlignet med studerende, der kommer fra andre sociale baggrunde. Ligesom at arbejderklassestuderende i højere grad giver udtryk for usikkerheder i forhold deres akademiske kompetencer og deres muligheder for at legitimere sig.

Thomsen undersøger lignende problemstilling i sin afhandling fra 2008, hvor afsættet for afhandlingens problemstilling er de seneste årtiers stigning i antallet af universitetsstuderende. Her undersøger Thomsen sammenhængen mellem studerendes valg af universitetsuddannelse og deres sociale oprindelse. Han analyserer de kulturelle praksisser på udvalgte universitetsuddannelser (Erhvervssprog, Litteraturvidenskab og Statskundskab). Her viser han, hvordan sociale differentieringer forskelsgør, hierarkiserer og skaber distinktioner. På mikroniveau viser han, hvordan dét at blive en del af en uddannelses kulturelle praksis kræver, at den studerende har bestemte sociale og kulturelle forudsætninger, så de kan afkode universitetsfeltet.

Når jeg vælger at inddrage klasseforskningsstudier med udgangspunkt i HE og kobler det på problemstillingen om professionsbachelorer på kandidatuddannelser, har det flere formål: For det første kan klasseforskningsstudier inden for HE bruges til at vise, hvordan en kategori som *arbejderklasse studerende*, på samme måde som kategorien *professionsbachelor*, kan klæbe sig til den studerende på måder, der diskursivt placerer dem i nogle begrænsende og ulige subjektpositioner sammenlignet med middelklasse studerende (jf. Skeggs eller Loveday) – eller en universitetsbachelor/forestillingen om en "rigtig" universitetsstuderende. For det andet kan forskningen bruges til at vise, hvordan der reproduceres en kategorisk ulighed i uddannelsesfelterne (jf. Domina et al.'s (2017). For det tredje kan

klasseforskningen bruges til at kaste lys over nogle af de ambivalente følelser, der er forbundet med at være studerende på universitetet med en "utraditionel" baggrund, samt hvilke implikationer det kan have for deres transitioner ind i et universitetsfelt (som fx Reay 1998a; Loveday 2015). For det fjerde kan et klasseperspektiv bruges til at få blik for den subtile ulighed, der kan finde sted på fx universitetet. Og sidst men ikke mindst er det et perspektiv, der kan bruges til at åbne op for, hvordan professionsbachelorerne selv forholder sig til og aktiverer deres sociokulturelle baggrunde som et element af deres selvforståelse og deres position i universitetsfeltet.

Transitioner i uddannelse: Transitionsforskning inden for lange videregående uddannelser

Fra transition til *klassegørelse* – og 'institutionel habitus' som et led til at undersøge transitioner som en klassegørelsesproces

I den internationale forskning opereres der med områderne 'første-års studerende' ('first-year students') og 'første-års erfaringer' ('first-year experiences') inden for lange videregående uddannelser. Her tages udgangspunkt i den gruppe studerende, der befinder sig i deres første studieår samt transitioner/overgange fra en uddannelsesinstitution til en anden. Denne type forskning kategoriseres også ofte som *transitionsforskning*.

Den transitionsforskning, der tager udgangspunkt i første-års studerende og første-års erfaringer, har oftest fokus på overgangen mellem en gymnasial uddannelse og universitetet. Således er der ikke en lige linje mellem professionsbachelorers position som første-års studerende på kandidatuddannelser samt deres første års erfaringer, og den overgang som flere af transitionsforskningsundersøgelserne tager udgangspunkt i. Alligevel læser jeg nogle centrale elementer ud af disse undersøgelser, som jeg mener er gavnlige for at kunne forstå, hvilke omstillinger, møder, transformationer og kulturer som professionsbachelorerne skal konstituere sig efter, når de træder ind på universitetet. Yderligere åbner netop denne forskning op for at forstå, hvordan universitetet konstitueres som institution gennem de studerendes fortællinger, oplevelser og erfaring med stedet, og hvilke implicitte og eksplicitte krav universitetet stiller til de studerende.

Transitionsforskningen er imidlertid også et forskningsblik, der har mødt kritik, fordi der i ordets betydning "transition" også implicit ligger en forestillingen om en stabilisering og et lykkeligt endemål med den "rigtige" tilhørsposition for den studerende. Det bliver en form for mekanisk model til at beskrive nogle mere komplekse menneskelige processer. Med det in mente mener jeg dog, at forskning med dét teoretiske og analytiske fokus kan bruges til at pege på nogle essentielle mekanismer og processer, som er en del af det uddannelsesforløb, som professionsbachelorerne skal igennem. En del af det at være professionsbachelor på en kandidatuddannelse rummer nemlig en overgangs- og transitionsproces fra enten at have læst på en professionsuddannelse eller komme fra et arbejdsliv,

hvor man har arbejdet inden for sin profession.[8] Yderligere betyder en overgangs- og transitionsproces også, at man som professionsbachelor skal lære nye (uddannelses)kulturer at kende, hvor nogle kulturer måske vil minde om det, man allerede kender fra sin tidligere uddannelse, og andre vil adskille sig og være noget nyt.

Inden for transitionsforskningen er det ikke udbredt at inkorporere et klassebegreb. Jeg vil imidlertid argumentere for, at en transition mod en ny uddannelseskultur og -institution også kan betragtes som en *klassegørelsesproces*. Forstået på den måde, at de nystartede studerende kommer til at stå i et asynkront og ulige forhold til feltets tavse viden, når de starter på en ny uddannelse. De ressourcer og den viden som de har med sig fra deres tidligere uddannelser, praksiserfaringer eller hjemmefra vil i et eller andet omfang blive udfordret i mødet med noget nyt – i afhandlingens tilfælde universitetet. Transitionsforskningen viser, at nogle vil kunne gøre det problemfrit, mens andre skal kæmpe mere, og det er her klassegørelsesprocesser og ulighedsdynamikkerne kan sætte sig igennem.

Overordnet viser transitionsforskningen inden for de lange videregående uddannelser, at overgangen fra en gymnasial uddannelse mod universitetet er en vanskelig transition, hvor den studerende skal lære at håndtere et nyt læringsmiljø og lære en ny kultur at kende, ligesom de skal opbygge et forhold til deres medstuderende og studiet, og ikke mindst lære at vokse ind i og konstituere en ny position som universitetsstuderende (Dias 2022; Naylor 2017; Kuh 2007).

En gruppe franske uddannelsesforskere – Liesje Coertjens et al. (2017) – identificerer – på lidt firskåren vis (også jf. kritikken af transitionsforskningen) – fire faser, som formes og opstår i transitionen mod de studerendes start på universitetet: *forberedelse*, *mødet*, *tilpasning* og *stabilisering*. Forberedelsesfasen består af den praktiske valgproces, hvor den studerende vælger uddannelse, kurser og universitet. Gennem mødefasen bliver de studerende konfronteret med et nyt læringsmiljø og en akademisk kultur, hvor de kan opleve en kløft mellem den læringspraksis, de kommer fra, og måder at agere på i en uddannelsessammenhæng og det nye læringsmiljø. Denne kløft vil også påvirke den studerendes måder og muligheder for at positionere sig som en universitetsstuderende, og vil ofte

[8] Der findes en række studier, der tager udgangspunkt i transitionen fra en (professions)uddannelse og ud i arbejdslivet. Nogle af de samme følelsesmæssige processer kan være på spil her. Fx fremhæver Irina Ivashenko Amdal (2019) i sin afhandling om transitionen mellem læreruddannelsen og lærerarbejdet, hvordan denne transition får de nyuddannede lærere til konstant at bevæge sig i mellem en følelse af at være i kontrol og føle sig usikker. Amdal fremhæver, hvordan de nyuddannede lærer er afsøgende i forhold til at finde deres nye position som lærer ude i lærerprofessionen. Også Gunnar Engvik (2009) undersøger nyuddannedes lærers første år ude i lærerpraksissen ved at betragte transitionen mellem uddannelse og arbejdslivet som en læreproces med udgangspunkt i Étienne Wenger læringsteori.

kræve en tilpasning. Ideelt set vil den studerende forme en identitet som universitetsstuderende – hvilket også vil medføre en form for stabilisering for den studerende. Udviklingen mod positionen som universitetsstuderende sker ved, at den studerende adopterer sine opfattelser og adfærd i overensstemmelse med de akademiske læringsmiljøer og kulturer og konstruerer en form for tilhørsposition på universitetet (Coertjens et al. 2017).

Disse forskellige "steps" som Coertjens et al. har tegnet, der opridser en førsteårsstuderendes vej ind på universitetet, rammesætter nogle essentielle processer, men viser ikke nødvendigvis, hvordan de studerende oplever forløbet mod at blive integreret/ikke integreret på universitetet. Dog har andre studier dykket mere ned i processerne mod de studerendes muligheder og strategier for at skabe tilhør på universitetet. Fx har de danske uddannelsesforskere Henriette Holmegaard et al. (2014) i et longitudinelt studie om studerendes overgangsproces fra deres afsluttende år på gymnasiet, til deres valg af studie og frem til deres ankomst til universitetet, undersøgt, hvad der sker i overgangen, og hvordan de studerende gennem deres fortællinger (narrativer) konstruerer forskellige tilhørsstrategier. Her viser de, hvordan de studerendes studievalg bliver en løbende meningsskabelsesproces, der fortsætter, når de studerende starter på en lang videregående uddannelse. Således arbejder de studerende med at konstruere en identitet, hvor de kan få et tilhørsforhold til deres studie. Undersøgelsen viser, at de forventninger de studerende har inden, de starter på studiet ikke altid matcher den "virkelighed", de møder, når de starter på deres uddannelse. Derfor sker der for de studerende også en forhandlingsproces og tilpasning for at kunne passe ind og skabe tilhør. Fx er der nogle studerende, der gennem et "ændret narrativ", ændrer deres interessefokus i forhold til deres studie for at skabe tilhør på uddannelsen, mens andre konstruerer et narrativ, hvor de kaster deres kræfter i at skabe tilhør gennem et stort engagement i det sociale miljø, hvis de ikke umiddelbart kan konstruere en tilhørsposition i en faglig kontekst. Derudover er der nogle af de studerende, der oplever, at uddannelsen har en skadelig effekt på deres identitet og i sidste ende må de forlade uddannelsen for at bevare en identitetsfølelse.

Lars Ulriksen et al.'s (2019) undersøgelse bygger videre på dele af Holmegaard et al.'s empirigrundlag (2014), samtidig med at den også tager afsæt i ny empiri. Undersøgelsen viser bl.a., hvordan overgangen fra en uddannelse til en anden rummer en socialiseringsproces, hvor den studerende skal lære nye kulturer at kende og lære at navigere efter nogle særlige (implicitte og eksplicitte) logikker, regler og forventninger. Her fremhæves det, at en socialiseringsproces ind i universitetskulturerne tager udgangspunkt i at kunne konstituere sig inden for det, der ses som legitimt ved at gøre sig genkendelig inden for en uddannelses kultur. En sådan socialiseringsproces handler om det faglige indhold og arbejdsformerne, men også om den måde den studerende klæder sig på, samt de interesser den studerende har uden for uddannelsen (Ulriksen et al. 2019: 47). Således hænger socialiseringsprocessen tæt sammen med et identitetsarbejde, der rækker længere end blot en uddannelses faglige indhold. Undersøgelsen viser bl.a., at de ressourcer som den studerende har med sig fra gymnasiet, ikke altid var egnet til den kulturelle organisering, som

var på studierne på universitetet. Ligesom at mulighederne for at kunne udvikle ressourcer, der kunne være med til at socialisere den studerende "fordelagtigt" på studiet, hang sammen med hvilke ressourcer den studerende havde adgang til gennem medstuderende eller uddannede forældre (Ulriksen et al. 2019: 53). Selvom Ulriksen et al.'s undersøgelse ikke har et udtalt klasseperspektiv, illustrerer analyserne, hvordan de studerende er stillet forskelligt i et uddannelsesfelt, og hvilke betydninger det får for, hvorvidt de kan blive socialiseret inden for de enkelte studiers uddannelseskulturer. Derudover viser undersøgelsen også, hvordan den uddannelsesinstitution (gymnasiet), som de studerende forlader, spiller en central rolle i forhold til de muligheder og forventninger, de studerende har, når de starter på et studie.

Rie Malm et al. (2020) peger i deres undersøgelse af studerendes første-årserfaringer på universitetet på nogle af de "spilleregler", der findes i de akademiske kulturer. Fx fremhæves det, at for at man som studerende kan agere i en akademisk verden, kræver det, at man har adgang til både den eksplicitte og den implicitte og tavse viden, der danner rammen for uddannelsen. Her refereres der til den svenske sociolog Tomas Gerholm: *"The more frequent the contact between experienced researchers and their students, the greater the likelihood that the tacit knowledge of the discipline is being passed on (Gerholm 1990: 268)"* (Malm et al. 2020: 534). Som citatet illustrerer bliver adgangen til den tavse viden ulige, fordi det er en viden, der kræver, at den studerende har ressourcerne til at kunne indgå i dialog med *'experienced researchers'*. Dette er med til at tegne et billede af universitetet som en institution, hvor adgangen og mulighederne for at "lykkes" inden for de kulturelle rammer, stiller nogle individualiserede krav til den studerende, der rækker udover det faglige indhold, de bliver undervist i. Dette hænger også tæt sammen med Ulriksen et al.'s fremhævelse af den omfattende socialisering, det kræver, før man som studerende kan konstruere en tilhørsposition på universitetet.

I forlængelse af Malm et al.'s (2020) studie af, hvordan universitetet rummer nogle implicitte spilleregler, som de studerende skal forsøge at afkode, er det værd at fremhæve Ulriksens begreb om *'den implicitte studerende'*. Det er ikke et begreb, der eksplicit indskriver sig i feltet inden for transitionsforskningen. Alligevel er det et begreb, der rummer paralleller til transitionsforskningsstudierne. Det er et begreb, der illustrerer de implicitte forventninger til den studerende, der (re)produceres på universitetet. Ulriksen skriver om begrebet:

> "Den implicitte studerende er (…) et begreb som kan bruges til at få øje på nogle af de mønstre og betingelser som ligger i uddannelserne, som ikke nødvendigvis træder umiddelbart synligt frem (…) og hvor de studerende har forskellige muligheder og betingelser for at kunne gøre det" (Ulriksen 2004: 53).

Det er et begreb, der er brugbart til at analysere det ulige forhold, som nogle studerende står i, når de starter på universitetet. Ligesom det er et begreb, der kan åbne for en forståelse af, hvad der sker, når studerende møder en ny uddannelsessammenhæng, og som således også kan bruges til at pege på de inklusions- og eksklusionsmekanismer, der kan

finde sted på et universitet. Det er således et godt begreb til analytisk at pege på det sæt af forventninger, der findes, når den studerende starter på universitetet.

Den britiske klasseforsker Diane Reays (1998b, 2001) har i forbindelse med sine undersøgelser af bl.a. arbejderklassestuderende på lange videregående uddannelser lavet en videreudvikling af Bourdieus begreb 'habitus' – nemlig begrebet 'institutionel habitus'. Jeg mener, at netop dette begreb yderligere kan bruges til at synliggøre et fokus på social klasse, som jeg indledte afsnittet med at problematisere transitionsforskningen for ikke at inkorporere. Reay (1998b) definerer institutionel habitus som: *"the impact of a cultural group or social class on an individual's behavior as it is mediated through an organization"* (ibid.:521). Uddannelsesinstitutionerne er således med til at afgøre, hvilket værdier, logikker, sprog og viden, der anses for at være legitim, og på den baggrund tilskrive nogle bestemte studerende succes, hvis de behersker disse færdigheder (se også Hindhede et al. 2019). Reay et al.'s (2001) udvikler videre på begrebet i et senere studie, hvor de understreger, at målet er at give en begrebsmæssig og empirisk forståelse af de måder, hvorpå værdier og praksisser på en lang videregående uddannelse påvirker de studerende lyst og muligheder for at fortsætte på en uddannelse. Det er et begreb, der særligt er designet til at undersøge studerendes vedholdenhed og succes på universitetet. Med begrebet institutionel habitus er der en vægtning af, hvordan de enkelte universiteter organiserer (implicitte) logikker, der former deres tilgang til og kategorisering af de enkelte studerende, og hvorvidt de studerende lykkes i feltet. Reay et al. (2001) fremhæver, at de studerendes sociokulturelle baggrunde har betydning for, hvordan de studerende er stillet i et uddannelsesfelt, og hvorvidt de studerende vil kunne afkode en uddannelsesinstitutions institutionelle habitus:

> "It is also important to emphasize that individuals are differentially positioned in relation to the institutional habitus of their school or college according to the extent to which influences of family and peer group are congruent or discordant with those of the institution. It is only the more privileged of the middle class students, primarily in the private sector, who experience the different contexts impinging on choice as almost seamless. While this advantaged minority are operating within spheres where the diverse influences are predominantly reinforcing rather than in competition with each other, for the majority of students there is less of a fit between educational institution and family and friends. Most are managing a degree of dissonance, and a significant minority are having to cope with tensions that make choice both conflictual and problematic" (Reay et al. 2001: afsnit 1.7).

Reays (1998b) og Reay et al.'s (2001) brug af begrebet er med til understrege betydningen af forholdet mellem de institutionelle rammer og den studerendes sociokulturelle baggrund, og at begge dele spiller en rolle i forhold til de studerendes position i et uddannelsesfelt. Begrebet kan bruges til at udlede, hvordan der institutionelt skabes klasset ulighed i uddannelsessystemet, der også kan spille sammen med den sociokulturelle baggrund. At kunne kropsliggøre og afkode en institutionel habitus i et uddannelsesfelt kan betragtes som en proces, der opbygges over tid, eller som den studerende har med som en "praktisk sans" i kraft af sin habitus. Netop dette er med til at underbygge nogle af de

transitionsprocesser, som transitionsforskningen inden for de lange videregående uddannelser også beskriver, men ved yderligere at kunne lave en klasseteoretisk tydeliggørelse af, hvorfor ikke alle nystartede studerende har de samme forudsætninger til at håndtere transitionsprocessen. Selvom fx Ulriksen begreb om den implicitte studerende er et godt begreb til analytisk at pege på det sæt af implicitte forventninger, der findes, når den studerende starter på universitetet, rummer begrebet ikke nuancer til at indfange dét, der har været med til at forme de studerendes forudsætninger for at kunne deltage inden for universitetets praksisser.

I min måde at anvende begrebet institutionel habitus, undersøger jeg, hvorvidt der er forskel på, hvornår nogle af professionsbachelorerne kan kropsliggøre de uskrevne regler, der gør, at de kan præstere og præsentere sig i feltet på måder, hvor de kan legitimere sig i feltet. Begrebet om en institutionel habitus bidrager til en klasseteoretisk ramme til at undersøge, hvad der kan være på spil i transitionsprocessen ind på en lang videregående uddannelse for studerende.

'Belonging' som analytisk indgangsvinkel i transitionsforskningen

Inden for transitionsforskningen trækkes der ofte på begrebet 'belonging' ('tilhør') som et begreb til at kunne udlede det "følelsesforløb", som nystartede studerende gennemgår og skal håndtere i transitionsprocessen mod en ny uddannelse. Netop brugen af begrebet 'tilhør' i overgangen til en ny uddannelse, har jeg også valgt at tage udgangspunkt i afhandlingens undersøgelse af professionsbachelorernes møder med og integreringer indenfor universitetet (jf. Davies' begreb '(be)longing' – se kapitel 4). Og jeg skriver mig således ind i en tradition inden for transitionsforskning og/eller forskningen inden for lange videregående uddannelser (HE).

Overordnet skal et tilhørsbegreb bruges til at analysere de studerendes forsøg på at føle tilhør på universitetet: Her peger flere studier på, at oplevelsen af at føle tilhør er essentiel for, hvorvidt den studerende vælger at fortsætte på et studie (se bl.a. Larsen et al. 2023; Wulf-Andersen et al. 2022; Holmegaard et al. 2014; Dias 2022; Young et al. 2020; Malm et al. 2020):

> "A sense of belonging refers to feeling at home at an HE and that he/she fits in, that he/she is a member of one or more communities there, and that he/she is supported at the HE (…) Developing a positive sense of belonging in HE seems crucial for the decision not to leave when one experiences difficulties in adapting to the new environment" (Dias 2022: 2).

Som den portugisiske uddannelsesforsker Diana Dias også indrammer i uddraget ovenfor tager følelsen af tilhør udgangspunkt i, hvorvidt den studerende føler sig hjemme og oplever at "passe ind" i uddannelsesfeltet. Hvis den studerende formår at opnå en følelse af tilhør, er der også større sandsynlighed for, at den studerende bliver ved med at læse på uddannelsen.

Lignende studier har fokuseret på, hvordan transitionen og mødet med universitetet også kan medføre følelsesmæssige reaktioner hos den studerende og i deres kamp for at mærke tilhør. Fx fremhæver Young et al. (2020), at det særligt er akademiske faktorer – så som fx at være i stand til at forstå det "akademiske sprog" og at kunne fortolke akademiske opgavebeskrivelser, der kan blive afgørende for de studerendes følelsesmæssige oplevelser i overgangsperioden:

> "…the transitionary period is acknowledged as being crucial to students' emotional and mental wellbeing, with research showing that the first year of study is especially challenging for students, with the adjustment to independent learning after the structured learning environments of their schools often being problematic" (Young et al. 2020: 1350).

Studiet tager udgangspunkt i studerende fra enten en lavere socioøkonomisk baggrund, første-generationsstuderende eller "moden"/ældre studerende. Således er der tale om en WP-gruppe af studerende. Studiet viser, at akademisk støtte og anerkendelse – dvs. en kontinuerlig daglig en-til-en-kontakt mellem studerende og undervisere/vejledere– er med til at understøtte en mere vellykket overgangsfase.

Michael Barkham et al. (2006) fremhæver på lignende måde, at det første år på universitetet er en periode, hvor: *"…anxiety is one of the most elevated items"* (Barkham et al. 2006: 514). Ligeledes identificerer Harriet Bradley (2017) "akademiske angst" som en væsentlig årsag til, at studerende overvejer at stoppe deres uddannelse og har svært ved at føle tilhør.

Helen Murphy og Naomi Roopchad (2003) peger i deres studie på, at den "modne"/ældre studerendes overgange og møder med HE er forbundet med mere ængstelighed og mindre selvsikkerhed end hos den "traditionelle" studerende, da de "modne"/ældre studerende ofte ikke er i stand til at måle sig selv i forhold til tidligere, succesfulde akademiske studier. Murphy og Roopchad viser, at akademisk selvtillid dermed er et nøgleelement i overgangsoplevelsen og i deres oplevelse af 'tilhør'.

Behov for ny viden?

De pointer jeg har valgt at vægte i min diskussion af de forskellige studier, er valgt med det formål at vise, hvordan selekteringen kan se ud i uddannelsessystemet og kan være med til at skabe ulighedsstrukturer, som former særlige snævre muligheder for de studerende, der "afviger" i en eller anden grad inden for uddannelsesfeltet, og som desuden kan gøre det svært for bestemte grupper inden for universitetsfeltet at føle/mærke *tilhør*. Det primære formål med kapitlet har været at anskueliggøre, hvilket mekanismer, der kan være på spil for en gruppe studerende med professionsbaggrunde i et universitetsfelt, ved at fokusere på, hvad andre forskere har kunnet udlede omkring universitetet som felt og studerende med en "utraditionel" baggrund inden for universitetsfeltet. Jeg har således skitseret en række studier, som jeg er inspireret af – dels i forhold til deres empiriske bidrag, og dels de teoretiske perspektiver de trækker på. Desuden skal kapitlet bidrage til

nogle af de bagvedliggende betragtninger, der har været med til at forme flere af de centrale forståelser, som jeg har anskuet det empiriske materiale ud fra, og som har været med til at tematisere mit analytiske arbejde. Mere konkret har transitionsforskningens typiske *longitudinelle undersøgelsestilgang* samt nogle af disse studiers fokus på *narrativer* (se bl.a. Holmegaard et al. 2014; Ulriksen et al. 2019) inspireret min metodiske tilgang i afhandlingen. Ligesom blikket på *nye kategorier af studerende* inden for de lange videregående uddannelser, *social klasse* som en central kategori og fokus på *kategorisk ulighed* i uddannelsessystemet som analytisk fokus, brolagt centrale elementer til afhandlingens opbygning og overordnede argumentation.

Noget, der gennemsyrer alle afsnit i kapitlet, er, at jeg peger på, hvordan klasseformationer fortsat spiller en central rolle for de studerendes uddannelsesmuligheder, og hvordan positionen som 'arbejderklassestuderende', 'ikke-traditionel studerende' samt 'modne studerende' er med til at konstruere de studerende inden for nogle problemkategorier. Både Domina et al. (2017), Leathwood & O'Connell (2003) og Lovedays (2015, 2016) studier peger på, hvordan særlige sociale kategorier, og måder at kategorisere på inden for forskellige uddannelseskontekster, er med til at skabe ulighed i uddannelse. I min gennemgang af transitionsforskningen peger jeg på, at flere af studierne her viser, at muligheden for at føle/mærke tilhør på en ny uddannelse kræver, at de studerende kan trække på nogle kulturelle eller familiemæssige ressourcer. Imidlertid er der ingen af studierne, der inddrager en klasseforståelse til at vise den ulige ressourcefordeling i transitionsprocesserne (ligesom sociale kategorier som køn, etnicitet og race også er fraværende). Som jeg fremhæver i afsnittet, mener jeg, at transitionsprocessen også kan betragtes som en klassegørelsesproces, og at et begreb som *institutionel habitus* kan være en vigtig analysekategori at inddrage i analyserne af studeredes overgange til nye uddannelser, da netop dette perspektiv kan bidrage til at forstå, hvorfor nogle har nemmere/sværere ved at lykkes i overgangen til en ny uddannelse. Yderligere kan begrebet – på grund af sin runding af et bourdiansk klasseperspektiv – bruges til at pege på nogle af de ulighedsdynamikker, der kan finde sted i et universitetsfelt, når studerende starter på en ny uddannelse.

Kapitlet kan bruges som analytisk indspark til en diskussion af paradokset mellem, at uddannelse på den ene side fungerer som lighedsskabende institution, samtidig med at den på den anden side strukturerer og reproducerer social ulighed. Hvis muligheden for adgang til uddannelsessystemet skal gå på tværs af klasse, køn, race og etnicitet samt skal bidrage til mere lighed og social mobilitet i samfundet, er der fortsat behov for mere viden om, hvordan social klasse konstitueres gennem sociale processer, og hvad social klasse har af betydning for de studerendes muligheder inden for og uden for uddannelsessystemet. Her mener jeg dels, at social klasse er relevant at undersøge i en mere traditionel klasseteoretisk forstand med udgangspunkt i de studerendes sociokulturelle baggrunde. Men i forhold til afhandlingens problemstilling om professionsbachelorer på universitetet vil jeg også argumentere for, at det er essentielt at undersøge social klasse som noget, der konstitueres gennem nogle nye subtile uddannelsespositioner, og som dermed

også bliver nogle nye former for samfundsklassepositioner – som fx at være uddannet professionsbachelor , være en "moden studerende" eller en ikke-traditionel studerende på universitetet. Både dét at være professionsbachelor, en ikke-traditionel studerende eller en moden studerende, vil jeg argumentere for får et klasset islæt, fordi der strukturelt og samfundsmæssigt ligger nogle særlige fortællinger og en særlig status forankret i netop disse uddannelsespositioner: Det repræsenterer ikke *forestillingen om "normalen"* inden for en universitetskontekst. Grunden til at jeg vælger at skrive "forestillingen" her er, at det jo rent faktisk er blevet normalen, at en mere differentieret og mangfoldig gruppe af studerende studerer på universitetet. Men som også Leathwood og O'Connell (2003) fremhæver, reproduceres universitetet som en eliteuddannelsesinstitutionen, selvom gruppen af studerende fortsat bliver mere differentieret.

I det følgende kapitel vil jeg udfolde afhandlingens metodologiske ramme, hvor jeg også vil videreføre nogle af de metodiske inspirationer, som jeg har berørt mere overfladisk i dette kapitlet.

Kapitel. 3: Det metodologiske design

I det følgende kapitel er formålet at skabe gennemsigthed i forhold til det metodologiske afsæt, som afhandlingen bygger på. Som overordnet metodologisk ramme tager jeg udgangspunkt i Bourdieus 'refleksive sociologi'. I kapitlet vil jeg "gå i dialog" med Bourdieus refleksive sociolog ved at udfolde, hvordan min forskningsposition og valget af særlige metodiske og teoretiske tilgange, har betydning for afhandlingens samlede vidensproduktion, og dermed har formet dét empiriske materiale, jeg står tilbage med. Yderligere gennemgår jeg i kapitlet, hvordan jeg har udført mine observationer med udgangspunkt i deltagerobservationer, og hvad det vil sige at befinde sig ude i felten over en længere tidsperiode (jf. Hastrup 2010, 2015). Jeg vil desuden udfolde den narrative forskningstilgang ved særligt at dykke ned i kulturpsykologen Jerome Bruners (1999; 2004) teori om narrativer (fortællinger), og hans forståelse af hvordan mennesker konstruerer mening og identitet gennem fortællinger. Jeg vil rammesætte, hvordan jeg har anvendt Bruners teori til at sammensætte en interviewtilgang med et særligt fokus på narrativer. I forbindelse med de to metodetilgange vil jeg også løbende forholde mig til de metodiske erfaringer, jeg gjorde mig, mens jeg befandt mig i felten, og hvad disse erfaringer har medført for mine veje og valg. Jeg vil bl.a. inddrage Davies' (2000a) teoretiske begreber om 'krop/landskab' ('body/landscape') som billede på, hvordan det helt kropsligt føles at bevæge sig som forsker inden for et bestemt uddannelseslandskab, og hvilke betydninger min krops møde med uddannelseslandskabet fik for mit metodearbejde.

Tilgange til vidensproduktionen

Man kan tale om, at forskeren altid indtager et/sit felt med et særligt blik og interesse, der oftest både vil være empirisk, analytisk og teoretisk funderet. Denne flerdelte interesse har også præget mit feltarbejde og min bearbejdelse af det empiriske materiale.

Fælles for afhandlingens tre hovedteoretikere – Bourdieu, Davies og Skeggs – er bl.a., at de alle tre forholder sig til forskerens position og relation til undersøgelsesfeltet, og forskerens position som formidler af den viden. Bourdieu gør det igennem sin refleksive sociologi. Skeggs objektiverer bl.a. sig selv efter principperne fra den refleksive sociologi i bl.a. hendes studie "*Formations of Class & Gender - Becoming Respectable*" (1997), og hun beskriver i den forbindelse vigtigheden af at fremdrage, hvor viden, og de repræsentationer, man som forsker udvikler i samspillet mellem teori og empiri, kommer fra: *"To ignore questions of methodology is to assume that knowledge come from nowhere allowing knowledge makers to abdicate responsibility for their productions and representations"* (Skeggs 1997: 17). Videre har Davies brugt store dele af sit videnskabelig forfatterskab på at udvikle feministiske og post-

strukturalistiske metoder til at overskride og forstyrre sociale og kulturelle indlejrede diskurser. Gennem fx højtlæsning for børn af feministisk børnelitteratur og eventyr, søger Davies bl.a. at undersøge børns forståelser af køn (Davies 1989). Ligesom hun har brugt 'memorywork' som metode til at undersøge en gruppe kvindelige forskers kollektive bearbejdelse af en personlig erindring i relation til deres oplevelser i skolelandskabet (Davies et al. 2001). Hun har yderligere inkorporeret 'embodied writing' som et led af sin metode til at overskride en ubevidst kropslig viden gennem skriftlig formidling. Den hænger sammen med en forståelse af viden og erkendelsen af viden som uløseligt forbundet til forskerens subjektive oplevelser (Davies 2000a).

Med udgangspunkt i forskellige metoder og med forskellige videnskabsteoretiske afsæt forholder både Bourdieu, Davies og Skeggs sig til relationen mellem forskeren og de mennesker og det felt, som forskeren forsøger at forstå. Grundlæggende bygger de alle sammen deres måde at anskue vidensproduktion op på en ide om, at viden ikke er neutral og objektiv, men derimod er partikulær, kontekstuel, kulturel og social. Med det in mente har jeg også betragtet mit arbejde med undersøgelsen som uløseligt forbundet med min forskersubjektivitet – da det er mig, der konstruerer de empiriske og teoretiske koblinger, ligesom det er mig, der har sammensat afhandlingens problemstilling, og dermed også konstrueret undersøgelsesfeltet og valgt at betragte professionsbachelorers akademiske tilblivelser i mødet med universitetet, som et felt, der rummer nogle problemer, som trænger til en videnskabelig opmærksomhed. Min stemme er dermed central for den viden, der produceres og de koblinger, der laves i afhandlingen: Jeg er således medproducent af den viden, der er blevet genereret.

Der kan være flere gode grunde til at rette sin opmærksomhed imod en forsker som Davies, der arbejder aktivt med alternative former for metode- og analysepraksisser. Og hendes opmærksom på en 'embodied expericence' – altså egne kropslige erkendelser og subjektive oplevelser i relation til ens undersøgelse – er heller ikke uvæsentlig – og noget jeg også har arbejdet aktivt med som et refleksionsredskab til mit arbejde med deltagerobservationerne (se senere afsnit i kapitlet). Ideen om 'embodied expericence' har delvist også et slægtskab til elementer af Bourdieus refleksive sociologi, og det led der handler om at lave en 'selvobjektivering'. Imidlertid mener jeg heller ikke, ligesom det også er blevet pointeret af andre forskere (se bl.a. Hutters 2004; Prieur 2002), at det er helt uproblematisk, hvis forskersubjektiviteten bliver selve genstanden for forskningen, som fx er tilfældet i dele af Davies forskning, hvor hun sammen med andre forskere bruger egne erindringer som udgangspunkt for at kunne producere viden inden for bestemte felter (se bl.a. Davies 2000a; Davies et al. 2001).

Også Bourdieu retter en ironisk og kritisk bemærkning om tendensen til at lave forskning, der tager udgangspunkt i en selv. I citatet nedenfor refererer han til den "forskningstrend", der opstod inden for antropologiske studier i 80'erne som et resultat af *repræsentationskrisen*[9]:

> "Det virker mest, som om de er blevet trætte af feltarbejde, hvorefter de er gået i gang med at snakke om sig selv. Det tilsyneladende kritiske opgør med etnografien som 'poetik og politik' (Clifford & Marcus 1986) bliver for let et mål i sig selv og baner vejen for en slet skjult nihilistisk relativisme…" (Bourdieu & Wacquant 1996:64).

Selvom jeg (måske i en større udstrækning end Bourdieu) godt kan se kvaliteten i at eksperimentere med metoder til at undersøge bestemte felter, har det ikke været mit ærinde med afhandlingen at gøre min forskersubjektivitet og de kropsliggjorte erfaringer, jeg har gjort mig løbende, til det primære fokus – selvom det er en central del af den viden, der i sidste ende har udgjort slutproduktet. I stedet har den overordnede ambition med afhandlingen været at kunne formidle viden om professionsbachelorers kampe for at kunne føle/mærke tilhør på universitetet og i positionen universitetsstuderende.

Selvom man kan tale om, at både Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier har haft indflydelse på min måde at genere samt anskue empirien og vidensproduktionen på i arbejdet med ph.d.-projektet, er den overordnede metodiske ramme konstitueret med en Bourdieusk metodologisk tilgang i baghovedet. Her har jeg betragtet de teoretiske greb, jeg har valgt at anskue afhandlingens problemstilling ud fra, som foreløbige og midlertidige konstruktioner, der først tager form i et samspil med den genererede empiri (Bourdieu & Wacquant 1996: 145). Mit metodearbejde har således bestået af to sideløbende arbejdsprocesser, der har været med til at forme forskningsdesignet og således den vidensproduktion, som er blevet skabt i arbejdet med afhandlingen:

- *For det første* har arbejdet bestået af et engagement i et felt – dvs. mit arbejde med at generere empiri ved at rette fokus mod og interagere med universitetet som et

[9] Den sproglige vending og udviklingen af poststrukturalismen, som prægede samfunds- og humanvidenskaben i midten af 80'erne, og som bl.a. blev anført af Foucault og Derrida (bl.a. Foucault 2011; Derrida 1982), vendte mange af de hidtil etablerede forskningsmæssige forskrifter på hovedet ved, at der blev lavet et opgør med de videnskabelige idealer om repræsentativitet og universalitet. Man begyndte i nogle antropologiske kredse at problematisere, om antropologien repræsenterer noget ud over forskerens egne subjektive, kulturelle og sociale konstruktioner af virkeligheden (se bl.a. Clifford & Marcus 1986; Denzin & Lincoln 2000; Marcus & Fischer 1986). Inden for antropologien kaldes dette brud også for *repræsentationskrisen*. Igennem repræsentationskrisen problematiseres det partikulære blik i forskningen, og hvorvidt det er muligt som forsker at studere og repræsentere de subjekter, som ens analyser tager udgangspunkt i, da forskeren kommer til at stå i et dilemma om at være subjektiv og objektiv (ibid.)

afgrænset og udvalgt kulturelt felt med udgangspunkt i nystartede professionsbachelorer på kandidatuddannelser.

- *For det andet* har feltarbejdet været centreret omkring mit arbejde med et felt – dvs. mine særlige analytiske interesser, som består af min problemstilling, og som desuden er formet af en bestemt teoretisk ramme, jeg har sammensat (Gulløv et al. 2017:16-17).

Bourdieus refleksive sociologi

Med Bourdieus begreb om det 'dobbelte brud' (Bourdieu et al. 1991) – som senere blev til hans refleksive sociologi (se bl.a. Bourdieu & Wacquant 1996), skærper han opmærksomheden mod en tilgang, der skal bevidstgøre forskeren i den dobbelte udfordring, som man står over for, når man på den ene side studerer sociale objekter, der er formet af prækonstruktioner, og når man som forsker på den anden side selv er en del af den sociale verden, der studeres, og derfor også selv må forholde sig til ens virkning på feltet og undersøgelsen (ibid.; Wilken 2019:126; Hammerslev et al. 2009:16-17).

Bourdieus refleksive sociologi og den øvelse, han laver med det dobbelte brud, kan ses som en kritik af troen på forskerens objektivitet og en opmærksomhed på betydningen af ens forskersubjektivitet, som formende for den undersøgelse, der udføres. Det er et refleksionsredskab, der problematiserer og udstiller den (positivistiske) tendens, der eksisterer i forskningspraksisser, når man som forsker figurerer som en usynlig stemme, der leverer sandheder om verden – eller som Bourdieu også kalder det en *"ophøjet synsvinkel"* (Bourdieu 2005: 174). På den måde rummer Bourdieus refleksive sociologi i sit udgangspunkt en sensitivitet i forhold til udførelsen af forskningen.

Bourdieus refleksive sociologi og det dobbelte brud handler om at skærpe det analytiske blik på forskningens betingelser og metoder. For Bourdieu er den refleksivitet, som er forbundet med de to brud, en videnskabelig praksis, hvor forskeren løbende på den ene side blotlægger de studerede agenter og på den anden side ens egne forståelseskategorier, for derved at kunne fremhæve, hvordan disse former både agenternes og forskerens omgang med feltet og med hinanden. På den baggrund er der med brudene tale om to parallelle refleksive processer.

De to refleksive brud indebærer, at forskeren skal objektivere det felt, der studeres, men også objektivere sig selv:

For det første skal forskeren objektivere feltet ved at lave et brud, hvor der brydes med de prækonstruktioner, implicitte logikker og forståelseslogikker, der dominerer undersøgelsesfeltet – dvs. at det ikke blot skal være feltets agenter (bl.a. undersøgelsens informanter), der afgør, hvordan undersøgelsesfeltet konstrueres gennem deres fortællinger, da også agenterne betragtes som konstitueret af de sociale felter, de står i relation til. Forskerens brud med de studerede agenters forståelseskategorier handler ikke om, at forskeren skal

se bort fra de prækonstruktioner og logikker, der er "ude at gå" i de sociale og kulturelle felter, der undersøges, men bruddet skal bruges til at forstå og kortlægge de betydninger, forskellige konstituerede kategorier og logikker kan få for de agenter, der trækker på dem. På den måde bliver det forskerens opgave at tydeliggøre, hvad der er med til at forme et felt og feltets agenter. Objektiveringen af undersøgelsesfeltet hænger sammen med det ideal, som Bourdieu har for den sociologiske forskningspraksis. Bourdieu fremhæver, at sociologien skal fungere som en socioanalyse – en slags psykoanalyse, men på et samfundsmæssigt plan. Dvs. en afdækning af underliggende samfundsmæssige struktureres prægninger af agenter, som de studerede agenter kun selv delvist er bevidste om. Således er der tale om en objektivering og analyse af det socialt fortrængte – det kan være sociale skel eller dominansforhold. Som forsker kan man som udefrakommende indtage en position, hvor man kan søge at forstå det, som agenterne inden for et bestemt genstandsfelt ikke selv kan forstå (Bourdieu & Wacquant 1996 kap. 1; Prieur 2015: 29%-30%[10]).

For det andet skal forskeren også forsøge at bryde med egne forestillinger om undersøgelsesfeltet. Det andet brud består således af en refleksivitet i forhold til at formidle forskerens position i undersøgelsesfeltet og en tydeliggørelse af forskeren som en agent, der er båret af personlige kapitalrelaterede præferencer, forforståelser og implicitte antagelser om et felt. Forskeren kan således ikke betragtes som en uafhængig agent, der kan tilgå et undersøgelsesfelt neutralt og objektivt (Bourdieu & Wacquant 1996: 234-241). Imidlertid fremhæves det af Bourdieu, at der ikke kun er tale om, at det er forskerens egne individuelle forforståelser, der skal afdækkes og tydeliggøres i forskningsarbejdet, men også de strukturelle og kulturelle kategorier, som forskeren er konstitueret af på baggrund af de forskningstraditioner, som forskeren er indskrevet i. Det betyder, at der også skal formidles en gennemsigthed i forhold til, hvordan bestemte forskningstraditioner har været med til at forme forskerens valg af teori, problemstilling, metode og empiri. Den objektivering, som forskeren skal underlægge sig skal ikke forstås som en selvbiografisk beskrivelse af ens levede erfaringer, men derimod en objektivering af den virkning ens levede erfaringer har for ens blik på undersøgelsesfeltet. Forskerens fokus skal således være rettet imod de habituelle dispositioners virkning på forskerens blik og tilgang til undersøgelsesfeltet og dets agenter (Bourdieu & Wacquant 1996:193-194; Mathiesen 2005: 135). Forskerens habituelle dispositioner – i form af forskerens sociale og historiske konstituerede kropsliggjorte og mentale strukturer (Bourdieu & Wacquant 1996:101-125) – vil altid være formende for det, forskeren tænker og de præferencer og de opfattelses- og vurderingskategorier, som forskeren orienterer sig efter, og vil desuden have betydning

[10] Prieur (2015) er downloadet som digital bog, hvor siderne ikke er markeret med sidetal, men derimod procenter.

for forskerens valg af undersøgelsesområde og akademiske tilgang. Derfor mener Bourdieu, at det er vigtigt at blotlægge forskerens subjektive relation til undersøgelsesobjektet (Bourdieu & Wacquant 1996: 42-44; 60-61; 185-186; 241).

Bourdieu beskriver, at nødvendigheden i at objektivere sig selv især blev en praksis, som blev tydelig for ham under arbejdet med "Homo academicus" (1990). I "Homo academicus" analyserer han det akademiske felt og magtspillet på dét universitet, som han selv var ansat på som professor. Hans undersøgelsesgenstand var et felt, som han havde et tilhørsforhold til og følte loyalitet over for. Han beskriver i forbindelse med sit arbejde med "Homo academicus", hvordan han blev ilde til mode, fordi han havde en fornemmelse af, at han opførte sig illoyalt ved at agere som observatør i et spil, han selv deltog i. Her viser han, hvordan den akademiske verden ikke blot er et felt for dialog og debat, men i høj grad også består af et gennemgribende magtspil, hvor omdømme og karriere skabes og ødelægges. Under sin forskningsproces med "Homo academicus" blev han opmærksom på, at det var problematisk at give sig selv status som en neutral observatør, der både var tilstede og alligevel ikke var det (Bourdieu & Wacquant 1996: 234-235). Denne bevidsthed medførte, at Bourdieu lavede et refleksivt brud, hvor han forholdt sig kritisk til sine egne forudantagelser. Han skriver, at bruddet medførte: *"… at jeg næsten med det samme fik en bedre forståelse af, hvad det var, jeg beskæftigede mig med*" (Bourdieu & Wacquant 1996:235). Netop den dobbelte position som Bourdieu beskriver, han blev placeret i under arbejdet med "Homo academicus", er en position, som jeg godt kan genkende under udførelsen af feltarbejdet og den efterfølgende bearbejdning af empiren. Det, at forske i et felt, jeg til dagligt har tæt berøring med, og som desuden er min arbejdsplads, har undervejs placeret mig i et loyalitetsdilemma. Jeg vil senere i kapitlet gå yderligere ind i, hvilket problematikker det har ført med sig, når jeg har ageret observatør i en universitetskontekst.

Selvom jeg mener, at Bourdieus refleksive sociologi tilbyder et nuanceret metodologiske refleksionsredskab, kan det til dels virke modsatrettet, at Bourdieu på den ene side argumenterer for, at man som udefrakommende nemmere kan indtage en position, hvor man kan forsøge at forstå det, folk ikke selv kan forstå. Samtidig med at han på den anden side argumenterer for, at man som forsker skal kunne rette objektiveringspilen indad, og netop udføre den øvelse, som han viser kan være svær for et undersøgelsesfelts agenter selv at gøre. Dermed tildeles forskeren en særlig status og nuanceret adgang til sig selv, som "almindelige" mennesker ikke har. For at yde ham retfærdig, mener Bourdieu dog ikke, at objektiveringen af sig selv er en nem øvelse:

> "... det jeg har kaldt deltagerobjektivering (som ikke skal forveksles med deltagerobservation), er formodentlig noget af det allersværeste at gennemføre, fordi det kræver, at man foretager et brud med nogle meget dybe og ubevidste følelser af samhørighed og loyalitet over for undersøgelsesgenstanden. De følelser er i øvrigt tit det, der i første instans får emnet til at fremstå som spændende eller interessant for forskeren. Det vil sige, at interessen er afledt af alle de forhold, der danner relationen til undersøgelsesgenstanden, og

> som forskeren mindst af alt er interesseret i at afdække. Det er som sagt en vanskelig og pinefuld proces, men så meget desto mere nødvendig" (Bourdieu & Waquant 1996:234).

Som Bourdieu også giver udtryk for i citatet her, er objektiveringen af feltet og af ens egen position i feltet en svær metodisk manøvre at udføre. Yderligere peger han i citatet på, at man igennem objektiveringsprocessen som forsker skal forsøge at gøre sig selv til et metodisk forskningsobjekt ved at arbejde mere konkret med den interesse og nysgerrighed, der ligger til grund for arbejdet med og valget af en bestemt problemstilling, så de bagvedliggende grunde og valg i bearbejdelsen af problemstillingen ikke forbliver skjulte. Det område man vælger at studere, vil aldrig være en tilfældighed, men vil være begrundet i en interesse og nysgerrighed, som i en eller anden udstrækning vil være formet af en social og faglige løbebane.

Objektivering af undersøgelsesfeltet: Det første brud

Afhandlingens undersøgelsesfeltet kan indkredses til at tage udgangspunkt i professionsbachelorernes veje mod og møder med universitetsfeltet på kandidatuddannelser på RUC og DPU. Man kan sige, at hvert kapitel i afhandlingen er et led i min objektivering af undersøgelsesfeltet.

Arbejdet med at objektivere afhandlingens undersøgelsesfelt hænger sammen med selve arbejdet med at udfolde og præcisere problemstillingen ved at udvælge teori, udvikle metoder til at undersøge problemstillingen, fremsøge studier, der kan indkredse elementerne af det, der kan være på spil for professionsbachelorer, når de starter på en kandidatuddannelse (dvs. deres sociokulturelle-/uddannelsesmæssige positioner, social klasse, uddannelsespolitiske agendaer, ideen om og betydning af masseuniversitetet mv.), og til sidst lave analyserne ved at bringe alt dette i spil. De metoder og de begreber jeg tager i brug til at undersøge problemstillingen, er valgt med henblik på at kaste lys over og nærme mig en forståelse af: Hvad det er for nogle prækonstruerede logikker, der er "ude at gå" om fx at være uddannet professionsbachelor. Hvad det vil sige at være professionsbachelor i et universitetsfelt. Hvad universitetet er for et felt. Hvilken betydning bestemte uddannelsesvalg har. Hvilke samfundsmæssige logiker, der har installeret sig i samfundet de seneste årtier, når det kommer til uddannelse. Og sidst, men ikke mindst: Hvilket uddannelses- og videnshierarkier der ser ud til at tilskyndes samfundsmæssigt.

Mere konkret betyder det, at når en af de professionsbachelorer, jeg fulgte, fx fortæller, at hun/han altid har drømt om at læse på universitetet, søger jeg at udfolde samt tydeliggøre, hvad der har været med til at forme den drøm: De underliggende samfundsmæssige struktureres prægninger, som er med til at søsætte denne drøm eller længsel.

Imidlertid er mine valg af nedslag i det eksisterende forskningslandskab (jf. kapitel 2) samt valg af teori og metode også forbundet med mine egne forestillinger om undersøgelsesfeltet og således min forskersubjektivitet. I det følgende vil jeg derfor forsøge at

objektivere min position i feltet ved at lave det andet 'brud' i Bourdieus refleksive sociologi.

Selvobjektivering: Det andet brud

Jeg har forsøgt at følge Bourdieus princip om, at forskeren, som det objektiverende subjekt, også kan og må objektivere sig selv. Jeg vil anskue selvobjektiveringen som et udtryk for en historisk, kulturel og kropslig installering – i tråd med habitusbegrebet – samtidig med at den tekst, jeg rammesætter om mig selv; min position i forskningsfeltet og min sociale position i samfundet – også skal ses som konstitueret af, hvor jeg befinder mig *lige nu og her*, og som derfor godt ville kunne se anderledes ud, hvis jeg skulle lave den samme selvobjektiveringsøvelse om 10 år. For selvom der er noget, der måske har installeret sig mere permanent i mig, og som får betydning for min tilgang til undersøgelsesfeltet, vil der også være elementer i mine sociale positioner, der kan og vil forandre sig processuelt. På den baggrund vil jeg også betragte min egen subjektivitet i tråd med Davies og Skeggs' forståelser af subjektivering: At ens subjektivering vil være kontinuerlig, flydende og kan være modsætningsfyldt (se Davies 2000a, 2000b; Skeggs 1997). Imidlertid mener jeg, at Bourdieus metodiske princip om selvobjektivering kan bidrage med en mere ekspliciteret bevidsthed om min position i feltet. Som Annick Priurs formulerer det, skal forskeren gøres til: *"…et subjekt, der er mindre manipuleret, mindre styret af ubevidste drifter og lidenskaber, der er mere bevidst om sine tilbøjeligheder og årsager til sine valg"* (Prieur 2002:118).

Jeg vil inkorporere Anders Mathiesen og Henriette Højbergs (2004) videretænkning af Bourdieus selvobjektivering og deres bud på en metode til, hvordan man som forsker kan gå "praktisk til værks", når man skal udføre selvobjektiveringen. De beskriver tre objektiveringsniveauer: For det første skal forskerens sociale position i forskningsfeltet objektiveres. For det andet skal forskningsinstitutionens faglige traditioner og forskerens teoretiske position objektiveres, og for det tredje skal forskerens sociale position i samfundet – både aktuelt og i forhold til ens tidligere løbebane, objektiveres (Mathiesen & Højberg 2004:237).

En "praktisk" selvobjektivering

Alle de teoretiske, metodiske og metodologiske valg, jeg har taget i forhold til udformningen og udførelsen i min bearbejdelse af afhandlingens problemstilling, kan siges at være farvet af mine sociale positioner i både de forskellige uddannelsesfelter jeg har bevæget mig i (som fx universitetsfeltet) samt i min opvækst.

Når jeg med afhandlingens problemstilling går tæt på et velfærds-/nationalstatsligt område, virker det nærliggende at udføre en selvobjektivering, da jeg selv er opdraget i det samme statslige uddannelsessystem, som afhandlingens hovedpersoner er, og vi – de professionsbachelorer jeg har fulgt og jeg selv – er alle i eller anden udtrækning født og opvokset med nogle af de samme sociale kategorier, som vil præge vores ståsteder og

måder at forholde os til dét at uddanne os på. Bourdieu skriver netop, at denne sociale opmærksomhed omkring statens konstruerende betydning for os mennesker er væsentlig:

> "I vore samfund bidrager Staten i betragtelig grad til produktionen og reproduktionen af de redskaber det tages i anvendelse når man konstruerer den sociale verden. I sin egenskab af organisationel struktur og som en instans der regulerer agenternes praktik, udøver Staten til stadighed en social påvirkning der går i retning af at skabe vedvarende dispositioner hos agenterne" (Bourdieu 2001:124).

Flere af de professionsbachelorer, jeg har fulgt og interviewet i forbindelse med afhandlingen, er jævnaldrende med mig. Andre er mellem 10-15 år ældre. Alligevel er vi opvokset i en tid, hvor en af de helt centrale diskurser har været fortællingen om, at vejen til at sikre sig det gode liv sker gennem mere uddannelse – og helst en gymnasial og lang videregående uddannelse. Samtidig er vi opvokset med et samfundsmæssigt og politisk mantra om social mobilitet, og at vi kan bryde en negativ sociale arv. Denne ambition kan helt simpelt og konkret spores statistisk, hvor der de seneste årtier er sket en stigning af unge, der både tager en gymnasial og lang videregående uddannelse (se bl.a. Folketinget Statsrevisorerne 2021).

Min sociale løbebane kan (meget firskårent) inddeles i to spor, der har formet mine ståsteder i verden og min tilgang til undersøgelsesfeltet; et familie- og en uddannelsesmæssigt spor.

Jeg er opvokset på Bornholm i byen Allinge med forældre og to større søskende. Begge mine forældre har en bachelor i Historie fra KU samt en læreruddannelse. Op igennem 90'enre og 00'erne har de yderligere læst og tilføjet uddannelsestitler til deres faglige profiler. Mine bedsteforældre er skolelærere, mine forældres søskende er skolelærere. De fleste af mine forældres venner er skolelærere. Nøgternt betragtet er der en lige linje mellem min families uddannelsesbaggrunde og afhandlingens problemstilling. Så simpelt mener jeg imidlertid ikke, at det er. I det lokale samfund, hvor jeg opvoksede, blev den kulturelle kapital, jeg fik med hjemmefra, en omsættelig ressource, jeg har kunnet bruge privilegeret i kampen om de sociale positioner i de uddannelsesfelter, som jeg har bevæget mig i. Mine forælde har kunnet hjælpe mig med skolearbejdet. Jeg var ikke et barn, der syntes, at det var sjovt at lære at dividere, lave brøker eller stave korrekt. Jeg ville hellere lege, tegne, male og skrive historier. På den måde var min tidlige folkeskoletid også præget af, at jeg skulle kæmpe mere med de "fag-faglige" ting. Men her har mine forældre altid kunnet samle mig op og hjælpe mig med at øve til en diktat eller hjælpe mig med at lave en matematikaflevering. Gradvist med at jeg blev ældre, fik jeg også nemmere ved de fagfaglige ting, og mit uddannelsesforløb har også været fuldstændigt lineært – modsat de fleste af de professionsbachelorer jeg fulgte. Den lineærhed er højst sandsynlig også underbevidst præget af min families tilgang til uddannelse, men også af en generel og samfundsmæssig tendens i vores samtid (bl.a. dimensioneringsplanen og SU-reformen, herunder fremdriftsreformen). Yderligere er min oplevelse også, at det, at mine forældre har

læst og boet i København, har været medvirkende til en anden form for kulturel og uddannelsesmæssig kapitalbevidsthed end flere af de kammerater, jeg har fra min barndom i Allinge. Helt lavpraktisk har vi spist noget anderledes mad, mine madpakker har adskilt sig fra mine klassekammeraters. Der blev tidligere prioriteret at spise økologisk, og vi spiste falafler i 90'erne. Det var ikke normalen i lokalsamfundet. Når det er sagt, har jeg i min bearbejdelse af problemstillingen følt en samhørighed med de professionsbachelorer, jeg har fulgt. Om det adskiller sig så meget fra andre, der har beskæftiget sig med den samme problemstilling over en årrække, ved jeg ikke. Eller om den samhørighed også kan findes i det faglige slægtskab, som jeg på sin vis oplever, at vi har til fælles – i kraft af mine forældres uddannelsesbaggrunde med en kombination af en professionsuddannelse som lærere og en universitetsuddannelse. Eller om samhørigheden også skal findes i de erindringer og følelser, jeg kan huske, at jeg havde i forhold til at have svært ved det fagfaglige i de tidlige år i folkeskolen. Følelsen af at kæmpe med det fagligt i folkeskolen gør sig også gældende for flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte. Men hvor jeg hjemmefra blev styrket i, hvor mine (faglige) styrker var, hvis jeg i perioder havde svært ved skolen, har flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte, stået mere alene med at skulle navigere sig igennem uddannelsessystemet.

Min sociale position i forskningsfeltet er, at jeg som ansat som ph.d.-studerende på Roskilde universitetet (RUC) arbejder med en problemstilling, der bl.a. berører det universitet, som jeg har min daglige gang på. Jeg arbejder inden for en faglig og teoretisk tilgang, som jeg er blevet skolet i, i min tid som universitetsstuderende, på selv samme universitetet, RUC, hvor jeg var indskrevet på fagene Pædagog & Uddannelsesstudier og Socialvidenskab på både bachelor- og kandidatuddannelsen. Jeg er i min tid på RUC blevet trænet i at arbejde projekt- og problemorienteret og oftest med udgangspunkt i empiriske analyser, hvor jeg har haft fokus på analyser af forskellige magtrelationer inden for uddannelse og køn. Således er hverken mit teoretisk ståsted, eller måden at gå til afhandlingens problemstilling på langt fra de måder, jeg er blevet skolet igennem min bachelor- og kandidatuddannelse. Udover at jeg har læst på RUC, har jeg også læst på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), som udgør den anden del af det empiriske materiale. Mere eller mindre ubevidst har disse to uddannelsesinstitutioner præget ideen og sat rammen til problemstillingen om professionsbachelorer på universitetet. De teoretiske greb, jeg har valgt til afhandlingen, ligger også i forlængelse af flere af de teorier, jeg har arbejdet med tidligere, og mit valg af teorier – så som Davies og Skeggs, som har et kønsteoretisk fokus, er således også et udtryk for en teoretisk og faglig interesse, selvom afhandlingens fokus ikke er rettet mod køn. På den måde har min faglige og sociale løbebane en tydelig betydning for problemstillingens udformning. Mit teoretiske – og derfor også empiriske fokus – på social klasse og social ulighed er ikke et forskningsmæssigt ståsted, jeg har beskæftiget mig med tidligere i mit faglige arbejde. Men det trækker alligevel tråde til en generel faglig interesse og nysgerrighed i forhold til magtrelationer i sociale felter.

Det empiriske design

Forskningsdesignet er tilrettelagt efter en interesse for at undersøge og skabe viden om professionsbachelorers akademiske integration på universitetet, deres færd mod at blive universitetsstuderende, og hvad der er med til at udgøre dét universitetsfelt, som professionsbachelorerne møder. Min ambition for forskningsdesignet har været at følge professionsbachelorernes perspektiver, og på den måde gøre professionsbachelorerne til hovedpersonerne i afhandlingen. Undersøgelsen er udformet som et longitudinelt studie, hvor jeg har udført i alt 30 narrative interviews med 14 (velfærds)professionsbachelorer i løbet af deres første år på deres kandidatuddannelse fordelt på helholdvis RUC og DPU. De 30 interviews er lavet over to interviewrunder – den første interviewrunde blev udført i løbet af de studerendes første semester, og den anden interviewrunde blev udført i løbet af deres andet semester. Sideløbende med, at jeg lavede den første interviewrunde, lavede jeg observationer på både RUC og DPU.

Deltagerobservation

At være "ude i felten" er forbundet med flere sideløbende refleksions- og arbejdspraksisser. John David Brewer (2000) skelner mellem stor og lille etnografi. Den "store" etnografi tager udgangspunkt i de videnskabsteoretiske problemstillinger, der rejses i forbindelse med feltarbejde (jf. bl.a. forrige afsnit om Bourdieus 'refleksive sociologi'). Den "lille" etnografi handler derimod mere om de metodiske overvejelser og redskaber, der udvikles og anvendes, når bestemte problemstillinger belyses ude i felten. Ulla Ambrosius Madsen (2003) rammesætter de to niveauer ved at kalde den store etnografi undersøgelsens "hvorfor", og den lille etnografi undersøgelsens "hvad" og "hvordan" (Madsen 2003:13). Skelnen mellem den store og den lille etnografi er et godt billede til at illustrere de sideløbende refleksioner, jeg havde, under arbejdet i felten.

Mens feltarbejdet stod på, flød de to niveauer sammen, og jeg skelnede således ikke bevidst mellem de to niveauer. Dette skyldes også, at undersøgelsens "hvorfor", "hvad" og "hvordan" hang uløseligt sammen. Yderligere havde jeg også en eksplorativ tilgang til feltarbejdet, så den lille etnografi – for at blive i termerne – blev også udviklet hen ad vejen.

Deltagerobservation og feltarbejde kan karakteriseres som en vidensgenerering, der består af forskerens deltagelse i hverdagslignende situationer inden for et afgrænset felt. Det er en sanselig, kropslig, interaktionistisk og erfaringsbåret praksis, hvor forskeren søger viden om de hverdagslige handlinger. Igennem feltarbejde genererer man som forsker viden om det, der foregår mellem mennesker og mellem mennesker og samfund. Det er en metode til at få blik for, hvordan socialt liv bliver til (Kristiansen & Krogstrup 2015; Hastrup 2015). Tilgangen centrerer sig omkring en metodisk interesse for at forholde sig til og arbejde med en vekselvirkning mellem observation, deltagelse og løbende fortolkning. Gennem disse elementer er ambitionen at opnå indsigt i, hvad der er på spil blandt

mennesker i konkrete sociale kulturer og fællesskaber (Hastrup 2015:55ff; Gulløv et al. 2017:17ff).

Som metode indebærer deltagerobservation (som ordet også antyder) en kombination af *deltagelse* og *observation* – et element af nærhed og interaktion samt distance og iagttagelse. Et centralt led ved deltagerobservation fremfor blot observationer er således, at man deltager i den verden og de aktiviteter, man søger at forstå sammen med de mennesker, som har deres daglige gang i det afgrænsede felt, man undersøger (Kristiansen & Krogstrup 2015).

Feltarbejde indebærer, at man som forsker afgrænser og kvalificerer feltet, der undersøges. Kirsten Hastrup laver denne afgrænsning ved at kategorisere mellem *tid, sted* og *handling* (Hastrup 2010: 406). Tid skal her forstås som længden af tid, som forskeren befinder sig felten. Som Hastrup skriver: *"Man kan ikke* ***se*** *sociale fællesskaber og moralske horisonter; de må erfares over tid"* (ibid. – min egen markering med fed). Ligesom hun fremhæver:

> "Det springende punkt er dog fortsat, at man udsætter sig for den omfattende udfordring, det er at lære verden at kende gennem sin egen person. Det er stadig en erkendelses- og videnskabsteoretisk udfordring at undersøge verden ved at involvere sig direkte i den, uanset varighed" (Hastrup 2015: 59).

Det, der ligger i uddraget her er, at forskeren bevæger sig (typisk) fra at være ukendt i og med felten til at blive bekendt med felten ved at indgå i det. Hastrup understreger i citatet også vigtigheden af at have blik for, hvad der sker, når man som forsker involverer sig i det felt, man samtidig undersøger. Dette afføder ifølge Hastrup nogle videnskabsteoretiske opmærksomhedspunkter. Denne opmærksomhed kræver en bevidsthed om, at man som forsker påvirker og er medproducent af den viden, man retter sin opmærksomhed imod. Når man som forsker træder ind i et felt, er den viden, som man indsamler, således farvet af forskerens vidensinteresser og position i felten. I mit møde med felten har jeg betragtet mig selv som en medproducent af den viden, jeg tilegnede mig i felten, samt i min efterfølgende bearbejdelse af de feltnotater, jeg indsamlede. For mit tilfælde har der været tale om et møde og en bevægelse indenfor et felt (universitet), hvor meget har været velkendt (universitets logikker og praksisser), samtidig med at min forskningsinteresse for professionsbachelorernes møder og integrering i universitetsfeltet også har budt på nogle nye opmærksomheder og "overraskelser".

Det andet, som Hastrup opridser som et centralt element i feltarbejdet, er 'stedet', som skal afgrænses. I afhandlingen udgør universitetets forskellige kontekster (undervisning, vejledning, studiegruppemøder, eksamener og frokostpauser) de 'steder', hvor jeg har søgt at indfange professionsbachelorernes møder med og akademiske integration på universitetet, ved at følge dele af professionsbachelorernes hverdag og studieliv på universitetet.

Det sidste og tredje element, som Hastrup fremhæver som centralt for afgræsningen og kvalificeringen af feltarbejdet, er 'handlinger'. Handlinger udgør både en del af feltens

indhold, men er også et led af rammesætningen for feltarbejdet. Dvs. at handlingerne skal have en rækkevidde og virkning, der gør, at det er et socialt felt, som er meningsfuldt at studere. Handlinger er oftest engangsfænomener – en unik begivenhed. Men gentagelser af handlinger kan også finde sted og kan være vigtige at rette en opmærksomhed imod, da gentagelser af handlinger også er med til at konstituere et felt på særlige måder. Ved at forskeren har blik for de handlinger, der finder sted, kan der åbnes op for en forståelse af, hvilke handlinger der skaber, udfordrer, selvfølgeliggøres, vedligeholdes og ændres i sociale kontekster (Hastrup 2010: 408; Hastrup 2015: 55). Den type gentagelser af særlige handlinger har jeg haft blik for både, mens jeg befandt mig ude i felten, men også i min bearbejdning af de empiriske materiale.

Feltnoter (det etnografiske materiale) udgør genstanden for de efterfølgende analyser. Igennem detaljemættede feltnoter beskrives livet i felten. Det er beskrivelser, der vil være formet af forskerens forskersubjektivitet – dvs. forskningsinteresse, ens position i felten og ens levede erfaringer (også jf. Bourdieus 'refleksive sociologi': Bourdieu & Wacquant 1996; Bourdieu et al. 1991). Mens jeg var ude at lave observationer, noterede jeg både det jeg så, oplevede, de samtaler der fandt sted mellem mig og de studerende eller underviserne, og de samtaler der fandt sted mellem de studerende internt, mellem undervisere internt og mellem undervisere og studerende. Jeg noterede også, hvis bestemte situationer fik mig til at føle noget særligt. Jeg beskrev også de rum, jeg befandt mig i – indretningen og stemningerne. Jeg skrev, hvis jeg kedede mig til en forelæsning (det hændte) og forsøgte at nedfælde, hvis jeg kom til at tænke på noget, mens jeg observerede, der ikke handlede om det at være en professionsbachelor i et universitetsfelt (det hændte nemlig også). Nogle gange spurgte jeg også de studerende, om det var ok, hvis jeg fx lydoptog deres studiegruppemøder. Men for det meste kunne jeg godt gengive de interne samtaler i momentet. Jeg renskrev for det meste feltnoterne den samme dag, som jeg havde været ude at observere, for at have situationerne, handlingerne, stemningerne og samtalerne så tæt på min hukommelse som muligt.

Mit møde med de to universiteter: 'Forskerkroppen'

Mine møder med felten på RUC og DPU var både nogle nye møder, samtidig med at det også var genkendelige møder. Til dels fordi universitet som sted, kultur og institution er et sted, jeg har, og tidligere har haft, min hverdag i – først som studerende og siden som ph.d.-studerende. Som nævnt er både RUC og DPU de to universiteter, hvor jeg selv har taget min bachelor- og kandidatuddannelse. Bygningerne, undervisningslokalerne, gangene og flere af underviserne kender jeg. De forskellige rutiner man opbygger sammen med sine medstuderende i løbet af en undervisningsdag, kender jeg: Kaffen man skal skynde sig over for at købe i sin pause. Den store forelæsningssal, hvor man sidder sammen med 70 andre studerende, hvor man ikke kender navnet på halvdelen af dem. Oplevelsen af at blive beriget med ny viden, der udfordrer og overrasker. Og oplevelsen af at miste koncentrationen efter ca. én times forelæsning. Alt det kendte jeg til fra min tid

som universitetsstuderende. Dette har delvist gjort det nemt at begå sig inden for rammerne og kunne relatere til de studerendes hverdag, og de frustrationer de kan opleve i deres møder med universitetets forskellige logikker og praksisser. Samtidig har genkendeligheden også nogle gange udfordret mig, når jeg har skullet beskrive et felt, som til dels kan virke "selvfølgeligt" for mig. På den måde har professionsbachelorernes perspektiver, spørgsmål og forundring undervejs været med til at hjælpe mig på vej og fjernet mig fra det "selvfølgelige" – fx gennem uformelle samtaler under observationerne eller fra interviewene – men også ved at jeg rettede min opmærksomhed imod det, som en underviser fx præsenterede som "selvfølgeligt", og som "sådan gør vi jo her"-logikker. Den type formuleringer og rammesætninger af universitetsfeltet var med til at skærpe min bevidsthed om, hvad det er for nogle praksisser, forståelser, sociale kategorier og "selvfølgeligheder", der bliver videreformidlet til de studerende. Dét at befinde mig i felten over en længere periode med "forskerbrillerne på" gjorde, at jeg over tid kunne nærme mig at lave et 'brud' og 'objektivering' af feltet, som Bourdieu forskriver, at man skal i sin refleksive sociologi (jf. tidligere afsnit i kapitlet).

Jeg havde på forhånd en teoretiseret bevidsthed om, at 'forskerkroppen' er formet af et partikulært blik, der kalder på kritisk selvrefleksion af ens egen position i felten (jf. bl.a. Bourdieus refleksive sociologi). Yderligere havde jeg på forhånd skitseret nogle afgrænsede fokusområder, som jeg ville rette min opmærksomhed imod, når jeg befandt mig i felten – det var fx de studerendes måder at "gøre universitetsstuderende på", og om der blev konstitueret nogle mere legitime måder, man kunne indtage positionen som universitetsstuderende på.

Som jeg skitserede tidligere i kapitlet, har jeg arbejdet med min position i felten med udgangspunkt i Bourdieus refleksive sociolog og idé om, at man skal lave en selvobjektivering for at bidrage med en mere ekspliciteret bevidsthed om sin egen position. Denne tilgang vil jeg i det følgende supplere med Davies idé om den 'embodied experience' (2000a) – eller nærmere hendes begreb om relationen mellem krop og landskab ('body/landscape') som blik til at beskrive mine subjektive, følelsesmæssige og kropsliggjorte oplevelser ved at befinder mig i bestemte landskaber på universitetet. Dette fordi jeg hurtigt mærkede, at universitetet var et landskab, *der gjorde noget ved min krop*.

Jeg har brugt terminologien om 'krop/landskab' ('body/landscape'), som et slags efterrefleksions-værktøj til at overskueliggøre, hvordan mine møder med forskellige universitetslandskaber fik mig til at handle og føle. Dvs. hvordan de forskellige universitetslandskaber (en forelæsningssituation, gruppearbejde, "spørgetimer" og frokostpauser) er med til at konstituere mine positioneringer og subjektpositioner i universitetslandskabet i rollen som observatør. Med begrebet åbner Davies op for en analyse af, hvordan vi konstituerer os selv og "mærker" vores krop i forhold til vores omgivelser. Den måde vi "mærker" vores krop på, afhænger af det landskab, vi befinder os i, og den relation vi har til det landskab (Davies 2000a).

I et landskab kan man som subjekt godt rumme flere positioner (Davies 2000b; 2000a). Undervejs indtog jeg forskellige positioner, som jeg var bekendte med inden for universitetslandskabet – nemlig positionen som studerende, som vejleder og som forsker. Nogle dage havde jeg på forhånd taget stilling til, hvilke positioner jeg ville indtage og afprøve i felten. Andre dage opstod bestemte positioner mere umiddelbart og ubevidst. Udover de mere faglige positioner som forsker, vejleder og studerende, indtog jeg også positioner, der var mere uformelle og venskabelig. Fordi jeg i nogle afgrænsede perioder havde nogle intensive og kontinuerlige observationsforløb med kerneinformanterne på RUC og DPU, begyndte jeg at lære de studerende godt at kende. Min kontinuerlige tilstedeværelse medførte, at jeg fik opbygget en fortrolighed med nogle af dem, og nogle af de studerende begyndte at bruge mig som en slags ventil til at komme af med nogle af deres frustrationer og bekymringer, ligesom nogle brugte mig som en lidt mindre "farlig" fagperson, som de mere bramfrit kunne stille spørgsmål til. Nedenfor er et eksempel på en pædagoguddannet, som jeg over flere omgange snakkede med, mens jeg lavede mit feltarbejde. Hun opsøgte mig af og til for at "smalltalke". Uddraget nedenfor tager udgangspunkt i en undervisningssituation. Professionsbachelorerne på holdet skal aflevere en synopse, og den pædagoguddannede føler sig presset:

> Jeg ankommer til undervisningslokalet, og finder en plads tæt ved døren. Lidt efter sætter den samme studerende, som jeg også sad ved siden af dagen før, sig ved siden af mig. Jeg spørger hende, hvordan hun har det i dag. Dagen forinden havde hun nemlig delt med mig, at hun følte sig presset. Hun fortæller mig, at hun er blevet syg*: "Jeg blev nødt til at tage en sovepille i går, så jeg kunne blive klar til i dag… der er jo ikke noget at gøre"* Hun fortæller derefter, at hun synes, at det er svært med synopsen, og at hun synes, at der mangler en vejleder, der mere konkret kan fortælle, hvad man skal gøre, og om ens arbejde bevæger sig i den rigtige retning: *"Jeg synes, at man hele tiden er usikker på, om det er godt nok. Holdunderviseren sagde i går, at vi skulle gøre det med epistemologi og ontologi til vores eget. Vi har jo bare skrevet det, der stod om det i forhold til socialkonstruktivisme, og så tænker jeg bare – vi er fire i gruppen – og hvis ingen af os havde fanget det, så tænker jeg også, at der er andre, der ikke har forstået det. Hvad tror du? Er det normalt?"*….

Feltnotatet er et eksempel på, hvordan jeg som forsker får tildelt en position i landskabet af bl.a. de studerende. I feltnotet blev jeg en fortrolig, som en studerende kunne dele sine frustrationer og usikkerheder med. Samtidig tildeler hun mig også position som en fagperson, hun kan få vejledning og gode råd fra.

Der var også dage, hvor enten undervisere eller de studerende positionerede mig til at indtage positionen forsker. Positionen som forsker var ikke en position, jeg bevidst "tog på mig"– medmindre der var tale om situationer, hvor jeg skulle stille mig op foran de studerende og forklare, hvorfor jeg var tilstede. I disse situationer formidlede jeg tydeligt min rolle og position, og på den måde trådte forsker-markøren frem. Ofte opstod der også situationer, hvor underviserne tydeliggjorde min position i rummet ved enten at henvende sig til mig direkte foran de studerende og fx italesatte min position som ph.d.-studerende eller ved at opsøge mig i pauserne og "smalltalke" med mig om fx min undersøgelse, mens de studerende befandt sig ved siden af. Der er flere eksempler på, at

flere af positionerne kom i spil i det samme landskab (som fx feltnotatet ovenfor). Et andet eksempel på dette kunne fx være under et studiegruppemøde, hvor jeg først træder ind i rummet som forskeren, der skal observere, hvad de studerende gør, siger og laver. Netop for at afmontere den position og den stemning, der kunne opstå, når jeg som en nærmest fremmed skulle observere deres arbejde, forsøgte jeg – mere eller mindre ubevidst – at indtage en position som en mere "ligesindet". Det blev en strategi for mig at vise de studerende, at jeg ikke kunne sidestilles med en af underviserne, der skulle bedømme og vurdere dem fagligt.

Positionen som universitetsstuderende var på mange måder en mere identificerbar position for mig end positionen som forsker, og derfor var det også nemt for mig at tale ind i nogle af de frustrationer, ambivalenser og bekymringer, som de studerende undervejs udtrykte – meget af det var ganske enkelt genkendeligt for mig. Samtidig blev jeg i løbet af studiegruppemøder også nogle gange tildelt en rolle og position som vejleder for de studerende. Hvis de studerende sad og diskuterede noget, som de var i tvivl om, ville de ofte henvende sig til mig og stille et fagligt spørgsmål om enten en teori eller måde at opbygge opgave. Positionen som vejleder blev en hyppig position, som jeg både nogle gange selv kom til at indtage, men som jeg ofte også blev tildelt af de studerende. Den kunne nogle gange være svær at bryde ud af – også fordi jeg fik lyst til at hjælpe de studerende, hvis jeg kunne. Det behøvede ikke altid at tage udgangspunkt i noget fag-fagligt, men ligeså vel handle mere om betryggende bemærkninger i forbindelse med en opgave eller eksamen.

Vejlederollen blev især synliggjort under suppleringskurset på RUC, hvor jeg fulgte en synposegruppe intensivt i to uger. Observationerne var her centreret omkring gruppens arbejde med og udformning af den synopse, som de skulle tale ud fra til deres mundtlige eksamen. Gruppen kæmpede med både at få greb om det, de indtil videre havde lært på kurset i forhold til metode og videnskabsteori, samtidig med at de også var usikre på, hvordan de helt lavpraktisk strukturerede en synopse ud fra de "rigtige" akademiske forskrifter. Desuden var de også nervøse for den mundtlige eksamen. Derfor kom jeg nogle gange til at påtage mig en position som den "optimistiske" stemme, der sagde "Det skal nok gå alt sammen". Jeg blev faktisk overrasket over, hvor involveret jeg blev, og det ansvar jeg følte jeg havde overfor gruppen – selvom jeg selvfølgelig også godt vidste, at det i sidste ende ikke var mit ansvar, hvorvidt gruppen klarede det godt, og om de fik en god oplevelse med eksamen. Alligevel blev dette et ret tydeligt eksempel på, hvordan et landskab var med til at konstituere kropslige oplevelser for mig, der fik mig til at handle på bestemte måder. I dette tilfælde fik landskabet mig til at tage vejlederposition "på mig" med alle dets facetter: En med en faglig viden, en der kunne hjælpe gruppen med at strukturere deres synopse, og en der kunne komme med opmuntrende bemærkninger til deres arbejde. Det var som om, at landskabet på det her tidspunkt ikke muliggjorde, at jeg kunne læne mig tilbage og indtage en mere neutral og tavs forskerposition, hvor jeg

blot noterede samtaler og situationer ned i min feltbog. Måske fordi positionen som studerende stadig ikke lå specielt fjernt for mig, og jeg derfor nærmest kropsligt kunne føle det pres, gruppen var under op til afleveringen af synopsen og forberedelsen af den mundtlige eksamen. Måske skyldtes det også, at jeg på en måde følte, jeg skulle give lidt tilbage til dem, når nu jeg fik lov til at basere min afhandling på deres fortællinger, tanker, følelser og handlinger.

Yderligere er det værd at påpege, at min position som ph.d.-studerende aldrig blev usynlig – lige meget hvor meget det lykkedes for mig at begå mig inden for en position som studerende og således kunne interagere i "øjenhøjde" med de studerende. Flere gange blev min forsker-position italesat af de studerende selv. Jeg oplevede fx, at flere af de studerende, der ikke var mine kerneinformanter, undervejs – meget naturligt – spurgte indgående ind til, hvorfor jeg lige netop var interesseret i at tage udgangspunkt i professionsbachelorer. De spurgte ofte til min egen uddannelsesbaggrund, og jeg fik mange gange spørgsmålet: *"Er du selv professionsbachelor?"*, og når jeg svarede *"nej"* – kunne det fx blive efterfulgt med en respons som disse: *"Nå. Det er da lidt sjovt, at du så vil undersøge det …"* eller *"hvorfor er det så interessant for dig at undersøge professionsbachelorers møder med universitetet – er der så en speciel grund til det?"* (Uddrag fra mine feltnoter). Spørgsmålene var helt berettigede og relevante. Og spørgsmålene var med til at synliggøre og tydeligt udstille min position i feltet: Man kommer ikke usynligt og neutralt ind i et felt – man påvirker de felter, man som forsker betræder. Denne type spørgsmål gjorde desuden, at jeg på forhånd havde forberedt et svar til de studerende.

Opstarten af det etnografiske arbejde på RUC

Op til suppleringskursets start kontaktede jeg dele af institutledelsen og de undervisere, der skulle stå for at afvikle og strukturere forløbet på suppleringskurset. Her fik vi arrangeret et møde, hvor jeg præsenterede min undersøgelse, og hvad det var, jeg var på udkig efter. I den forbindelse aftalte vi også, at jeg forberedte samtykkeerklæringer til de studerende, som jeg skulle følge mere intensivt under suppleringskurset, samt at jeg forberedte et skriv til underviserne, hvor jeg skitserede rammerne for undersøgelsen – fx hvad jeg ville have blik for, når jeg lavede min observationer af undervisningssituationerne (se Bilag. 3).

I sommeren 2019 deltog jeg i suppleringskurset. Jeg deltog i alle tre uger, hvor jeg lavede deltagerobservationer, samtidig med at jeg rekrutterede syv studerende med forskellige professionsbachelorbaggrunde – alle såkaldte velfærdsprofessioner: Socialrådgivere, lærere, pædagoger, sygeplejersker og ergoterapeuter. Forløbet under suppleringskurset muliggjorde, at jeg kom i tæt kontakt med mange studerende tidligt i min empiriindsamling, og jeg fik mulighed for at følge deres første møder med akademia på nært hold.

På de studerendes første dag på suppleringskurset præsenterede jeg min ph.d.-undersøgelse overfor de nystartede studerende – både problemstillingen, undersøgelsens ramme

og min metodiske intension. Jeg fortalte, at jeg var interesseret i at følge nogle professionsbachelorer henover deres første to semestre og at jeg ville være tilstede under hele suppleringskurset. Jeg opfordrede også de studerende, der kunne have interesse i at høre mere om mit projekt, eller være med i undersøgelsen, til at kontakte mig ved enten at skrive, ringe eller hive fat i mig under kurset. Jeg havde på forhånd udarbejdet en samtykkeerklæring til de studerende, der blev undersøgelsens primære informanter, og jeg havde derudover også udformet et informationsbrev til alle studerende på kurset, som blev lagt ud online tilgængeligt for dem alle.

I juli-måned fulgte jeg både det kvalitative og kvantitative hold, og derudover fulgte jeg også hver dag forskellige klynger. Det var på sin vis en god måde at få en fornemmelse af kursets "format" og strukturering, samtidig med at jeg også kom rundt og fik snakket med mange af de studerende og derigennem fik en fornemmelse af, hvem de var, og hvorfor de ønskede at læse en kandidatuddannelse på RUC. Jeg vurderede imidlertid efter den første uge i juli, at det var nødvendigt at indsnævre min opmærksomhed, så jeg kun skulle følge ét hold og én klynge de sidste to uger af august. Grunden til dette var, at jeg oplevede, at jeg kom til at mangle nogle fikspunkter og forløb, som jeg kontinuerligt kunne følge, samtidig med at det blev svært at rekruttere studerende til undersøgelsen, når jeg hele tiden flyttede mig – fx kunne jeg den ene dag være i en klynge, hvor de studerende og underviserne brugte timerne på at introducere sig for hinanden, og den næste dag være i en anden klynge, hvor de studerende allerede havde dannet synposegrupper. På den måde skulle jeg som observatør også hver gang bruge noget krudt på at spore mig ind på, hvor i forløbet de enkelte klynger befandt sig, og det krævede derfor en del omstilling hver gang jeg skiftede klynge- eller undervisningskontekst. Samtidig oplevede jeg også, at jeg mere blev en "elefant i rummet", når jeg trådte ind i en ny klynge.

Forløbet under suppleringskurset var intensivt. Det var nogle lange dage, der ofte også strakte sig længere end det skemalagte program, fordi de studerende havde brug for mere arbejdstid end de to timer, der var skemalagt til at udarbejde deres synopse. Jeg brugte derfor ofte frokostpauserne til at skrive feltnoter, og nogle gange valgte jeg også at gå kl. 15.00, så jeg kunne bruge den sidste del af eftermiddagen på at renskrive mine noter. Rekrutteringen af professionsbachelorer til min undersøgelse skete på forskellige måder. Nogle af de studerende henvendte sig selv til mig allerede den første dag – enten ved at hive fat i mig i pauser eller ved at skrive til mig. Løbende begyndte jeg også selv at opsøge nogle studerende for at spørge, om de kunne tænke sig at være med. De studerende jeg selv aktivt henvendte mig til, var nogle studerende, som jeg af forskellige årsager havde lagt mærke til under kurset – ofte henvendte jeg mig til dem, hvis jeg kom til at sidde ved siden af dem under en forelæsning. Derudover henvendte jeg mig også til dem, hvis jeg havde opsnappet, at de havde en professionsbaggrund, som jeg gerne ville tilføje som en del af mit empirigrundlag – det kunne være, hvis jeg overhørte dem snakke med nogle af de andre studerende, eller hvis de i undervisningen havde brugt deres fagbaggrund til at eksplicitere noget i relation til undervisningen. Yderligere begyndte der også at tegne sig

et "kønsmønster", fordi der klart var et overtal af kvinder, der meldte sig. Derfor forsøgte jeg også at rekruttere mænd. De fleste mandlige studerende, jeg henvendte mig til, endte med ikke følge op på min forespørgsel.

Opstarten af det etnografiske arbejde på DPU

Dele af ledelsen på DPU vurderede, at de studerende skulle have lov til at have introugen for sig selv, uden de skulle forholde sig til en nysgerrig ph.d.-studerende. Det betød derfor, at min adgang til feltet på DPU blev igangsat en del senere end på RUC, og rekrutteringen af de studerende endte også med at blive mere langvarig. Jeg fik fx først rekrutteret den sidste kerneinformant på DPU i starten af november måned.

På forhånd havde jeg været i kontakt med viceinstitutlederen pr. telefon og mail, og her blev det fra DPU's side besluttet, at det gav bedst mening, at jeg fik adgang til de studerendes forløb på henholdsvis Pædagogisk Sociologi og Pædagogisk Psykologi, fordi det er de to største fag på DPU. Jeg havde ingen indvendinger i forhold til den beslutning – og jeg syntes også, at det var et fint argument for, hvorfor det lige netop blev de to fag. På samme måde som på RUC havde jeg klargjort et informationsbrev til de studerende omkring min undersøgelse, samtykkeerklæringer samt et skriv om undersøgelsen til underviserne på de to kandidatfag.

Jeg blev sat i kontakt med nogle undervisere på de to fag, som jeg skulle aftale nærmere med. Yderligere blev jeg under mødet klar over, hvordan undervisningen var struktureret på DPU: Undervisningen er rammesat efter forelæsninger og mindre holdundervisning. Holdundervisningen lå ofte i forlængelse af en forelæsning og havde både karakter af en forelæsningsstruktur, men med langt mere interaktion mellem underviser og studerende. Under holdundervisningen blev der også lagt mere op til, at de studerende kunne få lov til at stille opfølgende spørgsmål til den forelæsning, de havde haft tidligere på dagen. Yderligere blev holdundervisningen også brugt til at arbejde i studiegrupper, hvor de studerende fik stillet nogle opgaver, der var relateret til indholdet fra dagens forelæsning.

Til de studerendes første undervisningsdage på henholdsvis Pædagogisk Sociologi og Pædagogisk Psykologi var jeg ude at præsentere min undersøgelse, ligesom jeg havde gjort på RUC. Jeg havde forinden aftalt med underviserne, hvordan det skulle foregå.

Det viste sig at være en del nemmere at rekruttere studerende fra Pædagogisk Sociologi end Pædagogisk Psykologi – det krævede nærmest ingen indsats fra min side. Allerede efter jeg havde været ude at præsentere min undersøgelse, var der tre studerende, der mailede og skrev sms'er til mig. Da jeg mødte op for at observere en af forelæsningerne på Pædagogisk Sociologi, kom der yderligere fire studerende hen og tilmeldte sig. Jeg endte med at rekruttere seks studerende, hvor den ene hoppede fra, da den sidste interviewrunde skulle finde sted. Her var der både mænd og kvinder, der henvendte sig. Det viste sig under interviewene med de studerende, at flere af dem havde en bestemt grund til at have tilmeldt sig – ofte strategiske grunde: Fx fortalte flere af dem, at de så det som

en mulighed for at blive mere fortrolig med empirigenerering og metodearbejde ved at se, hvordan jeg havde båret mig ad med og forholdte mig til den del af mit arbejde med ph.d.-projektet.

På Pædagogisk Psykologi var der kun kvinder på holdet. De fleste i 20'erne, men nogle var også i begyndelsen af 30'erne. I modsætning til min første observationsdag på RUC, og min oplevelser fra Pædagogisk Sociologi, var de studerende på Pædagogisk Psykologi meget mere tilbageholdende, da det kom for at opsøge mig. Der var ingen af dem, der gav udtryk for, at de ville deltage i undersøgelsen. Netop fordi det viste sig at være svært at rekruttere studerende fra Pædagogisk Psykologi, valgte jeg at prioritere at følge det hold mere intensivt i starten for også at forsøge at skabe en mere tryg relation til de studerende. Alligevel var det svært at få dem til at melde sig – også når jeg henvendte mig personligt og spurgte dem direkte, om de havde lyst til at være med i undersøgelsen. Mange af dem gav udtryk for, at de følte sig pressede, fordi der var meget nyt at lære, og at det derfor virkede uoverkommeligt at skulle deltage i undersøgelsen – de følte simpelthen ikke, at der var tid til det, når de også skulle nå at læse til forelæsninger. Fx svarede en af de studerende, da jeg spurgte, om hun havde lyst til at være med i undersøgelsen: *"Jeg har faktisk tænkt over, at det kunne være sjovt at være med, men hvert minut tæller lige for tiden, og jeg er simpelthen bange for, at det kommer til at tage for meget af min tid og energi at være med! Der er virkelig meget at læse, og jeg læser så langsomt. Og jeg vil helst gerne læse det hele… Så det bliver også lidt en prioriteringssag"* (Uddrag fra mine feltnoter). Holdunderviseren gjorde også flere gang de studerende opmærksomme på, at jeg stadig manglede studerende til min undersøgelse – disse opråb resulterede heller ikke i flere ivrige studerende.

Jeg endte med at få rekrutteret to studerende fra Pædagogisk Psykologi – min oprindelige plan var, at jeg gerne ville følge og interviewe fire studerende i alt, men da vi befandt os i november måned, og mine mange henvendelser endnu ikke havde givet pote, vurderede jeg, at det ikke gav mening at blive ved. Derudover havde jeg også fået rekrutteret flere studerende fra Pædagogisk Sociologi end planlagt, som kunne veje op for det mindre antal studerende fra Pædagogisk Psykologi.

Uddannelsesnarrativer som metodisk greb

Grundlæggende for den narrative tilgang er, at fokus rettes mod *fortællingen* – både hvad der fortælles, og hvordan der fortælles. Overordnet kan man sige, at en fortælling er karakteriseret ved et meningsskabende plot med en rød tråd, der drives frem af en sammenhængende handling. Denne struktur kender vi fra skønlitteratur og film. Imidlertid betragter man inden for den narrative tilgang også fortællinger som konstruktioner af plot, der for mennesket bliver et redskab til at skabe sammenhæng i deres identitetsskabelse og i deres sociale liv. Dermed er et analytisk greb inden for den narrative tilgang at fremanalysere de meninger og forståelser, som mennesker skaber om både fortid, nutid og fremtid, og hvordan de etablerer deres fortællinger som en meningsskabende helhed (Thomsen et al. 2016: 14).

Trine Lund Thomsen et al. (2016) fremhæver, at man overordnet kan snakke om, at et centralt element i den narrative tilgang er, at man modsat et mere "traditionelt" kvalitativt interview, retter et særligt fokus mod de menings- og identitetsskabelser, der konstitueres gennem fortællinger (ibid.: 18-19). Her er det værd at nævne, at meningsskabelse er et begreb, der er blevet brugt af flere narrative teoretikere (se bl.a. Bruner 1990; Ricoeur 1990; Polkinghorne 1988) og skal betragtes i et sammenvævet samspil med fortællingen (narrativet) og identitetsskabelse. "At skabe mening" skal forstås som et led i menneskers måder at strukturere verden på, og mening bliver skabt gennem fortællingerne. Ligeledes skaber mennesket også identitet igennem fortællingerne i den forstand, at mennesket både kan blive konstitueret gennem fortællinger, men samtidig også gør sig selv genkendelig gennem fortællinger overfor omverden.

Kulturpsykologen Jerome Bruner er en af de narrative teoretikere, der bruger meningsbegrebet. Han fremhæver, at mening altid er formuleret i narrativer. Jeg har ladet mig inspirere af Bruner, som er en af den narrative forsknings centrale skikkelser. Bruner har brugt det meste af sit forfatterskab på at gentænke psykologien – i den første del af sin karriere ved at rette fokus på kognition, og i den sidste del af sin karriere har han arbejdet indgående med narratologi og socialkonstruktivismen. Imidlertid har de forskellige fokusområder influeret hinanden løbende, og hans interesse for narrativer hang uløseligt sammen med hans interesse for at forstå og arbejde med kognition i en socialkonstruktivistisk ramme – således argumenterede han i sin bog "Acts of Meaning" fra 1990 for, at menneskers kognition skal betragtes som noget, der formes i og af den sociale og kulturelle omverden (Bruner 1999:19-20). Min anvendelse af Bruner er således også præget af hans psykologiske indgangsvinkel til narrativer – forstået som skabelsen af menneskets tækninger, forståelser og erfaringer som et led i konstruktionen af narrativer.

Ifølge Bruner befolker, forstår og orienterer vi mennesker os i verden gennem fortællinger. Det betyder, at det at fortælle står som et centralt element i menneskers identitetskonstruktioner og selvforståelser[11]. Bruners blik på 'selvet' er formet på baggrund af en socialkonstruktivistisk tilgang, som især blev eksemplificeret i hans bog "Acts of Meaning" (1990). Her argumenterer han for, at 'selvet' ikke skal betragtes som en fast og lukket essens, som vi mennesker bærer rundt på. Derimod mener han, at selvet skal anskues gennem de fortællinger, vi løbende skaber gennem livet. 'Selvet' er således et produkt af vores fortællinger (Bruner 2004:101). Narrativ som ord og begreb kan således i stor udstrækning sidestilles med det, som Bruner benævner som selvet eller identitet, da det er gennem narrativer/fortællinger, at vi konstruerer vores selv og identitet:

> "…konstruktionen af selvet ikke kan finde sted uden en evne til at fortælle. Så snart vi er udsyret med denne evne, kan vi konstruere et selv, der forbinder os med andre, der tillader

[11] Selvom Bruner bruger 'identitet' som begreb i sin beskrivelse af den narrative metode, vælger jeg i afhandlingen at bruge begreberne 'positionering' og 'subjektpositioner' på de måder, som Davies (2000a, 2000b) og Skeggs (1997) bruger begreberne i deres teorier.

os at tænke selektivt tilbage på vores fortid, mens vi former os selv til en forestillet fremtids mulighed. Vi henter de selvfortalte fortællinger, der udformer og omformer vores selv, fra den kultur, vi lever i" (Bruner 2004:102).

En vigtig pointe i Bruners teori om narrativer er, at narrativet, og dermed konstruktionen af 'selvet', altid bliver formet af den kultur og sammenhæng, man befinder sig i. Således spiller de kulturelle rum, vi bevæger os i, en stor rolle i forhold til, hvordan vi konstruerer vores selvfortællinger overfor omverden og os selv:

"I kraft af deltagelsen i kulturen bliver meningen offentlig og fælles. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles meninger og fælles begreber og afhænger også af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i mening og fortolkning" (Bruner 1999:28).

Som skitseret i kapitel 2 har forskellige bidrage inden for transitionsforskningen vist, at når studerende træder ind i nye (uddannelses)sammenhænge, får de mulighed for, behov for og er nødsaget til at genfinde sig selv og fortælle sig selv ind i nye sammenhænge. Disse nye sammenhænge får betydning for ens subjektiveringer. Jeg er blevet inspireret af studier, der med udgangspunkt i en narrativ tilgang undersøger, hvordan studerende forhandler deres subjektiveringer i transitionsprocessen mod og i mødet med nye uddannelseskulturer i et forsøg på at mærke et tilhørsforhold til deres nye uddannelse (se bl.a.: Holmegaard 2012; Holmegaard et al. 2014; Hede Jørgensen et al. 2018). Med inspiration fra disse studier, har min tilgang været at undersøge professionsbachelorernes start på kandidatuddannelserne som en "ny sammenhæng", der får betydning for deres subjektiveringer.

Den metodiske og analytiske ambition i forhold til at undersøge, hvad og hvordan de studerende fortæller, har ikke været at afdække, hvad en studerende og hvad et universitet "er" som afsluttede og absolutte essenser, men i stedet at fremdrage de forestillinger og oplevelser, der er "ude at gå" om, hvordan man er en "rigtig" universitetsstuderende, og desuden pege på, hvilke forestillinger og oplevelser de studerende har om universitetet. Dette blik ligger i tråd med Bruners vidensanskuelse:

"Jeg har hævdet, at det er gennem fortælling, vi skaber og genskaber selvet, at selvet er et produkt af vores fortælling og ikke en eller anden essens, der skal graves frem fra subjektivitetens lønkamre" (Bruner 2004:101).

Med udgangspunkt i Bruners blik på fortællinger, har min bearbejdelse af professionsbachelorernes gennemgange af deres uddannelsesnarrativer ført mig i en analytisk retning, hvor det er blevet centralt at undersøge, hvordan de søger at subjektivere sig for at kunne mærke tilhør til positionen som universitetsstuderende.

Jeg interesserer mig for, hvordan de studerende bruger tidligere erfaringer og erindringer, samt deres drømme for fremtiden, til at placere sig i deres aktuelle position. Altså hvordan sammenkædningen af fortid, nutid og fremtid griber ind og former de studerendes positioneringer og subjektivering på universitetet. Som et led til at indkapsle disse elementer,

har jeg konstrueret et metodisk greb, der tager udgangspunkt i de studerendes *uddannelsesnarrativer*. De studerendes uddannelsesnarrativer har jeg brugt til at undersøge de elementer, der har formet deres positioner, identificeringer, kategoriseringer og forståelser igennem uddannelsessystemet (fx folkeskole, ungdomsuddannelse, professionsbachelor-uddannelsen og universitetet) og kan endvidere betragtes som de forløb og den "uddannelsesbagage", som har konstrueret de studerendes uddannelsesvalg og bevæggrunde i uddannelsessystemet. Fokusset på de studerendes uddannelsesnarrativer skal yderligere anskues ud fra Bourdieus habitusbegreb, da jeg er interesseret i de legemliggjorte dispositioner, som de har konstitueret i deres bevægelser gennem uddannelsessystemet (Bourdieu & Wacquant 1996: 91). Derudover er fokusset på uddannelsesnarrativer også beslægtet med Bourdieus fokus på *livsbaner* – forstået som det forløb, der har skabt de positioner, som et subjekt indtager og orienterer sig efter. Bourdieu fremhæver, at man må undersøge, hvordan et subjekt er nået frem til en given position ved at se på, hvordan det indplacerer sig og har indplaceret sig inden for forskellige kontekster igennem livet, og ikke alene se på den position, som et subjekt indtager på et givent tidspunkt (Bourdieu 1997: 76). Ved at jeg interesserer mig for de studerendes uddannelsesnarrativer, bringer jeg de studerendes erindringer og tidligere erfaringer i spil fra deres barndom og veje gennem uddannelsessystemet. For at kunne indfange disse aspekter, har jeg ladet mig inspirere af Bruners teori om narrativer, der antager, at vi igennem fortællinger konstruerer os selv, samtidig med at vi former fortællinger, der opfylder de "regelsæt", der kulturelt stedfæstes i de steder og situationer, vi befinder os i (se bl.a. Bruner 2004: 78; 102).

Uddannelsesnarrativerne kan bruges til at vise, hvordan fortiden på forskellig vis former de studerendes selvfortællinger, -forståelser og fremtidsforventninger, og således får liv som en slags kulturelle indlejrede og konstruerede fortællinger, som de studerende bærer med sig og får betydning for deres aktuelle positioneringsmuligheder og deres muligheder for at kunne konstruere tilhør i de akademiske kontekster på universitetet.

Ved at tage udgangspunkt i deres fortællinger om deres uddannelsesforløb fremfor deres livshistorie, har jeg forsøgt at være mere åben for, at de selv kunne dosere, hvordan og hvorvidt deres sociokulturelle baggrunde har spillet ind i forhold til deres uddannelsesforløb. Imidlertid affødte fokusset på deres uddannelsesnarrativer et relativt stort fokus på deres sociokulturelle baggrunde, som de aktiverede på forskellige måder som et led i deres fortælling om deres uddannelsesveje og -muligheder. Men fokusset på deres uddannelseshistorie frem for deres livshistorie betød imidlertid, at de betonede et større fokus på deres forskellige erfaringer i uddannelsessystemet. Dette gav yderligere nogle perspektiver til at udlede, hvilke samfundsmæssige uddannelsesfortællinger der præger vores samtid, og som kan få betydning for en ungdomsgenerations forståelser af sig selv og deres muligheder i og udenfor uddannelsessystemet. Fælles for professionsbachelorernes uddannelsesnarrativer var, at deres uddannelsesvej har været præget af nogle mere eller mindre krogede uddannelsesforløb, hvor flere af dem har kæmpet med noget – fx skole- og uddannelsestræthed, dårlige sociale erfaringer i uddannelsessammenhænge, et

stort fokus på præstation og høje karakterer, en svær opvækst, faglige udfordringer eller svækket faglig tiltro til sig selv. Disse forskellige livssituationer og udgangspunkter har gjort, at det ikke har stået lige for at vælge at starte direkte på en universitetsuddannelse efter deres færdiggørelse af en ungdomsuddannelse. For nogle blev adgangskravet til overhovedet at tage en videregående uddannelse også først gennemført i de sene ungdomsår, og for nogle endda efter de var fyldt 30. Samtidig er der også en håndfuld studerende, jeg fulgte, som havde et mere lineært uddannelsesforløb og bevidst valgte at læse en professionsbacheloruddannelse, fordi de kunne se en værdi i at vælge at kombinere en professionsuddannelse med en kandidatuddannelse. Uddannelsesnarrativerne har således været med til at give et billede af, hvor mangfoldig gruppen af professionsbachelorer, der søger ind på kandidatuddannelserne, er.

Kvalitativ longitudinelt studie

Undersøgelsen kan kategoriseres som et longitudinelt studie, fordi det strækker sig over en længere periode (henover to semestre). Undersøgelsens longitudinelle design har givet mig mulighed for både at få indblik i, hvorvidt de studerendes fortællinger og oplevelser med universitetet ændrer sig henover deres første tid på kandidatuddannelserne, og hvorvidt deres subjektiveringer og positioneringsmuligheder ændrer sig i løbet af uddannelsen. Når jeg i afhandlingen har undersøgt professionsbachelorernes *møde med universitetet,* ligger der en forståelse af, at den enkelte studerende gennemgår en proces og transition/overgang, hvor han/hun skal lære at afkode universitetets praksisser, sociale kategorier og logikker. Holmegaard et al. (2014) udleder netop i deres studie, at studerende over tid ændrer deres narrativer, så den matcher dén universitetskultur, de skal være en del af – nogle gange strider de narrativer, som de konstruerer over tid, direkte imod deres udgangspunkt og deres tidligere narrativer. På den måde forhandler de studerende deres subjektiveringer i transitionsprocessen mod en ny uddannelseskultur i forsøget på at konstruere et tilhørsforhold til deres nye uddannelse (ibid.). Mit hovedærinde med ph.d.-projektet har ikke været at undersøge, hvordan og hvorvidt professionsbachelorerne ændrer deres narrativer over tid, men det er imidlertid et element af de metodiske greb, jeg har brugt til udlede, hvordan de forsøger at positionere sig selv på måder, der kan stille dem mere fordelagtigt på universitetsstudiet og komme tættere på en position som en "legitim" universitetsstuderende.

Jeg har brugt det longitudinelle design, som en metodisk og empirisk ramme til at få et indblik i de studerendes positioneringsforløb over tid. De to interviewrunder med professionsbachelorerne var med til tydeliggøre, hvordan deres kampe for at skabe et tilhørsforhold til universitetet var en kontinuerlig proces, hvor de over tid måtte korrigere deres fortællinger, så de kunne skabe en subjektivitet, der matchede deres forestillinger om, hvad det vil sige at være en "rigtig" og "dygtig" universitetsstuderende.

Første interview

Første interviewrunde blev foretaget i efterårssemesteret 2019. Første interviewrunde med professionsbachelorerne tog udgangspunkt i det narrative interviewspørgsmål: *"Vil du fortælle mig din uddannelseshistorie fra du synes, at den starter, til din start her på kandidatuddannelse?"* (se Bilag 1).

Den metodiske og interviewmæssige øvelse gik her ud på, at de studerende skulle fortælle deres uddannelseshistorie. Den fortælling de udfoldede overfor mig i interviewsituationen dannede rammen for den efterfølgende samtale mellem os. Med det spørgsmål var jeg med til at skabe en afslutning på deres fortællinger om deres uddannelsesforløb (deres start på kandidatuddannelsen) og en særlig tematisering af deres fortællinger. Noget af det, der trådte tydeligt frem i deres gennemgange af deres uddannelsesnarrativer var, at det blev fortællinger, der fungerede som "forklaringer" på, hvorfor de valgte at starte på kandidatuddannelsen, og hvorfor netop de passede godt til at læse på en kandidatuddannelse. Det var meget forskelligt, hvor og hvordan de startede deres uddannelsesnarrativer. Nogle startede da de gik i folkeskole, men langt de fleste startede deres fortælling, da de startede på gymnasiet. At mange valgte at starte deres fortælling lige præcis dér, kan fortælle noget om, hvilke uddannelser der særligt tillægges værdi i forhold til ens videre uddannelsesvalg. Flere af dem blev overraskede over, når jeg, efter de havde færdiggjort deres uddannelsesnarrativer, spurgte ind til deres folkeskoletid – det var som om, at det var en periode af deres uddannelsesforløb, som de ikke havde forholdt sig til i lang tid, og de fumlede nærmest efter ordene. Jeg havde også forberedt nogle spørgsmål omkring, hvordan de havde oplevet deres første tid på deres kandidatuddannelse. Om der var noget, der havde overrasket dem. Om der var noget, der havde provokeret dem. Om det føltes rigtig at være startet på en kandidatuddannelse (ibid.). Det blev ofte nogle meget lange interviews – mellem 1,5 til 2 timers samtaler. Nogle af dem fremhævede efterfølgende, at samtalerne nærmest var blevet oplevet som terapeutiske , og flere af dem fremhævede, at det var en sjov øvelse, som fik dem til at se nogle linjer i deres forløb, som de ikke havde tænkt over tidligere.

Interviewene med de studerende på RUC blev gennemført i begyndelsen af efterårssemesteret, hvorimod interviewene på DPU generelt lå senere i løbet af efterårssemesteret. Som før nævnt skyldtes dette, at jeg allerede under suppleringskurset havde rekrutteret de studerende, som jeg skulle "følge" på RUC, hvorimod jeg først kom i kontakt med de studerende på DPU i midten af september. Hvornår interviewene var placeret i løbet af semesteret, viste sig at få betydning for de studerendes beskrivelser og fortællinger. Yderligere havde de forskellige optagelsesforløb – måske ikke så overraskende – også betydning for, hvad de studerende lagde vægt på i interviewene. Bl.a. var suppleringskurset ofte et centralt element i interviewene med de studerende fra RUC, og de erfaringer og oplevelser, som de tog med sig fra suppleringskurset viste sig at få betydning for, hvilke forventninger de studerende havde til at starte på deres kandidatuddannelser. Nogle af de studerende gav udtryk for, at de var overrasket over niveauet, og hvor hårdt og nyt det

hele var for dem. Andre gav udtryk for, at de var forbavset over, hvor nemt det var og fremhævede, at de oplevede, at tonen på suppleringskurset havde været, at det ville blive svært og hårdt at starte på kandidatuddannelse – og at de derfor blev overraskede over, hvor "let" det var, da de først var blevet optaget på en kandidatuddannelse.

De studerende på DPU som jeg interviewede i september/oktober måned var umiddelbart mere stolte og glade for, at de kunne få lov til at starte på en kandidatuddannelse sammenlignet med de studerende på RUC. Imidlertid var der også forskel på, hvornår interviewene fandt sted – de studerende fra DPU, som jeg fx interviewede i november, var mere optaget af og bekymrede for de kommende eksamener, der ventede dem i december og januar, end det kom til udtryk for de studerende, jeg interviewede i starten af semesteret.

At professionsbachelorerne på DPU generelt virkede mere stolte af at blive optaget på kandidatuddannelserne, tolkede jeg som afledt af de to meget forskellige optagelsesmodeller, som universiteterne praktiserer. For flere af de studerende på RUC havde suppleringskurset føltes overvældende og intenst. Flere af dem gav udtryk for, at de blev glade og overraskede, hvis de fik en høj karakter til suppleringskursets eksamen. Men flere af dem gav også udtryk for, at de var blevet glade, hvis de fik en lavere karakter – mest af alt fordi at de nu endelig var blevet rigtig optaget på en kandidatuddannelse.

At professionsbachelorerne på DPU ikke skulle igennem et eksamensforløb, hvor det blev vurderet, hvorvidt de kunne starte, men i stedet på forhånd var blevet optaget på baggrund af en skriftlig ansøgning, gjorde, at de virkede stolte over, at de var udvalgt af et bedømmelsesudvalg. Det gjorde, at flere af dem fik en følelse af, at de kom med noget særligt til uddannelsen.

Andet interview

Den anden interviewrunde med de studerende fandt sted i løbet af de studerendes 2.semester på deres kandidatuddannelser. Her blev interviewene foretaget simultant på RUC og DPU i en periode fra februar 2020 til juni 2020. Corona-pandemien var med til at udskyde den planlagte anden interviewrunde, og interviewene endte med at blive mere spredte end først planlagt. Jeg nåede at lave nogle enkelte interviews inden landet lukkede ned, men de flest blev foretaget efter d. 11 marts. Dette betød, at jeg måtte foretage nogle af interviewene online. Da vi ramte april og maj måned, begyndte jeg også at mødes med nogle af de studerende udenfor for at lave interviewene der. Særligt den model fungerede godt. Corona kom selvfølgelig også til at præge indholdet af interviewene under anden interviewrunde. De gav i den forbindelse både udtryk for, at de var spændte på, hvordan det kommende semester ville komme til at være, når de ikke på samme måde havde føling med deres medstuderende og underviserne. Flere følte sig også ensomme, og nogle gav udtryk for, at dagene var blevet sværere at strukturere, når de ikke skulle møde op til noget – andet end at "tjekke ind" online. Jeg efterlod dem, da "corona-frygten" stadig

befandt sig på sit højeste. Efter jeg var færdig med at indsamle empiri, holdt jeg løbende kontakten til de studerende. Og jeg skrev fx til dem, da jeg skulle på barsel – for både at tjekke op på dem og høre, hvor de befandt sig i deres forløb, give dem en status i forhold til, hvor jeg befandt mig med arbejdet, og derudover sige, at jeg det kommende år ville være sværere at få fat på. Flere har været gode til at svare og i en eller anden grad bevare kontakten, mens andre ikke svarede efter, jeg var færdig med at følge dem. Hvilke indvirkninger corona-nedlukningerne har haft for deres kandidatforløb, kan jeg kun gisne om.

Anden interviewrunde tog udgangspunkt i forskellige tematiserede spørgsmål omkring, hvordan det seneste semester havde været, og hvordan de havde haft det siden sidst, vi snakkede sammen. Interviewet her tog også udgangspunkt i deres oplevelser med eksamenerne. Hvor flere af professionsbachelorerne under deres første interview både vekslede mellem at fortælle, at de var stolte af, at de var blevet optaget på en kandidatuddannelse samt fortælle om de usikkerheder, de havde i forhold til at læse på kandidatuddannelsen, blev andet interview mere beskrivelser af, hvordan de nu var "landet" i universitetsfeltet. Der blev trukket flere interne positioneringsmarkører frem – og flere af dem sammenlignede sig mere med deres medstuderende.

Yderligere valgte en af de professionsbachelorer jeg havde fulgt i løbet af hendes første semester på kandidatuddannelsen at droppe ud efter eksamen på første kandidatsemester. Hun fortalte mig efterfølgende, at hun havde fundet ud af, at hun var "mere praksis" end akademisk funderet.

Flere af dem lagde vægt på, at eksamenerne havde fungeret som en slags milepæl for dem. Og flere af dem fremhævede eksamenerne som det, der skulle være med til at tage beslutningen for dem om, hvorvidt de skulle fortsætte på kandidatuddannelsen. Mange af dem gav under første interview udtryk for, at de var meget nervøse for de kommende eksamener, og om de var fagligt godt nok med til at kunne bestå. Her var det interessant at se, hvordan nogle af de studerende, som under deres første interview havde givet stærkt udtryk for deres usikkerheder i forhold til det faglige, under andet interview havde udviklet sig til nogle "coolcats", der ikke kunne huske, at de få måneder forinden havde været usikre og nervøse. Dette er med til at underbygge den pointe, som bl.a. Holmegaard et al. (2014) også viste i deres undersøgelse af universitetsstuderendes overgange fra en ungdomsuddannelse til en universitetsbacheloruddannelse (se også kapitel 2). Holmegaard et al.(2014) fremhæver, hvordan flere af de studerende havde særlige forventninger til deres studier inden, de startede, som ikke nødvendigvis matchede den "uddannelsesvirkelighed", som de trådte ind i. Her peger Holmegaard et al. på, at flere af de studerende ændrede og tilpassede deres narrativer, så de kunne skabe tilhør.

Det sammen gør sig bl.a. gældende med en af de mandlige studerende (Thomas), jeg interviewede og fulgte henover hans første to semestre på sin kandidatuddannelse. Nedenfor er der to interviewuddrag fra henholdsvis det første og andet interview:

Første interviewrunde okt. 2019:

> ”I: Er der noget bestemt, der bekymrer dig i forhold til at læse her?
> T: jeg tænker meget over, om jeg er god nok… fx i forhold til videnskab og metode, at jeg føler det er et svært fag… (…) Og består jeg nu? Og hvis jeg består, har jeg så tilstrækkelig viden og forståelse til at kunne skrive et speciale…”

Anden interviewrunde maj 2020:

> ”I: Og hvordan med videnskabsteori og metode – det fag kan jeg huske, du snakkede om sidste gang, vi snakkede sammen?
> T: Ja… jamen det synes jeg er ret lige til. Det går godt med det. Der er ikke noget der. Kan godt mærke, at der er andre, der kæmper lidt… men ja, det er lige til”

Som citateuddragene viser, er der et ret stort skift mellem Thomas måde at snakke om faget ’Videnskabsteori og Metode’ under første og andet interview. Han korrigerer sin selvfortælling/narrativ, og det virker nærmest som om, at han har, eller strategisk vælger, at fortrænge den måde han havde det med faget ’Videnskabsteori og Metode’. Samtidig skaber han en afstand til sine medstuderendes faglighed, som han fremhæver stadig har det svært med netop det fag. Thomas fortæller videre i andet interview, at han får nogle flotte karakterer til eksamenerne, og på den måde virker det til, at hans præstationer til eksamenerne er med til at feje de usikkerheder, som han gav udtryk for under første interview, af banen, da jeg snakker med ham under det andet interview.

Der findes andre lignede eksempler i empirien. Særligt blandt de få mandlige studerende, jeg interviewede. Det virkede som om, at de havde et større behov for at understrege, at de var fagligt kompetente til at læse på universitetet.[12]

Samtykke og anonymisering

Som nævnt var jeg ude og præsentere mig selv og afhandlingens problemstilling for de studerende på RUC og DPU. Denne præsentation var det første helt naturlige led i forhold til at have en sensitivitet i arbejdet med de deltagere og det felt, der var en del af empirigenereringen. Således skulle præsentationen af undersøgelsen og af mig selv skabe åbenhed og gennemsigthed i forhold til min tilstedeværelse og ærinde.

---

[12] Forskellige studier om køn og uddannelse har peget på, at der er forskel på de måder kønnene forholder sig til karakterer og præstation (se bl.a. Ebdrup 2018). Fx viser Hutters et. al. (2013), at der er forskel på, hvordan kønnene forholder sig til ”dygtighed”; Drengene har tendens til at lægge vægt på at have en afslappet tilgang til skolen, og det at være dygtig handler om at være ”klog” uden at være hårdtarbejdende. For pigerne er man derimod dygtig, hvis man er flittig og arbejder hårdt. Også Karen Egedal Andreasen (2008) undersøger forholdet mellem køn og karakterer i sin ph.d.-afhandling. Hun fremhæve bl.a., at der er en tendens til, at drenge oftere handle om at være ”den bedste” og få de bedste karakterer.

Udover at identiteten på universiteterne RUC og DPU er blevet sløret i min behandling af det empiriske materiale, er de professionsbachelorer, jeg fulgte, det videnskabelige personale og andre studerende, der indgår i feltnotaterne også blevet anonymiseret. Jeg indsamlede samtykkeerklæringer fra alle de studerende, som jeg fulgte henover deres første to semestre på deres kandidatuddannelser. I samtykkeerklæringen opridsede jeg skriftligt, hvad jeg ønskede at undersøge i afhandlingen, og jeg beskrev desuden, hvad det indebar at være med i undersøgelsen – fx at der ville være to interviewrunder, og at jeg gerne ville følge dem i nogle forskellige studierelaterende situationer som fx studiegruppemøder, undervisning, gruppearbejde mv.. Derudover opridsede jeg dataforsyningsreglerne, og at jeg ville opbevare det materiale, som de indgik i, på et sikkert krypteret drev.

Der har især været etiske overvejelser i forbindelse med arbejdet med at anonymisere de tre professionsbachelorer, som mit første analysekapitel (kapitel 6) tager udgangspunkt i. Der indgår mange detaljerede gengivelser af deres liv, familierelationer, sociale baggrund og uddannelsesforløb, der kan have karakter af noget privat. Selvom professionsbachelorerne, der deltog i ph.d.-projekt, gav samtykke til, at jeg måtte bruge deres fortællinger som et centralt element af undersøgelsen, har jeg alligevel valgt at anonymisere mere end blot deres navn i mine analyser af tre uddannelsesnarrativer. Det kan fx være særlige familieforhold/-medlemmer, som jeg har forsøgt at sløre, eller bestemte uddannelsesinstitutioner, som de referer til, som jeg også har ændret navnet på. Jeg har også ændret nogle af de studerendes professionsbaggrunde, hvis jeg vurderede, at det kunne blive nødvendigt at sløre. I min sløring af bestemte informationer fra deres uddannelsesnarrativer, har jeg forsøgt ikke at ændre "grundtonen" i deres individuelle fortællinger. De erstatninger af navne, steder og personer som jeg har tilføjet for at sløre professionsbachelorernes identitet så meget som muligt, er således valgt med henblik på stadig at kunne udfolde deres uddannelsesnarrativer på en måde, der kom så tæt på dét, som de selv lagde vægt på, da jeg interviewede dem. Udover, at jeg har fortaget en mere gennemgribende anonymisering af de tre professionsbachelorer, som mit første analysekapitel (kapitel 6) tager udgangspunkt i, har jeg også anonymiseret nogle andre baggrundsinformationer hos nogle af de andre professionsbachelorer, som indgår i de to efterfølgende analysekapitler (kapitel 7 og 8).

Til RUC og DPU skrev jeg et brev til underviserne, hvor jeg – ligesom i samtykkeerklæringen til de studerende – beskrev afhandlingens problemstilling, det empiriske design og mine etiske overvejelser i forhold, hvordan jeg fx ville inddrage underviserne i mine feltnoter, og hvordan jeg ville sløre identiteten på universiteterne. Derudover understregede jeg, at jeg selvfølgelig var bevidst om, at der ligger et vigtigt arbejde i at få formidlet mit projekt og min interesse med undersøgelsen overfor de studerende på en måde, hvor de ikke kunne komme til at føle sig anderledes eller forkerte, fordi de havde en professionsbachelorbaggrund.

Som et led i at fastholde en sensitivitet i forhold til feltet og de deltagere, der indgår i det, sikrede jeg mig løbende mundtligt samtykke til at observere de studerende i forskellige

uddannelsesrelaterede situationer. Særligt i forhold til de studerende, der ikke var blandt de 14 studerende, jeg fulgte fast. Jeg oplevede aldrig, at der var nogle, der ikke gav mig lov til det, men der var klart nogle, hvor jeg mere tydeligt kunne mærke, om de var bekvemme eller ubekvemme ved min tilstedeværelse. Når jeg havde fornemmelsen af, at de ikke var bekvemme med, at jeg observerede dem, men at de alligevel havde sagt "ja" til, at jeg måtte følge deres arbejde, valgte jeg at observere enten i kortere tid, eller også lod jeg være med at opsøge dem igen.

Oversigt over informanterne

Nedenfor er en oversigt over de 14 professionsbachelorer, som jeg fulgte henover de to første semestre på deres kandidatuddannelse.

Karla er i 30'erne og uddannet lærer. Hendes forældre er henholdsvis faglært og har en mellemlang videregående uddannelse. Hun har to søskende, som har fag- og mellemlange videregående uddannelser. Karla har frem mod afslutningen af sin ungdomsuddannelse et lineært uddannelsesforløb, men hendes uddannelsesvej er derefter mere kroget. Hun når at arbejde en årrække ude i praksis, inden hun søger ind på en kandidatuddannelse.

Astrid er i 20'erne og uddannet sygeplejerske. Hendes forældre er akademikere, og hun har også større søskende, der er akademikere. Astrid har haft et lineært uddannelsesforløb og arbejder også i en kort periode ude i praksis, inden hun søger ind på en kandidatuddannelse.

Emilie er i 20'erne og udannet socialrådgiver. Emilie kommer fra det, der kan karakteriseres som et uddannelsesfremmet hjem. Hun fortæller ikke direkte, hvad hendes forældres uddannelsesbaggrunde er, men fortæller, at ingen i familien har en lang videregående/-mellemlang videregående uddannelse. Emilie har haft et kroget uddannelsesforløb med mange uddannelsesskift. Emilie søger direkte ind på en kandidatuddannelse efter sin færdiggørelse af socialrådgiveruddannelsen.

Jeppe er i 30'erne og uddannet lærer. Hans forældre har akademiske og mellemlange videregående uddannelser og hans søskende er akademikere. Jeppe har et kroget uddannelsesforløb, efter han færdiggør sin ungdomsuddannelse. Han når at arbejde som lærer i en årrække, inden han søger ind på en kandidatuddannelse.

Frederik er i 20'erne og uddannet lærer. Hans forældre har mellemlange videregående uddannelser. Han haft et lineært uddannelsesforløb. Han arbejder som lærer i nogle år, inden han søger ind på en kandidatuddannelse.

Sonja er i 20'erne og uddannet pædagog. Hun nævner kun den ene af sine forældre i interviewene med hende. Den forælder har en mellemlang videregående uddannelse. Hun søger direkte ind på kandidatuddannelse efter sin færdiggørelse af pædagoguddannelsen.

Sofia er i 20'erne og uddannet sygeplejerske. Den ene af hendes forældre er henholdsvist faglært, mens den anden har en mellemlang videregående uddannelse. Hun har søskende som er akademikere. Sofia har haft et lineært uddannelsesforløb.

Kristine er i 20'erne og er uddannet lærer. Hendes forældre er ufaglært og faglært. Kristine har haft et lineært uddannelsesforløb. Hun når at arbejde som lærer i årrække, inden hun søger ind på en kandidatuddannelse.

Nanna er i 20'erne og uddannet sygeplejerske. Hendes forældre har mellemlange videregående uddannelser. Nanna har et kroget uddannelsesforløb. Hun arbejder som sygeplejerske i nogle år, inden hun starter på en kandidatuddannelse.

Pia er i 40'erne og uddannet pædagog. Hun kommer fra et uddannelsesfremmet hjem med ufaglærte forældre. Pia har haft et kroget uddannelsesforløb. Hun når at arbejde mange år ude i praksis, inden hun starter på en kandidatuddannelse.

Karin er i 40'erne og er uddannet ergoterapeut. Karin har et kroget uddannelsesforløb. Hun kommer fra et uddannelsesfremmet hjem med ufaglærte forældre. Karin har arbejde i mange år ude i praksis, inden hun søger ind på en kandidatuddannelse.

Marie er i 20'erne og uddannet socialrådgiver. Hun kommer fra en familie med ufaglært- og mellemlang videregående uddannelsesbaggrunde**.** Hun har haft et lineært uddannelsesforløb. Hun når at arbejde i nogle år som socialrådgiver, inden hun søger ind på en kandidatuddannelse.

Amalie er i 30'erne og uddannet ergoterapeut. Hun kommer fra en familie med forældre med mellemlange videregående uddannelser. Hun er søgt direkte ind på en kandidatuddannelse efter sin færdiggørelse af ergoterapeutuddannelsen.

Thomas er i 30'erne og uddannet pædagog. Han fortæller ikke om sin sociokulturelle baggrund, men han fortæller, at hans forældre ikke er akademikere. Han har haft et lineært uddannelsesforløb og søger direkte ind på en kandidatuddannelse efter, han bliver færdiguddannet som pædagog.

Den metodologiske rammes betydning for afhandlingens analyser

Jeg har i kapitlet beskrevet de metodologiske refleksioner, jeg har gjort mig i mit arbejde med ph.d.-projektet, og hvilken betydning dette har fået for mine metodiske valg og tilgang til empiriproduktionen.

Mit longitudinelle undersøgelsesdesign har fået stor betydning for den viden, jeg har fået adgang til og produceret. Derfor har dette design også været med til at forme afhandlingens analysestrategi, som netop skal afspejle professionsbachelorernes forløb mod at

kunne positionere sig/ikke kunne positionere inden for en legitim tilhørsposition som universitetsstuderende på universitetet.

Yderligere er mit valg af at undersøge professionsbachelorernes (uddannelses)*narrativer* også affødt af en forskningstradition inden for bl.a. uddannelsesforskningen, som ofte også tager udgangspunkt i et longitudinelt undersøgelsesdesign, hvor transitioner inde for uddannelsessystemet spiller en rolle i forhold til de studerendes tilhørsmuligheder (se bl.a. Holmegaard et al. 2014; Ulriksen et al. 2019). Valget om at udforme en interviewguide med udgangspunkt i professionsbachelorernes uddannelsesnarrativer spiller også en central rolle i forhold til afhandlingens analyser. Og jeg bruger narrativerne til at udfolde professionsbachelorernes forskellige uddannelsesmæssige- og sociokulturelle baggrunde, deres bevæggrunde, rationaler samt de "selvfølgeligheder", de opstiller om deres position, og hvad alt dette får af betydning for deres muligheder inden for uddannelsessystemet og på universitetet.

Min metodologiske forankring inden for Bourdieus refleksive sociologi har betydet, at jeg har haft et metodologisk refleksionsredskab til at anskueliggøre min egen position i forhold til afhandlingens problemstilling, og hvad min position (og sociale løbebane) har betydet for de teoretiske, metodiske og interessemæssige valg, jeg har taget undervejs i arbejdet med ph.d.-projektet.

Jeg vil i det følgende kapitel diskutere afhandlingens tre hovedteoretikere (Bourdieu, Davies og Skeggs), hvordan deres teorier tilsammen har formet en særlig klasseforståelse i mit arbejde med ph.d.-projektet. I tråd med dette kapitels metodologiske diskussion, vil jeg i det følgende kapitel videre diskutere afhandlingens vidensproduktion, og hvordan jeg placerer mig ontologisk og epistemologiske og hvilken betydning det får for, hvor jeg "taler fra" i afhandlingens analyser.

Kapitel 4: Teoretiske tilgange og analytiske begreber

I dette kapitel vil jeg diskutere og udfolde de forskellige teoretiske perspektiver i afhandlingen. Kapitlets formål er at præsentere, hvordan jeg vil anvende begreber af Bourdieu, Davies og Skeggs i analyserne af professionsbachelorernes møder med akademia og deres kampe for at positionere sig inden for nogle legitime positioner, hvor de kan mærke en følelse af tilhør på universitetet. På baggrund af de forskellige teoretiske perspektiver og begreber, er den overordnede tematiske tråd i kapitlet at skrive et klassebegreb frem, der kan tydeliggøre, hvordan strukturer (diskurser, kultur og historie) og subjekt (subjektiveringer, positioneringer, subjektpositioner) sameksisterer i sammenvævede processer og skaber særlige positioneringsmuligheder/positioner inden for universitetet. Det er et klassebegreb, hvor jeg både søger at vægte det foranderligere og processuelle (gennem særligt Davies' teori, men også Skeggs' teori), og samtidig skrive det mere vedvarende og reproduktive frem ved klasseformationer igennem Bourdieus klasseforståelse og hans praksis teori. Selvom afhandlingens klasseforståelse er rundet af Bourdieus og Skeggs' klasseteorier, udarbejder jeg ikke en traditionel klasseanalyse med et rendyrket fokus på professionsbachelorernes sociokulturelle baggrunde – selvom dette perspektiv ikke er fuldstændigt fraværende (se kapitel 3 om *uddannelsesnarrativerne*). Derimod søger jeg at skrive en dynamisk klasseforståelse frem ved at introducere og vise, hvordan klasse kan forstås som *klassegørelse*. Denne klasseforståelse er hovedsageligt udviklet på baggrund af afhandlingens tre hovedteoretikere, men er også informeret af afhandlingens empiri. Jeg vil i min gennemgang af de tre teorier løbende udfolde, hvilket dele af teorierne, der har været med til at anspore udformningen af forståelsen om klassegørelse.

I tråd med kapitlet 2 vil jeg også tydeliggøre, hvorfor det fortsat er vigtigt at få klassebegrebet skrevet tydeligere frem i forskningen. Kapitlet skal yderligere lede op til en diskussion af, hvordan de forskellige teoretiske perspektiver spiller sammen, men også hvor de adskiller sig, og hvad det i sidste ende har fået af betydning for det analytiske blik og de teoretiske begreber, jeg har arbejdet med i afhandlingen.

Klassebegrebets udvikling og relevans i dag

Udviklingen af begrebet *klasse* kan ledes tilbage til teoretikere som Karl Marx (Marx 2013) og Marx Weber (Weber 2003). Marx kan på mange måder betragtes som en pioner inden for klasseforskningen, og han var den første til at fremføre en teori, der delte samfundet op i klasser. Tilbage i midten og slutningen af 1800-tallet udviklede han teorier og analyser, der tog udgangspunkt i industrikapitalismens fremvækst og udvikling, samt den kapitalistiske økonomis betydning for en klassekonflikt mellem bourgeoisiet (kapitelejere)

og proletariatet (lønarbejdere). Marx kategoriserer klasserne ud fra deres position i produktionen og deres indkomstkilde. Klassekonflikten mellem bourgeoisiet og proletariatet er dermed direkte indbygget i økonomien. Disse forskellige positioner betød ifølge Marx, at klasserne havde forskellige interesser at kæmpe for (Månson 2002).

Weber kan betragtes som en videretænkning af Marxs klasseteori, og han definerer ligesom Marx klasser i relation til samfundets økonomiske ressourcer (Weber 2003: 30). Men han betoner modsat Marx også en kulturel og symbolsk orden igennem sit fokus på 'statusgrupper' ('stænder'), som beskriver bestemte måder at leve på og en bestemt "livsførelse". Med Webers begreb om statusgrupper/stænder peges der på den prestige, som bestemte statusgrupper tildeles af resten af samfundet (Harriets 2014: 31-32). På den måde tilføjes der nogle andre nuancer på Webers klasseforståelse, og det bliver ikke kun et spørgsmål om samfundets produktionsmidler og udbytningsrelationerne af dem, som særligt vægtes inden for Marxismen. Webers klasseforståelser kan siges at rumme et mere komplekst billede af, hvordan der skabes hierarkier i samfundet og gør også klasse til et spørgsmål og statushierarkier.

Marx og Weber har lagt mange af grundstenene til nutidens klasseanalyser – selvom meget også er sket siden. Fx blev det op igennem 1980'erne og 1990'erne inden for samfundsvidenskaberne udbredt at argumentere for, at klasser havde mistet mere betydning i takt med moderniseringen, og i stedet argumenterede særligt senmoderne teoretikere (så som Anthony Anthony Giddens (2004) og Ulrich Beck (2002)) for, at en øget individualisering, medialisering og et større fokus på politiske værdier og holdninger har domineret. Imidlertid har der altid været forskere, der har understreget klasseforskningens fortsatte relevans og argumenteret for, at selvom klassepositioner ikke nødvendigvis viser sig på samme måde som Marx og Weber pegede på, er det vigtigt ikke at miste blikket for, hvordan klassestruktureringer stadig kan have indgribende betydning for menneskers livsførelser og muligheder i et støre samfundshierarki. Nyere klasseforskere argumenterer imidlertid for klasseformationer i dag viser sig igennem mere subtile praksisser og i nye komplekse forklædninger (som fx Savage 2000; Skeggs 1997; Devine et al. 2005).

Bourdieu er en af de teoretikere, der ofte trækkes i forgrunden som en nyere teoretisk tænkning inden for klasseteori, og som op igennem sit forfatterskab har insisteret på klasseforsknings fortsatte relevans. Selvom Bourdieus klassetænkning på flere måder adskiller sig fra både Marx og Webers teorier, er hans blik på klasse på mange måder funderet i nogle grundforståelser hentet fra netop deres klasseteorier, hvor bl.a. klassepositioner er noget, som du fødes ind i, og hvor den magtfordeling som skabes mellem klassegrupperingerne mere eller mindre er fastlagt og ubrydelig. Imidlertid er Bourdieus praksis teori (med begreberne 'habitus', 'kapital' og 'felt') samt hans begreber om 'symbolsk vold' og 'distinktioner' med til at afvise, at klasseformationer kun får liv igennem økonomiske struktureringer. I stedet betoner han betydningen af symbolske og kulturelle formationer, og hvordan magt også fungerer som mere usynlige stratifikationsmekanismer, der har betydning for ens sociale position i et givent felt og i den større samfunds

orden. Bourdieu udpeger også konkret tre udfordringer ved den traditionelle (og her særligt den marxistiske) forståelse af klasse i "The social space and the genesis of groups" (1985). Her fremhæver han for det første udfordringen ved at behandle klasser som substantialistiske enheder – eller *konkrete klasse grupperinger* (arbejderklasse, overklasse). Den anden udfordring tager udgangspunkt i, at rette en opmærksomhed mod et ensidigt fokus på de økonomiske ressourcer, som den konstituerende faktor for klasserelationerne – han skriver den forbindelse:

> "…there has to be a break with the economism that leads one to reduce the social field, a multi-dimensional space, solely to the economic field, to the relations of economic production, which are thus constituted as co-ordinates of social position" (Bourdieu 1985: 723).

Den tredje udfordring, som han fremhæver ved den traditionelle/marxistisk klasseteori, er dets manglende blik for de symbolske magtkampe (ibid.: 723, 725-727). Man fornemmer imidlertid i højere grad en weberiansk grundtone i dele af Bourdieus begrebssætning og måder at anskue klasser på. Han skriver også sit slægtskab med Weber direkte frem, da han indleder "La Distinction" (1979/1984) med at skrive, at han ønsker at gentænke relationen mellem klasser og 'stænder' i weberiansk forstand i sin analyse af distinktioner af smag i relation til kulturforbruget i Frankrig (som fx tøj, musik, film, boligindretning mv.). Men som jeg også vil komme ind på i min gennemgang af Bourdieus teori, rummer hans klasseforståelse en mere facetteret begrebsramme til at undersøge nutidens klasseformationer end Webers klasseteori, da jeg mener, at hans teori kan bruges til at indfange de mere subtile ulighedsdynamikker i et givent felt.

En mere omfattende kritik af klassebegrebets relevans leveres som nævnt af senmoderne teoretikere som bl.a. Giddens og Beck, der har argumenteret for, at klasser tendentielt har mindre betydning i dag grundet en øget individualisering. Her argumenteres der for, at en øget individualisering er med til at frisætte mennesker på måder, hvor de kan skabe deres egen identitet, hvilket betyder, at mennesket i højere grad er løsrevet fra traditionelle samfundsstrukturer – så som bestemte klassepositioner (se bl.a. Giddens 2004; Beck 2002; Beck & Beck-Gernheim 2002; Beck 1987). Bl.a. retter Beck en kritik mod klassebegrebet, som han beskriver som en "zombiekategori"[13]:

> "På grund af individualiseringen lever vi med en masse zombiekategorier, som er døde, men stadig i live (…) Jeg tror, klasse er en zombiekategori (…) I slutningen af 1970'erne og 1980'erne havde jeg større og større problemer med at forklare klassekategorien til mine studerende. Den konventionelle marxistiske analyse af klasser havde ingen relation til deres egne erfaringer, og de kunne ikke få det til at give mening. Jeg blev nødt til at oversætte klasse til en mere individualiseret kultur, som var optaget af helt andre grundlæggende spørgsmål. De studerende tænkte ikke på sig selv på en bevidst måde som medlemmer af en klasse. Deres kulturelle selvopfattelse var på en eller anden måde forskellig

[13] Beck argumenterer også for, at 'familie', 'etnicitet' og 'lokalområder' er "zombikategorier".

> fra det billede, som blev præsenteret af klasseanalyserne af kultur og samfund" (Beck & Beck-Gernsheim 2002: 203, 206).

I Becks kritik af klassebegrebet peges der på, at begrebet ikke længere er dækkende til at beskrive samfundsforholdene i dag. Han peger i citatet på, at man ved at fastholde klassebegrebets relevans, er med til opretholde en forfejlet forståelse af, hvordan samfundet ser ud i dag. Imidlertid peger flere af de nyere klasseforskere og -analyser på nogle af de samme tendenser, som Beck (og Giddens) også rejser i deres analyser, samtidig med at de fastforholder, at klasse stadig er en relevant undersøgelseskategori i undersøgelser af det sociale liv. Netop Bourdieus begreber kan betragtes som et bud på en reformulering inden for klasseforskningen, hvor klasse ikke viser sig som grupper af mennesker, der identificerer sig med en bestemt klasse i traditionel forstand (som dele af Becks kritik af klassebegrebet går på). Mange nyere klasseforskere har også taget udgangspunkt i Bourdieus teori som et led af deres reformulering af klassebegrebet. En af disse teoretikere er den britiske klasseforsker Mike Savage (2000), der bl.a. som et modsvar til de senmoderne teoriers kritik af klassebegrebet fremhæver, hvordan nutidige sociale og kulturelle transformationer (som fx en større grad af individualisering) også har betydning for klasseforholdene i dag:

> "People do not have to explicitly recognize class issues, or identity with discrete class groupings, for class processes to operate. All that is required for specific cultural practices to be bound up with the reproduction of hierarchy. The emphasis is not on the development (or not) of class consciousness, but rather on the classed nature of particular social and cultural practices. In new class theory: 'class cultures can be usefully viewed as modes of differentiation rather than as types of collectivity', where 'class' processes operate through individualized distinction rather than in social groupings'" (Savage 2000:102).

Det, der ligger i uddraget her er, at en øget individualisering ikke betyder, at det ikke fortsat er relevant at snakke om klasser. Derimod mener Savage, at klasseformationer i dag netop viser sig mere i individualiserede praksisser frem for sociale og kollektive grupperinger. Savage argumenterer for, at man skal have blik for klassestrukturens forandring ved bl.a. at rette fokus mod, hvordan en øget grad af individualisering i vores kultur hænger sammen med klassestrukturerne. Han peger på, at en øget individualiseringstendens er med til især at privilegere middelklassen. Det hænger ifølge Savage sammen med, at de refleksive identitetsprojekter og individualiserede valg (bl.a. Giddens 2004) flugter med middelklassens habitus, og derfor er med til at stille middelklassen bedre end andre klasser.

Savages klasseanalyse er med til at pege på den transformation, som foregår inden for klasseforskningen. Forestillingerne om hvad der karakteriserer klasser er således under en transformation. Både danske og internationale studier viser, at grænserne mellem samfundets sociale og kulturelle lag med tiden er blevet mere subtile, og derfor også mere komplekse at beskrive. At klassebegrebet er under en transformering, er med til at gøre det til et mere diffust og upræcist begreb at arbejde med. Samtidig er de nye – både danske

og internationale – klassestudier også med til at viderebringe et nyt nuanceret udgangspunkt til at lave klasseanalyser, hvor klasse ikke blot bliver konceptualiseret gennem "objektive" baggrundsvariabeller, men gennem subjektive svar og handlinger. Der er således sket en udvikling mod anvendelsen af et multidimensionalt klassebegreb. Denne måde at arbejde med klassebegrebet på, afspejles særligt i en nyere britisk sociologiske klasseforskningstradition, hvor man taler om 'the cultural turn' ('den kulturelle vending'[14]) (Devine et al. 2005), som er en tradition, der*: "has simultaneously been a Bourdieusian turn"* (Reay 2011: 3). Det er en teoretisk retning, som opstod som modpol til den hidtidige klasseforskningstradition, som netop bestod af en sammentænkning af Weber og Marxs perspektiver om klassesamfundet, hvor især det økonomiske spørgsmål blev betonet. Med inspiration fra Bourdieus klasseforståelse, er det en tradition, hvor ikke kun økonomiske aspekter bliver styrende for forståelsen af klasseformationerne, men hvor sociale, symbolske og kulturelle praksisser medkonstituerer klassestrukturer, og hvor klasse informerer produktionen af subjektivitet – bl.a. igennem forskellige (diskursive) kategorier, der er med til at stille subjekter forskelligt i et felt (se bl.a. Skeggs 1997; Skeggs & Loveday 2012; samt i en dansk kontekst Faber 2008). Samtidig er det en tilgang, der gør op med den nyere sociologis tese om klassernes tendentielle opløsning (bl.a. jf. Giddens og Beck), og i stedet argumenteres der for, at klasse altid er tilstede, men viser sig på nye måder i dag. Savage, Fiona Devine, Skeggs, Reay, Rosemary Crompton og John Scott er eksempler på forskere, der har markeret sig inden for klasseforskningstraditionen, der er ansporet af 'den kulturelle vending', og som har arbejdet aktivt med at gentænke en klasseteoretisk tilgang (Devine et al. 2005; Skeggs 2005; Crompton & Scott 2005; Reay 1998a; Savage 2000).

Klasseforskerne inden for 'den kulturelle vending' understreger med lidt forskellige teoretiske vægtninger og med udgangspunkt i forskellige sociale felter, at det fortsat er vigtigt at få klassebegrebet tydeligere skrevet frem i forskningen[15]. Skeggs fremhæver, at en

---

[14] 'Den kulturelle vending' inden for klasseforskningen er et led af en større teoretiske og analytisk vending, der rækker ud over klasseforskningen. Her fokuseres på konstruktionen af nye identitetsbærende sociale bevægelser, betydningen af kultur og identitet samt forholdet mellem social kategorier som køn, etnicitet og klasse (Eyerman 2005: 85).

[15] Selvom der er mange fællesnævnere mellem klasseforskerne, der er influeret af 'den kulturelle vending', er deres teoretiske ståsteder varierende. Fx peger forskere som Crompton og Scott på, at fokus på kulturel praksis og identitet (som særligt Skeggs, Reay og delvist Savage understreger betydningen af) bliver trukket for meget frem i lyset på bekostning af økonomisk ulighed (Crompton & Scott 2005).Yderligere er Skeggs, i modsætning til flere af de andre, inspireret af en poststrukturalistisk tilgang, hvor hun bl.a. trækker på en foucauldiansk teoretisk ramme i sine analyser af klasse og køn (Skeggs 1997; Skeggs 2004). Savage derimod bruger den amerikanske sociolog Erik Olin Wrights forståelse af organisatoriske ressourcer og kombinerer dette med Bourdieus forståelse af kulturelle ressourcer i sin klasseanalyse (Savage 2000; Savage et. al 1992). Med en teoretisk inspiration fra Wright bliver Savages klasseperspektiv også rundet af marxistisk klasseteori, som Wright forsøger at reformulere gennem bl.a. sin rekonstruktion af Marxs forståelse af

manglende interesse for klassebegrebet blot bekræfter, at klasseskel i dag er institutionaliserede og legitimerede i samfundet på måder, hvor vi nærmest ikke lægger mærke til det (Skeggs 1997).

Der er flere fællesnævnere mellem disse klasseforskeres måder at arbejde med klasse på. *For det første* er det en tradition, der er funderet i en kvalitativ empirisk tilgang, hvor udgangspunktet er at undersøge klasse ved at tage udgangspunkt i subjekters hverdagsliv gennem interviews og/eller etnografiske observationer. *For det andet* er det en tradition, der har et stort fokus på identitetskonstruktioner i relation til klasseformationer i hverdagslivet og i uddannelseskontekster. *For det tredje* er det som nævnt en tradition, der henter meget af sin teoretiske inspiration fra Bourdieu (Devine & Savage 2005: 12-13).

I en dansk kontekst har bl.a. Stine Faber (2008, 2012), Iben Charlotte Aamann (2017) og Jens Peter Thomsen (2008; 2022) markeret sig inden for klasseforskningen. Alle tre trækker på teoretisk inspiration fra teorier, der er ansporet af 'den kulturelle vending'. De peger på, at der i nyere tid herhjemme har været en både politisk og forskningsmæssig tendens til at underkende sociale klassers betydning. De har desuden alle tre peget på, at grunden til at klasseforskning ikke har vundet større indpas herhjemme bl.a. skyldes, at den velfærdsstatslige omfordeling har ført til en udbredt forståelse af, at vi *alle er lige*, fordi vi "på papiret" har lige muligheder for bl.a. at uddanne os og få sundhedsfaglig hjælp/behandling. Således fremhæver de, hvordan der fastholdes en dansk konsensus om, at klassesamfundet er opløst. På baggrund af denne konsensus fremhæver de også alle tre, at det kan vække en ubekvemhed hos folk, hvis snakken alligevel falder på klasse. Fx skriver Faber:

> "Når du vælger at beskæftige dig med klasse, bevæger du dig ind i et mineret område. For hvorfor insistere på at tale om klasseforskelle, når både høj som lav bliver foruroligede og generede? Klasseforskelle vækker misundelse, afsky eller irritation" (Faber 2010).

Det der ligger i uddraget her er, at klasse både rummer en følelse af forlegenhed over at være en af de "privilegerede" og en skam over ikke at være det. At den slags følelser vækkes i samtaler om klasse, er måske lige netop med til at understrege, at klasseformationer i en grad stadig findes og stadig bør undersøges. Aamann (2017) argumenterer i sin afhandling "Kampen for det social renommé" for, at det ligefrem kan være særlig oplagt at undersøge klasseformationer i Danmark, fordi klasse, til trods for den velfærdsstatslige omfordeling, alligevel viser sig at være til stede i nogle mere skjulte og subtile former. Faber (2008) viser også i sin afhandling om køn og klasse, hvordan betydningen af klasse i dag er langt mere tvetydig og flydende end tidligere. Samtidig er en af hendes

---

udbytning (Wright 1997). Således bygger Savage også en mere tydelig bro til en mere "traditionel" klasseforskningstradition.

væsentligste konklusioner, at ingen af informanterne i hendes afhandling ønskede at tale om sociale skel og klasserelaterede forskelle, selvom at de alle italesatte, at de fandtes.

Klasseforskningstraditionen inden for 'den kulturelle vending', er det klasseperspektiv, som jeg er inspireret af i mit arbejde med afhandlingen, og som også har været med til at forme afhandlingens teoretiske afsæt, som især drives frem af en optagethed af klassers *subjektive dimension.* Som kapitel 2 også pegede på, er klasseformationer centrale til at undersøge, samt have blik for studerendes muligheder i universitetsfeltet. Ved ikke at have fokus på klasse og ulighedsdynamikker i uddannelsessystemet, er vi med til at reproducere en forestilling om, at alle har lige muligheder, og at dem, der fx kommer fra et "uddannelsesfremmet hjem", kan glide gnidningsfrit og uproblematisk gennem samfundets sociale institutioner, der formelt set er tilgængelig for alle på tværs af forskellige sociale skel. Som kapitlet 2 imidlertid viste, er dette ikke tilfældet for de studerende, der kommer fra baggrunde, der "traditionelt" ikke har haft mulighed for at videreuddanne sig. Derfor kan det også virke forfejlet at underkende klassestrukturers betydning (se også Crompton, 1993, 2008; Crompton et al., 2000). Som kapitel 2 også pegede på, viser klasseformationer sig også som en social kategorisering inden for universitetsfeltet, hvor nogle studerende – fordi de kommer fra arbejderklassebaggrunde, er "ikke-traditionelle-studerende" eller "modne studerende" – bliver markeret som afvigende eller "problemkategorier" inden for universitetsfeltet. Således viser klasse sig også som en handling/'gørelse', som bliver påduttet udefra, der er med til at stille de studerende ulige – uden at de studerende måske selv føler sig mindre egnede i universitetsfeltet (se fx Loveday 2016). I afhandlingen argumenterer jeg både for, at ens sociokulturelle baggrund kan have betydning for ens oplevelser med uddannelsessystemet, samtidig med at jeg også peger på, hvordan samfundsklasser i dag viser sig igennem nogle andre kategorier end de "traditionelle" klassekategorier så som arbejderklasse mv.. Fx er begrebet om de *uddannelsesfremmede* et eksempel på en ny måde at tale om samfundsklasser på, der bliver tildelt nogle bestemte subjektpositioner og sociale/kulturelle konventioner, der har et "klasset islæt". På samme måde argumenterer jeg for, at uddannelseskategorien "(velfærds)professionsbachelorer" også er et eksempel på en samfundsklasseposition, som er behæftet med nogle klassede kategorier, der hænger sammen med uddannelsens status i et større uddannelses- og samfundshierarki. Ligesom at den praksisviden som professionsbacheloruddannelserne skal uddanne de studerende i også kommer til at stå i et hierarkisk statusforhold til den akademiske viden på universiteterne. Yderligere er arbejdsfunktionerne inden for velfærdsprofessionerne også tynget med mindre status – fx ideen om "kvindearbejde", "omsorgsarbejde" – er med til at kategorisere professionsuddannelserne inden for nogle mere statussvage kategorier, som peger på nogle subtile samfundsstrukturer, der bliver reproduceret og stiller nogle mennesker ringere i samfundshierarkiet. Til at undersøge disse nye og mere subtile samfundsklasser, udvikler jeg begrebet om *'klassegørelse'*. At mennesker *kan blive klassegjort* på baggrund af bl.a. deres uddannelsesbaggrund – som fx at være "professionsbachelorer på universitetet".

At jeg i afhandlingen argumenterer for, at det er væsentligt at tale om klasse som en "gørelse" skyldes, at det understreger, hvordan klasse fungerer i subtile formationer og også viser gennem performativitet, sproglige handlinger og positioneringer, hvor man både selv "gør" sig klasset på forskellige måder – ved fx at tale sig inden for nogle ressource-/statusstærke subjektpositioner i kampen for at stå stærkere i samfundshierarkiet, ligesom omgivelserne også klassegør bestemte mennesker og grupper inden for nogle ressource-/statussvage subjektpositioner, der er med begrænse nogle på en uhensigtsmæssig måde i samfundshierarkiet. Det er således et perspektiv, der yderligere understreger den subjektive dimension af klasseformationer (på samme måde som den 'kulturelle vending' inden for klasseforskningen også fremskriver) i og med, at det er et begreb, der kan bruges til at vise, hvordan omgivelserne og man selv er med til at gøre ens uddannelsesbaggrund til en kvalitet, der fortæller noget om ens subjektive egenskaber og værdi. Samtidig er det et perspektiv på klasse, der understreger en mere dynamisk forståelse af klasse – der både understreges ved at det bliver en subjektiv "gørelse", man kan tage i brug til at positionere sig forskelligt inden for et felt, samtidig med at det er et perspektiv der understreger, at forståelsen af klasse ikke udelukkende behøver at relatere sig til ens sociokulturelle baggrund, men også giver udslag igennem en stereotype forestilling om, hvad der har status/ikke har status i vores samfund. Jeg vil i min gennemgang af de Bourdieu, Davies og Skeggs teorier løbende udfolde, hvilket dele af teorierne, der har været med til at anspore udformningen af forståelsen om klassegørelse.

Mine teoretiske forankringer

Jeg vil på baggrund af min gennemgang af Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier præsentere deres forskellige udlægninger af forholdet mellem strukturer og subjekt. Davies er ikke klasseforsker ligesom Bourdieu og Skeggs og skiller sig således ud i det samlede teoretiske grundlag for afhandlingen. Imidlertid søger jeg at vise, at hendes teori bidrager til nogle vigtige nuancer til at få blik for, hvordan man kan anskue en kategori som klasse som en mere flydende og processuel kategori, der ikke kun tager udgangspunkt i ens sociokulturelle baggrund, men som også konstitueres lokalt.

Grundlæggende er der mange lighedspunkter mellem Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier. Udgangspunktet for alle teorierne er, at både historiske og samfundsmæssige strukturer har konstruerende betydning for, at der formes en social orden, hvor hierarkiske dominansforhold får betydning for menneskers ståsteder i verden. En fælleshed mellem de tre teorier er at problematisere hierarkiske dominansstrukturer. Imidlertid er deres udgangspunkter til at analysere det forskellige: Hvor Bourdieu mere anskuer verden oppefra ved at beskrive "verdens tilstand", har Davies fokus på, hvordan det som subjekt opleves og føles at "være i verden" (se også Hutters 2003). Skeggs' (1997; 2004) teori kan siges at bygge bro mellem Bourdieus og Davies' teorier, idet hun kombinerer poststrukturalistisk teori (inspireret af Butler og Foucault) med Bourdieus klasseforståelse. Også Skeggs viser, hvordan hierarkiske dominansforhold konstrueres mellem sociale klasser,

og hvordan klasser og køn bliver tillagt forskellig værdi, der er med til at skabe tydelig afstand mellem forskellige sociale grupper.

Bourdieus teori er som en modsætning til Davies mere funderet i en nogle *varige* dispositioner og nogle strukturelt gentagende reproduktioner. Kombinationen af Bourdieus fokus på de mere varige dispositioner i den sociale orden, Davies' større fokus på det processuelle/foranderlige og Skeggs' delvist delte blik med fokus på begge elementer, gør, at jeg står tilbage med en teoretiske forankring, hvor jeg søger at undersøge dynamikkerne mellem *det varige* og *det foranderlige*, og hvordan de kommer til udtryk for professionsbachelorerne i deres møder med universitet. Altså hvordan de både reproduceres og *bliver gjort* til noget, og hvordan de selv *gør noget*.

Social klasse som felt, habitus og kapital

Bourdieus forskellige begreber åbner op for flere analytiske muligheder i forhold til min afhandling. Særligt tre fokusområder i Bourdieus teori- og analyseunivers har været formende for min udarbejdelse af afhandlingens problemstilling.

Først og fremmest har Bourdieu i flere af sine tekster beskæftiget sig med forskellige dele af uddannelsessystemet, og hvordan uddannelsesinstitutioner fungerer som kulturer med særlige symbolske værdier, der er med til at forme hierarkier og selektionsmekanismer, som agenter i uddannelsesfeltet skal forsøge at finde sig til rette i, for at kunne blive inkluderet som værdige deltager (Bourdieu & Passeron 2006; Bourdieu 2004; Bourdieu 1990). Netop denne vinkel på uddannelse har været et frugtbart blik til at undersøge, hvad der er (uddannelseskulturelt) på spil i de sociale rum og dét felt, som professionsbachelorerne skal positionere sig inden for, når de starter på deres kandidatuddannelser på universitetet.

I tråd med Bourdieus blik på de magtspil, der konstitueres i uddannelsesfeltet, er jeg inspireret af hans sociale klasseforståelse. Om end klasse er et grundlæggende analysefundament i Bourdieus teoriapparat, er det ikke helt enkelt at præsentere hans forståelse af klasse, da han ikke præsenterer en sammenhængende klasseteori. Klasse fungerer i stedet som en analysekategori, der ofte implicit gennemsyrer alle de problemstillinger, som han behandler gennem sit forfatterskab. Hans begreber om 'habitus', 'felter', 'kapitalformer' og 'symbolsk vold' leder således op til diskussioner om og undersøgelser af reproduktion af forskellige klassificerings- og differentieringsmekanismer. Der hersker således i hans forfatterskab ingen tvivl om, at klasse spiller en helt central i rolle i hans analyser, og han argumenterer også i flere af sine tekster for, at det forsat er relevant at inddrage social klasse som analysekategori (se bl.a. Bourdieu 1987; Bourdieu 1997/2007; Bourdieu 1984). Når jeg i afhandlingen har valgt at trække på Bourdieus klasseforståelse, er det med det formål at pege på, hvordan professionsbachelorer klassificeres og differentieres inden for nogle "klassede" subjektiverings- og positioneringstilskrivelser i universitetsfeltet, og

hvilke betydninger disse tilskrivninger får for de studerendes muligheder for at mærke tilhør på universitetet.

Yderligere har Bourdieus blik på agenters livsbaner og habituelle dispositioner også været central for afhandlingens undersøgelsesramme – både i min udformning af den metodiske ramme (se kapitel 3), men også i forhold til den subjektforståelse, jeg anlægger i afhandlingen – som imidlertid også er formet i et samspil med Davies og Skeggs' subjekttænkninger.

Jeg vil indledningsvis dykke ned i Bourdieus sociale klasseforståelse samt hans begreber om habitus, felt, kapital, illusio, doxa og symbolsk vold og løbende sætte dem i relation til afhandlingens problemstilling. Yderligere vil jeg også gå ind i en af de teoretiske diskussioner, som også ofte har floreret omkring Bourdieus fremførelser af sine begreber, nemlig, diskussionen om, hvorvidt dele af hans begreber ender i en deterministisk "fælde" (se bl.a. Jenkins 2000). Ofte har Bourdieu selv kommenteret på og kommet med modsvar på de kritikker, han har mødt i forskellige akademiske kredse – særligt i forbindelse med sin udlægning af habitusbegrebet, som også er det af hans begreber, der har mødt mest kritik.

Jeg vil også udfolde den del af Bourdieus teori, der overvejende kan karakteriseres som hans ontologi, nemlig hans måde at tænke den sociale virkelighed relationelt. Bourdieus relationelle perspektiv lægger mange af grundstenene for hans yderligere begrebsunivers. Når Bourdieu fremhæver, at virkeligheden skal forstås relationelt, betyder det overordnet, at alt er relationelt bestemt, og at ingenting derfor har værdi i sig selv. Derfor giver det heller ikke mening af tænke virkeligheden i substanser og essenser, der kan betragtes og undersøges isoleret fra hinanden. Alt i den sociale virkelighed må således tænkes i relation til hinanden, da det ifølge Bourdieu er i relationerne, at vi som forskere kan få blik for dynamikken og strukturerne i de sociale rum og felter, som agenter bevæger sig i og positionerer sig inden for. Netop Bourdieus relationelle perspektiv har fungeret som et grundlag for store dele af afhandlingens udformning i og med, at jeg har taget udgangspunkt i et undersøgelsesdesign, hvor jeg har søgt viden om, hvordan relationen mellem professionsbachelorernes uddannelsesveje og sociale baggrunde samt deres møder med universitetsfeltet former de studerendes tilhørsbetingelser og positioneringer. På den baggrund har jeg udarbejdet et undersøgelsesdesign, hvor jeg undersøger relationen mellem flere sammenhænge på tværs af uddannelsesfeltet.

Social Klasse som central forståelseskategori i Bourdieus begrebsværk

Selvom teorier om klasse har været mere udskældt op gennem 80'erne, 90'erne og 00'ene, er Bourdieu en af de teoretikere, der gennem sit forfatterskab fortsat har holdt fast i, at det stadig er relevant at beskæftige sig med klasse. Ved at tage udgangspunkt i forskellige sociale og kulturelle felter – som fx uddannelser, kulturinstitutioner, sportsarenaer, land-

og bysamfund – argumenterer Bourdieu igennem sit forfatterskab for, at der stadig findes forskellige klassemæssige ressourcefordelinger i samfundet. Imidlertid er en af hans teoretiske ambitioner at udvide forståelsen af adgangen til ressourcer i samfundet ved ikke isoleret set at beskæftige sig med en økonomisk ressourcefordeling, men også kaste lys over, hvordan forskellige levede liv og socialiseringsprocesser er med til forme ens (klassemæssige) positioner i et felt. Det er bl.a. i den forbindelse, at han introducerer to af sine mest kendte begreber: *kapitalformer* og *habitus*.

Overordnet kan Bourdieus begreber karakteriseres som analytiske værktøjer til at begribe og analysere, hvordan sociale uligheds- og magtstrukturer formes og reproduceres over tid i forskellige sociale rum og felter.

Til forskel fra marxistisk klasseteori, som tager udgangspunkt i, at klassekampen er formet af klassers objektive livsvilkår, og at økonomiske og materielle forhold får betydning for menneskers udfoldelsesmuligheder i samfundet, har Bourdieu i højere grad fokus på, hvordan sociale magtkampe konstitueres og reproduceres af agenter i sociale rum. Man kan sige, at Bourdieu flytter sit fokus fra klasser til klassifikation og fra klassekamp til symbolsk magtkamp (Bourdieu & Wacquant 1996: 211; Bourdieu 1984:170ff, 466ff; Wilken 2019:73-74):

> ”Den ’virkelige’ klasse (hvis den da nogensinde har eksisteret i ’virkeligheden’) er aldrig andet end den virkeliggjorte klasse, dvs. den mobiliserende klasse. Den er resultatet af klassifikationskampen, forstået som en i bund og grund symbolsk (og politisk) kamp. Klassen har realiseret sig selv – og mobiliseret sig selv – med det formål at sætte et bestemt syn på den sociale verden igennem” (Bourdieu 1994/1997: 28).

Habitus spiller også en central rolle i hans klasseforståelse i og med, at en agents habituelle dispositioner er med til at forme særlige kulturelle, sociale, kognitiv og kropslige måder at indgå i bestemte praksisser på inden for forskellige felter. Habitus kan betragtes som en tidlig, men også kontinuerlig socialisering, der ofte underbevidst er med til at forme ens positioner og måder at forstå verden på. På den måde er ens habitus også med til at stille en ”klassemæssigt” forskelligt i et felt. De ”klassede” positioner man bliver udstyret med på baggrund af ens habitus skal ikke blot ses som overordnede strukturelle positioner, men bliver også formet af et levet liv, og klassekategorierne bliver derfor brede og flydende med Bourdieus begreber, fordi man som agent på den ene side fx kan være udstyret med en habitus, hvor man har opbygget meget kulturel kapital, samtidig med at man måske ikke har rådighed over en stor økonomisk kapital. Med en sådan habitus og med denne form for kapitalvolumen og -sammensætning, vil ens position yderligere stille en forskelligt, alt efter hvilket felt man indgår i (Bourdieu 1985: 724). Således bliver klasserne også skabt ud fra det felt, en agent indgår i. Fx kan ens klasseposition se ud på ret forskellige måder alt efter, om man indgår i et uddannelsesfelt eller et sportsrelateret felt.

For Bourdieu handler klasse derfor ikke kun om, hvad mennesker har – i form af materielle forhold – men også i høj grad, hvad mennesker er, gør og gøres til (Faber 2008: 17; Wilken 2019: 9). Bourdieus kapital- og habitusforståelse åbner således op for at tænke

klasse som en flerdimensionel struktur, der både kan tage form som noget fysisk/materielt, institutionelt samt kropsligt (Bourdieu 1985: 724). På den baggrund bliver klasse også noget, der kan forme sig mere skjult og som en del af et kulturelt og socialt magtspil. Dette betyder, at de sociale klasser ikke nødvendigvis er struktureret på forhånd, men også konstitueres i sociale praksisser.

Jeg vil vende tilbage til en mere udfoldet beskrivelse af Bourdieus habitus- og kapitalbegreb senere i kapitlet, men ville i den her forbindelse blot kort eksemplificere, hvordan begreberne også får en central betydning for hans klasseforståelse.

I forbindelse med Bourdieus klasseforståelse er det yderligere værd at fremhæve, at hans klasseforståelse også hænger uløseligt sammen med hans blik for at tænke analysegenstanden relationelt. En diskussion, som Bourdieu løbende vender tilbage til, når han udfolder sin klasseforståelse, er, som nævnt indledningsvist, hans ambition om at undgå at analysere den sociale verden realistisk og substantialistisk – og netop i stedet tænke den sociale verden relationel:

> "Det er for at bryde med den måde at tænke verden på – og ikke for at sætte nye smarte betegnelser på velkendte teorier – at jeg taler om 'det overordnede magtfelt' snarere end om en herskende klasse, fordi et begreb som den herskende klasse er realistisk i den forstand, at det peger på en konkret gruppe mennesker, der reelt sidder inde med det, vi kalder magt" (Bourdieu & Wacquant 1996: 211).

Og:

> "Nu er det sådan, at det er lettere at tænke i enheder, man så at sige kan 'tage at føle på' – som grupper eller individer – end i relationer. Det er for eksempel lettere at tænke et fænomen som social differentiering som et spørgsmål om konkrete sociale grupperinger – eller måske klasser, der står i et modsætningsforhold til hinanden – end som et rum, der består af relationer" (Bourdieu & Wacquant 1996: 210).

Citatuddragene kan læses som en afstandtagen til den mere marxistisk funderede klasseforståelse, i og med at Bourdieu tager afstand fra ideen om, at man udelukkende kan betegne klasser som nogle lagdelte og faste gruppeenheder, hvor én af disse grupper vil være den, der "sidder på magten": I en marxistisk termologi vil der her være tale om kapitalisterne, dem, der har ejerskab og kontrol med produktionsmidlerne – og som derfor også besidder magtovertaget. Med sit begreb om magtfeltet søger han at undgå at gøre klasse til en substantialistisk kategori, hvor klasse kobles op på bestemte gruppers tilhør til enten arbejderklassen eller overklassen. I stedet retter han opmærksomheden mod styrkeforholdet og relationen mellem forskellige sociale positioner. Det betyder, at klasseanalyser med et bourdieusk islæt tager udgangspunkt i at undersøge de sociale og symbolske magtkampe, der formes inden for bestemte felter og hvilke sociale positioner, der konstituerer adgang til at definere de legitime væremåder (ibid.):

> "Social klasse defineres ikke af en egenskab (selv ikke den mest afgørende som mængden eller strukturen af kapital), ej heller af en sum af egenskaber (som køn, alder, social eller etnisk herkomst – eksempelvis andel af sorte og hvide eller indfødte og indvandrere osv.

– indkomst, uddannelsesniveau osv.) og heller ikke af en kæde af egenskaber, der ordnes ud fra en grundlæggende egenskab (position i produktionsforholdene) i et forhold mellem årsag og virkning, mellem betingelse og betingethed, men af strukturen af relationer mellem alle pertinente genskaber, idet strukturen giver hver af dem de virkninger, de udøver på praksisser, deres egen værdi" (Bourdieu 1984:117-118 – oversat til dansk i Prieur & Sestoft 2006: 133).

Således vil der altid konstitueres forskellige sociale positioner inden for et felt, der vil skabe forskellige sociale betingelser, som bl.a. vil være formet af en agents habituelle dispositioner og kapitalvolumen – som ifølge Bourdieu vil få betydning for, hvordan man selekteres inden for et socialt rum og felt. På den måde består sociale rum og felterne af ulighedsstrukturer, hvor nogle får adgang til de mere "fordelagtige goder". Man kan også tale om, at der konstitueres sociale klasser, men at disse sociale klasser skal betragtes som nogle sociale forhold, der konstitueres relationelt, og hvor forskerens blik særligt skal være rettet mod kompleksiteten i agenternes sociale handlinger og de strukturer, som agenterne handler i forhold til (ibid.; Bourdieu 1994/1997).

Et relationelt blik på analysegenstanden

Alle Bourdieus begreber – lige fra sociale rum, felt, habitus, kapitalformer, symbolsk vold mv. – kan grundlæggende betragtes som relationelle fænomener (Rosenlund & Prieur 2006: 121). Således tager alle Bourdieus begreber udgangspunkt i at tænke den sociale verden ud fra et relationelt perspektiv fremfor at tænke i substanser, og derigennem bryde med "common sense "-logikker om den sociale verden (Bourdieu 1994/1997: 19). Helt konkret betyder det for afhandlingens undersøgelse, at jeg vil have blik for relationen mellem feltet (universitetsfeltet) og de deltagende agenter (de studerende og deres habituelle dispositioner) for dermed at få blik for kompleksiteten i de strukturer, som agenterne inden for feltet agerer i forhold til. Ved at have et særligt fokus på relationerne inden for fx universitetsfeltet, mener Bourdieu, at det er muligt at få øje på, hvilke sociale positioner, hierarkier og selektionsmekanismer, der reproduceres, og hvilke sociale betingelser det skaber for – i denne afhandlings tilfælde – professionsbachelorers tilhørs- og positioneringsmuligheder inden for universitetsfeltet. Ifølge Bourdieu bliver det yderligere en del af forskerens opgave i den forbindelse at lave et opgør med prækonstruerede enheder og rette blikket mod relationerne mellem forskellige enheder inden for et felt (Bourdieu & Wacquant 1996; Bourdieu 1994/1997).

At tænke analysegenstanden relationel fremfor substantialistisk har været produktivt for den overordnede analytiske ramme i afhandlingen og er desuden blevet brugt som et analytisk og teoretisk værktøj til at have blik for at bryde med forskellige dominerende fikserede hverdagsforståelser om professionsbachelorer, som en særlig substantialistisk enhed:

"I det store hele handler socialforskningen om de problemer, mere eller mindre arbitrært definerede grupper udgør for den etablerede sociale orden. Disse grupper etableres og får fast form gennem en successiv inddeling af en oprindelig kategori, der i sig selv var et

> prækonstrueret objekt, for eksempel 'de ældre', 'de unge', 'fremmedarbejderne', 'indvandene', 'de arbejdsløse' etc.. I en forskningsmæssige sammenhæng er det første skridt i alle sådanne tilfælde at koncentrere sig om en analyse af det sociale konstruktionsarbejde, der er indfældet i det prækonstruerede objekt (…) For at undgå den fare, vil jeg anbefale, at man bruger en såre enkel teknik til at konstruere analysegenstanden, nemlig en systematisk opstilling af de relevante træk, der karakteriserer en gruppe sociale aktører eller institutioner" (Bourdieu & Wacquant 1996: 210-211).

Ved at bestræbe sig på at betragte den sociale verden gennem relationer, mener Bourdieu, at vi kan få blik for kompleksiteten i forhold til de strukturer, der er med til at forme de måder, vi konstruerer særlige forståelser om grupper og enheder, samt hvad der får bestemte grupper til at agere på særlige måder. For Bourdieu hænger det at tænke analysegenstanden relationel sammen med en analyse af det sociale magtspil, der konstitueres og udspiller sig i sociale rum og de dertilhørende felter. Her vil der ifølge Bourdieu altid eksistere flere sociale positioner, som er udstyret med et sæt af særlige dispositioner og goder, og som står i relation til hinanden, og der vil forme sig forskellige differentieringsmekanismer, som er med til at producere modsætningsmarkører mellem feltets agenter, og som sætter dem forskelligt i det magtspil, der foregår inden for felterne. Bourdieus to værker "La Reproduktion" (1970/1977) (oversat til dansk med titlen: "Reproduktion" 2006) om det franske uddannelsessystemet samt "La Distinction" (1979/1984) (oversat til engelsk med titlen: " Distinction"), der tager udgangspunkt i kulturforbruget i Frankrig, illustrerer med forskellige felter som udgangspunkt, hvordan de sociale positioner inden for bestemte felter står i relation til hinanden og former distinktioner og forskelsmarkører på baggrund af ens sociale baggrund og ens kapitalvolumen.

Gennem et relationelt perspektiv, hvor fokus både rettes mod agenters habituelle dispositioner, feltets logikker, agenters kapitalvolumen samt deraf relationen mellem forskellige positioner, kan forskeren søge at afdække agenters praksisser og deres adgang til bestemte sociale rum og felter. Dette betyder også, at selvom jeg udleder nogle særlige karakteristika ved det sociale spil, der udspiller sig i det universitetsfelt, som professionsbachelorerne deltager i, og ligeledes udleder særlige forhold, der er med til at karakterisere professionsbachelorers positioner i feltet, vil disse karakteristikker altid være et udtryk for nogle relationer, der konstrueres inden for ét bestemt socialt rum og felt. Derfor vil de forskellige positioner, som professionsbachelorerne indtager inden for universitetsfeltet også kunne ændre sig, når den samme gruppe studerende interagerer inden for nye og andre sociale rum og felter:

> "Man må kort sagt tage sig i agt for at gøre de egenskaber der på et givet tidspunkt kendetegner en given socialgruppe (...), til nødvendige og uomgængelige træk ved den pågældende gruppe. Disse egenskaber står altid i relation til gruppens position i et bestemt socialt rum, ligesom de står i relation til det udbud af goder og praktikker som en given samfundsformation overhovedet gør det muligt at bringe i spil" (Bourdieu 1994/1997: 20).

Ved at fastholde et blik på det relationelle inden for universitetsfeltet, har jeg bl.a. brugt Bourdieus begrebsapparat til at få blik for, at professionsbachelorer ikke blot kan kategoriseres som en samlet substantialistisk enhed. Dvs. at ved, at jeg undersøger relationen mellem de studerendes habituelle dispositioner (som bl.a. er fanget gennem de studerendes uddannelsesnarrativer) og sammenholder dette med de studerendes betragtninger om universitetsfeltet, samt yderligere sammenholder dette med mine etnografiske observationer af de studerendes hverdagsliv på universitetet, har jeg søgt at udarbejde et undersøgelsesdesign og analyser, der åbner op for flere analytiske blikke og vinkler, og som yderligere er sammensat med det formål at giver plads til flertydigheder i feltet. Det betyder bl.a. helt konkret, at mine analyser viser, at universitetsfeltet for nogle studerende virker mere fremmed end for andre studerende – nogle vil mere "naturligt" og "selvfølgeligt" kunne mærke tilhør og gøre sig genkendelige inden for feltets sociale orden. På den måde kan man ikke tale om, at alle professionsbachelorer fx vil være fagligt udfordret, når de bliver en del af universitetsfeltet (som fx Højbjerg & Martinussen 2015; Hindhede et al. 2019 også viser). Gennem Bourdieus begreber har det fx været muligt at få blik for, at studerende med mindre kulturel (uddannelses)kapital ofte vil have sværere ved at mærke tilhør end de studerende, der kommer fra uddannelsesvante hjem med en højere kulturel kapitalvolumen. Imidlertid er det samtidig min overbevisning, at denne type begrebslige kategoriseringer også kan tendere til at blive begrænsende og en anelse deterministiske for ens analytiske arbejde. Fx kan ambitionen om ikke at havne i en fælde, hvor professionsbachelorerne bliver klassificeret inden for nogle alt for fikserede og substantialistiske enheder nemt blive tilfældet, hvis ikke man træder en anelse varsomt med Bourdieus begreber. Jeg er således ikke blot interesseret i at kategorisere professionsbachelorerne inden for kategorierne "stor kapitalvolumen" eller "lille kapitalvolumen", når jeg anvender hans teori. Sådanne analyser af professionsbachelorernes positioner og tilhørsbetingelser kan ende med at betone et mere fastfrossen "er" fremfor at give plads til, hvordan professionsbachelorerne også "gør" særlige positioner for at føle legitimt tilhør inden for universitetsfeltet. Af netop den grund har jeg også valgt at kombinere Bourdieus begreber med teorier og begreber af Skeggs og Davies.

Bourdieus praksisteori: Habitus, felt og kapital

Bourdieus praksisteori har tre af hans mest centrale begreber som udgangspunkt, nemlig, habitus, felt og kapital. Hans praksisteori blev udviklet tilbage i slutningen af 1950'erne og de tidlige 60'ere, da han lavede feltarbejde i Algeriet og senere i sin hjemstavn i Béarn i Sydfrankrig (Bourdieu 1997; Bourdieu 2004). Grundlæggende for Bourdieus teori om praksis er hans ambition om at skabe en bro og sammenkobling mellem objektivismen og subjektivismen, og således konstruere begreber, der både medtænker en forståelse af agenter som handlende væsner, samtidig med at betydningen af de sociale strukturer fortsat medtænkes.

Begreberne habitus, felt og kapital udviklede han således for at kunne analysere, hvordan folks forståelser og handlinger både skaber og skabes af sociale strukturer (ibid.; Wilken 2019:39). Med Bourdieus bog "Den praktiske sans" får man et sammenhængende bud på, hvordan man kan udarbejde en undersøgelse om praksis med et afsæt i blandende metodetilgange samt en teoretisk ramme, der netop medtænker en kobling mellem subjektivisme og objektivisme. Yderligere er et vigtigt led i hans praksisteori at medtænke forskerens position i forhold til det felt, som der undersøges (jf. Bourdieus refleksive sociologi, se kapitel 3).

Habitus

På mange måder er habitusbegrebet blevet synonym med Bourdieus forfatterskab. Bourdieus habitusbegreb er også det, der kommer tættest på en subjektforståelse i hans begrebsapparat. Habitus fungerer som en slags bro mellem hans begreber om kapital og felt (Bourdieu & Wacquant 1996: 112-113). Overordnet betegner habitus de erhvervede dispositioner og erfaringer med en social position, der former en persons verdensforståelser og praksisser. På den måde er habitus ifølge Bourdieu generativ for ens praksis og sociale positioneringer. Samtidig fungerer habitus som en slags varige prægninger, der imidlertid også kan ændre sig over tid. Bourdieu beskriver bl.a. disse mekanismer i begrebet på følgende måde:

> "Agenternes habitus er de generative principper bag praktikker der på én gang er distinkte og distinktive (…) Men habitus handler også om forskellige klassifikationsskemata, klassifikationsprincipper, principper for hvordan man skal anskue og opdele verden, forskellige former for smag" (Bourdieu 1994/1997: 24).

Det er et begreb, der udfolder samspillet mellem de objektive strukturer og de subjektive handlinger, og på den måde tænkes dynamikken mellem subjektet og det sociale sammen. Det betyder, at begrebet giver en mulighed for at forstå, hvordan objektive sociale strukturer indlejres i subjekters kroppe og gør dem disponible for at handle, tænke og opfatte på bestemte måder. Det er således et begreb, der lægger op til at undersøge, hvordan forståelser om verden installeres i forskellige subjekter og former deres virkelighedsforståelser, og hvordan disse installeringer får betydning for vores valg og handlinger gennem vores liv og inden for bestemte felter.

Habitus konstitueres af de sociale og kulturelle omstændigheder, vi vokser op under, og dermed indgår igennem vores liv. Ifølge Bourdieu vil ens habitus derfor også udfolde sig forskelligt ud fra ens sociokulturelle baggrund – om man er vokset op med vel- eller uuddannede forældre, om ens opvækst har været beriget med materiel rigdom eller det modsatte, eller om man har haft en opvækst på landet eller i byen, har dermed betydning for, hvordan man møder verden, og hvad man som subjekt vil betragte som "normalt" (Bourdieu 1994/1997: 24; Bourdieu & Wacquant 1996: 118; Bourdieu 2004: 580ff; Bourdieu 1984). Når et samfund forstås som socialt og kulturelt differentieret, vil det ifølge

Bourdieu derfor også bestå af subjekter med forskellige habitus (Bourdieu 1994/1997: 24; Wilken 2019: 124).

Hans habitusbegreb er på mange måder kimen mellem struktur-aktør-perspektivet. Det er Bourdieus ambition at skabe en teori, der medtænker, hvordan en agents handlinger både er formet af dets forståelser af den sociale verden (og er et produkt af ens habituelle socialisering), samtidig med at en agents handlinger og forståelse af den sociale verden også vil være begrænset af objektive og underliggende strukturer. Desuden er en agents handlinger og forståelser også med til at forme de objektive strukturer (Bourdieu 1989: 14-17):

> "I could sum up in one phrase the gist of the analysis I am putting forth today: on the one hand, the objective structures that the sociologist constructs, in the objectivist moment, by setting aside the subjective representations of the agents, from the basis for these representations and constitute the structural constraints that bear upon interactions; but, on the other hand, these representations must also be taken into consideration particularly if one wants to account for the daily struggles, individual and collective, which purport to transform or to preserve these structures. This means that the two moments, the objectivist and the subjectivist, stand in a dialectical relationship" (Bourdieu 1989: 15).

Ifølge Bourdieu er det at sætte objektivismen og subjektivismen overfor hinanden som to separate enheder en falsk modsætning, som man som forsker konstruerer (Bourdieu & Wacquant 1996:23). Hans ambition om at tænke aktør-struktur-perspektivet som en gensidig konstituerende dobbelt-proces – frem for en slags binær opposition til hinanden – er et glimrende eksempel på, hvordan han mener, at den sociale verden ikke kan forstås som bestående af isolerede enheder, men at den i stedet må forstås som formet gennem relationelle processer. Selvom Bourdieu søger at skabe et dialektisk forhold mellem objektivismen og subjektivismen gennem sit aktør-struktur-perspektiv, er vægtningen af de objektive strukturers konstituerende formning af agenters handlinger, forståelser og reproduktionsmønstre mere dominerende i Bourdieus teori. Han kalder også sig selv generativ strukturalist eller konstruktivistisk strukturalist – hvilket også er med til at understrege, hvad det er, han forsøger at begrebsliggøre med sin teori (Bourdieu 1989: 14; Bourdieu & Wacquant 1996: 24).

Selvom at gennemgangen af habitusbegrebet her godt kunne lede tanken henimod at tro, at de objektive sociale strukturer, som Bourdieu beskriver, der indlejres i menneskers kroppe og former deres tanker og handlinger, kan opfattes som en slags deterministisk "maskine", som former en fasttømret og statisk skæbne for mennesket, gør Bourdieu meget ud af at understrege, at det ikke er den måde, begrebet skal forstås (se bl.a. Bourdieu & Wacquant 1996: 117-120, 124). I stedet fremhæver han, at habitus er: *"…et åbent system af holdninger, der hele tiden udsættes for nye erfaringer, som enten forstærker eller modificerer det. Habitus består af dybdegående og varige strukturer, men de er ikke uforanderlige"* (Bourdieu & Wacquant 1996: 118). På den baggrund betragter Bourdieu også habitus som noget, der også kan være i konstant bevægelse – og nye erfaringer kan derfor også være med til at få

mennesker til at forfølge nye stier, der ikke er en "en-til-en" afspejling af ens sociokulturelle baggrund. Imidlertid vil de stier, man forfølger, samt de tanker, valg og strategier, man efterstræber, også været guidet og formet i ens habitus (ibid.). Ifølge Bourdieu betegner habitus en vifte af konstituerede erfaringer, dispositioner og forforståelser, der former menneskers sociale position, og får betydning for deres måder at anskue og opdele verden. Netop denne måde at tænke habitus, som en mere kontinuerlig socialiseringsproces, kommer også til udtryk i de nedstående uddrag:

> "Man skal huske på, at habitus er et åbent system af holdninger – det vil sige, at den består af muligheder og potentialer – og at den kommer til udtryk i konkrete situationer. Det er kun i relation til bestemte strukturer, habitus producerer bestemte diskurs- og praksisformer" (Bourdieu & Wacquant 1996:119).

Og:

> "Det er en vildfarelse at tro, at reproduktionen af en given social orden er resultatet af en mekanisk proces som for eksempel struktur → habitus → struktur. Reproduktion finder kun sted gennem de strategier og praksisformer, via hvilke de sociale aktører tidsliggør sig selv og skaber verdens tid (…) Agens eksisterer, selv om aktørerne er produkter af strukturerne og bidrager til at videreføre dem i relativ uændret form, hvilket ikke udelukker, at de kan ændre dem radikalt under et sammenfald af bestemte strukturelle omstændigheder" (Bourdieu & Wacquant 1996: 124).

Udover at Bourdieu i uddragene her gør op med den deterministiske forståelse, som hans habitusbegreb er blevet kritiseret for at være, indikerer han også her den sammensmeltning mellem subjektivisme og objektivisme, som han forsøger at skabe i sin teori, når han fx understreger, at agenterne på den ene side har agens til at handle, samtidig med at han fremhæver, at de også er: *"produkter af strukturerne og bidrager til at videreføre dem i relativ uændret form"*. Netop denne type formuleringer er på den ene side med til at nuancere begrebet, men er på den anden side også med til at indikere en større vægtning af de objektive strukturers indvirkning på agenterne sammenlignet med en subjektivistisk. På den baggrund kan Bourdieus begreb om habitus også hurtigt blive læst deterministisk. Uddraget nedenfor demonstrerer yderligere en stærk strukturalistisk betoning, samtidig med at subjektet bestemt ikke er fraværende i hans udfoldning af habitusbegreb:

> "[Habitus] it's a kind of transforming machine that leads us to 'reproduce' the social conditions of our own production, but in a relatively unpredictable way, in such a way that one cannot move simply and mechanically from knowledge of the conditions of production to knowledge of the products (…) It can be understood by analogy with a computer program (…) It is constituted from a systematic set of simple and partially interchangeable principles, from which an infinity of solutions can be invented, solutions which cannot be directly deduced from its conditions of production"(Bourdieu 1993: 87).

På den ene side beskriver Bourdieu her de nuancer, som habitusbegrebet rummer, og han fremfører også i sin beskrivelse sin ambition om at nedbryde dikotomien mellem det subjektive og objektive, når han fx understreger, at vi reproducerer: *"the social conditions of our own production"* samtidig med at han fremhæver, at habitus ikke er styret af ens "frie vilje" eller frie valg uden påvirkning fra samfundet (som er en teoretisk forståelse, der

særligt gør sig gældende inden for eksistentialismen – fx Sartre 1967). Dette kommer bl.a. til udtryk, når Bourdieu fremhæver, at de sociale forhold vi skaber viser sig på: *"a relatively unpredictable way"*. Således er det ikke mennesket selv, der udelukkende mekanisk kan styre sine bevægelser i livet – flere dele af livet, samt ens handlinger og tanker, vil udfolde sig underbevidst og også uforudsigeligt.

Imidlertid mener jeg, at uddragets betoning har en snært af noget deterministisk, og selvom Bourdieu fremskriver det uforudsigelige som et element af habitus, bliver hans måde at beskrive begrebet også en anelse mekanisk – på trods af at han selv fremhæver, at menneskets bevægelser ikke er mekaniske. Men når han ligefrem sammenligner habitus med et computerprogram, der programmerer mennesket, er det svært ikke til dels at læse den determinisme ind i begrebet, som også flere kritikkere har kritiseret begrebet for at lade sig henfalde til (se bl.a.: Jenkins 1992; Alexander 1995; Elster 1981).

Sociologen Richard Jenkins har fx fremhævet, at Bourdieus teori og habitusbegreb bliver deterministisk, fordi der er et stærkt fokus på objektive strukturers indvirkning på agenterne fremfor agens og social forandring – fx skriver han: *"One can only speculate as to how 'objective structures' are constituted or changed by that practice. Objective structures (…) are somehow given as 'cultural arbitraries', which the actions of embodied agents then reproduce"* (Jenkins 1992:82). Sociologen Jefferey Alexander (1995) hævder på lignende vis, at Bourdieus teori er reduktionistisk og kritiserer hans teori – særligt med udgangspunkt i habitus – for at have et for altoverskyggende fokus på en materialistisk og økonomisk indvirkning på ens socialisering fremfor de kulturelt medierede processer, og han fremhæver, at resultatet bliver: *"The theory of practice, then, is nothing other than a theory of the determination of practice"* (Alexander 1995: 140). Yderligere fremhæver Alexander, at Bourdieus sammenkobling mellem objektivismen og subjektivismen – som særligt bliver præsenteret gennem hans habitusbegreb – skaber nogle modsætninger, når han på den ene side fremhæver de objektive strukturers indvirkninger på en agents habitus, og på den anden side gør de mere subjektive processer om agens og handling til noget, der får objektive resultater – på trods af, at Bourdieu lægger vægt på vigtigheden af det subjektivistiske element, og netop søger at lave et opgør med dele af strukturalismen (ibid.: 153).

De kritikker, som her fremføres af habitusbegrebet – og også af Bourdieus praksisteori mere generelt – kan på den ene side siges at ligge i forlængelse af den kritik, som jeg også har fremhævet i form af den – til tider – lidt mekaniske fremstilling, som Bourdieu formulerer sit habitusbegreb inden for. Imidlertid mener jeg også, at både Jenkins og Alexanders kritikker er skudt lidt ved siden af. Bourdieu lægger aldrig skjul på, at hans teoretiske vægtning er mere inspireret af strukturalismen end subjektivismen – som fx mere banalt og åbenlyst kommer til udtryk, når han vælger at kalde sig generativ strukturalist eller konstruktivistisk strukturalist (Bourdieu 1989: 14; Bourdieu & Wacquant 1996: 24). Yderligere læser jeg heller ikke vægtningen af en materialistisk og økonomisk indvirkning på agenters socialisering og agensmuligheder ligeså markant, som bl.a. Alexander gør. Og som beskrevet i et tidligere afsnit, retter Bourdieu netop selv en kritisk opmærksomhed

mod den marxistiske klasseforståelse, når han også vælger at udvide sin klasseforståelse til at handle ligeså meget om kulturelle og sociale ressourcefordelinger (eller kapitalformer) fremfor et ensidigt fokus på de økonomiske ressourcer, som konstituerende faktorer for klasserelationerne og menneskers udfoldelsesmuligheder i samfundet.

De forskellige fremhævede citatuddrag om habitusbegrebet illustrerer, at Bourdieu faktisk gør meget ud af at understrege, at han med begrebet lægger vægt på agenters agens, og at begrebet ikke skal forstås som en deterministisk eksistensbetingelse, der ikke kan overskrides. Bourdieus teori kan (karikeret set) ligge op til to læsninger: På den ene side er det muligt at læse Bourdieu mere eller mindre deterministisk, og på den anden side er det muligt at læse Bourdieus teoriværk som mere åbne og processuelle systemer, der ikke fastholder agenterne inden for forudbestemte skæbner. Og selvom jeg vil argumentere for, at Bourdieu er ret tydelig i forhold til, hvordan han placerer sig teoretiske og metodologisk i spændet mellem objektivisme og subjektivisme, mener jeg stadig, at det er frugtbart for afhandlingens undersøgelsesdesign også at lade det være rundet af både Skeggs og Davies' mere poststrukturalistiske inspirerede begreber – for at få et mere tydeligt udfoldet subjektbegreb i afhandlingen, og hvor den processuelle og ufærdige subjektivitet er i fokus. Det sagt, er det som nævnt også muligt at anlægge et mere åbent og processuelt blik på store dele af Bourdieus teori – og det er også den læsning, som jeg forsøger at trække frem, når jeg anvender hans begreber i afhandlingen.

Felter

Bourdieus feltbegreb er ikke oprindeligt hans egen opfindelse, men derimod et begreb, der har en længere historie inden for samfundsvidenskaben. Det er et begreb, der er blevet brugt på samme måde som social arena, kontekst og områder. Alligevel adskiller Bourdieus feltbegreb sig ved at have særlige karakteristika og kan således ikke blot kategoriseres som fx en kontekst. Derimod specificerer Bourdieu et felt som et struktureret rum af positioner, som er relateret til hinanden, og som indgår i et socialt magtspil, hvor der kæmpes om at kunne indtage de dominerende positioner inden for et givent felt. Et felt rummer derfor altid flere positioner, som er differentielle – dvs. et system af forskelle (Bourdieu 1993: 72-73):

> "Et felt er en arena, hvor der udspiller sig konflikter. Dermed er det historisk fænomen. (…) I hvilket som helst felt kæmper aktører og institutioner med de våben og ifølge de regler, der konstituerer feltet (og nogle gange er det selve regelsættet, der kæmpes om). Det, der står på spil, er de specifikke belønninger, feltet kan byde på. Her er de forskellige aktører ikke ens stillet med hensyn til mulighederne for at få del i belønningerne. De, der dominerer et givent felt, sidder på magten i det, men de må hele tiden regne med, at de undertrykte vil gøre modstand, protestere, stille krav og formulere alternative 'målsætninger' for feltets måde at fungere på" (Bourdieu & Wacquant 1996: 89-90).

Som Bourdieu også kortlægger i citatet, udspiller der sig et magtspil i et felt, hvor særlige regelsæt konstitueres, og hvor der blandt agenterne kæmpes og konkurrences om at kunne være med til at definere reglerne, meningerne og praksisserne inden for et felt.

Feltbegrebet er et analytisk begreb, der kan bruges til at kortlægge mindre enheder i samfundet (de sociale rum), som fx uddannelsessystemet, staten, kirken, de politiske partier og fagforeninger (ibid.). Et felt fungerer som et mikrokosmos, hvor en bestemt menneskelig aktivitet og praksis finder sted – det kunne fx være inden for litteratur, kultur, politik mv. (Sestoft 2006: 158). Felter vil ifølge Bourdieu altid bestå af en historisk dimension (som han også fremhæver i citatet), og derfor vil et felt også altid være i udvikling og skifte karakter i kraft af de agenter, der interagerer i feltet: Et felt er således dynamisk: *"Hvert felt er en potentielt åben arena eller bane, hvis afmærkninger er* ***dynamiske grænser****, om hvilket der kæmpes i selve spillet"* (Bourdieu & Wacquant 1996: 91 – min egen fremhævning med fed). Alligevel vil der være nogle agenter inden for et felt, som vil have nemmere ved at afkode et felts regelsæt og det magtspil, der udspiller sig (Bourdieu & Wacquant 1996: 90).

Bourdieu beskriver felter som "relativt autonome", dvs. at det er muligt inden for hver feltanalyse at identificere feltets særlige logik, og hvad der er med til at drive kampene i det pågældende undersøgte felt. Gennem sådanne analytiske processer af feltet er det ifølge Bourdieu muligt at kortlægge, hvordan særlige regler, meninger og praksisser konstrueres og reproduceres.

Som jeg indtil videre har forsøgt at kortlægge, er et felt overordnet styret af magtrelationer og -kampe. Imidlertid fremhæver Bourdieu, at man ikke kan deltage i kampen i et felt, hvis man ikke også samtidig accepterer denne kamps grundlag og berettigelse. Således skal der til dels herske en overensstemmelse mellem en agents habitus og strukturerne i et givent felt (Bourdieu & Wacquant 1996: 91-92; Wilken 2019: 55).

Bourdieu bruger begreberne 'doxa' og 'illusio' til at beskrive overensstemmelsen mellem agenter og felter. Hvert felt har ifølge Bourdieu en doxa. Doxa beskriver de implicitte spilleregler i et felt, som reproduceres kontinuerligt, og som ingen i feltet stiller spørgsmålstegn ved:

> "It tends to be forgotten that fight presupposes agreement between the antagonists about what it is that is worth fighting about; those points of agreement are held at the level of what 'goes without saying', they are left in the state of doxa, in other words everything that makes the field itself, the game, the stakes, all the presuppositions that one tacitly and even unwittingly accepts be the mere fact of playing, of entering into the game" (Bourdieu 1993: 73-74).

For at kunne deltage i kampene i feltet skal doxaen være inkorporeret i ens habitus, som således også er med til at forme en agents valg og handlinger. Dette er også med til at antyde, den pointe som gennemsyrer alle hans begreber, nemlig, at kampen i et felt altid vil være ulige.

Doxa er et begreb, der analytisk kan bruges til at analysere de situationer og handlinger, der måske ikke bliver talt frem tydeligt med ord, men som alligevel infiltrerer og selvfølgeliggør et felts logikker. I et universitetsfelt vil der også eksistere implicitte spilleregler,

som måske især kan være svære at kropsliggøre, når man er ny i feltet, som professionsbachelorerne er i universitetsfeltet.

Illusio er et begreb, der videre beskriver den interesse eller drift, som en agent kan føle i forhold til et givent felt:

> ”Illusio beskriver det forhold at være grebet af spillet, at være optaget af det, at man mener det kan betale sig, eller kort sagt: at man mener det er umagen værd at spille spillet. (...) Det latinske ”interesse” betyder at ”være en del af”, at deltage, og indebærer dermed en anerkendelsen af at det er umagen værd at spille spillet, og at det er umagen værd at forfølge de mål eller indsatser der opstår i og med at man spiller det pågældende spil. Det betyder at man anerkender spillet og de indsatser der står på spil i det.” (Bourdieu, 1994/1997: 151)

Som citatuddraget også betoner, refererer begrebet til en tro på ”kampen” i et givent felt, fordi den opleves betydningsfuld og vigtig at investere sig selv i: *”At være interesseret er at acceptere, at et givent socialt spil er vigtigt, at de ting, der står på spil, er vigtige, og at der er gode grunde til at deltage i spillet”* (Bourdieu & Wacquant 1996: 102).

Bourdieu knytter illusio sammen med begrebet ’libido’, der tager udgangspunkt i en altoverskyggende drift og længsel til at deltage i feltet (Bourdieu 1994/1998: 78).

For de professionsbachelorer der har søgt optagelse på en kandidatuddannelse, kan man på baggrund af Bourdieus begreb om illusio antage, at de har en drift og interesse for at kæmpe og lykkes inden for universitetsfeltet. Begrebet er illustrativt til at udlede, hvem der har en sans for at spille spillet i universitetsfeltet, og om der er nogle af professionsbachelorerne, der i en særlig grad er drevet af illusio, og hvordan dette kommer till udtryk i deres måde at positionere sig i feltet.

Både doxa og illusio fungerer som medierende led mellem habitus og felt. Fx skriver han om doxa: *”…doxa er dette umiddelbare tilslutningsforhold, der i praksissen etableres mellem en habitus og et felt, som den første er tilpasset til; det er den stumme erfaring af verdens selvfølgelighed, der tilvejebringes af den praktiske sans”* (Bourdieu 1997/2007: 114).

Yderligere beskriver han i forhold til illusio, hvordan en agents drift mod at kæmpe feltets kampe (illusio) er betinget af en ens habitus, og således de dispositioner som ens habitus er konstitueret af. Således vil der også være forskel på, hvorvidt en agent har ”sans for” at spille spillet, men også at kunne se mening med at spille spillet: ”*Den der er ligeglad, ’er ikke klar over hvilket spil han spiller’, det kommer ud på ét”* (Bourdieu, 1994/1997: 152).

Kapital

I Bourdieus begrebsværk kan kapital oversættes til de ressourcer, som agenter kæmper om at få adgang til. Kapital er en kilde til magt og indflydelse, og dét der definerer positionerne i feltet. Det er således med til at differentiere folk, og på den baggrund er manglen på kapital omvendt også med til at sætte agenter ringere og skabe miskendelse og undertrykkelse. I modsætningen til marxistisk teori har Bourdieu ikke blot fokus på den

materielle rigdom – i form af produktionsmidler – men breder sit kapitalbegreb mere ud. Bourdieu identificerer således tre overordnede kapitalformer, som ifølge ham er afgørende i magtspillet: *økonomisk kapital, kulturel kapital* og *social kapital*:

Økonomisk kapital er materiel rigdom – dvs. indkomst, formue, finansiel arv, ejendom, jord mv. Nogen kan have flere økonomiske midler at gøre med. I et kapitalistisk samfund er økonomisk kapital en magtfuld kapitalform.

Kulturel kapital er muligvis den kapitalform, der er blevet udfoldet mest i Bourdieus' analyser – både i analyser om skole/uddannelsessystemet samt hans analyse af kulturforbruget i Frankrig. Begrebet blev først brugt i Bourdieus og Jean-Claude Passerons analyse af, hvorfor børn fra nogle social grupper klarede sig bedre i uddannelsessystemet end andre. Her viser de, hvordan skole- og uddannelsessystemet er med til at selektere og favorisere de elever og studerende, der har en stor grad af kulturel kapital med hjemmefra. Yderligere viser de, hvordan kulturel dannelse fungerer på samme måde som kapital i pengeform gør – der er tale om en særlig eksklusiv ressource, som nogle familier har og andre ikke har, og som er med til at konstruere sociale hierarkier i bestemte felter (Bourdieu & Passeron 2006). Kulturel kapital kan eksistere i tre former; som *en legemliggjort tilstand* (habituel tilstand) i form af langvarige dispositioner i krop og sind, som konstituerer måder at tale på, klæde sig på, ens smag, vaner og ens viden. I *en objektiveret tilstand* – i form af kultur goder; bøger, malerier mv. Og sidst i *en institutionaliseret tilstand* – hvilket fx hænger sammen med uddannelseskvalifikationer – eller uddannelsesgrader som fx de officielt anerkendte akademiske grader (Skeggs 1997).

Social kapital er ressourcer baseret på relationer og gruppemedlemskab. Det er en kapitalform, der er genereret gennem relationer (ibid.).

Metodisk åbner kapitalbegrebet op for systematisk at beskrive, hvordan fordelingen af nedarvede (kapital)goder er med til at definere og regulere forskellige agenters muligheder i forskellige felter. Bourdieus model over kapitalformerne muliggør analyser af, hvordan klasseformationer fungerer i et spændingsfelt mellem abstrakte strukturer og konkrete detaljer i hverdagen, hvor kampene om ressourcer og positioner udspiller sig.

Hvis vi kigger på universitetsfeltet, vil der historisk og aktuelt kunne identificeres hierarkier mellem de praksisser og positioner, der konstruerer en værdifuld kapitalvolumen, der "passer til" et universitetsfelt overfor en kapitalsammensætning og nogle praksisser og positioner, der modsat konstruerer en større grad af miskendelse. Det viser Bourdieus og Jean-Claude Passerons fx i deres analyser i "Reproduktionen" (2006), hvor de peger på, hvorfor børn fra nogle socialgrupper klarede sig bedre i uddannelsessystemet end andre. Jeg vil i min gennemgang af Skeggs' begreber (1997; 2004) fremhæve hendes kritik af Bourdieus kapitalformer og udfolde, hvordan hun mener, at begrebet kan breddes ud og nuanceres yderligere gennem begreber som *'bytteværdi'* ('exchange-value') og *'brugsværdi'* ('use-value').

Symbolsk vold

Bourdieu udviklede begrebet om symbolsk vold i sin analyser af det franske uddannelsessystem (Bourdieu & Passeron 2006: 21-91). Grunden til dette var, at han mente, at uddannelsessystemet spiller en særlig rolle i at opretholde sociale hierarkier, hvor et særligt undertrykkelsesforhold gør sig gældende, og hvor agenterne inden for uddannelsesfelterne også accepterer disse undertrykkelsesforhold (den social orden), og betragter det som legitimt og "naturligt":

> "Her opererer jeg med termen miserkendelse, hvilket vil sige, at man anerkender og accepterer en vold, der udøves mod en, præcis fordi man ikke opfatter den som vold (…) Vi fødes ind i en social verden, og det forhold gør i sig selv, at vi tager en række postulater og aksiomer for givne" (Bourdieu & Wacquant 1996: 152).

Som citatuddraget også betoner, er symbolsk vold er en magtudøvelse, der finder sted i et felt, der hverken er fysisk eller åbenlys, men udøves usynligt og symbolsk ved, at der produceres et undertrykkelsesforhold mellem dominerede og dominerende agenter. De dominerede agenter anerkender og legitimerer underbevidst de dominerende agenters magtudøvelse, og er derigennem med til at undertrykke sig selv.

Han beskriver, hvordan den symbolsk vold udøves gennem klassifikationer af den social virkelighed. Hvis man har magten til at kunne klassificere, har man også magten til at opretholde sociale grænser (Wilken 2019: 91). Den symbolsk vold er derfor en symbolsk magtudøvelse, og begrebet er med til yderligere at bidrage til at nuancere, hvordan felter og sociale systemer er præget af ulighed og en skæv ressourcefordeling. Og hvordan der genereres en generel accept af, at social ulighed skabes og vedligeholdes. Det er netop dette paradoks, som Bourdieu også peger på i sine analyser af uddannelsessystemet. Ifølge Bourdieu bliver uddannelsessystemet ved med at reproducere social ulighed, samtidig med at der reproduceres en fortælling om, at alle har lige muligheder (jf. Bourdieu & Passeron 2006; Bourdieu & Champagne 1999: 422). En pointe som en række nulevende klasseforskere også peger på (jf. kapitel 2, samt introduktionen til kapitel 4).

Den videre vej med Bourdieu: At gøre social klasser til et led af en klassegørelsesproces

Bourdieus teori bygger bro til nogle helt centrale teoretiske forståelser i forhold til den klasseforståelse, jeg viderefører og bruger i afhandlingen ved at understrege betydningen af, hvordan bestemte subtile magtkampe udspiller sig i et felt og er med til at konstruere hierarkier mellem sociale positioner i et felt. I min videre vej mod kunne indkapsle det processuelle og en subjektiv dimension af klasse, vil jeg igennem (først) Davies og derefter Skeggs' teori vise, hvordan deres begreber kan bidrage til netop dette på forskellige måder. Som beskrevet i gennemgangen af Bourdieus teori, fremhæver han selv, at den stærkt deterministiske læsning af hans begreber er misforstået. Imidlertid er der en tendens til, at man i anvendelsen af Bourdieus begreber kan komme til at lave nogle lidt "låste" og deterministiske analyser af agenters sociale positioner i et felt. I afhandlingens

tilfælde kunne en sådan deterministisk læsning komme til udtryk i analyserne af professionsbachelorernes sociokulturelle baggrundes betydning for deres sociale positioner i uddannelsessystemet. [16] Flere studier har vist, at disse sammenhænge findes – i en dansk kontekst bl.a. Thomsen 2008 og Thomsen et al. 2013. Jeg søger også i afhandlingen at vise, at denne sammenhæng findes. Men jeg ønsker at åbne op for, at ulighedsdynamikker og klasse også kan blive vakt til live gennem nogle andre processer, der ikke kun handler om en persons sociokulturelle ophav. Og derfor gøre klasse til en dynamisk kategori, der viser sig som subjektiv klassegørelse i universitetsfeltet. Netop Davies' begreber bidrager til et understreget fokus på subjektiveringer som noget, der kan være i forandring, og noget deres "gøres" fremfor noget man "er" qua fx ens sociokulturelle ophav. I Davies' begrebsunivers er det særligt køn, der udgør det analytiske fokus i hendes undersøgelser – og at køn ikke er noget, man "er" i kraft af ens biologiske køn, men derimod noget man "gør", og noget som omverden *gør en til*. På samme måde vil jeg ved at inddrage Davies i min klasseforståelse vise, at klasse både kan være noget man selv gør, og noget man bliver gjort til af ens omgivelser gennem forskellige diskursive praksisser. Min læsning af Davies er nuanceret af Bourdieus klasseteori – forstået på den måde, at når Davies i sine analyser viser, hvordan der konstrueres ulige subjektpositioner, læser jeg også denne ulighed som et led af en klasssegørelsesproces.

Social klasse som *subjektivering*

Bronwyn Davies har gennem sine begreber om 'positionering', 'subjektiveringsprocesser', 'landskaber' og '(be)longing' ('tilhør'/'længsel') søgt at kortlægge de psykologiske, kulturelle og sociale konstitueringsprocesser, der er med til at forme menneskets subjektivitet, men også hvordan vi selv medkonstruerer vores subjektivitet. Hendes begreber er udviklet ud fra et poststrukturalistisk udgangspunkt, og hun er modsat fx Judith Butler, som hun teoretisk er inspireret af (Davies 2006), interesseret i at udvikle poststrukturalistisk teori og metode, der er anvendelige for empiriske analyser, hvor hun bl.a. både har beskæftiget sig med køn og uddannelse (se fx Davies et al. 2001).

Davies fremlægger sine begreber som et bidrag til at fokusere opmærksomheden mere mod de dynamiske, flydende og modsætningsfulde aspekter af menneskets subjektivitet.

---

[16] Selvom Davies og Skeggs opererer med en mere dynamisk forståelse af den sociale verden og subjektet, end Bourdieu gør, ligger der også i Davies' anvendelser af diskursbegrebet og Skeggs' brug af Bourdieus model over kapitalformerne (og videreudvikling af dette begreb – 'use value'/'exchange value'), en forståelse af, at der historisk og kulturelt installeres magtforhold, der får betydning for, hvordan man som subjekt kan gebærde sig. På den måde fremskriver både Davies og Skeggs, at forskellige diskursive ordner inden for bestemte kulturelle kontekster også bliver konstituerende for subjektets handlemuligheder (ligesom Bourdieu gør med sine begreber om fx 'habitus' og social reproduktion).

Med afsæt i poststrukturalismen gør hun op med teori og begreber, som skaber et determineret handlingsgrundlag for subjektet. Hun viser med sit subjektiveringsbegreb, hvordan subjektet og dets omverden gensidigt konstituerer hinanden: Subjektet bliver således til subjekt, fordi omverden genkender det som subjekt, og samtidig bliver den sociale omverden vedligeholdt ved, at subjektet gennem diskursive praksisser opretholder en social orden (Davies 2000a, 2000b).

En af styrkerne ved Davies' begreber er, at de giver bedre adgang end Bourdieus begreber til at kunne analysere de kropslige oplevelser og følelser, som de studerende gennemlever i møderne med og i transformationen mod universitetet. Med Davies' begreber kan universitetet analyseres som et landskab, der former de studerendes subjektiveringer og får deres kroppe til at bevæge sig på særlige måder. Davies viser, hvordan der kulturelt og diskursivt stedfæstes nogle sociale kategorier, som konstituerer ulige adgang til bestemte positioner, samtidig med at hun viser, hvordan vi som mennesker har en agens til mærke tilhør til de positioner og sociale kategorier, vi længes efter ('longing for belonging'). Denne gensidige konstitueringsproces mellem subjektet og dets omverden er brugbart til at kunne få adgang til, hvilke diskursive praksisser, erfaringer og følelser, der sætter sig igennem hos de studerende i deres møder med og dagligdag på universitetet. For ligesom Davies viser på baggrund af sin teoriforståelse, at der diskursivt og kulturelt vil forme sig hierarkiske subjektpositioner i landskaber, viser hun også, hvordan subjekter (her de studerende) selv kan bringe diskurser i anvendelse og føle tilhør til bestemte subjektpositioner (fx subjektpositionen som "universitetsstuderende").

Subjektiveringstilblivelser og positionering

Davies har gennem forskellige empiriske og teoretiske bidrag vist, hvordan mennesker skaber subjektivitet gennem positioneringer (Davies 2000a, 2000b; Davies 2006; Davies & Harré 1990). Hun viser, hvordan der både eksisterer et diskursivt potentiale til at konstituere sin subjektivitet på de måder, man ønsker sig, og på den måde deltage i de sociale konstitueringsprocesser, samtidig med at hun illustrerer, hvordan magt og diskurser sætter sig igennem og skaber både magtfulde og -svage subjektpositioner. Et led i subjektiveringsprocessen er således også, at subjekter indordner sig kulturelle selvfølgeligheder og bliver "afhængige" af at føle slægtskab med sociale kategorier, der er rodfæstet i vores kultur, og som kan være svære at dekonstruere og overskride. Forskellige diskurser er således med til at opretholde en social orden, som disciplinerer subjektets handlinger og forståelser af verden. Det kunne fx været forholdet mellem en studerende og en underviser, som udgør to subjektpositioner, der står i et dualistisk og hierarkisk modsætningsforhold til hinanden (Davies 2000b: 23):

> "The power of discourse, in its double sense of subjecting and at the same time constituting speaking/writing subjects who can move beyond the terms of their own subjection" (Davies 2000a: 11).

Hun beskriver subjektiveringsprocessen gennem fire faser – som imidlertid ikke skal læses som en lineær proces, men derimod som en åben og kontinuerlig proces: Først tillærer subjektet sig de kulturelle kategorier, som både vil inkludere nogen, samtidig med at de vil ekskludere andre. Det kunne fx være, når en studerende starter på universitetet og tilegner sig de kulturelle kategorier og lærer at afkode det, der in- og ekskluderes her. Dernæst deltager subjektet i de forskellige diskursive praksisser, der anviser betydningen til disse kategorier. Derefter positionerer subjektet sig i forhold til kategorierne (fx som kvinde og ikke mand eller som en arbejdsom kvinde og en ikke-arbejdsom kvinde). Positioneringen foregår gennem diskursive praksisser, hvor de enkeltes subjektivitet også generes gennem brugen af bestemte diskursive praksisser: *"…'discursive practice' (…) [is] the ways in which people actively produce social and psychological realities"* (Davies 2000b: 88). Til sidst vil subjektet genkende sig selv som havende en kategoris egenskaber og vil konstruere et tilhørsforhold til kategorien.

Davies kobler desuden subjektiveringsprocessen sammen den '*humanistiske diskurs'* – eller 'humanistic' som hun også kalder det. Kendetegnet ved denne diskurs er, at de subjektpositioner der tilbydes, er rammesat ud fra dikotomier, som er med til at skabe en dualistisk kategorisering af verden, der gør, at nogle subjekter stilles bedre end andre. Dikotomien består af to modsætningsfyldte kategorier, der står i hierarkisk relation til hinanden: Den første kategori bestemmer betydningen af den anden kategori, mens den anden kategori defineres som fraværet af den første (Davies 2000b: 54-68; Hutters 2003: 59). Det kunne fx være *rationalitet* overfor *følsom*, *mand* overfor *kvinde* eller *praktisk viden* overfor *akademisk viden*. Dvs. at være følsom defineres som ikke at være rationel, og at have praktisk viden defineres som ikke at have akademisk viden. Davies argumenterer her for, at når et subjekt alene bliver positionerer gennem fravær og mangler, kan subjektet ikke blive anerkendt og handle. Den humanistiske diskurs skaber på den måde blinde vinkler i forholde til de kulturelle hierarkier, der konstitueres og stiller nogle bedre end andre. Der vil således være nogle, der vil have en nemmere adgang til de privilegerede subjektpositioner, og dikotomierne skaber hierarkiske subjektpositioner (ibid.).

Krop og landskab

I Davies' terminologi er en subjektiveringsproces en diskursiv og kropslig tilegnelsesproces. Dvs. at udover at diskurser former forståelser, virkelighedsopfattelser og måder at "gøre" subjektpositioner på, skaber diskurserne også en kropslig kontrol, erfaring, behov og bevidsthed. Når en studerende fx træder ind på en institution som universitetet, vil den studerendes møde gøre noget ved vedkommendes krop – kroppen vil forme sig efter dét (universitets)landskab, som den studerende møder og skal begå sig i. Fx vil der udfolde sig en dikotomi, hvor den studerende og underviseren står i en hierarkisk relation til hinanden. Særlige diskursive praksisser vil være på spil og forme den studerendes måder at bevæge sig på i landskabet – både helt kropsligt, hvor den studerende måske vil sidde rankt med blikket rettet mod underviseren, men også den studerendes sproglige

handling og den sociale interaktion vil konstituere sig efter universitetet som et særligt landskab:

> "Discourse and other patterns of communication provide the basis for knowing how to read landscape, for knowing how to manage our embodied existence within it. And in becoming competent subjects we are, in that same process, inscribed as that which the discourse take us to be" (Davies 2000a: 24).

Et centralt led i Davies' begrebsværk og i sin forståelser af subjektivitetsprocesserne er hendes opmærksomhed mod relationen mellem krop og landskab ('body/landscape'). Davies ønsker at dekonstruere forestillingen om kroppe og landskaber som to isolerede eksistenser: *"Landscapes are understood as bodies and as coextensive with bodies"* (Davies 2000a: 11). Landskabet er diskursivt konstitueret, samtidig med at de kan transformeres over tid eller ved, at kroppe og subjekter indskriver sig ('(in)scribe') i og med et landskab (Davies 2000a: 23). Hos Davies er landskaber ikke det samme som kontekster som fx et geografisk sted, men derimod også en kropsliggørelse eller kropslige følelser. Et landskab kan ifølge Davies ikke læses uden blik for relationen mellem landskab og krop. Fx illustrerer hun relationen mellem krop og landskab ved at vise, hvordan en *mor* analytisk også konstitueres som et landskab:

> "The first landscape we encounter, as animals who are born as sentient beings, is the internal landscape of our mother's body folded around us (…) The body is not separate from landscape, in this example, but is itself, in the case of the mother, a landscape with/in which another being dwells" (Davies 2000a: 23).

Udover at Davies bruger billedet af *moderen* som et landskab til at vise, hvordan krop og landskab er en sammensmeltet proces og altså ikke adskilt fra hinanden, bruger hun det også til at udfordre menneskets "naturlige" tendens til at kategorisere verden efter binariteter. Ved at udfordre antagelsen om, at mennesker er adskilt fra og dominerer over landskaber på en måde, som andre dyr ikke gør, roder Davies op i vores konstruktion af mennesket som autonome subjekter, der er adskilt fra og hævet over de sammenhænge og landskaber, vi befinder sig i.

Landskab og felt

Jeg trækker både på Davies' landskabsbegreb og Bourdieus feltbegreb i afhandlingens analyser til at beskrive, hvordan universitetet regulerer professionsbachelorerne på særlige måder, der får dem til at føle noget og tæmme deres kroppe på særlige måder, samt hvordan professionsbachelorerne også selv regulerer sig efter universitetets rammer. Der er imidlertid nogle centrale forskelle mellem de to begreber.

Davies' begreb om landskaber (krop/landskab relationen) og Bourdieus feltbegreb kan forsimplet oversættes med *kontekst* og *arena*. Men som jeg har vist i min gennemgang af begreberne, vil de mere med deres begreber end at være et "kontekstbegreb", og der ligger en særlig videnskabsteoretisk forankring i deres særskilte begreber. For Bourdieu

beskriver felter en kamp om positionerne, og felterne organiseres efter bestemte positioner, der står i et hierarkisk og differentieret forhold til hinanden. Ulighed, selekteringsmekanismer, magtkampe og ressourcefordelinger er i front, når der tages udgangspunkt i Bourdieus feltbegreb. Der tages her udgangspunkt i et "oppe-fra-og-ned"-blik på den sociale verden og felter, og hvordan den organiserer sig:

> "Indehaveren kan i kraft af sin kapital udøve en vis magt og indflydelse og derved eksistere i feltet i stedet for at blive betragtet som rent fyld (...) Det er styrkeforholdet mellem spillerne, der i et givet øjeblik definerer feltets struktur. For at illustrere hvad jeg mener, kan man sige, at hver spiller foran sig har en stak jetoner i forskellige farver, der svarer til de forskellige former for kapital, vedkommende råder over. Det betyder, at vedkommendes relative styrke i spillet, vedkommendes position i spillet og generelle strategiske orientering – altså de mere eller mindre dristige, forsigtige, konservative eller grænseoverskridende udspil, der foretages – både afhænger af mængden og arten af jetoner, med andre ord sammensætningen af vedkommendes kapital forstået som volumen og struktur" (Bourdieu & Wacquant 1996: 86).

For Davies er landskabsbegrebet forankret i en poststrukturalistisk ambition om at dekonstruere forestillingen om, at kroppe kan læses som autonome og særskilte enheder, der kan bevæge sig værdifrit gennem verden. Med hendes begreb om landskaber (og kroppe), bliver subjekter med deres kroppe konstitueret efter de landskaber, de bevæger sig inden for. Man vil ikke altid smelte sammen med landskabet, men landskabet vil forme kroppen på særlige måder:

> "This is not simply a cognitive process of language learning, but also an ability to read and interpret the landscape of the social world, and to embody, to live, to experience, to know, to desire as one's own, to take pleasure in the world as it is made knowable through the available practices and in particular the discursive practices, the patterns of power and powerlesness and one's positioning within them. Correct membership of the social order entails being able to read situations correctly such that what is obvious for everyone else is also obvious to you. It involves knowing how to be positioned and to position yourself as a member of the group who knows and takes for granted what other people know and take for granted in a number of different settings" (Davies 2000b: 22).

Begge begreber bruger jeg til at analysere hvorvidt, hvordan og hvad der muliggør, om professionsbachelorerne i deres møder med universitetet kan mærke tilhør. Begreberne felt og landskab vil imidlertid have forskellig forrang i de enkelte analysekapitler. Dvs. at jeg i nogle kapitler hovedsageligt vil analysere det empiriske materiale på baggrund af henholdsvist Davies' landskabsbegreb eller Bourdieus feltbegreb. Denne forskellige vægtning af teorierne får også betydning for de analyser, jeg kan lave. Fx rummer landskabsbegrebet en større betoning af en subjektiv dimension – dvs. hvordan subjekter kropsligt føler, mærke og oplever at skulle interagere med et givent landskab. Feltbegrebet rummer ikke den samme subjektive dimension, men viser nærmere, hvordan særlige magtrelationer og strukturer former forskellige betingelser for dem, der interagerer i et felt. På den baggrund kan man også tale om, at teorierne og begreberne (delvist) er forankret i forskellige måder at forholde sig til subjekters *agens*: Landskabsbegrebet mulig-

gøre en større vægtning af subjektets mulighed for at kunne *være i bevægelse* og *være handlende*. Hvorimod feltbegrebet rummer et mere deterministisk subjektperspektiv, hvor subjektets sociokulturelle baggrund og kapitalvolumen er med til at bestemme subjektets position i et givent felt. Begge perspektiver er relevante til at analysere, hvordan professionsbachelorerne både bliver placeret inden for nogle bestemte positioner i universitets**feltet** (på baggrund af deres uddannelsesbaggrunde som professionsbachelorer), samtidig med det relevant at analysere, hvordan de også selv aktivt positionerer sig på bestemte måder i uddannelses**landskabet** i deres længsel mod at mærke tilhør i det landskab.

'(be)longing'/'tilhør' som en følelse

Davies opererer med begreberne 'desire' (lyst) og '(be)longing' (længsel/tilhør), som er begreber, der har et slægtskab. I nogle af Davies tidligere tekster bruger hun desire-begrebet til at diskutere kønnede subjektiveringer (se fx Davies 1990). "Lysten" til at føle sig forbundet med bestemte kategorier bliver ifølge Davies konstitueret gennem diskursiv og interaktive praksisser: Det er gennem disse processer, at vi *"…become speaking subjects"* (Davies 2000b: 39). Lyst skabes i krop/landskabsrelationen (jf. tidligere afsnit) og fortæller både hvem vi "er", men også hvem vi gerne vil være (se også Krøjer 2003). Således er følelsen af lyst et led i subjektiveringsprocessen. Imidlertid virker det til, at desire-begrebet er blevet mere eller mindre erstattet af Davies' begreb (be)longing (tilhør/længsel) – som også er mere udførligt beskrevet teoretisk, sammenlignet med begrebet desire. Jeg har derfor også valgt at bruge hendes begreb (be)longing fremfor desire, som jeg også mener illustrerer de komplekse og processuelle følelser, der kan opstå i de studerendes møder med universitetet som et landskab, hvor de kan opleve en længsel efter at mærke tilhør i subjektpositionen som en "rigtig" universitetsstuderende.

Med Davies' begreb (be)longing er tilhør og længsel sammensat til et ord. Når Davies vælger at sætte parentes om (be) i belonging, er det fordi hun vil understrege, at tilhør og længsel hænger sammen, og dermed illustrere, at (be)longing skal forstås som en dobbelt proces. Samtidig ønsker Davies at give længsel ('longing') en særlig vægt ved at sætte parentes om (be) i belonging. Det at føle tilhør (belong) i et landskab hænger sammen med en længsel, der får os til at indskrive os inden for et bestemt landskab på bestemte måder, så der konstitueres en relation mellem krop og landskab. På den måde er (be)longing' en proces, hvor subjektet forsøger at få længsel og tilhør til at passe sammen:

> "In the process of constructing ourselves appropriately in the landscape, we long for a secure relationship, for an affinity, for a sense of being in our proper or usual place. This longing is intricately tied up with becoming the appropriate(d) body, which is of that landscape, which belongs to that landscape" (Davies 2000a: 37).

Denne dobbelte proces mellem længsel og tilhør er også med til at skabe subjektivitet. På den måde kan begrebet (be)longing også læses som subjekters måde at blive til på i kontinuerlige processer inden for forskellige landskaber. Davies bruger således (be)longing til at illustrere, at subjektivering bliver konstrueret gennem to følelser: følelsen af længsel

og følelsen af at høre til (Krøjer 2010). Begrebet relaterer sig til en følelsesmæssig oplevelse af subjektivering, da subjektets valg om at indskrive sig i et landskab, hænger sammen med dets længsel efter at høre til i landskabet. Selvom længsel og tilhør er knyttet til følelsesmæssige subjektive oplevelser af bestemte landskaber, fremhæver Davies, at oplevelser er konstitueret gennem kollektive diskursive praksisser og er: *"…spoken into existence, it is shaped through discursive and interactive practices, through the symbolic and semiotic"* (Davies 2000b: 37).

Davies indrammer tre former for relationer mellem krop og landskaber, der er med til at skabe forskellige oplevelser af tilhør ((be)loning) (Davies 2000a: 51). Hun kategoriserer mellem oplevelsen af *'ecstatic immersion', 'out of place'* og oplevelsen af *'working to be appropriately embodied in place'*. 'Ecstatic immersion' beskriver oplevelser, hvor krop og landskab smelter harmonisk sammen. Subjektet vil opleve sig forbundet med det landskab, det befinder sig i, og der vil eksistere en oplevelse af overensstemmelse mellem kroppens interesser og længsler i det gældende landskab. Der vil således ikke eksistere ambivalenser mellem krop og landskab, kun tilhør. I forbindelse med oplevelser af 'ecstatic immersion', vil et subjekt ifølge Davies have svært ved at skelne sit eget jeg fra sin omverden. Sammensmeltningen mellem jeget og omverdenen kalder Davies for 'plural I'. Dvs. at et subjekt i et givent landskab i højere grad vil bruge vi-form frem for jeg-form (Davies 2000a:51-54).

Den kropslige oplevelse af at være 'out of place' tager udgangspunkt i at føle sig malplaceret, at miste fodfæstet i et landskab og føle sig tabt. Det står i stor kontrast til følelsen af 'ecstatic immersion'.

Davies' tredje kategorisering 'working to be appropriately embodied in place' beskriver subjektets kampe og arbejde for at kunne blive subjektiveret "rigtigt" og mærke tilhør inden for et landskab. Her skal subjektet lære at afkode måder at tænke, tale og bevæge sig på inden for et bestemt landskab, før det kan blive anerkendt som et kompetent subjekt, der kan mærke tilhør i stedet for at miste fodfæstet, som er tilfældet i de oplevelser, der er forbundet med følelserne af at være 'out of place'. Ifølge Davies er de følelser og oplevelser, som er forbundet med 'working to be appropriately embodied in place' de mest "almindelige". Det hænger sammen med, at subjektet i de fleste tilfælde vil betræde landskaber, som det skal lære at afkode for at kunne mærke tilhør inden for det landskab (Davies 2000a: 58).

Der er en vis lighed mellem Davies' begreb om tilhør ((be)loning) og Bourdieus begreb om illusio. Begge begreber er centreret omkring længsel og driften mod et landskab (jf. Davies) eller et felt (jf. Bourdieu). Imidlertid er Davies' tilhørsbegreb mere udførligt beskrevet med flere empiriske eksempler end illusio er i Bourdieus begrebsværk og analysearbejde. Illusio tager bl.a. udgangspunkt i, hvem der har "sans for" at spille spillet i et givent felt – hvilket er et relevant analytiske fokus i forhold til det uddannelsesspil, som

professionsbachelorerne skal navigere i i universitetsfeltet. Imidlertid bidrager tilhørsbegrebet yderligere til et blik for nogle af de (følelsesmæssige) nuancer, som fx professionsbachelorerne kan opleve i deres navigation på universitetet. Og på den måde kan tilhørsbegrebet også bruges til at beskrive og analysere professionsbachelorernes processer mod at mærke tilhør i universitetslandskabet. Tilhørsbegrebet rummer også et teoretisk sprog til at vise dette gennem Davies' indramning af tre former for relationer mellem krop og landskaber – dvs. oplevelsen af 'ecstatic immersion', 'out of place' og oplevelsen af 'working to be appropriately embodied in place'. Tilhørsbegrebet indfanger således mere et fokus på *en bevægelse mod at kunne mærke* tilhør, end illusio gør, som mere beskrives som en længsel, du har, i kraft af din habitus og kapitalsammensætning. Illusio har derfor et mere deterministisk islæt, end Davies' tilhørsbegreb har.

Positioneringer og *positioner* som analytiske begreber

I afhandlingen bruger jeg både Davies' begreb om positionering samt Bourdieus begreb position. Selvom der er flere ligheder mellem deres teori om positionering/position, er der også nogle væsentlige forskelle. Rent sprogligt ligger der en forskel. En position er mere fastlåst, hvorimod der i en positionering foregår en handling. Alligevel mener jeg, at man kan argumentere for, at begge begreber (med de forskellige afsæt) er vigtige begreber til at undersøge, hvordan subjekter forhandler og former deres positioner og positioneringer.

For Bourdieu hænger positioner sammen med felter, der skaber en social orden, og som konstituerer hierarkier, ressourcefordelinger og dominansforhold. Bourdieus begreb om positioner kan karakteriseres som et perspektiv, synspunkt eller udsigtspunkt, hvor agenter betragter verden. En position kan både begrænse og give særlige privilegier eller blåstemplinger i et felt:

> "Det sociale rum omslutter mig som et punkt. Men dette punkt er et synspunkt, dvs. et syn set fra et bestemt punkt i det sociale rum, eller: et perspektiv der i sin form og i sit indhold er defineret af den objektive position det ses ud fra. (Bourdieu 1994/1997: 30).

Der ligger en tungere strukturalistisk og "skæbnebestemt" betoning i Bourdieus positionsbegreb end tilfældet er hos Davies, hvor subjektets muligheder for at positionere sig på nye måder også understreges mere. Fx gennem hendes fremhævning af, hvordan subjektet har mulighed for at gå: *"…beyond the conditions of our subjection"* (Davies 2000b: 54) ved at bringe diskurser i brug til at konstituere ens subjektposition og ens omgivelser på nye måder (Davies 2000b: 66). Forhandlingen af ens subjektpositioner/positionering sker hos Davies ved, at man bliver bevidst om de dikotomier, der skaber særlige magthierarkier, og dermed særlige subjektpositioner/måder at positioneres på. Ved at dekonstruere dikotomier, bliver vi ifølge Davies mere bevidste om, hvor fragmenterede og flertydige subjekter er, og hermed kan man ifølge Davies også gøre op med ideen om subjektet som en fast enhed med en iboende essens:

> "...the takeup of poststructuralist discourse enables a radical disruption of the taken-for-granted readings of educational practices, so opening up moments in which the participants can go beyond the conditions of their subjection" (Davies 2000b: 164).

Ikke meget ulig Bourdieu, viser Davies, hvordan positioneringer er konstitueret af en social orden. Davies fremhæver, hvordan positioneringer konstitueres gennem samtaler og interaktioner, og at subjekter herigennem positionerer sig selv og hinanden i forhold til bestemte subjektpositioner:

> "With positioning, the focus is on the way in which the discursive practices constitute the speakers and hearers in certain ways and yet at the same time are resources through which speakers and hearers can attempt to negotiate new positions. A subject position is a possibility in known forms of talk; position is what is created in and through talk as the speakers and hearers take themselves up as persons. This was of thinking explains discontinuities in the production of self with reference to the fact of multiple and contradictory discursive practices and the interpretations of those practices that can be brought into being by speakers and hearers as they engage in conversations" (Davies & Harré 2000:105).

Subjekters positioneringer er konstitueret af det, som Davies begrebsætter som diskursive praksisser, og hun viser her, hvordan diskursive praksisser både skabes af subjekter, samtidig med at de også bliver konstituerende for subjekters forståelse af virkeligheden (den sociale orden) og ens egen selvforståelse.

Begge har blik for, hvordan subjekter igennem særlige positioner i feltet (jf. Bourdieu) eller gennem bestemte positioneringer (jf. Davies) er indlejret i magt- og videnskampe, der får betydning for deres muligheder.

Jeg bruger deres forskellige 'takes' på positioner/positioneringer. Gennem Davies' positioneringsbegreb viser jeg, hvordan professionsbachelorerne forhandler deres subjektpositioner/positioneringer gennem diskursive praksisser, og hvordan jeg som forsker ved at synliggøre særlige dikotomier, som de studerendes selv opstiller, kan skabe analyser, der gør op med "common sense"-forståelser om professionsbachelorer, professionsbacheloruddannelser og universitetet. Via Bourdieus begreb om positioner vil jeg kortlægge, hvordan universitetsfeltet reproduceres, og således hvilke regelsæt der formes og reproduceres i feltet, og hvad dette får af betydning for de positioner, der er til rådighed i feltet for professionsbachelorerne.

Den videre vej med Bourdieu og Davies: Følelsen af *tilhør* som begreb i undersøgelsen af klasse

Selvom Davies ikke har fokus på klasse, mener jeg alligevel, at hendes begreber kan bidrage til et understreget fokus på, hvordan klassegørelse viser sig på subjektive niveauer. Og hvordan ulighedsdynamikker kan vise sig gennem sproglige konstruktioner, diskursive strukturer og dikotomier. Davies' udvikling af sit subjektiverings- og positioneringsbegreb åbner op for at kunne lave analyser, der kan vise, hvordan der historisk og kulturelt skabes nogle kategorier og sandheder, som får betydning for menneskers subjektiveringer, samtidig med at hendes brug af sit diskursbegreb også rummer muligheder for at

få blik for, at verden og de mennesker, der befolker den, også kan omskrives gennem sprogliggørelser. Samtidig har Davies' gennem sin teoretisering af, hvordan særlige diskursive praksisser former dikotomier, der skaber magtfulde og mere -svage subjektpositioner, udgjort en særlig inspirationskilde i min teoretisering af klassegørelsesprocesser: Jeg forsøger nemlig at vise, hvordan klassegørelse formes gennem diskursive praksisser, som skaber dikotomier, der placerer subjekter inden nogle ressource-/statussvage og ressource-/statusstærke subjektpositioner, hvor fx det at være funderet i en praksisviden som professionsbachelor er med til at placere en inden for en mere statussvag subjektposition, hvorimod det at have en akademisk viden er med til at placere en inden for en mere statusstærk subjektposition.

En del af den poststrukturalistiske ambition er at udlede og vise, at et subjekt ikke blot er noget i kraft af strukturelle forankringer, men at sociale kategorier som klasse, køn, etnicitet og race også konstitueres som nogle processuelle og "levende" subjektiveringskategorier, der konstant kan genskabes og forhandles i forskellige sociale kontekster. På samme måde er min ambition med en teoretisering af klasse som klassegørelse at kunne analysere, hvordan klasse også kan fungere som en levende subjektiveringskategori.

Yderligere anvender jeg Davies' begreb om tilhør ((be)longing) til at undersøge professionsbachelorernes forløb mod at kunne *mærke tilhør* i universitetslandskabet. Som jeg løbende har argumenteret for i afhandlingen, er positionen som universitetsstuderende samfundsmæssigt og uddannelsesmæssigt tynget med mere symbolsk og kulturel status end positionen som professionsbachelor, og det er uddannelsespositioner som ligeså vel kunne oversættes til klassepositioner, da det er positioner, der stiller en forskelligt i et større samfundshierarki. Man kan sige, at jeg "klasser" Davies' begreb om tilhør, og på den baggrund argumenterer for, at tilhørsbegrebet kan bruges til at undersøge professionsbachelorernes længsel mod at mærke tilhør til en mere statusstærk klasseposition som en "rigtig" universitetsstuderende med en akademisk funderet viden.

I min videre udvikling af begrebet klassegørelse, vil jeg i det følgende udfolde Skeggs' begreber og analytiske fokusser. Skeggs' begreber bidrager med et teoretisk og analytisk eksplicit fokus på relationen mellem social klasse og subjektivering, og hendes teori kan derfor ses som (en del af) bindeleddet mellem Bourdieus klasseforståelse og Davies' udfoldelse af subjektiveringssprocesser. Yderligere bidrager hun til en klasseanalogi, hvor jeg mere tydeligt kan rammesætte min begrebssætning af klassegørelsesprocesser ved bl.a. også at inddrage Skeggs' beskrivelse af, hvordan særlige klassekategoriseringer aktiveres og 'gøres' i subjekters kamp for at blive konstitueret som *respekteret* ('becoming respectable').

Mellem social klasse og subjektivering: At *gøre* klasse

Beverley Skeggs er en af de forskere, der har markeret sig i den tradition, der refereres til som "den kulturelle vending" inden for klasseforskning (jf. afsnittet 'Klassebegrebets relevans i dag'). Hun er desuden en del af en feministisk kulturforskningstradition. Igennem sin forskning har Skeggs vist, hvordan social klasse fortsat sætter sig igennem i vores kultur og former vores subjektiviteter og vores kategoriseringer af hinanden.

Jeg vil i følgende afsnit tage udgangspunkt i to af Skeggs' større teoretiske og analytiske værker, nemlig, hendes bog "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997), hvor hun analyserer, hvordan subjektivitet bliver konstrueret klasse- og kønsmæssigt hos en gruppe unge hvide kvinder fra arbejderklassen i England. Og hendes bog "Class, Self, Culture" (2004), hvor hun går teoretisk til værks og argumenterer for og viser, hvordan forskellige klasser bliver tillagt værdi ved at introducere ideen om forholdet mellem 'use-value' (brugsværdi) overfor 'exchange-value' (bytteværdi).

"Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997) er baseret på et større empirisk arbejde, der blev udført over en samlet periode på 12 år. Studiet tager udgangspunkt i en gruppe kvinder, der, da undersøgelsen startede, meldte sig på et social- og sundhedsassistentkursus ("caring course") på et lokalt college. Studiet følger deres veje gennem arbejdsmarkedet, uddannelse og familielivet. Her analyserer Skeggs, hvordan klassestrukturer internaliseres og kommer til udtryk kulturelt – dvs. hvordan klasse bliver noget man "gør" og "performer" ved fx at lægge kræfter i ens fremtoning i form af fx påklædning, mærker på tøj, kropsbevidsthed, fritidsinteresser o. lign.. Alt dette bliver en form for investering for kvinderne, og en strategi de bruger, så de kan 'passere' som en del af den mere prestigefyldte position i middelklassen ("to pass as middle class").

Modsat dette kvalitative empiriske studie har "Class, Self, Culture" nærmest ingen empirisk data, og vægtningen er derimod funderet i et teoretisk afsæt. Bogen udforsker, hvordan klasse skabes og tildeles værdi gennem kultur, hvordan forskellige klasser bliver tillagt værdi, og hvordan kultur anvendes både som en ressource og som en form for ejendom, der kan have brugsværdi for en person og bruges som bytteværdi i systemer med symbolsk og økonomisk udveksling. Yderligere rettes fokus mod, hvordan klasser er konstrueret på tværs af forskellige steder såsom politisk retorik, populærkultur og akademisk teori.

Det teoretiske afsæt for hendes arbejde er særligt bygget op omkring tre teoretiske strømninger, som imidlertid er influeret af hinanden; hun henter først og fremmest inspiration fra særligt Bourdieus model om klasse og kapitalformer. Yderligere skriver hun sig selv ind i den britiske 'cultural studies'-tradition, samtidig med at hun fremhæver, at hun trækker på feministisk teori, hvor hun bl.a. er inspireret af Judith Butlers (1990) subjektivitetsbegreb: *"This framework is chosen because it provides the greatest explanatory power to understand the intersections of class and gender in subjective production"* (Skeggs 1997: 7). Skeggs opererer

med et subjektiveringsbegreb, der ligesom Butler, tager udgangspunkt i at undersøge, hvordan subjektivitet konstrueres ved at forhandle og 'performe' ('gøre') forskellige positioner. Skeggs er også inspireret af Foucaults subjektivitetsforståelse, men hvor Foucaults interesse primært er på de større diskursive skift over tid, og hvordan disse diskurser gør forskellige subjektivering mulige eller umulige, er Skeggs' ambition ligesom Butlers ikke kun at vise, hvordan kvinderne bliver positioneret kønnet (og klasset) i samfundet, men også hvordan de positionerer sig selv.

Klasse som analysekategori

Skeggs har som et led i sin forskning, gjort det til en af sine vigtigste opgaver at vise, hvorfor klasse bør inkorporeres som et mere fremtrædende element i teorier, der er centreret om køn, identitet og magt. Særligt for Skeggs' arbejde i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" er både, at hun identificerer en særlig forsømmelse af en opmærksomhed på klasses betydning i dag, samtidig med at hun viser, hvordan klasse og køn smeltes sammen og producerer en bestemt repræsentation af magtforhold i det moderne samfund. For Skeggs handler klasse primært om ulighed og udnyttelse. Og hun fremhæver, hvordan hun med sine analyser i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" undersøger forskellige afkroge af klasse – eller som hun også formulerer det: *"…the emotional politics of class"* (Skeggs 1997: 75):

> "It is a study of how social and cultural positioning generates denial, disidentification and dissimulation rather than adjustment. It is a study of doubt, insecurity and unease…" (ibid.).

En af hendes ambitioner i studiet er at få klasse tilbage i feministisk teori ved at vise, hvordan klasse informerer produktionen af subjektivitet. I "Class, Self, Culture" (2004) bevæger hun sig videre ned af denne sti, og hun viser, hvordan klasse bliver talt om på et utal af forskellige måder, der konstitueres gennem andre kategoriseringer, som fx etnicitet, køn og seksualitet:

> "We need to think how bodies are being inscribed simultaneously by different symbolic systems; how inscription attributes difference and how we learn to interpret bodies through the different perspectives to which we have access. These different systems of inscription and interpretation way operate both in simultaneity and contradiction. This enables us to explore how some people can use the classifications and characteristics of race, class or femininity as resource whilst others cannot because they are positioned as them" (Skeggs 2004: 3).

I citatet betoner Skeggs vigtigheden af et blik for intersektionaliteten inden for klasseforskningen – uden hun bruger begrebet direkte i citatet. Imidlertid indikerer hun i citatet, at klasseanalyser skal bestå af fokus på skæringspunkterne mellem forskellige sociale kategorier, for derigennem at kunne nuancere, hvornår, hvordan og hvem, der kan bruge disse sociale kategorier som nogle ressourcer, der kan placere dem på særlige måder inden for et givent felt. I citatet understreger hun, hvordan sociale kategorier både kan bruges til at 'performe' en subjektivitet, men også at nogle subjekter også vil blive positioneret

så stærkt igennem én social kategori (fx 'arbejderklasse studerende'), at det kan blive en kategori, der er svær at ryste af sig.

I citatet mærker man det teoretiske mix, som hendes klasseforståelse er rundet af: Hun betoner både det ulige (ressource)spil som gør, at vi lærer at *"interpret bodies through the different perspectives to which we have access"* (jf. Bourdieus klasseforståelse), samtidig med at hun breder sin klasseforståelse ud og understreger, hvordan klasse, køn og etnicitet er uløseligt forbundet, og at man kan 'performe' en klassesubjektivitet (jf. både Butler og Daves' subjektiveringsforståelse) på forskellige måder igennem andre sociale kategorier, der vil stille en forskelligt alt efter, hvilket felt man indgår i.

Skeggs fremhæver, at der har været en forskningsmæssig tendens til at bruge andre begreber end klassebegrebet til at vise uligheder på. Hun peger på, hvordan klassebegrebet teoretiske er blevet behandlet som *"…a structural dinosaur"* (Skeggs 1997: 7) og et levn fra modernismen:

> "A great deal of postmodernist theorizing dismisses class as a structural concept, a relic from modernism which has no applicability to the supposed ability to travel through differences unencumbered by structure or inequality. The concept of differences has, in many places, come to stand in for inequality" (Skeggs 1997: 7).

Ved at orientere sig bredt i forskningslandskabet, identificerer hun, hvordan der er en forskningsmæssig tendens til, at begreber og analysekategorier som bl.a. 'social mobilitet', 'uddannelsesmuligheder' og 'vælgeradfærd' bliver brugt som erstatning for klassebegrebet, men at den samme empiri, der bliver brugt til disse analyser, ligeså godt kunne have taget udgangspunkt i et klassebegreb. Samtidig argumenterer Skeggs for, at en del af grunden til at klasse er blevet *"…a structural dinosaur"* skyldes, at begrebet også kan blive diffust og svært at definere. Som hun skriver: *"For instance, do we mean class structure, identity, consciousness, action, and so on when we speak of class"* (Skeggs 1997: 6).

I stedet for at opgive begrebet klasse som et reaktionært begreb, argumenterer Skeggs for at re-nuancere begrebet og vise, hvordan det både er et væsentligt træk ved ens subjektivitet, en del af en kamp om adgang til ressourcer, samt måder at være på.

Skeggs understreger i sit studie af arbejderklassekvinderne (1997), at det er vigtigt ikke at gøre netop denne gruppe kvinder til et isoleret eksempel på, at klasse stadig er relevant at tale om. I stedet gør hun en dyd ud af at argumentere for, hvordan klasse er central for os alle, selvom vi ikke føler os hæmmet af den eller vælger ikke at genkende den eller undgå den gennem disidentifikationer:

> "To think that class does not matter is only a prerogative of those unaffected by the deprivations and exclusions it produces. Making class invisible presents a historical stage in which the identity of the middle classes is assured" (Skeggs 1997: 7).

I citatet udstiller og retter Skeggs pilen mod en privilegieblindhed, som hun mener er skyld i den manglende teoretiske og empiriske interesse for klasse.

Videre kortlægger hun også, hvordan klasser – som fx middelklassen og arbejderklassen – er blevet installeret i vores bevidstheder som grupper med nogle helt særlige kendetegn, som vi evaluerer os selv i forhold til: *"Class operated in a dialogic manner: in every judgement of themselves a measurement was made against others"* (Skeggs 1997: 74). Skeggs hæfter sig også ved, hvordan kategoriseringerne af arbejderklassen ofte er konceptualiseret af folk fra middelklassen, og derfor også er blevet et led i en hierarkisk social orden, der skal sikre en tydelig afstand og magtdistance mellem dem fra middelklassen og "de andre" i arbejderklassen: *"The middle class (…) came to recognize themselves through difference: a difference they produced through the generation and distribution of representations of different 'others'"* (Skeggs 1997: 4).

'Bytteværdi' og 'brugsværdi'

Skeggs kritiserer i sin bog: "Class, Self, Culture" (2004) Bourdieus kapitalbegreb for at reducere alt social praksis til et spørgsmål om bytteværdi ('exchange-value') uden at give plads til brugsværdi ('use-value'*): "What may have use-value for one group may not have exchange-value"* (Skeggs 2004: 18). Hun problematiserer, at Bourdieu overser, at nogle kulturelle ressourcer kan have en lokal brugsværdi for den, der besidder dem, men at de samtidig kan være nogle ressourcer, som ikke nødvendigvis kan konverteres og udveksles i et større udvekslingssystem. Fx viser hun, hvordan der konstitueres værdisystemer blandt kvinder fra arbejderklassen, der kan have internt værdi og kan udmønte sig i nogle hierarkier, men som i en bredere samfundskontekst eller holdt op imod den efterstræbelige position som en del af middelklassen, ikke har ligeså meget værdi (Skeggs 1997). Således kan der sameksistere et andet mere lokalt værdi-/ressourcehierarki, hvor nogle andre og ikke "typiske" ressourcer får værdi sammenlignet med det, der gør sig gældende i det "generelle" og større hierarki.

I forhold til afhandlingens problemstilling kunne det således være universitetsfeltet overfor de interne "magtkampe", der kan udspille sig mellem professionsbachelorerne i deres måder at 'performe' positionen som universitetsstuderende. Der kan derfor også konstitueres en lokal brugsværdi blandt professionsbachelorerne på universitetet, som de kan investere i og kan have værdi lokalt, men som ikke nødvendigvis kan akkumuleres i et større uddannelseshierarki:

> "I want to focus on resources (economic, cultural, moral) instead of just capitals, to show how some cultural resources do not operate as forms of capital – hence are not exchangeable but do have value for those who use and make them" (Skeggs 2004:17).

Som citatet her viser, bruger Skeggs begrebet ressourcer fremfor Bourdieus begreb 'kapital' for at lægge afstand til den markedsorienterede betoning som kapitalbegrebet har i form af en fordelingskamp. Hun afskriver imidlertid ikke fuldkommen den del af begrebet, men mener, at det er vigtigt også at give plads til at vise, hvordan nogle ressourcer i det social spil ikke nødvendigvis fungerer som en bytteværdi, men alligevel kan have værdi for dem, der benytter sig af det.

Klasseformationer og subjektivering

Skeggs viser, hvordan fire processer – *inskription* ('inscription'), *evaluering* ('evaluation'), *udveksling* ('exchange') og *perspektiv* ('perspective') – konstruerer klasseinformeret subjektiveringer.

Inskription er en proces, hvor visse egenskaber bliver "markerede" eller "fikserede" på kroppe, og dermed forskelligt værdsat (Skeggs 2004: 12). Der kan her være tale om en intertekstualitet mellem "klassede", etniske og kønnede inskriptioner. Bl.a. viser hun, hvordan det at agere 'cool' for en sort mand fra arbejderklassen bliver associeret med en "naturlig" egenskab, der imidlertid sætter nogle strenge begrænsninger for en sort mand, da en 'cool' adfærd i den kontekst også betegner fare og kriminalitet. Omvendt kan en hvid mand eller kvinde tilegne sig en 'cool' væremåde, som en mobil ressource, der kan "leges med" og performes, da det her ikke på samme måde bliver konstrueret som en markeret eller fikseret iboende egenskab. Og det associeres i denne kontekst heller ikke nødvendigvis med fare og kriminalitet. På den måde får det at være 'cool' en langt større potentiel bytteværdi for en hvid end en sort.

Hun udfolder *evaluering* som en proces, hvor visse værdistandarder bliver institutionaliserede. Her lægger Skeggs vægt på de moralske aspekter af værditilskrivninger – dvs. at det handler om at være noget værd. Værditilskrivning finder sted inden for forskellige udvekslingssystemer (økonomiske, moralske, kulturelle og symbolske). Hun argumenterer for, at en analyse af klasse ikke kan begrænses til økonomisk udveksling (produktion eller arbejdsmarkedsrelationer). Man er også nødt til at fokusere på de moralske, kulturelle og symbolske udvekslingssystemer – ligesom Bourdieu også understreger igennem symbolsk og kulturel kapital. Imidlertid er det også i den forbindelse, at hun kritiserer Bourdieus kapitalformer for at fungere ud fra en varelogik, og som en bytteværdi uden at give plads til det, der også kan have en lokal nytteværdi.

Sidst, men ikke mindst, fremhæver Skeggs, at konstruktionen af klasse altid er forbundet med det, hun kalder *perspektiv*. Med sit udgangspunkt i perspektiv tager hun udgangspunkt i *"a position on knowledge"* (Skeggs 2004: 7), og perspektiv beskriver således en position og et udsigtspunkt, hvor subjektet betragter verden fra. Ifølge Skeggs bliver værdier (re)produceret gennem forskellige perspektiver – dvs. der vil være forskellige måder at forstå, se og høre. Desuden repræsenterer disse måder også en særlig interesse:

> "To take a position is dependent upon the knowledge to which we have access, the ways we can interpret, and the ways in which we can articulate it and put it to use. Because perspective is always premised upon access to knowledge it is always implicated in power relations (for instance, what type of knowledge? Is it equal access?). To have a perspective is therefore to take a position" (Skeggs 2004: 6).

Med dette refererer Skeggs til, at klasse identificeres forskelligt alt efter, hvilket perspektiv, der er tale om. Perspektivet har således betydning for, hvilke former for viden der tilgodeses og udelukkes. Perspektiver er dog sjældent eksplicit udtrykt i klassetermer, men

formuleres ofte på stærkt medierede måder – fx gennem kulturelle og økonomiske kategorier (ibid.).

Konstruktioner af en respektabel subjektivitet og konstruktioner af disidentifikationer

I "Formations of Class & Gender – becoming respectable" viser Skeggs, hvordan forskellige positioneringer og klassificeringer – som fx at være 'fattig', 'arbejdsløs', 'overvægtig', 'vulgært klædt' eller 'seksuelt tilgængelig' – bliver konstrueret som nogle arbejderklasse*egenskaber* af kvinderne selv, der har nogle negative konventioner, som de forsøger at kæmpe imod, ved at indtage og forhandle forskellige positioner, der kan associeres med deres billede af en sofistikeret middelklassekvindes femininitet:

> "Class was central to the young women's subjectivities. It was not spoken of in the traditional sense of recognition – I am working class – but rather, was displayed in their multitudinous effort not to be recognized as working class (…) …the label working class when applied to the women has been used to signify all that is dirty, dangerous and without value" (Skeggs 1997: 74).

Skeggs når frem til, at fordi kvinderne ikke vil identificere sig med deres position som arbejderklasse – da det er en position, der er associeret med et fravær af symbolsk værdi – begynder de at markere en afstand til de subjektkategorier, som de selv kobler på en arbejderklassekvinde. Som Skeggs også beskriver i uddraget ovenfor, forsøger kvinderne*: "…in their multitudinous effort* ***not to*** *be recognized as working class"* (Skeggs 1997: 74, fed skrift erstatter kursiv i originaltekst). Skeggs udvikler i den forbindelse begrebet *'disidentifikation'*, som hun fremhæver bliver et strategisk redskab for kvinderne til at afvise og undgå at blive subjektiveret på måder, der kan stille dem dårligt. Med begrebet får Skeggs også konstrueret kvinderne som aktive medskabere frem for passive individer, der må acceptere deres skæbne og position som en del af arbejderklassen. Dermed tager hun også afstand fra elementer af Bourdieus habitusbegreb – hun skriver bl.a. med reference til Bourdieu i den forbindelse:

> "Class positions and class identity, however, are not the same. The young women had a clear knowledge about their 'place' but they were always trying to leave it. Bourdieu (…) argues that dispositions acquired as a result of social positioning in social space means that the occupant of a position makes adjustments to it: the sense of one's place must always be a sense of the place of others. What Bourdieu does not account for is the processes by which the adjustment is either made or resisted. Adjustment may not happen. There may not be a fit between positions and dispositions" (Skeggs 1997: 81).

I uddraget peger Skeggs på, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem objektive positioner ('class positions') og menneskets subjektive forståelse af, hvem de "er" ('class identity'). På baggrund af sit studie konkluderer Skeggs, at kvinderne ikke blot tilpassede sig inden for kategorien 'arbejderklassekvinde', men derimod konstruerede nye kategorier og sociale positioner, hvor de kunne 'performe' deres subjektivitet mere frit

fra deres "arbejderklasse-skæbne". Skeggs problematiserer således, at der i Bourdieus begrebsværk ofte mangler forklaringer på, hvorfor der nogle gange ikke er en sammenhæng mellem positioner og dispositioner.

'Respektabilitet' er et andet centralt begreb, som Skeggs trækker på i sin analyse. Kvinderne legitimerer sig selv ved at konstruere sig selv "respektabelt". I deres bestræbelse efter at opbygge respektabilitet, har kvinderne svært ved at legitimere sig som respektable, hvis de samtidige ønsker at holde fast i deres arbejderklasseposition. Det betyder også, at kvinderne forsøger at positionere sig på måder, hvor de kan gøre sig fri fra arbejderklasseprædikatet. Skeggs viser i sine analyser, hvordan respektabilitet er en central mekanisme i konstruktionen af klasseformationer:

> "Respectability has always been a marker and a burden of class, a standard to which to aspire (…) [Respectability] was a key characteristic of what it meant to belong, to be worthy and to be an individual" (Skeggs 1997: 3).

Respektabilitet markerer således, hvem der er respektable, og hvem der ikke er, og på den baggrund er det også et begreb, der kan illustrere, hvordan grænser og forskelle mellem mennesker bliver konstrueret, holdt i hævd og selvfølgeliggjort på måder, hvor nogle grupper bliver udelukket. På den måde er det også en central mekanisme, som Skeggs bruger til at beskrive, hvordan klasse formes. Ifølge Skeggs har kvinderne denne bevidsthed, hvilket gør, at de også aktivt konstituerer sig indenfor rammer, hvor de kan klassificeres og subjektiveres som respektable:

> "Respectability embodies moral authority: those who are respectable have it, those who are not do not. But only some groups were considered to be capable of being moral, others were seen to be in need of control (…) Respectability became a property of middle-class individuals defined against the masses (…) The working classes are still 'massified' and marked as others in academic and popular representations where they appear as pathological" (Skeggs 1997: 3).

Middelklassen repræsenterer individualitet, moralsk finhed og værdi, hvorimod arbejderklassen bliver konstrueret som "massen" uden værdi og moral. Skeggs bruger dette billede til at tydeliggøre, hvorfor respektabilitet af kvinderne i hendes undersøgelse bliver konstrueret som en betydningsfuld "valuta", som de stræber efter for at kunne lykkes med for at kunne performe en "ægte" middelklassekvindes femininitet. Ifølge Skeggs er det særligt arbejderklassekvinder, der udsættes for moralsk fordømmelse i forhold til, hvordan de repræsenterer og performer femininitet. I kvindernes kamp for at kunne "passere" som middelklassekvinde ("to pass as middle class"), skal de konstant navigere og evaluere sig selv i forhold til billedet af middelklassekvinden. I denne proces bliver de konstant konfronteret med følelser af ængstelighed og angst for at blive gennemskuet som en del af arbejderklassen og opfattet som ikke-respektable*: "One central feature of the research is how the positions they occupy are rarely accommodated with comfort"* (Skeggs 1997: 4). For kvinderne bliver det dermed en kamp for ikke falde igennem og sidestillet med en position, hvor de opfattes værdiløse.

Den videre vej med Bourdieu, Davies og Skeggs: Skeggs og Davies' subjektiveringsbegreber som et led af min teoretisering om *klassegørelse*

Som understreget løbende gennem kapitlet, kan man tale om, at Skeggs' teori bliver en slags "lim" i mit teoriapparat, idet hendes teori bygger bro mellem Bourdieu og Davies' teorier ved, at hun både vægter det mere varige og reproduktive igennem sin forankring i Bourdieus praksis teori, ligesom hun på samme måde som Davies vægter det foranderlige og processuelle gennem sin måde at inkorporere sit subjektiveringsbegreb. Der er nogle nuanceforskelle mellem, hvordan Skeggs og Davies inkorporerer deres poststrukturalistiske subjekttilgang, og hvordan subjektiveringsprocesserne analyseres: Selvom både Skeggs og Davies trækker på en poststrukturalistisk forskningstradition, kan Davies karakteriseres som en mere "rendyrket" poststrukturalist end Skeggs. Begge understreger og viser, hvordan sociale kategorier er med til at konstruere vores subjektiviteter og begge griber fat i *køn* som en social kategori, der er med til at stille subjekter forskelligt. [17]

Modsat Davies, der hovedsageligt laver analyser, som centrerer sig om køn, laver Skeggs også en særlig understregning af *klasse*, som en social kategori der er med til at subjektivere os på forskellige måder, og hun bruger køn som en kategori til at undersøge klasseformationer. Netop Skeggs' undersøgelse af en subjektiv dimension af klasse, har været essentiel i min udvikling af min forståelse af klasse som et led af en klassegørelsespoces, som også søger at understrege den dimension i klasseformationer ved at fremhæve, at klasse bliver en "gørelse" som vi selv kan aktivere som en del af vores subjektivering af os selv, ligesom det er en "gørelse", som vores omgivelser kategoriserer os efter. Både Skeggs og Davies' teorier er blevet brugt til at forfine min forståelse af en subjektiv dimension af klasse, men Skeggs' teori var med til at vise mig en teoretisk vej, hvor relationen mellem klasse og subjektivitet blev udfoldet.

Selvom Skeggs analyserer kvindernes subjektivitet som noget, de gør/performer, er Skeggs' udgangspunkt også (i tråd med Bourdieu), at der findes en række mere stabile ordninger, når det kommer til køn, etnicitet og klasse. Samtidig viser hun også, at der også findes en diskursiv ordning, som subjekter har forskellig tilgang til afhængig af den strukturelle ordning (Skeggs 1997; Christiansen & Siim 2006). Det diskursive perspektiv

---

[17] At både Davies og Skeggs' teorier og analyser er centrerer omkring køn uden, at jeg i ph.d.-projektet selv har haft et analytisk fokus på køn kan delvist virke underligt. Som jeg imidlertid også skrev i afhandlingens kapitel 1, er mit fravalg af køn bl.a. truffet for at fastholde et mere "fokuseret" analytisk fokus på klasse, og hvordan klasse spiller sammen med subjektiveringer/positioneringer. Dette også fordi der i princippet er uendeligt mange sociale kategorier – som fx etnicitet, race mv. – der kunne være vigtige at inkorporere, men som i praksis kan være svært at jonglere med. Men Davies og Skeggs' dynamiske blik på køn har jeg inkorporeret i mit teoriapparat og som et led af mit begreb om klassegørelse.

er imidlertid ikke særlig udtalt i Skeggs analyser og teoretiseringer. Min måde at undersøge diskursive praksisser i relation til klassegørelsesprocesser, er derfor med udgangspunkt i Davies' teori.

Hvilket klassebegreb står jeg tilbage med? – En opsamlende diskussion

Afhandlingens klasseforståelse

Ud fra den klasseforståelse jeg har "strikket sammen" på baggrund af Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier, vil jeg betragte klasse som en proces, der skabes i relationer og i mødet mellem mennesker, som noget der kropsliggøres, og som noget der viser sig i en social organisering/differentiering gennem æstetik, præferencer og symbolske grænser. Det er en klasseforståelse, hvor jeg kan pege på nogle strukturelle anordninger, der er med til at forme subjektive forståelser, positioner og positioneringsmuligheder, men hvor subjektet både bliver klassegjort, men også kan klassegør sig selv og sine omgivelser i forhold til gældende diskurser. Det er således en klasseforståelse, der både har blik for det strukturelt reproducerende i forhold til klassepositioner (det mere vedvarende), samtidig med at det er en klasseforståelse, der rummer et blik for, at klassepositioner også kan være noget, der er i bevægelse og som ændrer sig i forhold til dominerende diskurser og sociale kontekster – klasse bliver således også noget vi *gør*. Ved at kombinere Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier, søger jeg således at introducere et klassebegreb, som rummer blik for de strukturelle og diskursive praksissers betydning for nogle subjektive klassegørelser. Med fokus på klasse som en klassegørelse, søger jeg at inkorporere poststrukturalismens blik for det dynamiske og foranderlige ved subjektivitet/subjektpositioner i de måder klasse får liv og betydning for det enkelte subjekt. Samtidig vil jeg heller ikke forkaste Bourdieus (og delvist Skeggs') blik for det mere vedvarende i forhold til ens sociokulturelle baggrunds betydning for ens social position i et givent felt.

Mens jeg særligt vil bruge Bourdieu til at pege på, hvordan en strukturel ulighed, klasse og klassegørelse viser sig i universitetsfeltet og bliver reproduceret inden for nogle mere varige positioner, vil jeg bruge Davies og Skeggs' teorier til at vise, hvordan uligheder, klasse og klassegørelse knyttes til en subjektiv dimension via professionsbachelorernes fortællinger og beskrivelser og også bliver noget, de studerende *gør*.

Selvom Davies' teori ikke er en klasseteori, som Bourdieu og Skeggs' teorier er, "klasser" jeg delvist hendes begreber om tilhør/længsel og relationen mellem krop/landskab. Når Davies har fokus på vores subjektiveringsmuligheder i fx relation til skolelandskabet (se Davies et al. 2001), er det uden et fokus på de enkeltes sociokulturelle baggrunde og de enkeltes forskellige muligheder for at positionere sig i et skolelandskab. På den måde er det uklart, hvem der har forudsætningerne til at "tæmme" deres krop på den legitime måde, der ikke virker "upassede" (se også Hutters 2003). Man kan sige, at med hendes

udgangspunkt i at undersøge køn, problematiserer hun, hvordan der diskursivt og dikotomisk konstrueres magtfulde og -svage (kønnede) subjektpositioner. Denne type teoretisering beskriver uligheder mellem subjekter, og hvordan diskurser er med til at opretholde nogle særlige ulighedsstrukturer – uden at Davies dog selv bruger et begreb om ulighed eller klasse. Alligevel mener jeg – med Bourdieu og Skeggs' klasseperspektiver i bagagen – at man kan bruge Davies' teoretisering og empiriske analyser af, hvordan diskursive praksisser er med til at opretholde en social orden bestående af dikotomier, der bliver formende for subjektiveringsprocesser og subjekters muligheder for at mærke tilhør inden for landskaber, til også at vise, hvordan ulighedsdynamikker og klassegørelser skabes i landskaber. Det betyder også, at jeg har læst hendes tilhørs/længsel-begreb ind i en klasseforståelse, hvor jeg har betragtet professionsbachelorernes længsel mod at kunne mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende, som et led af deres længsel mod også at kunne mærke tilhør til en samfundsklasseposition, hvor de kan føle sig værdifulde, og hvor de føler, at de er placeret mere fordelagtigt i et større samfundshierarki. Samtidig bruger jeg hendes begreber om tilhør/længsels og krop/landskab, som et billede på nogle af de følelsesmæssige og kropslige processer, der kan pege på, hvordan en klassegørelse på universitetet kan føles og mærkes, og får de studerende til at positionere og subjektivere sig på særlige måder i deres møder med universitetet. Med Bourdieu og Skeggs' begreber oveni kan jeg analysere, hvordan/hvorvidt professionsbachelorernes sociokulturelle baggrunde og særlige kapitalsammensætninger spiller ind i forhold til deres muligheder for at kunne positionere sig på de "legitime" måder.

Som jeg bl.a. indledte dette kapitel med, er der flere klasseforskningsstudier, der viser, at universitetet "gør noget" ved de studerende – de kan føle sig forkerte, bliver usikre eller ængstelige mv. (jf. bl.a Loveday 2015; Loveday 2016; Reay 2018; Reay et al. 2002). Dette peger på, at det er centralt at have et teoretiske/analytisk sprog, der kan gå tættere på de følelsesmæssige oplevelser, som professionsbachelorerne fortæller, at universitetet markerer dem med, og som gør, at de subjektiverer sig på forskellige måder. Netop dette kan Davies' begreber bidrage med i højere grad end både Bourdieu og Skeggs' begreber. Man kan delvist argumentere for, at Skeggs' begreber om respektabilitet og disidentifikation fortæller noget om subjekters følelsesmæssige kulturelle erfaringer: At vi konstruerer os efter nogle særlige sociale kategorier, som vi kropsligt og følelsesmæssigt har oplevet enten konstituerer værdi eller mindre værdi. Skeggs inkorporerer imidlertid ikke følelser og kropsliggørelser på samme udtalte måde, som Davies gør.

Videre bidrager både Bourdieu og Skeggs' begreber yderligere med nogle vigtige perspektiver, som Davies' teori ikke i samme omfang kan bruges til at indfange: Bourdieus begreber bidrager bl.a. til at kunne pege på, hvordan universitetet reproduceres som felt, og hvilke betydninger disse reproduktioner har for de klassede ulighedsstrukturer, der genereres blandt de studerende. Ligesom Skeggs' begreber yderligere bidrager til et blik for, hvordan særlige klassede ulighedsstrukturer former de måder, de studerende kan blive

subjektiveret igennem nogle klassekategorier af deres omgivelser, og i deres måder at subjektivere sig selv og hinanden.

Afhandlingens vidensproduktion – et sted mellem det vedvarende og det flygtige

På baggrund af den måde jeg bruger teorierne i analyserne taler jeg på den ene side fra et sted, hvor jeg mener, at alt i den sociale verden er *relationelt formet*, og at intet har værdi i sig selv. Dette er en ontologi, der harmonerer med både Bourdieu, Davies og Skeggs' vidensanskuelser. Alle tre teorier taler fra et sted, hvor virkeligheden ikke kan forstås i substanser og essenser, der kan undersøges isoleret fra hinanden. På den anden side fastholder jeg også (særligt på baggrund med min forankring i Bourdieus teori), at der findes nogle praksisser i den sociale verden, som rækker ud over det diskursive, som kan undersøges og beskrives. Det betyder også, at jeg i analyserne giver plads til, at professionsbachelorernes erfaringer og beskrivelser også er funderet i nogle konkrete oplevelser og praksisser, som har betydning for de måder, de forstår sig selv og deres omgivelser på. Når professionsbachelorerne gennemgår deres uddannelsesnarrativer, frembringer de også nogle erfaringer og oplevelser, som de har båret med sig, og som kan forstås som nogle mere varige dispositioner. Bourdieus fokusering på det mere varige er således repræsenteret som et element i analysearbejdet. Disse konkrete oplevelser og praksisser, som jeg giver plads til ved at fremhæve professionsbachelorernes beskrivelser, fortællinger, oplevelser og erfaringer, vil jeg imidlertid argumentere for ikke skal forstås isoleret, men skal forstås som en del af en større sammenhæng. Der er således ikke tale om statiske praksisser, men det er alligevel nogle praksisser, der kan vise sig i nogle konkrete mønstre, som kan beskrives og afdækkes i et vist omfang. At jeg i analyserne kan udpege bestemte mønstre i samspillet mellem min empiri og min teori, betyder imidlertid ikke, at det ikke er nogle mønstre, som kan ændre sig. Jeg betoner dermed også et blik på *det flygtige*: Dvs. at selvom der er noget, som kan være plantet mere permanent i de enkelte studerende, kan dette også transformeres til nogle nye erfaringer og medføre nogle nye måder at positionere sig på og forstå sig selv på. Dette blik på det foranderlige og flygtige betones særligt i Davies' arbejde, og delvist også i Skeggs' analyser af, hvordan arbejderklassekvinderne subjektiverer sig på forskellige måder for at undgå at blive positioneret som én, der kan associeres med arbejderklassen. Min ambition med den viden jeg skaber med afhandlingen har været at pege på og skrive de mønstre frem, der er med til at forme professionsbachelorernes muligheder og hverdag på universitetet. Afhandlingen er således et billede på, hvad der kan være på spil for professionsbachelorer på universitetet. Men dette billede skal ikke forstås som et afsluttet billede. Og der vil således kunne laves analyser om samme problemstilling, der også kan bidrage med andre perspektiver. Jeg fastholder et todelt blik i analyserne for både at indfange *det vedvarende* og *det flygtige* og dynamikken imellem de to blik

Kapitel 5: Afhandlingens analysestrategi og introduktion til analyser

I dette kapitel vil jeg udfolde, hvordan bearbejdningen af det empiriske materiale har formet sig til tre analysekapitaler. Dette vil jeg gøre ved at rammesætte afhandlingens analysestrategi. Dvs. hvilke temaer, der er centrale for analyserne, samt hvilken tilgang jeg har anvendt i min tematisering af analyserne. Selvom den analytiske proces kan være kompleks at beskrive, fordi det ikke er en lineær proces, har den overordnede linje for analysearbejdet været tematiseret på baggrund af mit longitudinelle metodedesign, de valgte teorier, og de læsninger jeg har lavet på tværs af forskellig national og international forskningslitteratur.

I kapitlet vil jeg rammesætte den mere konkrete analytiske strategi for afhandlingen og beskrive de tre analysekapitlers individuelle tematiseringer og den samlede røde tråd i analysekapitlerne, som overordnet tager udgangspunkt i professionsbachelorernes muligheder for at *mærke og føle tilhør på universitetet*.

Analyseprocesserne og tematiseringen

Samspil mellem empiri og teori som et led i den analytiske proces

Det empiriske materiale er selvsagt essentielt for de analyser, man foretager. Alvesson og Sköldberg (2009) kalder det empiriske materiale for forskerens kritiske dialogpartner: Det er det, der forstyrrer en, får en til at tænke på nye måder og se nye sammenhænge:

> "Ideally, the researcher allows the empirical material to inspire, develop and reshape theoretical ideas. It is thus not so much that objective data talk to the theory (data are after all constructions and dependent on perspective); rather that the theory allows the consideration of different meanings in empirical material" (Alvesson & Sköldberg 2009: 273).

Som der også peges på i citatet, kan det empiriske materiale ikke forstås som pejlemærker, der kan vise vejen til én sandhed, eller som valideres gennem teoretiske begreber, men i stedet bør empiri og teori ses i en vekslende bevægelse, der informerer hinanden.

Også Bourdieu retter sin opmærksomhed imod samspillet mellem teori og empiri, og han understreger flere steder vigtigheden af ikke at komme til at lave en dikotomi mellem empiri og teori*: "…theory without empirical research is empty, empirical research with theory is blind…"* (Bourdieu 1988:774-775). Når Bourdieu argumenterer for, at man skal være varsom med isoleret at tage udgangspunkt i enten en udelukkende teoretisk eller empirisk tilgang, er det fordi, der er en fare for, at det bliver teori for teoriens skyld, og ligeledes,

at et ensporet fokus på empirien ender i udelukkende metodiske overvejelser uden blik for den egentlige undersøgelsesgenstand. Det praktiske arbejde med at producere empiri er således forbundet med det teoretiske arbejde (Bourdieu & Wacquant 1996: 39;159):

> "… der [må] slås bro over kløften mellem teori og empiri, og det kan kun lade sig gøre, hvis der iværksættes en ny forskningspraksis, der både bygger på en højere grad af teoretisk stringens og konsekvent empirisk grundighed" (Bourdieu & Wacquant 1996: 159).

Og:

> "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).

I tråd med de ovenstående citatuddrag har jeg ikke betragtet mine teoretiske begreber som noget, der kan findes i empirien, eller som noget der nødvendigvis kan forklare empirien. I mit arbejde med struktureringen af analyserne har jeg opereret med en opmærksomhed på samspillet mellem empiri og teori, da empirigenereringen er blevet til i en sammenvævet arbejdsproces, hvor jeg har forfulgt mine empiriske nysgerrigheder i en interaktion med feltet. Og hvor empirien også har kunnet åbne op for nogle nye nuancer og indsigter om undersøgelsesfeltet, som teorierne ikke rummer, samtidig med at den empiriske nysgerrighed til dels er formet af det teoriapparat, jeg opererer på. På den måde har jeg betragtet de valgte teorier som en del af et analytisk sprog, som jeg som forsker konstruerer, når jeg bearbejder empirien. Igennem et samspil mellem empiri og teori har jeg udviklet mine indsigter til at få greb om og kunne pege på, hvilke subjektiveringsmuligheder professionsbachelorerne har i deres kampe for at blive positioneret som legitime studerende og kunne mærke og føle tilhør på universitetet.

Dette samspil mellem teori og empiri har bl.a. betydet, at jeg kunne udvikle begrebet om klassegørelse. Begrebet er netop affødt gennem en samtænkning af empiri og teori. I mine læsninger af empirien kunne jeg se, at klasseformationer ofte blev udøvet som en implicit *gørelse*, der blev rettet subtilt (eller mere direkte) mod professionsbachelorerne, når de startede på en kandidatuddannelse. Samtidig blev jeg i mine læsninger af empirien også opmærksom på, hvordan professionsbachelorerne også klassegør sig selv og deres medstuderende på forskellige måder inden for ressource-/statussvage eller -stærke subjektpositioner. Mine teorier havde ikke konkrete begreber til at vise disse elementer af klasseformationer, men min måde at læse klassegørelsesprocesser frem i empiren, er imidlertid afledt af alle tre teorier.

Ideen til overhovedet at tænke klasse i sammenhæng med konstruktioner af subjektivitet er afledt af 'den kulturelle vending' inden for klasseforskningen – og herigennem også Skeggs' klasseteori. Den sammenhæng, som flere af forskerne inden for 'den kulturelle vending' skaber mellem klasse og subjektivitet (Devine et al. 2005; Skeggs 1997; Savage & Devine 2005; Savage 2000), kan desuden ses som formet af Bourdieus praksisteori: At ens (klasse)position i feltet er formet af ens habitus og kapitalvolumen på et kulturelt,

symbolsk og økonomisk niveau. Min yderligere læsning af klasse som noget, der kan være i bevægelse og som en "gørelse" er desuden farvet af særligt Davies' poststrukturalistiske begreber til at undersøge subjektiveringsprocesser (se også kapitel 4).

Netop min udvikling af en særlig klassseforståelse i afhandlingen viser, hvordan samspillet mellem teori og empiri former nogle særlige analytiske indsigter, der har været med til at skabe en analytisk retning og tematisering af de enkelte analysekapitler.

En længsel og at mærke tilhør som analysetema

Analysens strukturering

Analysen er struktureret i tre kapitler, der tager afsæt i et overordnet tema om:

hvordan professionsbachelorerne har en længsel mod at mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende.

Denne tematisering har Davies' tilhør/længselsbegreb ('(be)longing') som afsæt. Selvom alle tre analysekapitler er tematiseret over Davies' begreb om tilhør/længsel[18], bliver begrebet nuanceret gennem Bourdieu og Skeggs' begreber i de enkelte kapitler. Dvs. at i hvert kapitel er det en af teorierne, der tegner de overordnede linjer i analyserne og har forrang.

De tre analysekapitler er tematiseret gennem to spor, der på den ene side er ansporet af det longitudinelle empiriske design, og som jeg derfor har kategoriseret som *et empirisk funderet spor*, og på den anden side er ansporet af de forskellige teoriers epistemologiske og ontologiske forankringer og min udvikling af begrebet klassegørelse, og som jeg på den baggrund (lidt forsimplet) har kategoriseret som *et teoretisk spor*. De to spor er imidlertid også influeret af hinanden (også jf. forrige afsnit i kapitlet):

1. *Et empiriske spor: 'longing', '(be)longing'* og *'be'*

De tre analysekapitler er som nævnt struktureret og tematiseret over det longitudinelle empiriske design og viser det tidsmæssige forløb af professionsbachelorernes længsel mod at kunne mærke tilhør i universitetsfeltet og i positionen som universitetsstuderende, og hvorvidt de formår at mærke en følelse af tilhør. I mine læsninger af empirien, samt på baggrund af Davies' begreb om (be)longing, har jeg kunnet tematisere forskellige former for tilhør. Jeg opererer tematisk med tre variationer af Davies' begreb om (be)longing, som hvert analysekapitel er tematiseret på baggrund af, og som skal afspejle professionsbachelorernes forløb mod og i universitetsfeltet. Der er tale om en vægtning

[18] Selvom Davies begreb i den engelske version '(be)longing' rummer relationen mellem tilhør/længsel, har jeg i analyserne valgt hovedsageligt (med enkelte undtagelser) at formidle begrebet med den mere forsimplede danske oversættelse 'tilhør', da det tematisk og forståelsesmæssigt giver bedst mening.

af *'longing'* i første analysekapitel, en vægtning af *'(be)longing'* i andet analysekapitel og en vægtning af *'be'* i det tredje og sidste analysekapitel. Mere udfoldet betyder det, at;

- første analysekapitel er tematiseret på baggrund af tre udvalgte professionsbachelorers uddannelsesnarrativer (**Karla**, der er uddannet lærer, **Astrid** der er uddannet sygeplejerske og **Emilie** der er uddannet socialrådgiver). Tidsmæssigt tager dette kapitel udgangspunkt i tiden før, de starter på deres kandidatuddannelse, og det undersøges således, hvad der uddannelsesmæssigt har formet deres veje mod at vælge at læse på en kandidatuddannelse.[19] Her analyseres deres uddannelsesvej og deres *længsel* ('longing') mod at blive optaget på en kandidatuddannelse og deres *længsel* mod at blive en universitetsstuderende.
- andet analysekapitel er tematiseret over '(be)longing'[20], som beskriver en dobbelt proces mellem *længsel* og *tilhør*. Tidsmæssigt tager dette kapitlet udgangspunkt i professionsbachelorernes tidlige møder med universitetsfeltet – deres første semester. Her undersøges det, hvordan de, efter de er startet på deres kandidatuddannelse, forsøger at tilnærme sig en følelse af tilhør. Og videre hvordan de kæmper for at få længsel og tilhør til at passe sammen: For nok har de længsel mod at mærke tilhør, men i deres møder med universitetsfeltet bliver de i feltet ofte positioneret som "forkerte" og "afvigende", og de udsættes for en række selekteringsmekanismer og ulige (problem)kategoriseringer, der gør, at de i praksis har svært ved at få en følelse af tilhør.

---

[19] I praksis er uddannelsesnarrativerne udført i løbet af professionsbachelorernes første semester. Men i den tidslinje, som analyserne tilsammen skal illustrere, repræsenterer første analysekapitel tiden inden professionsbachelorernes start på kandidatuddannelserne. Hvert narrativ bliver imidlertid afsluttet med en opsummering af, hvorvidt den enkelte studerende formåede at opnå en følelse af tilhør på universitetet.

[20] (Be)longing er den formulering af begrebet, som Davies selv tager udgangspunkt i i sin teori. Min måde at bruge begrebet på i andet analysekapitel tager også udgangspunkt i den forståelse, som Davies bruger, men i kapitlet er det ikke Davies' teori, der har forrang, men derimod Bourdieus teori. Det betyder, at begrebet bliver brugt i kontekst med Bourdieus begreber, og derfor også vil blive nuanceret på baggrund af netop hans begreber, som i højere grad er forankret i en teoretisk forståelse af, at der strukturelt reproduceres bestemte ulige positioner i et felt, der får betydning for agenters handlinger, praksisser, forståelseshorisont og muligheder i det gældende felt. Man kan derfor tale om, at mit blik på professionsbachelorernes agens i analysekapitlet bliver mere indskrænket. At jeg analytisk og teoretisk mener, at dette perspektiv kan være brugbart at skrive frem i kapitlet skyldes, at det er illustrativt til at vise de spilleregler og normer som universitetsfeltet er gjort af, og hvad dette får af betydning for professionsbachelorernes helt tidlige møder med feltet.

- det tredje analysekapitel er tematiseret over 'be' – dvs. hvordan de hver især kæmper for *at være en universitetsstuderende.* Tidsmæssigt laver dette kapitel et nedslag i afslutningen af første semester og starten på deres andet semester på kandidatuddannelsen. Her viser jeg, hvordan denne proces sker gennem interne positioneringskampe, hvor de maler kontrastpunkterne op mellem hinanden for selv at komme til at stå stærkere i feltet. 'Be' skal her ikke forstås som en slutdestination eller en endegyldig stabilisering for de studerende. I stedet skal det illustrere deres veje mod at mærke en følelse af tilhør i positionen som universitetsstuderende.

Igennem den tematiske opdelingen mellem tre varianter af tilhør – *'longing', '(be)longing'* og *'be'* – søger jeg at pege på, hvordan disse forskellige typer af tilhørsformationer viser, at universitetet (og uddannelsessystemet mere generelt – særligt i relation til første analysekapitel) producerer klassegørelsesprocesser, ulighedsdynamikker og kategorisk ulighed, der kan give et signal om evner og social status, som de studerende vil bære med sig videre i livet (jf. Domina et al. 2017 samt kapitel 2, kapitel 4). I afhandlingens tilfælde viser disse klassegørelsesprocesser, ulighedsdynamikker og en kategorisk ulighed sig stærkest i opdelingen mellem dét at være professionsbachelor med en mere praksisnær viden overfor den mere "legitime" universitetsbachelorstuderendes akademiske viden. Denne type kategoriseringer er med til at producere distinktioner, modpoler, dikotomier, hierarkier og selekteringer i universitetsfeltet. Desuden kan dét at opstille og reproducere særlige kategorier som hinandens modsætninger være med til at skabe et snævret råderum for forskellige uddannelsesgrupper. Fx viser jeg, at der er en tendens til, at feltet reproducerer professionsbachelorerne inden for et låst "er": Dvs. at det at være en professionsbachelor på universitet knyttes til nogle særlige fastfrosne forestillinger om måder, *de er på* i feltet. Det bliver ofte nogle generaliserede forestillinger om netop dén gruppe af studerende, der kan være med til at udelukke lige præcis dem fra universitetsfeltet, fordi de ikke nødvendigvis lever op til den stereotype forestilling om, hvordan man er en "legitim" universitetsstuderende, da de både aldersmæssigt, æstetisk og med deres viden og faglige erfaring kan skille sig ud i feltet. Jeg søger imidlertid at anlægge et teoretisk perspektiv, der betoner et "gør" fremfor et "er" – at professionsbachelorerne selv er med til at "gøre" bestemte praksisser gennem diskurser og positionering, og derfor heller ikke kan kategoriseres som noget bestemt, der ikke kan udvikle sig og lære at kropsliggøre universitetets kulturelle koder og spilleregler.

2. *Et teoretiske spor:*

Igennem et teoretisk spor forfølges fortsat det overordnede tema om længsel og kampen efter at mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende, men her ved at lave tre forskellige teoretiske nedslag i hvert enkelt analysekapitel, der dels er ansporet af henholdsvis Davies, Bourdieu og Skeggs' teorier. Tematisk og analytisk bidrager de forskellige teorier til forskellige måder at undersøge professionsbachelorernes kampe for at mærke tilhør inden for universitetet, og hvor professionsbachelorerne

”agens” bliver aktiveret på forskellig måde alt efter, hvilken teori der tages udgangspunkt i i de enkelte analysekapitler, dvs.:

- I første analysekapitel har Davies’ teori forrang. Hendes teori og måde at anskue subjektets agens på har en tematisk betydning for analyserne i kapitlet. Davies betragter ikke subjektet som et frit handlende subjekt, men betoner alligevel et stærkt fokus på, at subjektet kan *være i bevægelse* og *være handlende*: Imidlertid er subjektets handlerum afhængigt af de gældende samfundsmæssige diskurser. Subjektet reguleres og regulerer sig selv i forhold til disse diskurser. Her er en betoning af, hvordan subjektet ’gør’ bestemte subjektpositioner.
  I kapitlet undersøges således tre udvalgte professionsbachelorers *bevægelser* i uddannelsessystemet, som noget dynamisk og foranderligt, og som noget der er formet af særlige dominerende samfunds-, ungdoms- og uddannelsesdiskurser, der får de tre professionsbachelorer til at positionere sig selv på bestemte måder inden for forskellige uddannelseslandskaber. Desuden spiller deres positioneringer sammen med deres forståelse af, hvad der er det ”gode” og ”rigtige” liv i relation til uddannelse.

- I andet analysekapitel har Bourdieus teori forrang. Med udgangspunkt i hans teori søger jeg at vise, hvordan universitetet fungerer som et magtfelt, der selekterer de studerende. Her viser jeg på baggrund af hans forskellige begreber, at de studerende ikke har det samme råderum til at bevæge sig i. I stedet er deres baggrund som professionsbachelorer i høj grad med til at bestemme deres position i universitetsfeltet. På den baggrund forstås professionsbachelorernes agens også mere deterministisk – at deres position som professionsbachelor er med til at fastgøre dem inden for nogle mere snævre muligheder i universitetsfeltet.

- I tredje analysekapitel har Skeggs’ teori forrang. Her viser jeg på baggrund af hendes teoretiske forankring inden for et poststrukturalistisk begrebsunivers med udgangspunkt i hendes subjektiveringsbegreb, samt hendes fokus på, hvordan klasseformationer viser sig i menneskers måder at subjektivere sig på igennem bl.a. disidentifikationer, hvordan nogle af professionsbachelorerne igen kan bevæge og positionere sig indenfor feltet, efter at de har afkodet universitetsfeltets spilleregler. I tråd med Skeggs’ blik på subjektet, er der her tale om en mere performativ agensforståelse. Mere konkret viser jeg, hvordan der etableres interne positioneringskampe blandt professionsbachelorerne, som får betydning for, hvorvidt de kan mærke en følelse af tilhør i feltet.

Yderligere er analyserne tematiseret på baggrund af min teoretisering af ***klassegørelsesprocesser***, som både kan vise sig som:

1. at man kan *blive* klasssegjort af sine omgivelser inden for både ressource-/statussvage og -stærke positioner.

2. at man som subjekt *selv* kan klassegør sig selv og sine omgivelser inden for både ressource-/statussvage og -stærke positioner (se kapitel 4 for uddybning).

Klassegørelsesprocessen bliver skrevet frem i hvert enkelt analysekapitel:

- **Afhandlingens første analysekapitel, kapitel 6:** *Uddannelsesnarrativer – Længslen efter en position som universitetsstuderende*: Her tages udgangspunkt i professionsbachelorerne Karla, Astrid og Emilies uddannelsesnarrativer. Som nævnt har Davies teori forrang i kapitlet, og jeg tager her særligt udgangspunkt i hendes begreber om 'krop/landskab' og 'længsel/tilhør'. Her peger jeg på, hvordan de tre professionsbachelorers veje igennem uddannelsessystemet er forbundet med en masse kropslige møder, der præger deres positioner i de forskellige uddannelseslandskaber. Sideløbende med at jeg afdækker de tre studerendes (kropslige)møder med forskellige uddannelser, peger jeg via Bourdieus begreber i kapitlet også på de selektionsmekanismer, de har været udsat for undervejs igennem deres møder med forskellige uddannelser, og hvordan de også på forskellig vis aktiverer deres sociokulturelle baggrund som et led i deres narrativer. Deres sociale baggrunde påvirker deres uddannelsesvalg, ligesom de gennem deres uddannelsesvalg også klassegør *sig selv* inden for enten ressource-/statussvage og -stærke positioner. Deres uddannelsesforløb har – på forskellig vis – været krogede og delvist kaotiske forløb. Gennem deres uddannelsesnarrativer, og således gennem deres beskrivelser af deres tidligere uddannelseserfaringer, konstruerer de imidlertid orden, sammenhæng, mening og linearitet (jf. Bruner) på måder, hvor de søger at konstruere forklaringer på, hvorfor netop de skal læse på universitetet.

  Afhandlingens andet analysekapitel, kapitel 7: *Universitetsfeltet: et felt af 'distinktioner', hierarkier og selektering* undersøger, hvordan universitet på baggrund af professionsbachelorernes position som professionsuddannede er med til at klassegøre dem inden for nogle ressource-/statussvage og snævre (problem)kategorier på samme måde, som andre klassestudier har peget på, at arbejderklassestuderende på universitetet også bliver kategoriseret (se fx Loveday 2015; Loveday 2016; Reay 2018; Reay et al. 2002). Med afsæt i mine feltnoter og ved at rette linsen mod underviserne og deres modtagelse og omgangsform overfor professionsbachelorerne, undersøges de subtile, men også de mere direkte klassegørelsesprocesser som produceres og reproduceres i universitetsfeltet, og hvordan disse klassede ulighedsmarkører præger professionsbachelorernes muligheder for at kropsliggøre en institutionel habitus på universitetet (jf. Reay 1998b; Reay et al. 2001). Yderligere bygger analyserne på uddrag fra interviewene med pro-

fessionsbachelorerne, hvor de udfolder de usikkerheder, som universitetet genererer i dem, og hvordan denne usikkerhed også er med til at udfordre deres mulighed for at kropsliggøre universitetets institutionelle habitus. I kapitlet har Bourdieus begreber som nævnt teoretisk forrang – og her tages særligt udgangspunkt i hans praksisteori, hans begreb symbolsk vold samt hans analytiske fokus på, hvordan der produceres distinktioner i et felt, hvor nogle positioner står statusmæssigt mere stærkt.

- **Afhandlingens tredje analysekapitel**, **kapitel 8**: *Universitetsfeltet – En kamp om positionerne:* Her undersøges, hvordan en intern positioneringskamp blandt professionsbachelorerne sætter sig igennem blandt dem i deres forsøg på at kunne positionere sig som en "rigtig"/legitim universitetsstuderende. Skeggs har som nævnt teoretisk forrang i kapitlet, og jeg vil her overføre hendes klasseanalogi om arbejderklassekvindernes kamp for at kunne positionere sig som en del af middelklassen (og således også konstituere sig som *respektable*) (jf. Skeggs 1997). Det betyder, at jeg i kapitlet laver en analyse af, hvordan professionsbachelorerne søger at positionere sig på måder, hvor de kan "ryste" professionsbachelor-prædikatet af sig, så de kan blive en "rigtig"/legitim universitetsstuderende. Professionsbachelorerne oplever bevidst elle ubevidst, at dét at være universitetsstuderende samfundsmæssigt er ladet med mere symbolsk værdi, end det at være professionsuddannet – analogt med middelklassepositionen og arbejderklassekvinderne i eksemplet fra Skeggs. I professionsbachelorernes kamp for at kunne mærke tilhør i universitetsfeltet kommer flere af dem til at reproducere de klassegørelser, ulighedsdynamikker og den kategoriske ulighed, som de selv er blevet/bliver udsat for af undervisere og universitetsbachelorer. Jeg viser, hvordan professionsbachelorerne forsøger at subjektivere sig og performe positionen som universitetsstuderende ved at konstruere modpositioner til andre professionsbachelorer i feltet. Jeg fremhæver her, hvordan professionsbachelorerne klassegør sig selv og deres medstuderende som et led i den interne positioneringskamp og i deres kamp for at være en "rigtig"/legitim universitetsstuderende. Dvs. at professionsbachelorerne på forskellige måder klassegør deres medstuderende med professionsbaggrunde inden for særligt nogle ressource/status*svage* positioner, mens de klassegør sig selv inden for nogle mere ressource/status*stærke* positioner, der klinger godt i forhold til universitetets institutionelle habitus.

Kapitel 6: Uddannelsesnarrativer – længslen efter en position som universitetsstuderende

Fælles for de 14 professionsbachelorer, jeg fulgte, er, at deres uddannelsesvej har været præget af nogle mere eller mindre krogede uddannelsesforløb, hvor flere af dem har kæmpet med noget: Det kan både være noget fagligt, socialt og/eller trivselsmæssigt, de har kæmpet med. Deres forskellige kampe har betydet, at mange af dem har foretaget en del uddannelsesskift. Således er der flere af dem, der har haft svært ved at placere sig på den "rigtige uddannelseshylde". Flere af dem fortæller, at de har haft en længsel mod at læse på universitetet, men har enten ikke haft karaktergennemsnittet til at søge optagelse på den ønskede universitetsuddannelse, eller har af andre årsager ikke betragtet det som en reel mulighed, at de kunne komme til at læse på universitetet. Nogle af dem er de første i familien til at tage en lang videregående uddannelse – og ofte også de første til at tage en mellemlang videregående uddannelse. Derfor er der en overrepræsentation af de professionsbachelorer, som jeg fulgte, der kommer fra mere "uddannelsesfremmede hjem". Der er imidlertid også eksempler på studerende, der kommer fra familier med forældre og/eller søskende, der har gennemført en lang videregående uddannelse. Derudover er der eksempler på studerende, der startede på en universitetsbacheloruddannelsen efter gymnasiet, men som droppede ud hurtigt , fordi de ikke kunne finde sig til rette. Her er der både tale om studerende fra mere "uddannelsesvante hjem" og det modsatte. Yderligere er der også flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte, som har haft et lineært uddannelsesforløb, og hvor valget af en professionsbacheloruddannelse fremfor en universitetsbacheloruddannelse var et aktivt tilvalg. Selvom hovedparten af professionsbachelorerne havde et kroget uddannelsesforløb, er det samlede billede af gruppen, at det var en differentieret gruppe af studerende med forskellige uddannelseserfaringer og sociokulturelle udgangspunkter.

I afhandlingens første analysekapitel er formålet at undersøge, hvordan tre nystartede professionsbachelorer søger at legitimere sig som universitetsstuderende ved indgangsdøren til universitetet ved at subjektivere og positionere sig på særlige måder, der gør, at de kan mærke tilhør ('(be)longing') på universitetet (Davies 2000a). I kapitlet udfoldes særligt deres *længsel* ('longing') mod at mærke tilhør til universitetet. Disse processer har jeg fremanalyseret ved at zoome ind på, hvordan de fortæller deres uddannelsesnarrativer (jf. Bruner 1990/1999; 2004 – se bl.a. kapitel 3). Gennem de studerendes uddannelsesnarrativer gemmer sig nogle "krøllede" forløb, følelser, oplevelser og erfaringer, der i

sidste ende har været med til at forme deres positioner og subjektiveringer igennem deres vej i uddannelsessystemet. De tre valgte studerende er: ***Karla,*** der er uddannet lærer, og som er i 20'erne, ***Astrid,*** der er uddannet sygeplejerske, som er i 20'erne, og ***Emilie,*** som er uddannet socialrådgiver, og som også er i 20'erne. Netop disse tre studerende er valgt, fordi de kommer fra tre forskellige sociokulturelle baggrunde, og de er desuden eksempler på studerende fra den samme ungdomsgeneration, som har haft ret forskellige uddannelsesforløb. De er eksempler på, at dét at være uddannet inden for en professionsuddannelse ikke nødvendigvis kan knyttes til en bestemt "type" studerende eller en studerende med den samme sociokulturelle baggrund. Samtidig er de også alle eksempler på nogle studerende, der hver især har skullet kæmpe med noget i uddannelsessystemet, der har gjort, at det ikke var muligt for dem at søge ind på universitetet eller gennemføre en universitetsuddannelse umiddelbart efter færdiggørelsen af en ungdomsuddannelse. Samtidig er de tre eksempler på, hvordan bestemte uddannelseserfaringer og familieforhold spiller ind i forhold til deres oplevelser af at kunne/ikke kunne mærke tilhør til de uddannelser, de starter på.

Analyserne i kapitlet skal bruges til at åbne for nogle af de nuancer og mellemregninger, der er med til at forme de studerendes *veje mod universitetet* ved ikke blot at have blik for, hvad der er på spil i det øjeblik, de studerende er trådt ind på universitetet, men også ved at udfolde, hvilke forskellige forudsætninger de studerende har inden, de starter på en kandidatuddannelse. Interessen for de studerendes uddannelsesnarrativer er således afledt af en ambition om at undersøge, hvordan deres (uddannelses)fortid på forskellig vis former deres muligheder for og måder at skabe en "legitim position" og et tilhørsforhold til universitetet. Samtidig har jeg været interesseret i at undersøge, hvordan de enkelte studerende knytter deres sociokulturelle baggrund på deres veje og muligheder inden for uddannelsessystemet.

Fordi mit indledende narrative interviewspørgsmål til de studerende lød: *"Vil du fortælle din uddannelseshistorie fra du synes, at den starter og til din start på kandidatuddannelsen?"*, har jeg selv som forsker været med til at konstruere en "afslutning" på og slutdestination for deres fortælling, som har været med til at afføde en særlig retning og linearitet i de studerendes fortællinger. På den måde kom de studerendes fortællinger også til at handle om, hvorfor de er endt på universitetet, og deres fortællinger blev yderligere også konstrueret som "forklaringer" på, hvordan de passer ind på universitetet. Jeg har på den baggrund begrebsliggjort de studerendes fortællinger om, hvorfor og hvordan de endte på universitet ved at rette et særlig analytisk opmærksomhed mod, hvordan de har en *længsel* mod at føle tilhør til universitetet og positionen som en universitetsstuderende igennem deres uddannelsesnarrativer.

Min ambition med at udfolde tre forskellige studerendes uddannelsesnarrativer skal læses ind i min interesse for at nuancere og bryde med de stereotype og fikserede forestillinger om *professionsbachelorerne*. Når man som jeg undersøger studerende med professionsbaggrunde på universitetet, kan der nemt blive konstrueret nogle aflukkede, stereotype og

fastlåste portrætteringer og forståelser af, hvad professionsbachelorer på universitetet "er". Allerede gennem min handling med kategoriseringen "professionsbachelorer på universitetet", er jeg med til selv at indikere, at en gruppe studerende – på baggrund af deres uddannelsestitel – kan skæres over samme læst. En fare ved den slags konstruktioner er, at man er med til at gøre det til en gruppe, der snævert kan konceptualiseres som *noget bestemt*.

Til forskel fra de to efterfølgende analysekapitler (kapitel 7 og kapitel 8) indtager Bruners teori/metode om narrativer en plads i dette analysekapitel, da analyserne netop er centeret omkring de studerendes *uddannelsesnarrativer*. I stien mod at kunne sige noget om de tre studerendes længsel mod at mærke tilhør til positionen som universitetsstuderende, har jeg brugt Bruner, som udgangspunkt for en metode til at åbne analyserne af de tre studerendes uddannelsesnarrativer. Dvs. at jeg med udgangspunkt i Bruner har udledt, hvordan de studerende bruger særlige fortællermæssige greb til at skabe mening, sammenhæng og linearitet i deres uddannelsesnarrativer, som får betydning for deres subjektiveringsarbejde, og dermed deres måder at skabe en tilknytning til positionen som universitetsstuderende. Igennem mit fokus mod den måde de studerende skaber linearitet i deres fortællinger, har jeg kunnet fremanalysere, hvordan de på forskellig vis bruger bestemte uddannelsespolitiske diskurser til at positionere og subjektivere sig på, samt ligeledes hvordan de aktiverer deres habituelle dispositioner og sociokulturelle baggrunde, og dermed klassegør sig selv inden for både ressource-/statussvage eller -stærke positioner som et led i deres narrativ til at kunne forklare, hvorfor de *burde* læse på universitetet, eller hvorfor de først i kraft af deres professionsbacheloruddannelse har haft mulighed for at søge ind på en kandidatuddannelse.

Med særligt udgangspunkt i Davies' begreber analyserer jeg, hvordan de tre studerende har bevæget sig igennem forskellige uddannelseslandskaber, der har formet deres subjektpositioner. Her peger jeg på, hvordan deres bevægelser gennem uddannelseslandskaberne former deres kroppe på forskellige måder, der også får betydning for, hvordan de møder universitetet som landskab. Jeg analyserer desuden de tre studerendes subjektiveringsprocesser frem ved at lægge vægt på at fremhæve de måder, de studerende også diskursivt udfolder og fortæller deres uddannelsesnarrativer. Det betyder, at jeg udleder de diskurser, som de studerende italesætter, at de mødes med gennem deres uddannelsesforløb. Derudover fremanalyserer jeg de måder, de hver især diskursivt udfolder og fortæller deres uddannelsesnarrativer på – dvs. hvilke diskurser de benytter sig af, hvilke diskursive forståelser de selv er hvirvlet ind i, og hvilke diskurser de forstår deres omgivelser igennem. Yderligere udleder jeg, hvordan de konstituerer diskursive modsætninger gennem dikotomier, og hvordan disse dikotomier opstår og fungerer i deres subjektiverings- og positioneringsarbejde, når de beskriver sig selv og deres omgivelser.

I de følgende analyser af de tre studerendes uddannelsesnarrativer vil jeg indlede analyserne med at rammesætte mit første møde med de studerende; hvordan vi etablerede

kontakten til hinanden, hvad mit førstehåndsindtryk var af dem, og hvordan selve interviewet med dem hver især forløb. Denne introduktion er også med til at sætte rammen for de kontekster, som de tre studerende udfoldede deres fortællinger under.

Yderligere vil jeg også præsentere de lineariteter, jeg har læst ud af hvert enkelt narrative interview med de tre studerende. I deres individuelle gennemgange af deres uddannelsesnarrativer konstruerer de en kronologisk fortælling, hvor nogle tråde bliver trukket frem flere gange i deres fortællinger. Gennem gentagelserne af disse tråde får de konstrueret en række lineariteter, som de bruger til at legitimere og skabe sammenhæng i deres uddannelsesveje og -fortælling. Disse lineariteter er nogle, jeg har læst frem i deres narrativer ved at fokusere på de måder, de selv kronologisk præsenterer deres narrativer.

Karla

Mit møde med Karla og interviewets kontekst

Tilbage i efteråret 2019 mødte jeg med Karla for første gang. Karla var en af de studerende, der selv meldte sig til at være en del af undersøgelsen, efter jeg havde været ude og præsentere min undersøgelse for de studerende. Karla var i 20'erne, da jeg interviewede hende første gang. Hun er uddannet lærer, og hun har arbejdet som lærer inden, hun søgte ind på kandidatuddannelsen.

Det første interview med Karla fandt sted en tidlig efterårsmorgen ude på universitetet. Jeg havde forinden både snakket kort med hende efter en forelæsning og efterfølgende skrev vi lidt frem og tilbage om, hvordan interviewet skulle foregå.

Jeg møder Karla inde i kantinen på universitetet, hvor hun står og snakker med nogle studerende fra sin studiegruppe. Jeg går hende i møde, og vi hilser på hinanden. Jeg hilser også på to kvindelige studerende fra Karlas studiegruppe. Karla har bagt kage til sin studiegruppe, fordi hun ikke kan være med til studiegruppemødet på grund af sit interview med mig. Hun fortæller dem, at hun har dårlig samvittighed, og hun derfor vil kompensere med en kage. De to kvindelige studerende griner kærligt og overbærende over Karlas gestus med kagen. Mens Karla og jeg leder efter et lokale, hvor vi kan gennemføre interviewet, spørger hun ind til mig og min baggrund. På den korte tid hvor Karla og jeg når at snakke "uformelt" med hinanden, får jeg et indtryk af, at hun har behov for at afkode mig inden vores mere formaliserede interviewsamtale og måske etablere en form for gensidig "kontrakt" mellem os inden interviewet. I hvert fald når jeg både at fortælle om min uddannelsesbaggrund, hvor jeg er født og opvokset, og hvor jeg bor nu. Og pludselig er jeg i gang med at fortælle mit narrativ til Karla. Dermed bliver positioneringsmarkørerne også trukket frem i den indledende "uformelle" samtale mellem os.

De interaktioner, der foregik mellem Karla og jeg, da vi begge mødte op til det første interview, er med til at videregive information om, hvad det er for en social kontekst, der

udspiller sig mellem en forsker og en informant inden og under et interview: Der sker noget i dette møde, der rækker ud over de spørgsmål, som jeg har forberedt. Jeg havde en fornemmelse af, at Karlas spørgsmål til mig om min (uddannelses)baggrund også var hendes måde at afsøge nogle fællesheder mellem os, men også finde at ud af, hvordan hun kunne positionere sig, og hvilke dele af sin subjektivering hun kunne "performe", når vi skulle i gange med interviewet.

Da interviewet går i gang virker Karla hverken nervøs eller usikker, og hun deler gerne ud. På den baggrund var hun også "nem" at interviewe.

Karlas uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter

Karla har haft et delvist lineært uddannelsesforløb. Hendes uddannelsesnarrativ er drevet frem af en ambition om og længsel efter at blive en universitetsstuderende. Den røde tråd i hendes fortælling er således at beskrive og komme med forklaringer på, hvorfor hun skal læse på universitetet, og hvorfor hun passer inden for universitetets rammer, men også hvorfor det først er lykkes for hende at blive optaget – og være rigtig klar til at læse på universitetet – efter, at hun færdiggjorde sin læreruddannelse.

En central linearitet som tidligt træder frem i Karlas uddannelsesnarrativ, er hendes understregning af sin interesse for læring og pædagogik. Den første linearitet i analysen af Karlas uddannelsesnarrativ hedder derfor: *"At mærke en tidlig interesse for læring, uddannelse og pædagogik"*. Selvom det er en linearitet, som bliver præsenteret tidligt i både Karlas gennemgang af sit narrativ og i min analyse af hendes uddannelsesnarrativ, er det en linearitet, som hun trækker på sporadisk, og som bliver et fortællermæssigt greb, hun bruger til at forklare sin vej gennem uddannelsessystemet, og som hun bruger til at drive sit narrativ frem med mod sit valg af kandidatuddannelse.

Analysens anden linearitet: *"Udfordret i "klassespillet""* tager udgangspunkt i Karlas søgen efter tilhør i forskellige uddannelseslandskaber, hvor hun føler sig hæmmet af sin sociokulturelle baggrund. Her tages udgangspunkt i Karlas beskrivelser af sin gymnasietid og sin start på sin første universitetsuddannelse, som hun vælger at droppe ud af. Også Karlas sociokulturelle baggrund fremhæves flere gange sporadisk i hendes gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, og på den baggrund bliver det også bærende for de subjektpositioner, hun trækker frem i sit uddannelsesnarrativ.

I analysens tredje linearitet *"Grundtvigske læringsfællesskaber og pædagogisk dannelse"* beskriver og udfoldes Karlas kulturelle kapitaloverskud. Selvom Karla understreger sin sociokulturelle baggrund som hæmmende for nogle af sine muligheder inden for uddannelsessystemet, viser hun i sit uddannelsesnarrativ også, hvordan hun mestrer at tale inden for nogle kulturelt stærke dannelseskategorier, når hun bl.a. skal beskrive sin efterskole- og højskoletid.

Analysens fjerde linearitet: *"At føle sig dygtig, men også at længes efter noget andet"* tager afsæt i Karlas fortællinger om sin tid på lærerseminariet og sine erfaringer med at arbejde som lærer ude i praksis. Her udfoldes, hvordan den gennemgående længsel efter at læse på universitetet bliver ved med at spøge hos hende på trods af, at hun på mange måder stortrives på lærerseminariet og i sin lærerprofession.

Til sidst i analysen af Karlas narrativ fremhæver jeg, hvordan Karla søger – og også formår – at mærke en følelse af tilhør til universitetslandskabet efter sin start på kandidatuddannelsen.

At mærke en tidlig interesse for læring, uddannelse og pædagogik

Karla starter sit uddannelsesnarrativ, da hun gik på efterskole. Det, at Karla vælger at begynde sit narrativ lige præcis dér, var med til at sætte tonen for narrativet og skabe en linearitet i hendes narrativ, der samtidig udstak en retning for hendes positioneringsarbejde fra start (Bruner 1990/1999). Karla startede sit narrativ således:

> "Jeg [var] på efterskole, og det tror jeg, var der, jeg fik en form for åbenbaring i forhold noget grundtvigiansk læringsfællesskab. Jeg fik helt vildt stor interesse… Tænkte, at de der lærere de måtte have verdens fedeste arbejde, og jeg syntes, det at beskæftige sig med pædagogik og læring var lige pludselig mega spændende".

Igennem et par enkelte indledende sætninger får Karla fra start konstrueret nogle centrale grundsten for sit narrativ: Karla lægger fra begyndelsen vægt på, at interessen for at beskæftige sig med pædagogik og læring blev grundlagt helt tilbage, da hun gik på efterskole. Herfra skaber hun en linearitet og rød tråd i sit narrativ, der er med til at styre og drive narrativet henimod, og som desuden er med til at legitimere, hvorfor hun uddannede sig til lærer og senere valgte at læse en kandidatuddannelse inden for pædagogik. På den måde skaber hun orden, sammenhæng og mening i forhold til de valg, hun har truffet på sin uddannelsesvej (Bruner 1990/1999).

I uddraget bruger Karla således erindringer fra fortiden til at legitimere sine senere uddannelsesvalg. Hendes genfortælling om fortiden siger desuden noget om hendes nuværende positioneringer og orienteringer. Da vi foretager interviewet, er hun netop startet på en kandidatuddannelse inden for det pædagogiske felt, hvorfor pædagogik og læring er helt centrale elementer i uddannelsen. Den tidlige ansporing i hendes narrativ er derfor med til at videregive en information om den position, hun orienterer sig efter og taler ud fra, da interviewet blev lavet. Samtidig er hendes italesættelse af netop disse faglige interesser med til at give næring til sin nye position som universitetsstuderende inden for det pædagogiske felt. Derigennem kan fremhævningen af disse interesser også læses som en måde at styrke sin tilhørsposition og den faglighed, der omgiver den kandidatuddannelse, hun har valgt at studere. Diskursivt kan de indledende, lineære og målrettede uddannelsestråde, som Karla lægger ud i starten af sin gennemgang af sit narrativ, læses ind i en samtidsfunderet måde at snakke og tænke unge og uddannelse. Ved at Karla skaber en orden i sit narrativ ved at fortælle og fremhæve en målrettethed i sit uddannelsesvalg, får

hun også diskursivt skabt et narrativ, hvor hun "passer" inden for forestillingen om, hvornår man er en "god" og "rigtig" studerende, der har en lige og målrettet vej gennem uddannelsessystemet uden nogen slinger (se fx Wulf-Andersen et al. 2022; Larsen et al. 2023).

Imidlertid står det hurtigt klart jo længere Karla kommer ind i sit uddannelsesnarrativ, at hendes uddannelsesveje har været langt mere krøllede og "kaotiske" og ikke så lineære og målrettede, som de første linjer i hendes narrativ indikerer. Hendes fortælling om sin vej ind på kandidatuddannelsen er høj grad en historie om, hvordan hun i mødet med forskellige uddannelser befinder sig *på kanten af tilhør*.

Udfordret i "klassespilet"

Efter Karlas indledende fortælling om, hvordan efterskoletiden fik hendes interesse for pædagogik, læring og uddannelse til at spire, fortæller hun videre, at hun brugte et sabbatår til at spore sig ind på, hvad hun skulle læse på universitetet. Således får hun tidligt etableret en anden linearitet i sit narrativ, nemlig, planen om at skulle have en universitetsuddannelse:

> "Men i hvert fald [i løbet af mit sabbatår] skulle jeg bruge på at finde ud af, hvad jeg skulle læse på universitetet, fordi det synes jeg, var den virkelighed, vi fik præsenteret i gymnasiet: At nu skulle vi finde ud af, hvad vi skulle læse på universitetet. Og jeg havde ikke rigtig nogen ide. Jeg tror… dybest set ville jeg måske gerne læse psykologi, men jeg tænkte det ikke som en mulighed, for der skulle man have matematik B-niveau, og jeg var dårlig til matematik – eller det følte jeg selv, at jeg var. Jeg havde ikke mod på at tage matematik B-niveau, så jeg gjorde mig ret klar allerede fra 1.g, at mine valgmuligheder lå ligesom indenfor universitetsstudier, hvor man kunne komme ind med C-niveau matematik, hvilket... Jeg er egentlig lidt ærgerlig over at mine forældre ikke opdagede, at jeg lavede den sortering på mig selv, og at de ikke bare sagde: "kan du så komme i gang og så slæber du dig igennem det B-niveau med bundkarakterer, hvis det er det der skal til". Nå anyways, (…) der fandt jeg ud af, at jeg skulle læse interkulturel pædagogik, fordi det var tæt på psykologi, og det handlede om opdragelse og uddannelse, det syntes jeg var spændende".

I uddraget er der flere ting på spil. For det første fortæller Karla, at hun siden gymnasiet har haft en ambition om at læse en universitetsuddannelse. Ambitionen om at læse en universitetsuddannelse er en tilbagevendende plan, som hun fremhæver i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, og som bliver styrende for hendes uddannelsesforløb af flere omgange. Netop fordi planen om at tage en universitetsuddannelse bliver fremhævet flere gange, gøres det også til en rodfæstet del af og gennemgående linearitet i Karlas narrativ (jf. Bruner 1999). Dermed gør hun positionen som universitetsstuderende til den "naturlige" slutdestination for sit uddannelsesnarrativ.

For det andet illustrerer uddraget, hvordan hun fastholder lineariteten om sin interesse for pædagogik og uddannelsesområdet. Hun fremhæver i den forbindelse, at denne interesse fik hende til at vælge at læse Interkulturel Pædagogik på universitetet.

For det tredje betoner Karla yderligere, at hendes forældre har stået i baggrunden i forhold til hendes uddannelsesvalg og ikke haft kendskab til, hvordan bestemte fag på gymnasiet åbner og lukker dørene i forhold til mulighederne på universitetet. Hun fortæller både i uddraget her, men også andre steder i sin gennemgang af sin uddannelseshistorie, at forældrenes manglende kendskab til akademia og livet på gymnasiet er noget, som hun tillægger stor betydning for sine muligheder i uddannelsessystemet. På den måde er Karla igennem sin fortælling med til at tildele sin sociokulturelle baggrund betydning for sine muligheder inden for uddannelsessystemet, hvor hun klassegør sig selv inden for nogle mere ressourcesvage/statussvage kategorier. Den måde hun fortæller om sin sociokulturelle baggrund betoner, at ideen om at skulle læse på universitetet ikke er er en del af de legemliggjorte dispositioner (hendes 'habitus'), som hun har med hjemmefra (se bl.a. Bourdieu & Wacquant 1996: 91). Derfor kan Karlas ambition om at ville læse en universitetsuddannelse betragtes som noget, der er formet gennem hendes forskellige uddannelsesforløb. Bourdieu viser bl.a., hvordan uddannelsessystemet, ligesom familien, bliver en habituelt skabende institution (Bourdieu 1971).

Til dels kan Karlas ambition om at læse en universitetsuddannelse læses ind en større (samfunds)kulturel fortælling om, at vejen til det "gode liv" sker gennem en universitetsuddannelse. Som skitseret i kapitel 1 og 2 er antallet af studerende på de lange videregående uddannelser steget markant (se bl.a. Thomsen et. al. 2013). Denne udvikling betyder også, at mange studerende kommer fra ikke-uddannelsesvante hjem (ibid.). Karlas valg og ambition om at læse en universitetsuddannelse kan således også betragtes som konstitueret af en (samfunds)kulturel og uddannelsespolitisk fortælling om, at uddannelse er muligt for alle, og at uddannelse giver adgang til goderne. Samtidig er dét at tage en lang videregående uddannelse også i dag i højere grad blevet noget, man "selvfølgelig" gør – denne tendens kan helt konkret aflæses i det stigende antal af studerende, der er startet på de lange videregående uddannelser over en tidshorisont på 50-60 år (Thomsen et. al. 2013; Esping-Andersen 1990).

Karla fortæller yderligere om betydningen af sin sociokulturelle baggrund, da hun (på min opfordring) mere detaljeret fortæller om sin gymnasietid:

> "Øh, der tror jeg også, at jeg følte mig lidt på udebane (…) min mor har en hf og er ergoterapeut, og min fag er faglært, og min storesøster er også faglært. Så jeg havde ikke fortællingerne om gymnasietiden gennem større søskende. Jeg havde ikke hjælp til opgaver på samme måde, og jeg synes der var meget… Der er andre, der kom fra gymnasiefamilier, der blev taget for givet. Jeg er vokset op i en lille landsby (…). Hvor det gik også op for mig, at dem jeg havde gået i [folke]skole med, de var ikke akademikerbørn. Det var sådan noget med, at Lars' far var minkavler og Micks far har en tømrervirksomhed. Og det var min virkelighed, og den havde jeg ikke tænkt over. Men jeg oplevede et skifte, da jeg så tog bussen ind til (…) by[en], og så var det tandlægebørnene og lægebørnene, og min gymnasievenindes forældre var forsvarer og dommer. Og jeg kunne godt mærke, at det var nogle hjem med kunst på væggen på en anden måde, og hvor jeg følte mig en lillesmule fremmedgjort, og hvor jeg tror, at jeg, uden at have et sprog for det, imiterede, at jeg følte, at jeg kendte til alt det der, men det gjorde jeg nok ikke helt. Jeg tror, jeg lige

> var sådan, i den der meget gråzone danske klasser var jeg måske bare steppet længere nede fra, altså… Mine forældres venner er elektrikere, pædagoger og lærere, og så færdes jeg lige pludselig blandt akademikerbørn. Så på en eller anden måde synes jeg ikke, jeg havde et sprog for, at jeg synes, det var svært at finde ind i den gymnasievirkelighed. Jeg kunne godt mærke, at mange andre fandt det meget naturligt. Fordi de levede med fortællinger fra storebrødre og kunne låne storebrødres opgave og kunne få hjælp af mor og far til samfundsfagsopgaver osv., som jeg ikke kunne i ligeså høj grad. Men altså, jeg klarede det rigtig fint og havde et fint mellemgennemsnit, men jeg tror, at jeg synes, det var 3 år, hvor jeg skulle virke som om, jeg havde styr på det"

I uddraget sammenligninger Karla overgangen fra den lille landsby med den velkendte dags- og livsform, som hun havde været dus med op igennem sin barndom og folkeskoletid, med mødet med den større by, hvor meget virkede anderledes, og hvor hendes jævnaldrende – i modsætning til tidligere – kom fra familier med akademikerbaggrunde. Mødet med byen og gymnasiet bliver i Karlas fortælling kategoriseret som en fremmed verden, hvor hun famler for at mærke en følelse af tilhør – hun bruger i uddraget vendinger som, at hun følte sig "fremmedgjort" og på "udebane", da hun starter på gymnasiet i byen.

I Davies' subjektiveringsbegreb forstås subjektiveringer som en proces, der er en diskursiv og kropslig tilegnelsesproces. I Karlas fortælling om sin gymnasietid bliver en række diskurser om den periode af hendes liv formende for hendes mulighed for at mærke tilhør i gymnasielandskabet. Ifølge Davies skaber diskurser en kropslig kontrol, erfaring, behov og bevidsthed, der får betydning for de måder vi møder landskaber på, og hvorvidt man kan mærke tilhør i et landskab. En af de bærende diskurser, der bliver talt frem af Karla, og som bliver definerende for hendes oplevelse af tilhør i gymnasielandskabet, er hendes sociokulturelle baggrund. Endnu en gang klassegør hun sig selv ressourcesvagt og tillægger sin sociokulturelle baggrund betydning i forhold til, hvorfor hun skulle kæmpe mere med at mærke tilhør inden for gymnasielandskabet sammenlignet med de af hendes venner, der kom fra akademikerhjem. Hendes kamp for at føle tilhør, bliver i hendes beskrivelse understreget ved, at hun indikerer, hvordan hun havde svært ved at positionere sig som en gymnasieelev. I stedet søger hun at imitere måder at "gøre" gymnasieelevpositionen på, som hun afkodede blev anerkendt i uddannelseslandskabet. Alligevel fremhæver hun stadig, at hun ikke *"havde et sprog for"* meget af det, som akademikerbørnene *"fandt (…) meget naturligt"*. Hendes måder at positionere sig på i landskabet, bliver en slags "overflade-udsmykning", der skulle sikre, at hun nogenlunde ud ad til lignede en rigtig gymnasieelev, der kunne måle sig med akademikerbørnenes måder at *betræde gymnasielandskabet på*.

I den fortælling hun konstruerer om sin egen baggrund og sine gymnasievenners baggrunde, konstruerer hun sig selv som *klasserejsende*. Hendes sociokulturelle baggrund bliver i hendes fortælling udslagsgivende for, hvorvidt hun kunne mærke tilhør og klare sig godt i gymnasiet. Hendes fortælling om sin sociokulturelle baggrund bliver indirekte rammesat som en dikotomi, hvor hun stiller sin sociokulturelle baggrund i en modposition

til sine gymnasievenners sociokulturelle baggrund (Davies 2000b: 35). I denne dikotomi får Karla i kraft af sin sociokulturelle baggrund konstrueret sig på kanten af tilhør i gymnasielandskabet. Hendes baggrund er med til at give hende en oplevelse af at være 'out of place' landskabet (egen oversættelse; 'malplaceret'). (jf. Davies 2000a:51). Imidlertid fortæller hun også, at hun ender med at klare gymnasiet fint med et middelgennemsnit, hvilket er med til at indikere, at hun også får konstitueret sig inden for en oplevelse af 'working to be appropriately embodied in place' (egen oversættes; 'arbejder henimod at kunne kropsliggøre sig passende i landskabet') (ibid.). På den måde virker det til, at Karla lærer at aflæse de kulturelle koder, der tildeles værdi i en gymnasiekontekst, og således formår hun at "blende ind" og positionere sig på en legitim måde i mængden af akademikerbørnene.

Karlas sociokulturelle baggrund kommer endnu en gang i spil, da hun skal beskrive sin start på Interkulturel Pædagogik. Ligesom i sine beskrivelser af mødet med gymnasielandskabet, klassegør hun sig endnu en gang på en måde, hvor hun knytter sin families uddannelsesmæssige baggrund til sin oplevelse af fremmedgørelse – denne gang en følelse af fremmedgørelse inden for universitetskulturerne:

> "Så jeg startede på universitetet (…), og jeg havde ikke nogen som sådan at relatere til. Mine forældre har ikke gået på universitetet, så jeg slog mig ret meget på universitetsverdenen på den måde at… Jeg husker lidt, at jeg sad i en alt for lille overbetalt, mørk stuelejlighed og læste Freud og blev fuldstændig forskrækket over, at jeg slet ikke forstod noget. Jeg sad og læste noget Foucault Panoptikon og følte mig helt utilstrækkelig. Og der var ligesom ikke nogle, der kunne hjælpe med nogle erfaringer med at lave en studiegruppe og en hverdag, der var til at holde ud. Så jeg droppede ud sent efterår inde i det første semester. Og syntes ikke, det var et rart sted at være"

I Karlas beskrivelse af sine erindringer om sit første møde med universitetslivet bliver hendes fortælling om sin sociokulturelle baggrund endnu en gang konstrueret som udslagsgivende for, at hun ikke formår at mærke tilhør i universitetslandskabet på Interkulturel Pædagogik. Samtidig manifesterer hun sin sociokulturelle baggrund som et led i et selvkritik blik på sine egne evner inden for akademia, mens hun læser Interkulturel Pædagogik. Ud fra Karlas beskrivelse af sit møde med universitetet, kan det på baggrund af Davies' kategoriseringer mellem de forskellige former for relation mellem krop og landskab ('ecstatic immersion', 'working to be appropriately embodied in place' og 'out of place'), udledes, at hun aldrig opnåede en subjektiveringsproces, der muliggjorde, at hun kunne mærke tilhør: Hun fandt sig aldrig tilrette i de måder at tænke på, at bevæge på og tale på, som hun afkodede, at universitetslandskabet krævede af hende. Derfor ender hun i en subjektposition af at føle sig 'out of place' (egen oversættelse; 'malplaceret').

Britiske klasseforskere som bl.a. Skeggs og Reay (Skeggs 1997, 2005; Reay 1998a, 2005) har i deres studier vist, hvordan social klasse bliver en følelsesmæssig erfaring, vi bærer i kroppen. Klasse opleves og konstitueres således emotionelt, som en slags mentale strukturer, der indlejres i kroppe, og som bliver en del af ens subjektivitet. Begge benytter den engelske antropolog Raymond Williams begreb 'structures of feeling' ('følelsesstruktur')

(William 1961) i deres klasseanalyser. De beskriver, hvordan valget og ønsket om at bevæge sig væk fra ens klasseposition og ens familiemæssige baggrund kan fremprovokere voldsomme ambivalente følelser som angst, tab, skyld, ensomhed og skam, ligesom at rejsen mod en af de mere "legitime" og anerkendte positioner i samfundet samtidig kan vække følelser af forventningsglæde, spænding og stolthed. Skeggs beskriver det således:

> "Categories of class operate not only as an organizing principle which enable access to and limitations on social movement and interaction but are also reproduced at the intimate level as a 'structure of feeling' (cf. Williams, 1961, 1977) in which doubt, anxiety and fear inform the production of subjectivity. To be working-classed, Kuhn (1995) argues, generates a constant fear of never having 'got it right" (Skeggs 1997: 6)

Reay illustrerer yderligere, hvordan disse stærke følelser bliver vakt hos studerende fra forskellige klassepositioner i samfundet i deres veje mod universitetet. Her er det særligt studerende fra arbejderklassen, som udtrykker sig emotionelt, når de skal fortælle om deres veje mod universitetet. Disse følelser hænger typisk sammen med deres oplevelse af at skulle forlade deres klasseposition og lykkes inden for sammenhænge (fx universitetet), der traditionelt set er blevet domineret af andre klasser (Reay 2005:921-923): *"In contrast, working-class students felt a great deal of stress and anxiety when encountering the unfamiliar field of higher education"* (Reay 2005:923). Reay viser gennem sin empiri, hvordan ens position i samfundet og ens klassebevidsthed bliver indlejret som nogle følelsesstrukturer i ens subjektivitet, som får betydning for, hvordan man kan positionere sig som fx en studerende på universitetet. På trods af at det er muligt at tage en lang videregående uddannelse på tværs af sociale klassepositioner, vil ens sociale klasseposition forme ens måder at tilgå fx uddannelsessystemet på.

Der er flere ligheder mellem de måder de arbejderklassestuderende i Reays studie taler om deres møder med universitetet, og de fortællinger som Karla gengiver. Karlas fortælling er på samme måde mættet af stærke følelsesbetonede vendinger om mødet med universitetet. Hun fremhæver selv sin familiemæssige baggrund som en årsag til, at hun føler sig *"utilstrækkelig"*. Uddraget er med til at indikere, at hun i mødet med universitetet oplever en følelse af ikke at kunne slå til og ikke at kunne gøre det godt nok. Karlas fortælling om, hvordan hun havde svært ved at mærke tilhør i universitetslandskabet kan betragtes som en – delvis – underbevidst klassebevidsthed som er konstitueret følelsesmæssigt i hende. Fx fremhæver Anette Kuhn, hvordan klasse ikke kun er noget, man udtrykker igennem nogle ydre faktorer, men også konstitueres som en del af ens 'væren':

> "Class is not just about the way you talk, or dress, or furnish your home; it is not just about the job you do or how much money you make doing it; nor is it merely about whether or not you have A levels or went to university, nor which university you went to. Class is something beneath your clothes, under your skin, in your reflexes, in your psyche, at the very core of your being" (Kuhn 1995: 95)

I stedet for at arbejde henimod at blive "working to be appropriately embodied in place" (egen oversættes; 'arbejder henimod at kunne kropsliggøre sig passende i landskabet') (jf. Davies 2000a:58), vælger Karla at droppe ud af universitetet.

Grundtvigske læringsfællesskaber og pædagogisk dannelse

Efterskolen og højskolen er i Karlas narrativ to uddannelsesinstitutioner, der bliver fremhævet sporadisk flere gang i hendes gennemgang af sit uddannelsesnarrativ. De er nogle uddannelses- og dannelsesforløb, som bibringer hende en kulturel kapital, som hun kan bruge til at navigere sig igennem sit (uddannelses)liv.

Hun når at gå på to højskoler, efter hun har færdiggjort gymnasiet. Om sit første højskoleophold fortæller hun:

> "Og så kunne jeg mærke, at [efterskole] miljø[et] skulle jeg blive ved med at være i. Og det troede jeg, at jeg skulle i form af at skulle på højskole, så det gjorde jeg så. Men jeg var lige en omvej, fordi at… Jeg tog på rejsehøjskole efter 3.g, men det var lidt en fejl, for det var sådan lidt ungrejs møder noget personlig udviklingskursus. Det var ikke rigtig ægte"

I uddraget viser Karla, at hun har en forståelse og fornemmelse af, hvad kulturel dannelse "er": Hun kan sondre mellem det "ægte", og det der ud fra Karlas ordvalg kommer til at virke som en poppet, forklædt, "wannabe" udgave af højskolelivet. Hun demonstrerer et kulturelt overskud, når hun beskriver sine efterskole- og højskoleophold mere i detaljer. Fx i uddraget nedenfor hvor hun starter med at beskrive sit efterskoleophold, for derefter at beskrive sit andet højskoleophold, som bliver til det højskoleophold, som hun oprindeligt drømte om, da hun var færdig med gymnasiet. I sine beskrivelser af de forskellige forløb på efterskole og højskole bringer hun sin familie i spil som centralt for sine gode oplevelser som efterskole- og højskoleelev:

> "…sådan [en] Grundtvig-Koldsk efterskole. Meget dannelsesorienteret. (…) Der var meget morgensamling og meget morgensang. Ja… Det var der jo også på [den] højskole [jeg gik på]. Det var også sådan en klassisk folkehøjskole, jeg følte mig rigtig godt tilrette i (…) Jeg kan huske, at i 1.g, der skulle vi skrive et essay om mennesker, der har haft stor betydning for os. Og så skrev jeg... og det er totalt gammelklogt og irriterende, når jeg tænker tilbage på det, men jeg skrev om Grundtvig. Sådan en snotunge i 1.g. (…) mødet med hans tanker, synes jeg var helt vildt spændende. Jeg er også vokset op i sådan en "Anker Jørgensensk", arbejder, socialdemokratisk familie, med flere medlemmer i byrådet (…) så hele den der "Er lyset for de lærde blot?", den spillede totalt godt ind i mit verdenssyn. Der var noget retfærdighed i den der folkeoplysning. Så det tror jeg bare rimede rigtig fint på, hvad jeg kom fra (…) Og hele det der humanistiske fællesskab og "vi skal alle sammen være her", spillede godt ind i det jeg havde med hjemmefra"

Gennem de måder Karla taler om højskole- og efterskolelivet og grundtvigianske læringsfællesskaber får hun understreget, at hun mestrer og kan navigere inden for en kulturel (videns)kapital, som bliver central for hendes subjektivering og selvfortælling. Ved at Karla taler sin kulturelle (kapital) referenceramme frem i sit uddannelsesnarrativ, kan hun placere sig stærkere i sin uddannelsesfortælling. Selvom hun i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ fremhæver sine sværere betingelser for at læse på universitetet, grundet

sin sociokulturelle baggrund, knytter hun dele af den kulturelle kapital, som hun har med sig, til sin opvækst i et "Anker Jørgensensk"-hjem. Godt nok kategoriserer hun sig selv som en del af en "arbejderfamilie", men hun gør det på en måde, hvor hun samtidig demonstrerer et ressourcestærkt overskud og viser, at hun har en kulturel kapitalstærk referenceramme til at "farve" sin fortælling som en fra "arbejderklassen" på en kulturelt dannet måde. Selvom hun konstruerer sig selv som "klasserejsende" og selv fremhæver, at hendes sociokulturellebaggrund ikke umiddelbart er med til at positionere hende fordelagtigt inden for universitetet, viser hun igennem sit narrativ, at hun har noget kulturel kapital med hjemmefra, som hun kan trække på – fx når hun skal skabe forklaringer på, hvorfor hun hører til i universitetslandskabet.

At føle sig dygtig, men også at længes efter noget andet

Efter Karlas ikke så positive oplevelser med universitetslivet vælger hun at starte på højskole. Hun fortæller, at hun har journalistik som fag på højskolen, hvilket er med til at præge hendes uddannelsesvej i årene efter. Hun vælger derfor at søge ind på journalistik uddannelsen, der forudsætter, at hun består en optagelsesprøve. Karlas fascination af en journalistisk uddannelses- og levevej, er med til at illustrere, at interesserne for læring og pædagogik ikke har været en linearitet, der har været styrende gennem hele hendes uddannelsesforløb. Fortællingen om hendes interesse for journalistisk bliver mere en sidebemærkning, end en linearitet hun holder fast i i sit uddannelsesnarrativ. På den måde fastholdes læring og pædagogik som de bærende og kontinuerlige elementer i hendes uddannelsesnarrativ. Hun fortæller om optagelsesprøven på den journalistiske uddannelse:

> "Og der kan jeg høre mig selv inde til den der samtale [til optagelsesprøven] tale om, hvor spændende det ville være at undervise i journalistik. Og på en eller anden måde bliver jeg ved med at tale om undervisning, og jeg tror også godt, de kunne høre, at jeg nok ikke rigtig skulle derud, men jeg kom heller ikke ind. Og så ville skæbnen det, at jeg havde fået en kæreste på højskolen, der skulle på lærerseminariet. Og jeg stod der i slutmaj og tænkte "hvad skal jeg?", og så tænkte jeg "lærerseminariet, det er fedt!". Jeg skal i hvert fald ikke være lærer, men så kan jeg få mange af de områder, jeg synes er spændende indenfor pædagogik, men indenfor en ramme, som jeg meget bedre kunne leve med. Og det endte også med at være fire gode år for mig uddannelsesmæssigt. Jeg trives enormt godt i at have hold, hvor underviseren kender ens navn, og hvor man var på studietur. Og jeg (…) følte mig dygtig på en måde jeg aldrig har følt mig dygtig før, og kom derfra med et rigtig flot gennemsnit".

I uddraget konstruerer Karla den samme linearitet, som hun indledte sit narrativ med, nemlig, at hendes tidlige interesse for undervisning, læring og pædagogik endnu en gang skulle vise sig at blive udslagsgivende for hendes uddannelsesvej. Imidlertid med et forbehold – for, som hun samtidig understreger, skulle hun: *"…i hvert fald ikke være lærer"*. Dermed fastholder hun endnu en gang en anden linearitet i sit narrativ, nemlig sin plan om, at hun skulle have en universitetsuddannelse. Lærerseminariet bliver således i uddraget italesat som et springbræt for Karla til at kunne læse en kandidatuddannelse senere –

dette til trods for, at hun kort forinden skitserede sine dårlige oplevelser med universitetet, da hun læste pædagogik på KU.

I modsætning til sine beskrivelser af studielivet på Interkulturel Pædagogik, bliver lærerseminariet kategoriseret og associeret med nogle rammer, hvor Karla formår at mærke tilhør og 'ecstatic immersion' med uddannelseslandskabet (egen oversættelse; 'ekstatisk sammenhørighed') (jf. Davies 2000a). Gennem den måde Karla diskursivt italesætter de to uddannelsesinstitutioner, konstruerer hun en dikotomi, hvor lærerseminariet og universitetet står i et hierarkisk modsætningsforhold til hinanden (jf. Davies 2000b). Lærerseminariet bliver kategoriseret diskursivt gennem nogle mere positive vendinger, hvor Karla særligt fremhæver, at hun befandt sig godt i de uddannelses- og læringsrammer, som bl.a. indbefattede en større grad af holdundervisning, en tæt relation til underviserne som *"kend[te] ens navn",* og hvor studiegrupper var en selvfølgelighed, ligesom graden af sociale aktiviteter også blev praktiseret hyppigere – bl.a. gennem studieture. Yderligere står hendes oplevelser af sin faglige kunnen på lærerseminariet i stor kontrast til den følelse af utilstrækkelighed, som hun beskriver, at hun oplevede på universitetet i forhold til det faglige. På den baggrund kommer Karlas oplevelse af tiden på lærerseminariet til at stå i stor kontrast til hendes oplevelser med universitetet. Den længsel efter tilhør som Karla fortæller, hun havde, da hun gik på universitetet ('longing for belonging' jf. Davies 2000a) bliver indfriet på lærerseminariet. På den måde konstituerer Karla sig som mere forbundet med læreruddannelseslandskabet, hvilket også resulterer i, at der skabes en overensstemmelse mellem hendes krops interesser og længsler i det landskab (Davies 200a:51-54).

I den dikotomi som Karla konstruerer mellem universitetet og læreruddannelsen, bliver læreruddannelsen på den ene side fremhævet som det landskab, hvor Karla kunne mærke tilhør både fagligt og socialt. Og læreruddannelsen bliver i højere grad et landskab, der bibringer noget "godt" til Karlas (uddannelses)liv og subjektivering, da det er et uddannelseslandskab, der får Karla til at føle sig dygtig. På den anden side bliver læreruddannelsen samtidig af Karla – både i uddraget ovenfor, men også andre steder i hendes narrativ – negligeret som en uddannelsesinstitution, som ikke er "god nok" – fx når hun i uddraget understreger, at hun skulle: *"…i hvert fald ikke være lærer".* På den måde skaber Karla også en distance til læreruddannelsen og -professionen – også selvom det er det uddannelseslandskab, hun umiddelbart har følt det største tilhørsforhold til. Til trods for Karlas ikke særligt positive erfaringer med universitetet, er det alligevel universitetet, der "vinder" Karlas gunst.

Igennem Davies (2000b) ambition om at nedbryde og dekonstruere dikotomier, demonstrerer hun analytisk, hvordan den sociale verden gang på gang bliver diskursivt organiseret gennem et dualistisk samfundshierarki, der er formet ud fra en række dikotomier, som har afgørende betydning for, hvilke subjektpositioner der er tilgængelig for subjektet. Davies argumenterer for, at dikotomier ikke er objektive sandheder, men i stedet konstrueret værdihierarkisk. Dvs. at en dikotomi er karakteriseret af en hierarkisk uligevægt

mellem to kategorier, hvor den ene kategori tildeler et subjekt en mere magtfuld position sammenlignet med den anden kategori. Når det i sidste ende er universitetet, der "vinder" Karlas gunst, kan det hænge sammen med, at universitetet også samfundshierarkisk er mere gunstigt placeret, og at de subjektpositioner der tilbydes med en universitetsuddannelse i bagagen, giver adgang til mere magtfulde positioner.

Karlas fortælling om, at en læreruddannelse ikke er helt "godt nok", bliver yderligere betonet, da hun fortsætter med at fortælle, at hun ikke havde en ambition om at skulle arbejde som lærer, men i stedet havde et ønske om at søge ind på en kandidatuddannelse i kommunikation. Dette ønske bliver imidlertid ikke indfriet, fordi hun ikke bliver optaget på kandidatuddannelsen, og Karla må derfor omorganisere og lægge en ny plan for, hvad hun skal i gang med:

> "Og så tænkte jeg, at jeg skulle have en kandidat, for jeg skulle i hvert fald ikke være lærer. Sådan havde jeg lidt haft det alle de år, jeg havde været ude i praksis. Det var meget spændende, men jeg kunne ikke se mig selv i den der leverpostejslugtende, lidt fugtig luft med ulækre tegnede borde ude i folkeskolen. Jeg synes, det var sådan lidt "ad". Så jeg søgte ind på kommunikation på Roskilde Universitet og kom så ikke ind. Og så var jeg sådan lidt panikagtig. Og så på Facebook kunne jeg se alle dem, jeg havde læst til lærer sammen med skrev nogle opdateringer om, hvor fantastisk det var at starte [som lærer] i 7.C osv. Og så tror jeg bare, jeg tænkte, nå, så prøver jeg lige det. Så søgte jeg et barselsvikariat, som jeg fik (…). Og så endte det med, da det barselsvikariat var slut, at jeg blev tilbudt en fastansættelse, som jeg tog. Og det greb mig på en helt anden måde, end jeg havde forestillet mig. Jeg blev virkelig virkelig glad for det. Og det er nogle år, som har givet mig "praksis hår på brystet", vil jeg sige (…) Men jeg tror på lærerseminariet kunne jeg rigtig godt lide at fordybe mig i det teoretiske og synes alle de der faglige diskussioner var enormt spændende. Og så kom jeg ud i virkeligheden og havde ikke tid til at stå og overveje, hvilke [teorier] jeg nu var i gang med at facilitere. Så jeg tror jeg har haft enormt godt af at komme ud og finde min læreridentitet (…) Men i takt med, at jeg har kunnet lægge [den teoretiserede lærerfaglighed] fra mig, så kunne jeg mærke, at jeg blev mere og mere autentisk, og følte mig mere og mere sikker i mit fag. Så det var fem vigtige år for min egen, sådan, selvfortælling i forhold til min faglighed. (…) jeg havde også undervejs i de her fire år [jeg var på skolen] drømt enormt meget om at læse videre"

Selvom Karla fra start i sit narrativ har konstrueret en fortælling om, at hun tidligt vidste, at hun skulle uddanne sig og beskæftige sig med læring, uddannelse og pædagogik, peger hendes valg om at læse kommunikation imidlertid i retning af den journalistiske faglighed, hun dyrkede i løbet af sit højskoleophold, og som også fik hende til søge ind på journalistuddannelsen efterfølgende. Denne del får ikke meget plads i den udlægning af sit uddannelsesnarrativ, som hun præsenterer overfor mig. Det er med til at informere om, hvordan vi bruger narrativer til at skabe mening og sammenhænge i forhold til den kontekst, vi er placeret i nu og her (Bruner 1999).

Yderligere viser uddraget, hvordan hun forsat lægger en distance til lærerpraksissen ved bl.a. at tillægge den nogle ikke så appetitvækkende associationer som fx at være *"leverpostejslugtende"*. Karla får endnu en gang konstrueret en dikotomi mellem lærerprofessionen og universitetet, hvor universitetet igennem Karlas beskrivelser kommer til at stå i en

kontrastposition til lærerfaget. Ved at Karla italesætter lærerarbejdet som en hverdag i en: *"…leverpostejslugtende, lidt fugtig luft med ulækre tegnede borde"*, får hun samtidig indirekte opstillet universitetet som en modpol til dette billede – den "delikate" (og ikke leverpostejslugtende) og mere "rigtige" uddannelses- og arbejdsmæssige vej for Karla. Imidlertid viser uddraget også, at lærerarbejdet ender med at bidrage til noget positivt i forhold til Karlas selvforståelse og faglighed. Og hun understreger vigtigheden i at have opbygget en praksiserfaring og en "læreridentitet".

Selvom Karla ikke vælger at fortsætte som lærer, er det ikke fordi, at hun ikke mærker tilhør i de landskaber, der har tilknytning til lærerprofessionen (på uddannelsen og ude i praksis). På mange måder fremstår de perioder af hendes uddannelsesliv også som de mest succesfulde og harmoniske. Alligevel vælger hun at holde fast i sin oprindelige plan og ambition om at få en universitetsuddannelse.

Karla giver næring til narrativet om, at hun skal læse en universitetsuddannelse fremfor at blive i lærerprofessionen ved at italesætte og vise, hvordan hendes interesser, orienteringer og måder at "gøre" positionen som studerende på lærerseminariet, passer inde for nogle forestillinger om, hvordan man er en universitetsstuderende: Fx italesætter hun, at det hun bedst kunne lide ved læreruddannelsen var at fordybe sig i det teoretiske

Da Karla er trådt ind på universitetet

Karla er en af de studerende, der formår at mærke tilhør i universitetslandskabet, da hun starter på sin kandidatuddannelse. Karla evner at afkode de kulturelle og akademiske spilleregler. Dette til trods for, at hun i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ fortæller, hvordan hun tidligere har skulle kæmpe for at mærke tilhør i et universitetslandskab. Men med en fornyet faglig selvtillid fra sin læreruddannelse, sin tid ude i praksis og en kulturel kapital med i bagagen fra efterskoletiden, højskolelivet og delvist familiemæssigt, evner Karla at klare det godt på kandidatuddannelsen. Hun kan finde ud af at beherske sin krop efter universitetslandskabets præmisser (jf. Davies 2000a), og hun "knækker koden" – så at sige – på en måde, hvor hun (for det meste) også føler sig godt tilpas i universitetslandskabet. Fx understreger hun, at hun ikke trækker på praksiseksempler fra sin tid som lærer ind i undervisningen, som hun fremhæver, at flere af hendes medstuderende med professionsbaggrunde har tendens til at gøre, og som hun også problematiserer, fordi det forstyrrer undervisningen og "svækker" niveauet (Dette vil jeg vende tilbage til i kapitel 8).

For Karla bliver universitetet fra start i hendes gennemgang af sit uddannelsesnarrativ konstrueret som stedet, der kan føre hende de steder hen, som hun drømmer om og længes efter. Hendes første eksamen på kandidatuddannelse er med til at give hende en følelse af, at hun hører til og kan finde ud af at interagere sig i landskabet på en måde, hvor hun oplever en følelse af 'ekstatisk sammenhørighed' med universitetslandskabet ('ecstatic immersion' jf. Davies 2000a)

> ”…jeg har været til eksamen, og det var en helt vild fed milepæl, fordi at det gik rigtig godt. Og det gav for mig, sådan en bekræftelse i, at jeg hører til, at jeg godt kan være her, og at jeg godt kan finde ud af det (…) Så det var fedt! (…) Og det er lige nu bare rigtig, rigtig, rigtig, rigtig godt (…) Min tid er blevet fortættet mere, men jeg føler også, at jeg fordyber mig mere og at det er fedt. Jeg synes jeg fagligt har fået hænderne meget mere ned i faget nu”

Citatet peger på, at anerkendelse i feltet er vigtigt for, at hun opnår en følelse af tilhør. Idet hun finder ud af, at hun har lært noget, og at hun kan bruge og mestre det, hun har lært, bliver hun også bestyrket i sin følelse af, at hun hører til i universitetslandskabet på en måde, hvor hun også føler sig som en mere ”ægte” universitetsstuderende.

I gennemgangen af Karlas uddannelsesnarrativ har jeg vist, hvordan Karla ret eksplicit formulerer et narrativ, hvor hun diskursivt tydeliggør sin position som ”klasserejsende”. På den baggrund former hun sit uddannelsesnarrativ på en måde, hvor hun klassegør sig selv i en ”arbejderklassefortælling”, som hun understreger pletvis har været en hæmsko for hendes uddannelsesmuligheder, og som hun bruger som en ”forklaring” på, hvorfor hendes startdestination, efter sin færdiggørelse af sin gymnasiale uddannelse, ikke blev at starte på og gennemføre en universitetsuddannelse. Samtidig legitimerer hun og mærker tilhør til sin nuværende position som universitetsstuderende, ved at trække på nogle kulturelt kapitalmæssige stærke diskurser om Grundtvig, højskole, pædagogisk dannelse og bestemte litterære referencer mv.. Disse forskellige kulturelt kapitalmæssige stærke diskurser refererer hun til på en måde, så det bliver gjort til nogle essentielle karakteristika i hendes subjektivering. Det bliver således nogle diskurser, der er med til at bidrage til en mere statustynget klassegørelse af hendes position i uddannelseslandskabet, og som hjælper hende i sin rejse mod universitetet og i positionen som universitetsstuderende.

Til forskel fra Karla bliver en del af Astrids narrativ at legitimere sin position som universitetsstuderende ved at bringe sin familiemæssige habitus i spil som en ressource, der har udstyret hende med nogle særlige fordele gennem uddannelsessystemet. Som næste analyse udfolder, klassegør Astrid sig på en ret anderledes måde, end Karla gør.

Astrid

Mit møde med Astrid og interviewets kontekst

Astrid var en af de studerende, som jeg selv prikkede på skulderen og spurgte, om hun ville være en del af min undersøgelse. Det tidspunkt, hvor jeg henvendte mig til Astrid, løb jeg om kap med tiden i forhold til at nå at rekruttere nok studerende til min undersøgelse, og jeg tillod mig derfor at gå rundt at spørge nogle studerende, som jeg faldt i snak med, mens jeg lavede mit feltarbejde.

Jeg lavede det første interview med Astrid i det tidlige efterår i 2019. Astrid er i 20’erne, da jeg laver første interview med hende. Hun er uddannet sygeplejerske og har inden, hun søgte ind på kandidatuddannelsen, arbejdet som sygeplejerske i få år.

Jeg mødes med Astrid en tidlig morgen ude på universitet. Jeg finder hende der, hvor vi havde aftalt at mødes. Vi snakker om løst og fast, mens vi bevæger os mod det lokale, hvor interviewet skal foregå. Det er nemt at snakke med Astrid. Hun deler gerne ud, samtidig med at hun også er meget rolig og lidt afventende. Da vi når det lokale, hvor vi skal lave interviewet i, sætter jeg rammen for interviewet. Jeg slutter derefter af med at spørge, om hun har nogle spørgsmål. Det har hun ikke, og vi starter derfor interviewet.

Jeg havde en fornemmelse af, at Astrid på forhånd havde forberedt sig lidt på vores samtale. Hun havde i hvert fald gjort sig nogle tanker om dét at være professionsbachelor på universitetet på en måde, hvor jeg synes, at jeg kunne fornemme, at det var affødt af den måde, jeg havde præsenteret afhandlingens problemstilling overfor alle de studerende i løbet af deres introdage på kandidatuddannelsen månederne forinden (se Bilag 2). Imidlertid mærkede jeg også hurtigt, at der var dele fra hendes liv og uddannelsesforløb, som det var følsomt og en anelse grænseoverskridende for Astrid at snakke om med en fremmed person som mig. Pletvist og løbende kom der imidlertid flere og flere nuancer på de dele af hendes uddannelsesforløb, som var mere sårbare for hende at tale om, uden at jeg behøvede at hive det ud af hende. Det var som om, at da hun først var begyndt at lukke op for de perioder, hvor hun havde haft det svært, havde hun nemmere ved at bruge de forskellige episoder aktivt som en del af sin videre fortælling om sin uddannelseshistorie. Og hun endt derfor med at udfolde nogle sværere perioder af sit liv rimelig detaljeret.

Astrids uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter

Astid har haft et meget lineært uddannelsesforløb, og de uddannelser hun er startet på, har hun også færdiggjort. På trods af et forholdsvist lineært uddannelsesforløb er hendes uddannelsesnarrativ også præget af nogle mindre positive erfaringer, som har formet hendes måder at anskue de uddannelseslandskaber, hun har ønsket at mærke en følelse af tilhør inden for.

Den første linearitet *"Et uddannelsessted hvor der skal være plads til forskelligheder"* tager udgangspunkt i nogle af Astrids forskellige møder med uddannelsessystemet, og hvordan særlige erfaringer fra bestemte uddannelseslandskaber hjælper hende til at kunne navigere i forhold til sine fremtidige uddannelsesvalg. Her udfoldes hendes fortælling om grundskoleårene og efterfølgende et grundskoleskift til Det Frie Gymnasium i 8 til 9.klasse. Det Frie Gymnasiums pædagogiske værdier bliver et navigeringsværktøj, som hun fremadrettet bringer i spil i sine valg af nye uddannelsessteder. Disse værdier konstitueres som centrale for hendes uddannelsesnarrativ og selvforståelse og bliver en linearitet, hun trækker på flere gange i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ.

Analysens anden linearitet *"Høje forventninger og præstationskultur har en pris…"* tager udgangspunkt i Astrids fortællinger om sin gymnasietid , der er præget af et stort fokus på præsentation og karakterer, og som er med til at forme hendes beslutningsprocesser omkring sit videre uddannelsesforløb efter sin studentereksamen.

Analysens tredje linearitet: *" Sygeplejerskeuddannelsen – en vekslende følelse af at høre til og føle sig malplaceret i landskabet"* tager udgangspunkt i Astrids fortællinger om sin studietid på sygeplejerskeuddannelsen, som hun konstruerer som et uddannelsesvalg, der skærmer hende fra sit fokus på præstation og karakterer, og hvor hun kunne opnå nogle af de samme følelser af lighed og fællesskab som på Det Frie Gymnasie, men hvor hun samtidig heller ikke altid føler sig fagligt udfordret.

I analysens fjerde linearitet *"En stærk kapitalvolumen med hjemmefra"* udfoldes Astrids sociokulturelle baggrund, som hun selv konstruerer som vigtige ressourcer for sine faglige forcer og muligheder inden for uddannelsessystemet.

Til sidst i analysen af Astrids narrativ, gennemgår jeg, hvordan Astrid subjektiverer sig inden for universitetslandskabet, og hvordan hun formår at tilnærme sig en tilhørsfølelse der.

Et uddannelsessted hvor der skal være plads til forskelligheder

Astrid begynder sit uddannelsesnarrativ, da hun går i 8./9. klasse, hvor hun starter på Det Frie Gymnasium. Således undlader hun at fortælle om sine tidlige grundskoleår. Allerede med fortællingens første linjer slår Astrid an til en helt central rød tråd og tematik i sit uddannelsesnarrativ ved at fremhæve betydning af sit skoleforløb på Det Frie Gymnasium:

> "Ja, hvor langt skal jeg gå tilbage, altså, jeg tror egentlig, at jeg vil gå så langt at gå helt tilbage – og jeg ved ikke om det giver mening, men det synes jeg, det gør lige nu – men at gå tilbage til, at jeg i folkeskolen, efter 7. klasse, så startede jeg på Det Frie Gymnasium (…) Ja, så en meget fri, fællesskabsorienteret demokratisk skole. Og en af grundende til, at jeg synes, det er værd at nævne, det er også, fordi jeg kan mærke, at det har haft rigtig stor indflydelse på, hvorfor jeg har valgt at starte på [netop dette universitetet]".

Det Frie Gymnasium bliver konstitueret som central for de subjektpositioner, som Astrid taler sig selv ind i, da hun tillægger skolen nogle særlige diskursive markører, som hun bruger til at forme sin subjektivering ud fra (Davies 2000b: 21-36) – markører om at være *fælleskabssøgende*, *frisindet* samt have en *demokratisk orientering*. Med disse diskursive markører, og sin tidlige reference til Det Frie Gymnasium, får hun med de helt indledende beskrivelser af sit uddannelsesnarrativ pejlet en retning for sin videre uddannelsesfortælling, samt grundlagt en kurs for sit videre positioneringsarbejde. Det Frie Gymnasium bliver konstitueret som en rodfæstet del af Astrids samlede narrativ og er central for de måder, hun møder nye uddannelsessammenhænge på (Bruner 2004: 77; 108). Dét, at Astrid vælger at undlade at fortælle om sine tidlige grundskoleår i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, er med til at sige noget centralt om, hvordan vi gennem de fortællespor, vi lægger ud til vores omverden, er med til at præge den måde, som omverden betragter os, og hvordan vi ser os selv – eller måske også hvordan vi helst gerne vil se os selv og vil have at omverdenen ser os. Ved blot at kigge på de erfaringer, som Astrid italesætter om sine sene grundskoleår på Det Frie Gymnasium, konstruerer Astrid en

”omgængelig” og lineær fortælling, hvor der er sammenhæng og kontinuitet i hendes narrativ, som er med til at skærme for fortællingen om de mere kaotiske og krøllede forløb i hendes (uddannelses)liv. Dette er med til at underbygge Bruners pointe om, at vi gennem fortællinger konstruerer sammenhæng, identitet og mening (Bruner 1990/1999). Ved at knytte sit valg af universitetsinstitution op på sine positive erindringer fra Det Frie Gymnasium, får Astrid fra start også konstrueret ”afslutningen” for sit narrativ (sin start på universitetet) og en subjektposition inden for universitetslandskabet i sine indledende betragtninger om sin uddannelseshistorie.

I sin beskrivelse af sine tidlige grundskoleår får hun bl.a. endnu engang flettet vigtigheden af sin start på Det Frie Gymnasium ind i sin fortælling:

> ”I: …jeg kunne godt tænke mig at høre lidt mere om, både sådan din folkeskoletid, ja, de første par år før, du skiftede over til Det Frie efter 7. klasse, hvordan det var?
> A: Øhm, ja… Jeg gik på [en folkeskole i København]. Ja… jeg ved ikke, hvad jeg skal sige omkring det. Hmm... Altså når jeg husker tilbage, så husker jeg bare tilbage, at jeg gik i skole og skulle lære nogle ting og lave nogle lektier. Vi havde rigtig, rigtig stor udskiftning i undervisere, så jeg kan ikke rigtig huske mine undervisere. Der var mange forskellige… Jeg tror heller ikke, jeg synes... jeg var ikke en af de gode, altså jeg synes ikke, der var noget, jeg var særlig god til i folkeskolen. Og der var heller ikke så meget, jeg havde særlig interesse for. Og så var der også rigtig, rigtig mange konflikter i min skole, som også var det, der gjorde, at jeg skiftede og fik en ny start. Og så var det på Det Frie , at jeg oplevede at blive anerkendt for, at jeg var god og klog, og der var nogle fag, som jeg begyndte særligt at interessere mig (…) det [sociale] var meget, meget bedre [på Det Frie]. Det er også det, jeg har kunnet mærke, der har formet mig meget og påvirket mig meget, at vi var helt vildt forskellige på Det Frie og kom mange forskellige steder fra, og folk havde forskellige grunde til at starte på Det Frie. Der var nogle der havde gået på en skole, der sluttede efter 7. klasse, så de blev nødt til at finde noget andet (…) Men så var der også rigtig, rigtig mange, der måske havde følt sig udenfor eller haft dårlige oplevelser med (…) Og mange var fx på Det Frie meget flippede, hvor jeg stadig var meget poppet på det tidspunkt, men følte ikke overhovedet, at jeg stak ud, eller at det gjorde noget. Der var meget rummelighed i forhold til, at alle var, som de var og var forskellige, så det var helt vildt dejligt. (…) men jeg synes også, der var en solidaritet over for hinanden, som jeg ikke havde oplevet på [folkeskolen]. Og den måde at acceptere, at folk kan være forskellige”.

Uddraget illustrerer på den ene side, at Astrid ikke associerer sine tidlige grundskoleår med noget specielt positivt. Samtidig er det en del af hendes uddannelseshistorie, som hun i første omgang har svært ved at sætte ord på, og hun fumler i starten af uddraget efter ordene. I uddraget antyder hun desuden, at hun har været udsat for mobning på sin folkeskole. Det er en del af hendes historie, som er med til bryde med den linearitet og målrettede kurs, som hendes uddannelsesfortælling ellers også bærer præg af, når hun udfolder den overfor mig. Tiden i grundskolen illustrerer, at hun også har haft det svært i løbet af sit uddannelsesforløb, og at hun i perioder heller ikke har følt sig ”fagligt dygtig” – en position, hun ellers fremadrettet positionerer sig selv inden for, og som andre i hendes omgivelser også positionerer hende inden for.

Hun konstruerer en dikotomi mellem Det Frie Gymnasium og sin folkeskole, og opstiller således en dikotomisk diskursorden, hvor Det Frie Gymnasium og folkeskolen står i et hierarkisk forhold til hinanden. Det Frie Gymnasium bliver her konstitueret som den uddannelsesinstitution/-landskab, der giver Astrid de bedste positioneringsmuligheder for at kunne mærke tilhør og skabe 'ecstatic immersion' (egen oversættelse; 'ekstatisk sammenhørighed') (jf. Davies 2000a). Yderligere bliver Det Frie Gymnasium fremhævet som det uddannelsessted, der både sætter standarden for, hvornår hun har kunnet mærke "ægte" tilhør, men som også har formet hendes faglige selvtillid. I modsætning hertil bliver folkeskolen konstrueret som et uddannelseslandskab, der alene gav Astrid mulighed for positioner, der konstituerede hende ud fra hendes "mangler" (socialt og fagligt). På den baggrund bliver de positioner, som Astrid fortæller, at hun kunne subjektiveres inden for, mens hun gik i folkeskole, positioner, hvor hun *ikke* kunne mærke tilhør, og derfor fik en oplevelse af at være 'out of place' (egen oversættelse; 'malplaceret'), mens hun gik i folkeskole (Jf. Davies 2000a: 51-54).

Den måde Astrid inddrager og løbende trækker på Det Frie Gymnasium, som et centralt led af sin uddannelsesfortælling, kan både skyldes, at det er det uddannelsessted, hvor hun for alvor kunne "blende sammen med" et uddannelseslandskab og mærke tilhør. Samtidig kan Det Frie Gymnasium læses som et uddannelseslandskab, hvor hun mærker lighed fremfor ulighed i uddannelsessystemet. De følelser og erindringer hun betoner i sin fremhævelse af sin tidlige grundskoletid, er med til at illustrere, hvordan hun har stået på kanten af tilhør i netop dét uddannelseslandskab.

Netop en følelse af ulighed og en følelse af ikke at have kunnet mærke tilhør i forskellige uddannelseslandskaber, er nogle af de følelser, Astrid betoner i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ – og det er på trods af, at hun "på papiret" klarer sig godt i uddannelsessystemet.

Høje forventninger og præstationskultur har en pris…

Ligesom Astrid konstruerede en dikotomi mellem sin folkeskole og Det Frie Gymnasium, konstruerer hun en lignende dikotomi mellem Det Frie Gymnasium og dét gymnasium, hun efterfølgende starter på, samt Det Frie Gymnasium og antropologi på KU, som er en uddannelse, hun er tæt på at søge optagelse på efter gymnasiet. På den måde fastholder hun Det Frie Gymnasium som en rød tråd, hun bruger til at holde andre uddannelsesinstitutioner op imod, og institutionen bliver brugt som et navigeringsmiddel, som hun bruger til at vurdere, hvorvidt hun vil kunne mærke tilhør inden for bestemte uddannelseslandskaber.

I uddraget nedenfor fortæller Astrid både om tiden på gymnasiet, og tiden efter gymnasiet, hvor hun skulle finde ud af, hvad hun skulle læse. Hun fortæller, hvordan gymnasietiden endte med at få indflydelse på hendes fremadrettede uddannelsesvej:

”…jeg blev meget fokuseret på skole og lave mine ting og sådan noget, og fraprioriterede mange andre ting, imens jeg gik på gymnasiet (…)
I: Så sociale arrangementer begyndte du at vælge fra?
A: Ja, det gjorde jeg i rigtig høj grad. (…) Gymnasiet er heller ikke noget, jeg tænker tilbage på som et helt vildt godt sted i forhold til det sociale (…) Jeg synes, kvaliteten af undervisningen var rigtig, rigtig høj. (…) Men det var ikke den fedeste tid, det husker jeg ikke som om (…)
I: Men det virker til, at du klarede det godt fagligt, så du fik kæmpet dig igennem på en eller anden måde?
A: Ja, men det blev nok også lidt altoverskyggende. Ja, det gjorde det”

Uddraget er et eksempel på, hvordan Astrid i løbet af sin gymnasietid får opbygget et stort fokus på præstation, der på den ene side gør, at hun på baggrund af sit karaktergennemsnit fra gymnasiet frit kan vælge, hvilken uddannelse hun vil starte på, men som på den anden side også medvirker til, at hun fremadrettet er meget påpasselig med, hvor meget hun ”presser” sig selv med de uddannelser, hun vælger at starte på efterfølgende. Netop denne bevidsthed bliver konstrueret som en linearitet, som er med til at drive hendes fortælling frem, og som hun bruger som pejlemærke til at vælge hvilke uddannelser, hun vil starter på. Denne bevidsthed kommer således også til udtryk, da hun skal vælge, hvilken uddannelse hun vil starte på efter gymnasiet:

”Og [jeg] kiggede også på antropologi på KU og havde rigtig mange overvejelser omkring det og var også meget opmærksom på mit gennemsnit i gymnasiet i forhold til, om jeg kunne komme ind på antropologi. Og det endte jeg så med godt at kunne, men kunne mærke hele den konkurrencekultur, som jeg forestillede mig, at der var på antropologi, at det følte jeg mig ikke klar til eller rustet til, eller det havde jeg egentlig heller ikke så meget lyst til. Jeg synes, der var rigtig meget ’run på’ i gymnasiet allerede. Og så kom jeg frem til, at jeg rigtig gerne ville læse til sygeplejerske. Egentlig mest pga. fagene (…) Som alle var fag, jeg synes var meget interessante. Og så var jeg nok også rigtig meget farvet af miljøet. At jeg havde brugt tre år på gymnasiet, hvor jeg mest var fokuseret på, at det skulle kunne give mig adgang til at kunne komme videre på en uddannelse, hvor nu ville jeg gerne have mere fokus på at have 3,5 gode år i et miljø, som jeg trivedes i. Og der kunne jeg godt lide den kultur, der var på sygeplejerskeuddannelsen. Den mindede mere om Det Frie, fordi folk på uddannelsen virkede åbne, og man skulle ikke se ud på en bestemt måde ligesom på Det Frie (…) Ja, og det læste jeg så og var helt vildt glad for”.

Astrid præstationsprægede erindringer fra gymnasiet kan betragtes som bærende for hendes videre subjektivering og positioneringsarbejde. Fx bliver Astrids negative erindringer fra gymnasietiden plantet som erfaringer, en måde at være studerende på og nogle uddannelsesmæssige værdier, som hun fremadrettet søger at styre sig selv væk fra i sit videre uddannelsesforløb. Som hun også understreger i uddraget, bliver det essentielle for hende at opbygge et studieliv, hvor hun er mere fokuseret på det trivselsmæssige aspekt under sin uddannelse end det præstations- og konkurrenceprægede aspekt. Yderligere sidestiller hun sin forestilling af studiekulturen på antropologi på KU med den kultur, hun var en del af på gymnasiet ved at italesætte, at hun havde en forestilling om, at netop det studie ville være præget af en lignende præstationskultur, som hun kendte fra sin gymnasietid. I modsætning hertil sammenligner hun sygeplejerskeuddannelsen med det miljø og den

kultur, hun var en del af på Det Frie Gymnasium, og på den måde legitimerer hun sit valg af sygeplejerskeuddannelsen ved at trække tråde til sine gode erindringer fra Det Frie Gymnasium, ligesom hun laver en dikotomi mellem antropologistudiet og Det Frie Gymnasium ved at sammenligne dén studiekultur med dét gymnasie, hun gik på.

Den præstationsorienterethed som Astrid fortæller, at hun kom til at lide under i løbet af sin gymnasietid, kan læses ind i en større samfundstendens, der bl.a. inden for sociologien og uddannelsesforskningen refereres til som *præstationssamfundet* (Petersen 2016) og et led i en *international konkurrenceevne* (Petersen 2009). Det er en kultur, som flere forskere har peget på, er formet af en neoliberal styringsform, der presser subjektet til at konkurrere og præstere i et stadigt højere tempo. Flere undersøgelser har vist, hvordan særligt studerende er overrepræsenteret i statistikker om stres og psykisk sårbarhed, og at flere oplever et uhensigtsmæssigt stressniveau på en række uddannelser (Ibrahim et al. 2013; Larsen et al. 2020). Astrids uddannelsesfortælling kan siges at tale ind i en mere generel uddannelsesfortælling for nutidens ungdomsgeneration. Nogle af de følgesvende, som Astrid fremadrettet har båret med sig efter sine erfaringer fra gymnasiet, er symptomer på noget af det, som forskningslitteraturen også refererer til. De følger, det har fået for Astrid, gør, at hun fremadrettet er meget forsigtig med og opmærksom på ikke at presse sig selv for meget i forbindelse med sine uddannelsesvalg og -forløb, ligesom hun også fortæller, at hun bevidst vælger sygeplejerskeuddannelsen fremfor antropologi, fordi hendes fornemmelse er, at studiekulturen og uddannelsen på sygeplejerskeuddannelsen ikke igangsætter en ligeså stor grad af præstationspres, som antropologi måske ville gøre.

Sygeplejerskeuddannelsen – en vekslende følelse af at høre til og føle sig malplaceret i landskabet

Noget af det, der går igen, når Astrid skal fortælle om årene på sygeplejerskeuddannelsen, er, at på trods af at hun forbinder tiden på uddannelsen med nogle gode både faglige og sociale år, husker hun også tilbage på sit uddannelsesforløb med en ærgrelse over, at hun oftere stod til rådighed med hjælp og sparring i forhold til det faglige indhold overfor sine medstuderende, end hun oplevede det den modsatte vej. Og hun fremhæver, at hun oplevede, at flere af hendes medstuderende oftere syntes, at det faglige var udfordrende sammenlignet med Astrids oplevelse med uddannelsen. Når hun alligevel også lægger meget vægt på, at det var et uddannelseslandskab, hvor hun kunne mærke tilhør, gør hun det ved endnu en gang at holde fast i mange af de tidligere nævnte værdimæssige tråde, som hun sidestiller det det Frie Gymnasiet med (markører om at være fælleskabssøgende, frisindet samt have en demokratisk orientering). Hun fortæller om sygeplejerskeuddannelsen:

> ” Jeg kan huske meget tydeligt på sygeplejerskeuddannelsen, at der stod en kvinde, der var karseklippet og sådan udseendemæssigt på [mit gamle gymnasie] ikke ville være en af de populære, fordi hun skilte sig ud, sådan udseendemæssigt. Men her var det bare meget tydeligt for mig, at hun var meget populær, en folk helt vildt gerne ville tale med, fordi

> hun havde noget interessant at sige (…) Hun var en rar person. At det ikke var det udseendemæssige, der fyldte (…) folk var forskellige, [og] det var der forståelse for…"

I uddraget fortæller hun, hvordan sygeplejerskeuddannelsen er et uddannelseslandskab, hvor der er plads til forskelligheder, ligesom Det Frie Gymnasium var. Forskelligheder bliver her møntet på det udseendemæssige, hvor én af de tilsyneladende populære kvinder på uddannelsen skilte sig ud mode- og udtryksmæssigt. Implicit bliver netop dette eksempel en yderligere understregning af, at sygeplejerskeuddannelsen blev et landskab, hvor Astrid kunne få en følelse af tilhør på samme vis, som hun kunne på Det Frie Gymnasium, hvor hendes klassekammerater også udtrykte sig "skævt" og mangfoldigt gennem deres tøj og udseende.

På trods af at Astrid giver udtryk for, at hun var meget glad for at læse på sygeplejerskeuddannelsen, former hun samtidig en fortælling om, at det faglige niveau blandt hendes medstuderende nogle gange ikke var så højt, og hun derfor ofte i gruppesammenhænge måtte trække et stort læs i forhold til det faglige. Vi kommer i løbet af vores snak ind på bacheloropgaven:

> "Jeg havde egentlig besluttet mig for, at jeg ville skrive opgave alene og havde rigtig mange overvejelse omkring det, fordi jeg egentlig godt kan lige at sparre med andre. Jeg kan rigtig godt lide de der diskussioner, men jeg synes ikke rigtig, at… (…) jeg havde ikke rigtig mødt nogen på studiet, som jeg arbejdede meget godt sammen med. Og jeg oplevede nok også lidt i rigtig meget af mit gruppearbejde, at jeg meget skulle sparre med mine andre gruppemedlemmer i forhold til det teoretiske og analyse og sådan noget, hvor de syntes, det var meget svært og meget udfordrende (…) Og det synes jeg var lidt udfordrende, at jeg ville også gerne være sammen med nogle, som kunne sparre lidt med mig eller hjælpe mig eller udfordre mig lidt. Men endte så med at tænke, at det måske også var sundt for mig ikke at arbejde alene"

I uddraget indikerer Astrid, at sammensætningen af de studerende på sygeplejerskeuddannelsen er en broget og differentieret gruppe af studerende, hvor ambitionsniveauet på uddannelsen er varierende. Udover at Astrids beskrivelse af det faglige niveau på uddannelsen helt nøgternt kan betragtes som hendes hunger efter mere ligeværdig faglig sparring og lyst til at udvikle sig i fællesskab med sine medstuderende, kan hendes beskrivelse også betragtes, som hendes måde yderligere at subjektivere sig ind i sin nyere position som universitetsstuderende ved at understrege sin særlige interesse for det analytiske og teoretiske arbejde – elementer af uddannelsen, som også særligt kan kobles op på den mere akademiske del af professionsuddannelserne. Hun legitimerer yderligere også på dette tidspunkt i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ sit valg om at ville læse videre, når hun indikerer, at hun stadig manglede at finde dét uddannelseslandskab, hvor hun på en mere "altopslugende måde" kunne mærke en følelse af tilhør. Følelsen af tilhør bliver her særligt hægtet op på en følelse af mere "fagligt ligeværd" – *at blive fagligt udfordret* – som Astrid bl.a. selv beskriver det i uddraget. På den baggrund positionerer Astrid sig også mere fagligt overlegent i forhold til sine medstuderende på sygeplejerskeuddannelsen. Dette er med til at konstruere en afstand og en forskel mellem Astrid og hendes

medstuderende på uddannelsen, der desuden bliver en (måske ubevidst) "positioneringsmanøvre", hvor Astrid fremstår "unik" i massen blandt andre professionsbachelorer fra sygeplejerskeuddannelsen, og hvor det af den grund nærmest også kommer til at virke som "naturligt", at hun skal læse videre på en kandidatuddannelse.

En stærk kapitalvolumen med hjemmefra

Astrid kommer fra en familie med en stor kulturel kapitalvolumen. Astrid klassegør sig ressourcestærk ved at fremhæve sin sociokulturelle baggrund som et centralt element af uddannelsesfortælling. Særligt fremhæver Astrid sine forælde som centrale skikkelser i sin fortælling, og de bliver gjort til en ressource, der har formet og hjulpet hende. Astrid fortæller, hvordan hendes nære familie på forskellig vis har formet hende uddannelsesmæssigt – hun fortæller:

> "Min mor er arkitekt , og min far har læst musikvidenskab. Men når jeg sådan tænker over det, så det er det sjovt (…) jeg snakkede med min mor, hvor hun sagde: *'ej, det er så vildt, når man skal aflevere [universitetsopgaver], og man er helt smadret bagefter, og man stod nede ved den der trykkemaskine'.* (…) det er fordi hun gik på det samme universitet som mig og tog en bachelor der – jeg tror, at hun er anden årgang eller sådan noget… men droppede så ud og har så læst til arkitekt … så ja… hun… vi kan snakke med hinanden om rigtig mange af de her ting. Og hun ved udmærket godt hvem Karl Marx og Weber er – så hun kan sagtens snakke med på alle de der ord og reflektere med, og hun synes den slags er spændende. Og min far har læst rigtig, rigtig mange bøger, og en type der rigtig gerne ville vide alt om alt og få en masse perspektiver på verden. Og det tror jeg helt sikkert har betydet meget, fordi jeg kan mærke, at det er det refleksive, som jeg især har med hjemmefra, som jeg også kan se er rigtig vigtigt at have med på universitetet… og det er en styrke for mig nu, at jeg har det med mig hjemmefra. Og min storesøster og storebror – er henholdsvist otte år og seks år ældre end mig, og de har også kandidatuddannelser, så de har også været forbilleder for mig, og de har også hjulpet mig rigtig meget, da jeg gik i gymnasiet, hvor de var ved at færdiggøre deres kandidater, så det har jo også klart givet mig nogle fortrin… det er klart…"

Uddraget viser, hvordan Astrid sammensætter en fortælling, hvor hendes habitus bliver gjort betydningsfuld for, hvilke muligheder hun har haft igennem sit uddannelsesforløb (Bourdieu 1994/1997). Særligt den kulturelle kapital bliver understreget i uddraget – fx når Astrid beskriver sin families uddannelsesbaggrunde, de mange bøger der er blevet læst derhjemme, det vide samfundsudsyn, kendskab til akademia og teoretiske referencer samt en fremhævelse af en kreativitet i familien i form af farens musiske baggrund. Astrid fremhæver selv sin sociokulturelle baggrund – i form af bl.a. sin families uddannelsesballast – som et fortrin, der har været med til at stille hende stærkt igennem sit møde med forskellige uddannelseslandskaber. På den baggrund bliver den kulturelle kapital, som Astrid fortæller, at hun har med hjemmefra, formet som en central del af hendes subjektiveringsproces, og som et centralt element for de positioneringsmuligheder, som hun fortæller, at hun har inden for universitetslandskabet. Dette bliver bl.a. understreget, da hun fremhæver, at hun hjemmefra er blevet udstyret med en høj grad af refleksivitet, og at netop denne kompetence har været brugbar i hendes arbejde med at kunne gøre sig

genkendelig og har kunnet positionere sig på de "legitime" måder i universitetslandskabet. På den baggrund kan man tale om, at Astrid aktiverer sin sociokulturelle baggrund som en kapitalmæssig ressource, som hun kan trække på, og som stiller hende mere fordelagtigt inden for universitetet og i forhold til at kunne tilnærme sig positionen som en legitim universitetsstuderende. At Astrid fremhæver, at hendes mor desuden har studeret på det samme universitet, som hende selv læser på, og derfor kan tale med på mange af de ting, som Astrid refererer til, er med til yderligere at legitimere Astrids tilhørsposition på universitetet.

Forældrenes rolle i Astrids uddannelsesforløb bliver fremhævet af Astrid, da jeg spørger mere ind til beslutningsprocessen omkring, at hun skal skifte til Det Frie Gymnasie efter 7-klasse:

> "I: Og var du med til at tage valget om, at du skulle starte på Det Frie, eller var det et valg dine forældre tog? Hvordan foregik det, kan du huske det?
> A: Det var meget min forældre. Det var det faktisk, fordi jeg havde det faktisk rigtig, rigtig, rigtig skidt på [folkeskolen], og der skete rigtig mange ting indbyrdes på skolen, men jeg tror, at jeg slet ikke kunne overskue at skulle et nyt sted hen. Men til sidst, så sagde mine forældre, at det var sådan, det skulle være. Og så var det sådan, det var! Og det var jeg rigtig glad for".

Citatet peger endnu en gang i retning af, at Astrid har nogle kapitalmæssige ressourcer med hjemmefra, som hun har kunnet trække på i løbet af sit uddannelsesforløb, og som har kunnet skabe nogle fordele for hende inden for de uddannelseslandskaber, som hun har deltaget i. Forældrene fungerede som en kapitalressource, der kunne få Astrid væk fra en dårlig uddannelsesmæssig situation, hvor hun mistrivedes – en opgave som hun ikke selv magtede. Yderligere vidner forældrenes valg af Det Frie gymnasium om et kulturelt kapitalmæssigt overskud, hvor der ligger en kulturel og værdimæssig bevidsthed i netop det valg. Forældrene kunne ligeså godt have valgt en anden folkeskole uden en særlig uddannelsesfilosofi og -profil. Men de vælger altså, at Astrid skal starte på Det Frie Gymnasium.

Ligeledes bliver Astrids forældre fremhævet senere i hendes uddannelsesnarrativ, da jeg spørger ind til, om Astrid havde nogle yndlingsfag i løbet af sine grundskoleår:

> "Nej, jeg husker faktisk ikke tilbage og tænker, at jeg havde nogle yndlingsfag… Det var bare tydeligt for mig, fx. at matematik det fik jeg rigtig meget at vide, at det var jeg rigtig god til (griner). Det er noget, min forældre nævnte rigtig meget i forhold til, at de godt vidste… at de syntes, jeg var lidt god til matematik, men at jeg ikke helt selv havde set det. Og så syntes de, det var så fedt, da jeg startede på Det Frie, at der var en underviser, der også havde opdaget, at jeg var god til det".

Uddraget vidner endnu engang om, at Astrids forældre har været nogle, der har taget aktiv del i Astrids uddannelsesforløb og altså ikke stået i baggrunden. Og at de har fungeret som en ressource, der har forsøgt at give Astrid noget fagligt selvtillid i løbet af hendes svære grundskoleår – en periode som hun selv fremhæver som et tidspunkt i sit

uddannelsesforløb, hvor hun ikke havde meget faglig tiltro til sig selv. Således viser uddraget endnu en gang, hvordan Astrids familiemæssige baggrund og den kulturelle kapitel, som hun har fået med hjemmefra, har formet sig til en ressource hun har kunnet trække på i bl.a. de perioder, hvor hun ikke har haft det nemt.

Da Astrid er trådt ind på universitetet

Astrid får en følelse af tilhør i universitetslandskabet. Og de tidspunkter hvor hun nævner, at overgangen fra sygeplejerskeuddannelsen mod kandidatuddannelsen også har budt på udfordringer, er hun hurtig til at understrege, at hun er sikker på, at hun er havnet i det rigtige uddannelseslandskab. Selvom hendes uddannelsesfortælling er præget af en række følgevirkninger i forbindelse med bl.a. et præstationsorienteret gymnasieforløb, har hun grundlæggende en faglig selvtillid, som hun også klynger sig til efter, hun er startet på kandidatuddannelsen:

> "…selvom jeg gerne egentlig ville tænke mig selv som… at jeg bare tænkte; selvfølgelig kan jeg det her og har styr på det her, og det gør ikke nogen forskel, at jeg er professionsbachelor… At så kunne jeg godt mærke, at jeg var meget sådan… observerende, og jeg holdt mig meget tilbage og skulle være meget sikker på, at jeg forstod kulturen på [universitetet], og hvad de andre [studerende] ligesom kom med, før jeg bidrog med noget. Jeg var lidt mere nervøs og usikker på, om jeg sagde et eller andet, hvor jeg talte ind i noget, som ikke gav mening eller havde spørgsmål til ting, som de måske lærte på bacheloren. Og der kan jeg mærke, at jeg har fået meget mere selvtillid. Og nu [føler jeg], at vi står ret meget det samme sted (…) Vi kommer med forskellige ting selvfølgelig, men jeg føler, at jeg passer ind".

Uddraget viser, hvordan Astrid i løbet af sit første semester på kandidatuddannelsen føler sig frem i landskabet og observerer, hvordan de andre studerende positionerer sig som universitetsstuderende. Denne strategi er med til at give hende en forståelse af, hvad det er for et landskab, og hvordan hun skal betræde det for, at hun kan 'smelte sammen med' landskabet ('Ecstatic immersion' jf. Davies 2000a). Hendes vej mod en oplevelse af en sammensmeltning med landskabet kan knyttes til den subjektiveringsproces , som Davies kategoriserer som 'working to be appropriately embodied in place' (egen oversættes; 'arbejder henimod at kunne kropsliggøre sig passende i landskabet'). Det er en proces, der beskriver, hvordan subjektet skal lære at afkode måder at tænke, tale og bevæge sig på inden for et bestemt landskab før, det kan blive anerkendt som et kompetent subjekt, der kan mærke tilhør.

Astrids måde at forholde sig mere tavst og observerende i sin første tid som universitetsstuderende, bliver en strategi, der bærer frugt. Det er desuden en strategi til at få en følelse af tilhør, som andre professionsbachelorer, der også formår at legitimere sig inden for universitetslandskabet, også gør brug af, og med en lignende succes som Astrid (Se kapitel 8).

I gennemgangen af Astrids uddannelsesnarrativ har jeg vist, hvordan hendes store fokus på at præstere og opnå et højt karaktergennemsnit, giver bagslag på en måde, hvor hun

må skifte uddannelseskurs og søge hen et sted, hvor hun først og fremmest har fokus på at kunne trives socialt fremfor at vælge en af de mere "prestigefyldte" uddannelser. Igennem Astrids gennemgang af sit uddannelsesnarrativ klassegør hun sig selv på en måde, hvor hun understreger sit sociokulturelle ophav inden for nogle ressourcestærke kategorier, der gør, at hun lettere kan legitimere sig som universitetsstuderende. Astrid skiller sig ud fra flere af de andre studerende, jeg interviewede i og med, at hendes habituelle baggrund samt hendes faglige resultater gennem uddannelsessystemet umiddelbart ville kalde på, at den mest "oplagte" uddannelsesvej for hende ville have været, at hun fra start var gået den akademiske vej og havde taget en universitetsbachelor fremfor en professionsbachelor.

Som den følgende gennemgang af Emilies uddannelsesnarrativ viser, står hendes forløb i stor kontrast til Astrids mere lineær uddannelsesforløb. Og som modsætning til Astrid er der hverken en lige linje mellem Emilies sociokulturelle baggrunde, hendes faglige resultater gennem uddannelsessystemet og hendes forløb mod at blive optaget på en kandidatuddannelse. Derimod har hun løbende slået sig på uddannelsessystemet, og hendes vej mod optagelse på en kandidatuddannelse har været en sej kamp.

Emilie

Mit møde med Emilie og interviewets kontekst

Emilie og jeg lavede det første interview sammen i løbet af efteråret i 2019. Forinden havde jeg talt med hende under en forelæsning, hvor hun selv opsøgte mig og fortalte, at hun godt kunne tænke sig at være en del af undersøgelsen. Emilie er i 20'erne, da jeg snakker med hende for første gang. Hun er uddannet socialrådgiver, og hun er gået direkte fra socialrådgiveruddannelsen til kandidatuddannelsen.

Da Emilie henvendte sig til mig, fortalte hun mig, at hun kunne se sig selv meget i den undersøgelse, jeg var i gang med, og at hun kunne mærke nogle faglige udfordringer ved sin start på kandidatuddannelsen. Vi aftalte, at Emilie skulle skrive en mail til mig, så vi kunne aftale nærmere i forhold til at kunne lave et interview sammen.

Jeg mødes med Emilie en formiddag i oktober ude på universitetet. Det er en grå og våd dag. Vi har forinden aftalt, at vi skal mødes i et bestemt lokale. Da jeg kommer ind i lokalet, sidder Emilie der allerede. Vi hilser på hinanden, og jeg siger, at jeg ikke håber, at hun har siddet for længe og ventet. Hun svarer, at det har hun ikke. I forhold til hvor direkte og snaksaglig Emilie var, da jeg første gang mødte hende til forelæsningen nogle uger forinden, er hun meget mere tilbageholdende og afventende denne gang. Da jeg har taget mit overtøj af og fundet optageren og mine papirer frem, sætter jeg rammen for interviewet. Da jeg er færdig med at beskrive, hvordan jeg forestiller mig, at interviewet vil komme til at foregå, spørger jeg Emilie, om hun har nogle spørgsmål. Det har hun. Hun vil gerne høre, hvad min tilgang til undersøgelsen er. Hun spørger om min tilgang

er "kritisk". Jeg spørger hende, hvad hun mener med "kritisk". Hun svarer: *"Men det er ikke sådan, at du har et kritisk blik – nu har vi haft meget om alliancer: om du har alliancer med os, eller hvem du holder med…"*. Jeg svarer: *"jeg har ikke nogen jeg holder med på den måde. Men det er jeres blikke og historier, som jeg har fokus på, og på den måde kan man sige, at jeg er 'på jeres side'. Det er ikke et kritisk blik på jer. Det er ikke det, der er hensigten. Hensigten er at undersøge, hvad der er på spil for jer, når i starter på en kandidatuddannelse."* Emilie responderer derefter med: *"det kan jo godt være, at man fortæller en eller anden historie, og du så vælger det ud, som giver bedst mening på en negativ måde – men hvor man tænker: 'jamen, jeg sagde også det her' eller sådan… (…) man tager jo noget ud af konteksten"* . Til det svarer jeg: *"Ja… altså, jeg kommer selvfølgelig til at tage nogle bider ud fra interviewet, men mit mål er jo bestemt ikke at sætte jer i et dårlig lys. Og det bliver også kun en god undersøgelse, hvis man kan nuancere billedet af, hvordan det er at starte på universitetet"*. Derefter gav jeg udtryk for, at jeg håbede, at hun var tryg ved situationen. Det svarede Emilie, at hun var, og at hun bare var nysgerrig. Jeg svarede, at hun også var velkommen til at kontakte mig løbende, hvis der er noget, hun gerne ville vende i forhold til undersøgelse og sin deltagelse, og at jeg meget gerne ville snakke mere om det med hende. Vi begyndte derefter vores interview sammen.

Emilies uddannelsesnarrativs opbygning og narrativets lineariteter

Emilie har haft en svær folkeskoletid, og det har sat sit præg på hendes videre uddannelsesforløb, der har været præget af mange skift, småjobs og perioder med depressioner. Hun har således et kurvet uddannelsesforløb og får først for alvor en følelse af at mærke tilhør i uddannelsessystemet, da hun starter på socialrådgiveruddannelsen. Netop Emilies kamp med det faglige og med at finde sin plads i uddannelsessystemet bliver styrende for de lineariteter, som hun konstruerer, når hun fortæller sin uddannelseshistorie. Dette kommer til udtryk på flere måder: På den ene side bliver Emilies fortælling om sin kamp med det faglige både meget definerende for hendes fortælling, samtidig med at det på den anden side også er en del af hendes fortælling, som hun bruger aktivt til at skabe et modspil til, hvor hun kan underbygger og forklare, hvordan og hvorfor hun pludselig formår at blive en af de "dygtige". Nogle af de nedslag som Emilie laver, da hun gennemgår sin uddannelseshistorie, er bl.a. at fremhæve de gange, hvor hun pludselig "overhaler" nogle af sine medstuderende i det faglige stof, når hun får ros af undervisere, og når andre studerende ser op til hende.

I analysens første linearitet: *"En svær start på uddannelsesstigen"* brolægger Emilie allerede sine udfordringer i uddannelsessystemet som en central del af sit narrativ, som hun imidlertid søger at afmontere en anelse igennem den anden linearitet*: "En vekslende følelse af at føle sig fortabt og føle sig dygtig"*. Denne linearitet tager udgangspunkt i Emilies mange uddannelsesskift, og som skiftevis har efterladt hende med en lille følelse af at kunne mærke tilhør i forhold til nogle af sine uddannelsesvalg, samtidig med at hun fortsat slår sig på flere af de uddannelsesvalg, hun træffer.

Analysens tredje linearitet: *"At lykkes og føle sig "uddannelsesparat""* tager afsæt i et mentorforløb, der skal gøre Emilie uddannelsesparat. Her bygger Emilie videre på lineariteten om pludselig at føle sig faglig dygtig, og som er med til at lede hende henimod sin start på socialrådgiveruddannelsen.

Analysens fjerde linearitet: *"Socialrådgiveruddannelsen – at finde den rette uddannelseshylde"* udfolder, hvordan de lineariteter, der har forfulgt Emilie gennem hendes uddannelsesforløb – om at være fagligt udfordret – i stedet manifesterer sig i en ny og stadig lidt spæd narrativ tråd om at finde en plads i uddannelsessystemet og føle sig faglig dygtig.

Til sidst i analysen af Emilies narrativ gennemgår jeg, hvordan Emilie konstituerer sig inden for universitetet, og hvordan hun delvist må kæmpe med at mærke tilhør i universitetslandskabet.

En svær start på uddannelsesstigen

Da jeg havde stillet det indledende spørgsmål til Emilie – om hun vil fortælle sin uddannelseshistorie, responderede hun med: *"Ja… Puha…. Jamen den er lidt lang"*. På den måde fik hun fra start formet sit narrativ i en retning, hvor hun fik understreget, at hendes uddannelsesvej mod universitetet har været kroget. Fremhævning fik desuden en central rolle i forhold til de positioneringer, subjektiveringer og selvforståelser, hun videre talte frem i sin gennemgang af sin uddannelseshistorie. Det er en sætning, der indikerer en følelse af *skam*, og responsen fremstår nærmest som en undskyldning for, at hun gennem sin uddannelseshistorie ikke kan konstruere en mere harmonisk og "omgængelig" uddannelses- og ungdomsfortælling om at bevæge sig lineært og hurtigt gennem uddannelsessystemet.

De seneste år har der netop været et større fokus på at skabe et mere accelereret uddannelsessystem, og den politiske agenda har været styret af at få studerende så hurtigt igennem uddannelsessystemet som muligt (se bl.a. Frederiksen & Sarauw 2020). På den baggrund kan Emilies respons læses som en slags selvevaluering, hvor hun indirekte konstituerer sig selv som en studerende, der ikke umiddelbart passer indenfor de snævre uddannelsespolitiske kategorier om "den gode og rigtige studerende" (Larsen et al. 2023).

Emilie indleder sit narrativ med at fortælle, at hun havde det svært fagligt i folkeskolen. Og netop sine faglige udfordringer manifesteres som en linearitet og rød tråd gennem hele hendes gennemgang af sin uddannelseshistorie. Hun fortæller:

> "Jeg startede på en folkeskole (…) og gik ud der i midten af 8.klasse, fordi jeg havde det meget svært fagligt. Jeg kunne ikke læse – jeg kunne ingenting. Og så startede jeg på en ordblind-efterskole – selvom jeg ikke er ordblind. Jeg har ligget sådan lidt i en gråzone; jeg er bedre end ordblinde, men svagere end normal (…) Men efterskolen havde ondt af mig, så de sagde: Vi giver dig en plads! Og så lærte jeg faktisk at læse på max otte måneder (…) Det var faktisk alle skolefagene [jeg havde svært ved] – de primære skolefag… (….) Jeg tror heller ikke, at jeg var et sted i livet, hvor jeg sådan havde lyst til at lære. Jeg havde

> meget lyst til at lege. Jeg gik 0-klasse om, fordi jeg kiggede rundt og kiggede ud af vinduerne og tænkte: "den der legeplads". Jeg glædede mig så meget til frikvarterne. (…) så fulgte jeg ikke med i skolen, og jeg blev så ked af, at jeg skulle starte forfra, for så fulgte jeg ikke med mine legekammerater. Og så gik jeg til sådan noget specialundervisningen i folkeskolen (…) Og det var rigtig pinligt, kan jeg huske og rigtig svært… det var ikke sjovt. (…) Den der med, at man vidste godt, at man var "anderledes" – i gåseøjne. Og lidt speciel… og de andre i klassen spurgte, når man kom tilbage: "hvad lavede I?" Og det ville man jo ikke rigtig sige, og det var sådan lidt pinligt. Og når man skulle låne en bog på skolebiblioteket, og de andre kunne læse "Harry Potter" og "Adam of Eva" og de der teenageromaner, der var, og jeg var jo helt nede i de der billedbøger, pixibøger-format med: "Her er Mette" og et billede til hvert ord: "Mette er en pige… og så ny side… Her er Søren, han er en dreng" Og det var det niveau, jeg kunne – og det var pinligt at gå ned og låne og aflevere. Så jeg snød lidt, så jeg tog en af de der store bøger, som de andre lånte og kunne læse, og så sad jeg der og legede, at jeg kunne læse de bøger, når vi havde en time, hvor vi skulle læse. (…) Så det det var faktisk først på efterskolen, at jeg synes, at jeg fik tillid til mig selv. For jeg fik at vide, at der var nogen, som havde det endnu sværere end mig – som ikke kunne stave mere end tre ord. Hvor jeg tænkte: Okay! – det kunne jeg lige. (…) Og så var det pludselig ikke pinligt at låne de der pixibøger med: "her er Mette, Mette er en pige". Så tog jeg jo den og begyndte og læse dem, og så blev jeg bare bidt af det. Tog den ene bog efter den anden – og de blev tykkere og tykkere og større og større, og så pludselig kunne jeg læse!"

I det folkeskolelandskab som Emilie befinder sig i, skabes nogle særlige positioneringsmarkører. At Emilie både må tage et klassetrin om, og at hun desuden skal gå til ekstraundervisning, er med til at 'praje' (Davies 2000b: 29-30) hende til at konstituere sig indenfor en bestemt subjektposition, når hun befinder sig i folkeskolelandskabet: En subjektposition, hvor hun både skiller sig ud og føler sig "anderledes", men hvor hun også positioneres som mindre faglig dygtig sammenlignet med sine klassekammerater. Med disse erindringer fra sin folkeskoletid betoner hun i sin fortælling en længsel mod at kunne mærke tilhør ('longing for belonging' jf. Davies 2000a) i de faglige landskaber sammen med sine klassekammerater, og en længsel mod *ikke* at skille sig ud, men i stedet "smelte samme med" ('ecstatic immersion' jf. Davies 2000a) i folkeskolelandskabet, og på den måde subjektivere sig på lige fod med sine klassekammerater, der kunne læse de populærere romaer om "Harry Potter" og "Adam og Eva". Hun bruger selv ordet "pinligt" tre gange i uddraget, når hun beskriver og genbesøger disse episoder, hvor hun oplevede, at hun *"ingenting kunne"* fagligt.

Selvom Emilie i sin fortælling om sin folkeskoletid er med til at konstituere sig selv som "fagligt udfordret" og "en der skilte sig ud", lægger hun vægt på at kategorisere sig selv som *ikke-ordblind*, når hun fortæller om sin start på en ordblindefterskole. Idet Emilie selv vælger at fremhæve skellet mellem at være ordblind og ikke-ordblind, og stadig gå på en skole, der er tilrettelagt efter elever, som oftest er diagnosticeret som ordblinde, er hun med til at skabe en dikotomi mellem det at være ordblind og ikke-ordblind. Gennem denne dikotomi, får hun en tilhørsposition, hvor hun pludselig er en del af et skolelandskab, hvor hun har nemmere ved at "smelte samme med" med skolelandskabet sammenlignet med det skolelandskab, hun var en del af i folkeskolen. Det er en subjektposition,

som hun bruger til at forklare sin vej mod at gå fra at være fagligt udfordret til at være en, der formåede at "arbejde sig op ad" uddannelsesstien.

Den faglige udvikling som Emilie oplever på ordblindefterskolen, er et af eksemplerne på, at hun bruger sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ til at fremhæve de momenter i sit uddannelsesforløb, hvor hun formår at lykkes og får nogle succeser, som hun kan bruge til at drive sin fortælling frem med, så der kan opretholdes en rød tråd, der er med til at rammesætte, hvordan hun kunne lykkes med at starte på universitetet på trods af et kroget og til tider hårdt uddannelsesforløb.

En af Skeggs pointer fra sit studie "Formations of Class & Gender - Becoming Respectable" (1997) er, at kvinderne fra arbejderklassen konstant havde en oplevelse af, at de skulle bevise, at de var "værdifulde" i de felter, de betrådte: *"… They spent an enormous amount of time attempting to attach value to themselves to defend against devaluation, through the performance of respectability and by reversing dominant symbolic moral values"* (Skeggs 2011: 15). Emilies fremhævning af sine faglige sejre, og den anerkendelse som hun får fra sine omgivelser, er med til at indikere, at hun ønskede at konstituere et narrativ, hvor hun ikke blot bliver kategoriseret som "anderledes", "faglig udfordret" og "ordblind", men også som en, der opnår succes, er "værdifuld" og som kan konstituere sig 'respektabelt' (jf. Skeggs 1997) inden for et større samfunds- og uddannelseshierarki.

Én af de ting, der går igen i Emilies fortælling, og som også kommer til udtryk i uddraget, er, at hendes fortælling mest af alt er centret omkring hende selv – omgivelserne er nærmest fuldstændig fraværende i hendes fortælling. Hun fortæller om nogle omstændigheder i folkeskolen og på efterskolen, som gjorde, at hun enten følte sig "forkert" eller oplevede nogle succeser, men hverken hendes lærer, hendes familie eller hendes klassekammerater bliver nævnt i hendes fortælling. På den baggrund bliver der i Emilies fortælling i højere grad end mange af de andre studerende, jeg interviewede, betonet en større vægt på en individualiseret "jeg"-fortælling. Et konkret eksempel på, at hun ikke inddrager sine omgivelser i sin fortælling, og hvor man kan argumentere for, at netop hendes omgivelser i form af skolen, fagpersoner eller hendes forældre må have haft en betydning for hendes uddannelsesforløb, er, da hun skal beskrive sin start på efterskolen. I den forbindelse fortæller hun, at hun starter på ordblindeefterskolen, fordi de på efterskolen: *"…havde ondt af mig, så de sagde: Vi giver dig en plads!"*. Hverken hendes forældre eller hendes gamle folkeskolelærer bliver inddraget i hendes fortælling omkring processerne omkring, hvordan og hvorfor hun endte på ordblindeefterskolen. Fordi Emilie ikke selv vælger at dele og beskrive nogle af de omkringliggende omstændigheder, der gjorde, at der blev taget en beslutning om, at hun skulle stoppe i 8-klasse på sin folkeskole, og i stedet starte på en ordblindefterskole, spurgte jeg efter Emilies gennemgang af sit uddannelsesnarrativ ind til, hvem der var med til at tage beslutningen om, at hun skulle starte på en ordblindefterskole:

> ”I: Og hvordan fandt I ud af, at du skulle starte [på efterskolen]? – var det dine forældre? Var det skolen?
> K: Ja… og så tror jeg også, at skolen kunne se: det her er ikke godt. Jeg begyndte også at starte på noget tysk i folkeskolen, og jeg begyndte at blande det hele sammen der – alle sprogene. Så lærerne var sådan: ”Ved du hvad? Hold dig til engelsk” – som jeg også havde svært ved i forvejen. Matematik havde jeg svært ved. Dansk – alt var skrevet forkert, og jeg kunne ikke se, hvis jeg havde byttet om på ordene. Og jeg kunne ikke se, hvad der var det rigtige. (…) Så jeg har virkelig udviklet mig på det faglige, men jeg er også blevet mere moden til at ville lære det i dag – det var jeg altså ikke på samme måde på det tidspunkt”.

Selvom jeg spørger direkte ind til Emilies forældres rolle i skoleskiftet, bruger Emilie ikke selv krudt på at inddrage dem i sin fortælling. I modsætning til flere af de andre studerende jeg interviewede, inddrager Emilie kun sine forældre i sin fortælling to gang, hvor hun indskyder, at hendes forældre havde en *”grim skilsmisse”*. Derudover fortæller hun, at hun er den første i sin familie, der har læst på både en videregående uddannelse og en lang videregående uddannelse. Den sparsomme information som hun videreformidler om sine forældre, ved kun fx at fremhæve deres ”grimme skilsmisse”, er imidlertid med til at fortælle noget om Emilies måde at konstruere sig selv og sin omverden på. Selvom Emilie måske ikke eksplicit og verbalt italesætter sin sociokulturelle baggrund betydning, får den alligevel en markant betydning, når hun i stedet forsøger at gemme den del af sit narrativ væk.

I uddraget nævner hun kort sine lærer fra sin gamle folkeskoles rolle i forhold til beslutningen om, at hun skulle på en anden skole, der i højere grad kunne imødekomme hendes faglige behov. Desuden pålægger Emilie sig selv, mere end nogle andre, ansvaret for både sine succeser og nederlag. Hun vender således pilen indad i uddraget, når hun både understreger, hvor meget hun selv har lært, og ligeledes når hun beskriver, hvordan hun havde det svært fagligt. På den måde bliver omgivelsernes indflydelse på og formning af hendes uddannelsesvej mere eller mindre gjort usynlig af Emilie selv. At det først er i 8-klasse, at der er nogle, der for alvor reagerer på, at hun faktisk ikke kan læse, kan vidne om, at Emilie rent faktisk har stået meget alene – og at hverken forældrene eller skolen for alvor blev ressourcer, som Emilie kunne trække på.

En vekslende følelse af at føle sig *fortabt* og føle sig *dygtig*

Perioden efter Emilie har færdiggjort efterskolen og frem imod sin start på socialrådgiveruddannelsen er præget af mange uddannelsesskift. Det er nogle skift, som fortsat både medfører uddannelsesmæssige og faglige bump på vejen, men som også bidrager til faglige vendepunkter og en fornyet motivation for at uddanne sig. Imidlertid er de første år efter hendes afslutning på efterskolen præget af en fortvivlelse over, hvor hun skal bevæge sig hen uddannelsesmæssigt:

> ”Og så var jeg på noget produktionsskole og prøvede lidt af med drama der og også musik… Og så startede jeg på noget møbelpolstring og gennemførte grundforløbet der – men fandt så ud af, at det var ikke mig. (…) Jeg var meget kreativ (…) det var meget håndværksmæssigt… meget noget med at bruge sine hænder, og vi skulle putte fjedre i

> stole og sofaer. Det var ikke helt mig. (…) Og der kunne jeg allerede mærke, at det gad jeg ikke. (…) så der hoppede jeg fra. (…) Så har jeg startet på noget 10.klasse, fordi så tænkte jeg, at jeg ville ind og læse på KEA på sådan noget "Design Teknolog". Så jeg tog 10.klasse, fordi jeg ikke havde en gymnasial uddannelse – jeg havde ikke noget eksamensbevis. Og så bagefter tog jeg en HF (…) selvom om det var svært – det var jo de klassiske skolefag igen… åh… (…) Ja, og det der engelsk på det høje niveau, åh nej... Og der dumpede jeg også nogle fag. Jeg bestod lige akkurat Hf-eksaminerne … (…) Skolefagene var svære, og jeg syntes heller ikke, det var så spændende – det gav mig ikke så meget, vil jeg sige. Det gjorde det ikke..."

I uddraget fremhæver Emilie, at hun i en årrække tilvælger mere kreativt-orienterede uddannelser – som fx drama, musik, møbelpolstring og Design Teknolog. Ved at Emilie orienterer sig mod mere kreative uddannelse, får hun samtidig også positioneret sig væk fra de "klassiske skolefag", som hun forbinder med sin folkeskoletid, og som hun i uddraget igen understreger, at hun havde svært ved. På den baggrund kan Emilies tilvalg af de kreativt-orienterede uddannelser ses som hendes strategi mod at finde en hylde, hvor hun kan mærke tilhør i uddannelsessystemet. Imidlertid viser uddraget også, at det er svært for Emilie fuldstændig at undslippe de klassiske skolefag – også selvom hun vælger uddannelser, der ligger inden for det kreative felt, fordi en optagelse på en kreativrettet uddannelse ofte også kræver et eksamensbevis fra folkeskolen eller en HF. Selvom noget tyder på, at Emilie forsøgte at tilvælge kreative uddannelser fremfor de mere "klassiske" fagfaglige uddannelser i en periode af sit uddannelsesforløb, forsætter hun sin fortælling med også at få "malet" flere nuancerer på sin subjektivitet ved også at få talt sig selv ind i nogle subjektpositioner, der klinger godt i forhold til en akademisk uddannelse:

> "Åh, jeg har hoppet meget rundt uddannelsesmæssigt! For så tog jeg en uddannelse som kosmetiker, hvor jeg blev meget bidt af teorien, og jeg fandt ud af, at jeg faktisk var ret god til det teoretiske, men ikke ligeså god til det praktiske (…) jeg tog kun grundforløbet, som jeg var rigtig, rigtig god til. Hvor jeg fandt ud af: "hold da op!" – det faglige kom pludselig ind, og jeg kunne det faglig stof. Og der var pludselig nogle, der begyndte at læne sig lidt op ad mig i forhold til det faglige. Jeg begyndte at deltage meget i undervisningen med fingeren oppe og sådan… (…) Jeg tror jeg fik den der "ah-oplevelse" – det faglige stof kom hurtigere ind. (…) Jeg blev god til at reflektere over det og kunne bruge stoffet, jeg havde lært. Jeg begyndte at kunne analysere lidt og sammensætte tingene. Men det rent praktisk, syntes jeg ikke var så sjovt (…) Og det var også igen et nederlag hver gang, man stoppede. Sådan ja, forfra igen. Og hvad nu? Nu sidder jeg her igen…"

I uddragene skaber Emilie et dikotomi mellem på den ene side dét at være god til at tænke "abstrakt," god til "det teoretiske", god til at "reflektere" og god til at *"analysere (…) og sammensætte tingene"*, som alle er kompetencer, som hænger tæt sammen med fagligheder, som prises inden for en akademisk kontekst. På den anden side italesætter hun i modsætning hertil, at hun fx ikke var god til det "håndværksmæssige" og den praktisk del af de forskellige uddannelser, som hun startede på, som er kompetencer, der er tættere forbundet med forskellige typer af erhvervs- og professionsrettede uddannelser. Billedligt bliver det en dikotomi, hvor de kompetencer, som Emilie italesætter, hun er god til, er evner, der giver plads til refleksions- og skrivebordsaktiviteter, hvorimod de kompetencer som

hun fremhæver, at hun ikke befinder sig godt med nærmere er "ude-på-gulvet"-aktiviteter. På den måde får hun subjektiveret sig på en måde, hvor det er de akademiske kompetencer, som bliver hendes kerneinteresser, og det hun er god til. Netop ved at hun understreger, at hun allerede i løbet af sine forskellige uddannelseshop på diverse erhvervsuddannelser erfarede, at hun var bedre til det teoretiske frem for det praktiske arbejde, er hun med til at styrke og legitimere sin fortælling om, hvorfor hun er endt på universitetet.

Selvom Emilies uddannelsesnarrativ indeholder mange uddannelsesskift og en række nederlag på vejen, rummer hendes fremførelse af sit uddannelsesnarrativ også nogle succeser, som er med til at føre hende mod en uddannelsesvej, hvor hun – langt om længe – mærker tilhør.

At lykkes og føle sig "uddannelsesparat"

Indimellem Emilies forskellige uddannelseshop bliver hun over flere omgange en del af et program, der giver unge redskaber til at blive uddannelsesparate. Netop disse forløb viser sig at blive betydningsfulde for, at Emilie vælger at søge ind på socialrådgiveruddannelsen:

> "…Så har jeg været på nogle forløb nede i kommune[n], (…) på noget, der hedder ["uddannelsesparat"] – jeg vidste ikke, hvad jeg ville! Og havde været kastet rundt i nogen forskellige uddannelser der. Og så startede jeg et slags mentorforløb, hvor jeg så var der og hørte nogle oplæg, hvor man får at vide: "her kan du blive bager – og sådan bliver du bager" (…) Du bliver sådan gjort uddannelsesparat, ik… Og der havde jeg så en mentor – jeg fandt ud af at…. Eller jeg tænkte, at det var da også spændende, det de lavede der (…) Og så fandt jeg ud af, at mentoren var socialrådgiver. (…) Og jeg var faktisk med til (…) at præge undervisningen (…) og de kunne åbenbart se noget potentiale mig… Så jeg blev frivillig mentor, og blev så mentor for to piger med lavt selvværd og som ikke rigtig vidste, hvor de var henne i livet. Og så (…) søgte jeg ind på socialrådgiveruddannelsen og fik faktisk først afslag. Og på det tidspunkt var jeg faktisk ret langt ude… jeg havde det ikke så godt der – jeg havde noget depression og havde fået afslag fra nogle andre studier. Og kunne bare se i en alder af 26 år, hvor jeg bare ikke vidste, hvad jeg ville. Jeg havde ingen uddannelse(…) Men så fik jeg først afslag på socialrådgiveruddannelse, og så en lille uge efter fik jeg… ja, hvad hedder sådan noget?! Altså jeg kom ind alligevel og fik en godkendelse – der var én, der var hoppet fra…"

Forløbet "uddannelsesparat" bliver et vendepunkt for Emilies videre uddannelsesforløb, fordi hun bliver introduceret for en faglig verden, som hun ikke før havde stiftet bekendtskab med. Mentorerne bliver nogle uddannelsesmæssige og faglige forbilleder for Emilie, og hun får pludselig blik for, at en uddannelse ikke blot betyder én ting, men kan åbne op for mange flere muligheder. Mentorerne er de eneste i hendes fortælling, som Emilie selv fremhæver som betydningsfulde for sit videre uddannelsesforløb. Og som en af de eneste gange i Emilies gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, bliver hendes omgivelsers indvirkning på hende mere eksplicit fremhævet af hende selv.

Forløbet "uddannelsesparat" bliver et landskab, hvor Emilie kan mærke tilhør – hvor hun for første gang for alvor bliver anerkendt af sine omgivelser og ikke positioneret gennem sine fravær og mangler, som ellers har været det, hun er blevet mødt med, og som har præget hendes uddannelsesforløb.

Davies argumenterer for, at hvis et subjekt alene bliver positioneret gennem fravær og mangler, får man svært ved at handle og positionere sig på nye måder (Davies 2000b). De bump og faglige udfordringer, som Emilie har kæmpet med igennem uddannelsessystemet, har kontinuerligt stillet hende dårligere i de forskellige landskaber, hvor hun har forsøgt at opnå en følelse af tilhør: Og hun har ikke haft adgang til de privilegerede subjektpositioner.

Selvom Emilie får knyttet mange positive fortællinger på netop denne periode i sit liv, får hun også indskudt, at hun havde en depression i den periode. Denne indskydelse står i stor kontrast til den mere positive fortælling, hun simultant får konstrueret om forløbet "uddannelsesparathed". Selvom hun ikke udfolder meget om sine depressive perioder (som hun nævner sporadisk også på andre tidspunkter af sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ), betoner hun i uddraget, at hendes depression bl.a. kom i kølevandet på sin fortvivlelse over, hvilken retning hendes liv skulle tage uddannelsesmæssigt. At Emilie ikke vælger at udfolde meget om sine depressive perioder, er måske ikke så underligt, men det er imidlertid interessant, hvordan hendes indskydelse om sin depression i uddraget her bliver til en hurtig bemærkning og kommer til at stå i stor kontrast til den meget positive fortælling, som hun skaber om sin faglige udvikling i samme talestrøm. Dette kan indikere, at hun også har et ønske om at præsentere en fortælling, hvor der gøres plads til de tidspunkter, hvor hun haft nogle successer og ikke blot nedture i løbet af sit uddannelsesforløb.

Socialrådgiveruddannelsen – at finde den rette uddannelseshylde

Starten på socialrådgiveruddannelsen bliver en milepæl i Emilies uddannelsesforløb. Hun oplever faglig anerkendelse fra sine medstuderende og undervisere, og for første gang er hun havnet på en uddannelse, hvor hun synes, at det faglige for alvor er spændende:

> "Og så startede jeg på socialrådgiveruddannelsen, og jeg kunne virkelig mærke, at det var den rigtige hylde. Og jeg slugte bare det der faglige stof til mig der, og jeg blev faktisk nørd – og det havde jeg faktisk aldrig været før. Og folk spurgt mig om hjælp i undervisning – og for mig har det jo altid været omvendt; det var mig, der skulle spørge om hjælp, fordi jeg ikke kunne tælle til to. Og så lige pludselig sidder man der, og der er folk, der spørger mig om hjælp og får rigtig meget ros fra undervisere. (…) så til sidst begyndte mine karakterer også at udvikle sig. Når man gik til eksamen begyndte karaktererne pludselig at blive højere og højere og højere. Og kom ud med et ret flot gennemsnit. Og så tænkte jeg: hvis jeg kan det her, hvad kan jeg så mere? (…) Og så var det lidt på grund af den anerkendelse, man får udefra med: "Hold da op! – det havde vi ikke set komme". Og så søgte jeg faktisk ind på en kandidat her"

Optagelsen på og færdiggørelse af socialrådgiveruddannelsen er central for Emilies narrativ, fordi det er her, hun italesætter, at hun finder "den rigtige hylde" – den uddannelseshylde hun fortvivlet har søgt efter med flere bump på vejen, og som både har betydet, at hun måtte hoppe fra uddannelse til uddannelse uden at færdiggøre en uddannelse, have depressive perioder samt blive tilknyttet forløb fra kommunen med fokus på uddannelsesparathed. På socialrådgiveruddannelsen har hun pludselig mulighed for at indtage nogle nye positioner i uddannelseslandskabet og kan nemmere træde ud af positionerne "ordblind", "anderledes" og "faglig udfordret". I stedet bliver hun en "nørd", som hun fortæller. Hendes karakterer stiger, og det samme gør hendes ambitionsniveau og selvtillid.

Endnu en gang fortæller hun med stolthed, hvordan hendes medstuderende begynder at spørge hende om hjælp i undervisningen – en næsten ukendt situation for hende. Netop omverdenens anerkendelse af hendes evner i en faglig kontekst er noget af det, som Emilie betoner giver hende selvtillid – bl.a. fordi det er en anerkendelse, hun ikke har været vant til i store dele af sit uddannelsesforløb. Den faglige anerkendelse, som hun italesætter, at hun oplever på socialrådgiveruddannelsen, bliver formende for hendes længsel mod at bevæge sig videre op ad uddannelsesstigen og starte på kandidatuddannelsen.

Da Emilie er trådt ind på universitetet

Selvom Emilie klarer det godt og får opbygget en større selvtillid efter, hun er startet på socialrådgiveruddannelsen, formår hun ikke i samme udstrækning som Karla og Astrid gør at opnå en følelse af tilhør i universitetslandskabet.

Emilie lægger langt mere stolthed i sin uddannelse som professionsbachelor sammenlignet med mange af de andre studerende, jeg interviewede – som i mange tilfælde søgte at positionere sig væk fra positionen som professionsbachelor, i et forsøg på at kunne legitimere sig på de "rigtige" måder på universitetet (se kapitel 8). I Emilies fortælling om sit møde med universitetslandskabet er der flere antydninger om en kamp for og en længsel mod at "passe ind", samtidig med at hun beskriver universitetet med en stor fascination. Emilie berører flere steder den usikkerhed, som universitetet genererer i hende – fx siger hun:

> "… Jeg synes, at det er et højt niveau (…) Meget af det, man har lært i forvejen [på socialrådgiveruddannelsen], og som jeg egentlig følte, at jeg havde meget selvtillid i forhold til – der begynder jeg at blive mere usikker nu og tænker: okay, er det så sådan her, det skal forstås?! (…) altså nogen gange vakler jeg stadig lidt. Men jeg ved, at jobmæssigt, at det er det, jeg gerne vil. Og jeg ved, at jeg ville fortryde, hvis jeg sprang fra. Men jeg kan godt nogle gange se det lidt som et nederlag"

Når Emilie skal sætte ord på, hvordan det er at læse på universitetet, stiller hun spørgsmålstegn ved sig selv og sin faglighed. Som citatet her viser, er hun splittet i forhold til, hvorvidt hun er havnet det rigtige uddannelsessted: På den ene side fastholder hun, at det er hun, men på den anden side viser citatet også, hvordan universitet får hende til at

føle sig usikker. Det er både et landskab, der kan bibringe hende nogle muligheder – nogle mere privilegerede subjektpositioner (helt konkret refererer hun i citatet til de jobs, hun kan få adgang til), men samtidig er det et landskab, der også kan få hende til at føle sig som et nederlag, fordi hun har svært ved det faglige og svært ved at finde ud af, hvordan hun positionerer sig på de legitime måder.

Noget af det sidste jeg spurgte hende om, inden vores veje skiltes, var, om der var noget, hun bekymrede sig om i relation til sin kandidatuddannelse:

> "Ja jo… lidt (griner) (…) jeg vil gerne prøve at ramme det lidt høje niveau. Men niveauet stiger jo hele tiden, så jeg er lidt nervøs for, om jeg kan følge med… (I: og det høje niveau, som du snakker om her, hvornår oplever du, at det bliver et højt niveau?) Blandt andet i forhold til sproget – hvordan jeg formulerer mig rigtig. Der prøver jeg jo at lytte til, hvordan underviserne formulerer sig og prøver lidt kopiere det (…) men også at bruge de der nye fagbegreber på den rigtig måde (…) Jeg har brug for den der løbende faglige stolthed, fordi det er det, der gør, at jeg holder ved, og at jeg fortsætter. Så det betyder så meget, hvis jeg får ros for noget"

Emilie betoner i citatet, at læringskurven fortsat er stejl og sej, og selvom hun fortsat også oplever faglige succeser og anerkendelse på kandidatuddannelsen, kæmper hun stadig med at kunne afkode nogle af de akademiske koder. Uddraget betoner, at hun har afkodet, at der findes en rigtig måde at "gør universitetsstuderende på"' – men at den "rigtige måde" også nærmest bliver en form for formel, som hun endnu ikke kan kropsliggøre til en følelse af tilhør. Fx fremhæver hun, at hun har svært ved det akademiske sprog – hun har svært ved at bruge det og omsætte det. Hun bevæger sig således hele tiden på kanten af at kunne mærke tilhør i universitetslandskabet. Hun er stadig i gang med at tilpasse sig landskabet. I citatet beskriver hun, at hun får en følelse af at høre til i landskabet, når hun får anerkendelse og ros fra sine omgivelser – noget som hendes uddannelsesnarrativ også viser har været sparsomt.

Emilies gennemgang af sit uddannelsesnarrativ viser, hvordan hun af flere omgange "har slået sig" på uddannelsessystemet, ikke har kunnet mærke tilhør i uddannelsessystemet, og hvordan hun oftest er blevet klassegjort inden for nogle ressource- og statussvage positioner. Imidlertid er hun også selv med til at klassegøre sig inden for netop nogle ressource- og statussvage positioner i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, fordi hun ikke lever op til den accelererende uddannelsesdiskurs om en hurtig og lige vej igennem uddannelsessystemet. Hun konstruerer sin start på socialrådgiveruddannelsen som hendes uddannelsesmæssige "redning". Og hun ender med at klassegøre sig selv inden for nogle mere ressource-/statusstærke kategorier og positioner. Imidlertid er hendes start på kandidatuddannelsen med til sætte hende lidt tilbage igen, og hun skal igen kæmpe med det faglige.

Opsamling af kapitel 6

Med analyserne af Karla, Astrid og Emilies uddannelsesnarrativer har jeg søgt vise, at der ikke findes én type professionsbachelor på universitetet, ved både at have blik for det fragmenterede i de tre studerendes fortællinger, samt ved at illustrere de forskellige livsbaner (jf. Bourdieu), som de studerende kommer med, og som på forskellige måder har formet deres positioneringer og veje mod deres start på universitetet.

Som illustreret i kapitel 2, er tendensen til en forskningsmæssig ensliggørelse af særlige grupper af studerende inden for 'higher education' relativ gængs. Studerende der kategoriseres som 'ikke-traditionelle studerende' ('non-traditional students'), 'arbejderklassestuderende' og 'modne studerende' ('adult students') blive ofte produceret og reproduceret inden for enliggjorte og snævre problemkategorier. Flere internationale klasseforskningsstudier viser, hvordan der samfundsmæssigt, kulturelt og på universiteterne fastholdes nogle fortællinger om særligt arbejderklassestuderende, der er med til at ekskludere og gøre det svært for netop de studerende at lykkes inden for uddannelsessystemet og efter deres færdiggørelse af en lang videregående uddannelse (Leathwood & O'Connell 2003; Loveday 2015; Loveday 2016; Murphy & Roopchad 2003; Young et al. 2020).

Man kan diskutere om jeg med kategorisering "professionsbachelorer på universitetet", er med til at konstruere netop denne gruppe inden for bestemte snævre kategorier. Den slags sproglige kategoriseringer kan være svært at skrive sig fuldstændig ud af som forsker, men gennem de narrative analyser af de tre studerendes forskellige livsbaner, har jeg søgt at vise, at de tre studerende er subjekter med levede liv og forskellig individuel bagage, og at en professionsbachelor ikke er *noget bestemt,* men er formet gennem habituelle baggrunde, diskursive praksisser, samfundskulturelt og uddannelsesmæssigt.

I analysen har jeg søgt at vise, hvordan de tre studerende også aktivt bruger deres fortid til narrativt at konstruere særlige positioner og subjektiveringer, der er med til at placere dem i tilhørspositioner på universitetet. Inspireret af Davies har jeg særligt haft fokus på, hvordan de tre studerende opstiller dikotomier, som er med til at styrke dem i nogle tilhørspositioner, der klinger godt i forhold til deres forestillinger om universitetslandskabet (jf. Davies 2000a; 2000b). Men yderligere har jeg også udledt, hvordan de gør deres habituelle dispositioner meningsfulde i positionen som nystartede universitetsstuderende ved bl.a. på forskellige vis at aktivere deres sociokulturelle baggrunde og klassegøre sig selv inden for enten nogle ressourcestærke/-svage kategorier.

Uddannelsesnarrativerne er med til at videregive information omkring, hvad det er for nogle professionsbachelorer, som universitetet i dag tager imod på kandidatuddannelserne, og hvilke forudsætninger de har. På forskellige måder har de alle tre kæmpet med at mærke tilhør i uddannelsessystemet, hvilket har haft betydning for, hvilke uddannelsesveje de har måtte søge henimod. Karla, Astrid og Emilie tilhører alle tre den samme

generation og er på forskellig vis præget af nogle særlig uddannelses- og ungdomsfortællinger, som har haft betydning for deres veje igennem uddannelsessystemet, deres måder at positionere sig på, deres måder at forstå sig selv på, og hvilket rationaler de bygger deres forståelser af succes og nederlag op omkring. Med forskellige sociokulturelle udgangspunkter og forskellige uddannelseserfaringer med sig viser analyserne, hvordan de alle tre er formet af en særlig uddannelsespolitisk dagsorden om et accelererende uddannelsessystem og forestillingen om, at vejen til de "gode" og "meningsfulde" liv først og fremmest kan opnås via en lang videregående uddannelse. Deres fortællinger er med til at illustrere, hvilke uddannelsespolitiske agendaer der har floreret de seneste årtier, og som har været med til at udstikke rammen for det "gode liv" og den "gode studerende". For Karla udgør universitetet hendes endemål fra start i sin gennemgang af sit uddannelsesnarrativ, og på trods af et kroget uddannelsesforløb med bristede uddannelsesdrømme, hvor hun både må droppe ud af universitetet samt får afslag på optagelse på en kandidatuddannelse, har intet tilsyneladende kunnet ændre hendes stålfaste kurs mod en optagelse på en kandidatuddannelse. På den baggrund bliver en central del af Karlas fortælling, at hun først betragter sig selv som en succes, hvis hun gennemfører en kandidatuddannelse.

For Astrid "ligger det i kortene", i kraft af hendes sociokulturelle baggrund samt hendes høje faglige præstationer fra bl.a. gymnasiet, at hun "burde" læse på universitetet. Astrid former sin uddannelsesvej, så hun lever op til en accelererende uddannelsesdiskurs, men må efter at hun slår sig på den, vælge en anden strategi for sin videre uddannelsesvej. Alligevel har hun en uddannelsesambition, der rækker videre end en praksishverdag som sygeplejerske. På den baggrund er hun præget af den samme uddannelsesdiskurs, som Karla er præget af. Men modsat Karla, er Astrids valg og ambition om at læse på universitetet muligvis også farvet af hendes sociokulturelle baggrund med veluddannede forældre og søskende med lange videregående uddannelse.

Emilies ambition om at læse på universitetet er ikke en central del af hendes narrativ på samme måde som Karla og Astrid. Hendes nyere positive uddannelseserfaringer fra socialrådgiveruddannelsen bliver det, der gør, at hun søger optagelse på kandidatuddannelsen. Imidlertid bliver hendes tilbagevendende skamfulde følelse af ikke at leve op til en normaliseret ungdoms- og uddannelsesdiskurs – med en lige og målrettet vej gennem uddannelsessystemet – central for hendes fortælling. Hun bygger på samme måde som Karla og Astrid sine forventninger til sig selv op omkring nogle af de samme uddannelseslogikker, som de gør. Emilie oplever sig ikke som en succes før, hun finder en hylde i uddannelsessystemet. I overført betydning kan dette også læses som, at hun først bliver værdifuld, hvis hun også kan kapitaliseres i en større samfunds- og uddannelsesmæssig orden. I store dele af Emilies uddannelsesfortælling videreformidler hun, hvordan hun gang på gang har stået uden for sådan en uddannelsesorden og et fællesskab.

Der etableres en dobbelthed i de tre studerendes uddannelsesnarrativer: På den ene side understreger alle tre en stolthed i forhold til deres professionsuddannelser. På den anden

side er de alle tre forankret i en uddannelsesdiskurs om, at en lang videregående uddannelse er nødvendig for at blive opfattet som succesfuld. De fremhæver alle tre, hvordan de har mærket en masse uddannelsessucceser fra netop deres professionsbacheloruddannelser. Selvom Astrid har haft flere faglige succeser tidligere i sit uddannelsesforløb, bliver de faglige succeser og det trivselsmæssig aspekt kombineret, mens hun læser på sygeplejerskeuddannelsen. For Emilie sker der en åbenbaring i forhold til, hvor spændende hun synes, at socialrådgiveruddannelsen er, og hvor meget faglig anerkendelse hun pludselig får fra sine medstuderende og undervisere. Selvom Karla og Astrid i deres uddannelsesnarrativer betoner en større drivkraft mod at skulle have en lang videregående uddannelse for at føle sig som en succes, afslutter de også deres professionsbacheloruddannelser på en måde, hvor deres valg om at læse en kandidatuddannelse ikke er en flugt fra de erfaringer og de kompetencer, som de fik opbygget der. Derimod har de nærmere et blik på deres professionsbacheloruddannelser, som uddannelsesressourcer de kan bruge fremadrettet på universitetet. På den baggrund forlader de alle tre deres professionsbacheloruddannelser på måder, hvor de føler sig stolte af den faglighed, de har fået med sig, og hvor de betragter kandidatuddannelserne som en naturlig forlængelse af den faglighed og viden, som de har opbygger fra deres professionsbacheloruddannelser.

Når jeg i det følgende analysekapitel går på tværs af de studerendes betragtninger, følelser omkring og oplevelser med deres møder med universitetet, samt inddrager mine feltnoter, der berører universitetets måder at møde professionsbachelorerne på, skal det også læses med de tre uddannelsesnarrativer i baghovedet. For de følelser og bump på vejen de har oplevet igennem deres uddannelsesforløb samt de faglige succeser og en voksende faglige selvtillid, som professionsbacheloruddannelserne har givet Karla, Astrid og Emilie, er eksempler på, hvor vigtigt det er ikke at ensliggøre særlige gruppe af studerende i en universitetskontekst. Desuden er det også eksempler på, at de professionsbachelorer, der vælger at læse på en kandidatuddannelse, er studerende der er motiverede, videbegærlige, har fået ros og anerkendelse fra deres undervisere og medstuderende på professionsbacheloruddannelser, føler sig dygtige og er stolte af de uddannelsesbedrifter, de har opnået med deres professionsbacheloruddannelser. Dette kunne på mange måder betragtes som et drømmescenarie for undervisere og professionsbachelorernes kommende medstuderende – det er studerende med et "drive". Alligevel bliver disse udgangspunkter og de forudsætninger som professionsbachelorerne kommer med, kappet af i deres møde med universitetet, og distinktionerne og en klassegørelse tegnes i stedet op blandt de forskellige bachelorgrupper på universitetet.

Kapitel 7: Universitetsfeltet – et felt af distinktioner, hierarkier og klassegørelse

Hvor forrige analysekapitel udfoldede tre professionsbachelorers bevægelser inden for forskellige uddannelseslandskaber, og disse bevægelsers betydning for deres vej mod at blive optaget på en kandidatuddannelse, vil jeg i følgende analysekapitel gå på tværs af empiren og undersøge, hvad der er på spil efter, at professionsbachelorerne er startet på universitetet – og særligt med et fokus på deres første måneder på universitetet. I kapitlet undersøges den dobbelte proces i Davies' (be)loning-begreb mellem *længsel* og *tilhør*, men Bourdieus begreber – og særligt hans praksisteori og hans begreb om *'distinktioner'* (1979/1984) – bruges som en rød tråd i kapitlet til at illustrere, hvordan universitetet (re)produceres som felt, hvad universitet er for en institution, og hvordan universitetet er med til at markere forskellige distinktioner mellem de studerende. I kapitlet udfoldes det, hvordan de, efter de er blevet optaget på deres kandidatuddannelse, kæmper for at mærke tilhør på universitetet. Men også hvilke muligheder professionsbachelorerne har for at mærke tilhør inden for universitetsfeltet. Som kapitel 6 viste tre eksempler på, har professionsbachelorerne en længsel mod at mærke tilhør til universitetet og positionen som universitetsstuderende. I dette kapitlet forsøger jeg at vise, hvordan professionsbachelorerne på tværs af den producerede empiri kæmper for at få længsel og tilhør til harmonere i deres tidlige møde med feltet. Kapitlet undersøger således *spillet om tilhør* inden for universitetsfeltet.

Jeg vil igennem en række tematikker, der tilsammen kan give viden om, hvordan universitetet fungerer som et magtfelt, der reproducerer klassegørelse, social ulighed og særlige distinktioner, udfolde, hvordan universitetet ofte placerer professionsbachelorerne *på kanten af tilhør*. Det overordnede tema for kapitlet er det samfundsmæssige paradoks, der fortsat reproduceres, nemlig, at på trods af ambitionen om at skabe social mobilitet og gøre de lange videregående uddannelser til en lige ressource på tværs af sociale skel og baggrunde, reproduceres der fortsat social ulighed på universitetet (Domina et al. 2017; Thomsen 2008; Reay 2018; Reay et al. 2002). Bourdieu har flere gange i løbet af sit forfatterskab vist, hvordan uddannelsessystemet er omdrejningspunktet for den mest gennemgribende undertrykkende faktor i det moderne demokratiske samfund. Ifølge ham kan ingen andre felter måle sig med det ulige magtspil, der reproduceres i uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron 2006).

I forlængelse af Bourdieus begreb om distinktioner peger jeg – ved at inddrage mit begreb om klassegørelse – på hvordan netop disse distinktioner ofte er med til at skabe en særlig

ressource-/statussvag klassegørelse af gruppen af professionsbachelorerne, som får betydning for deres muligheder for at mærke tilhør på universitetet. Til yderligere at kunne udfolde, hvordan særlige distinktioner er med til at begrænse professionsbachelorernes muligheder inden for universitetsfeltet, inddrager jeg den britiske klasseforsker Diane Reays videretænkning af Bourdieus habitusbegreb, nemlig begrebet om *'institutionel habitus'* (jf. Reay 1998b; Reay et al. 2001, se også kapitel 2). Netop begrebet om institutionel habitus kan bruges til at vise, hvordan der reproduceres uligheder, der er med til at stille studerende forskelligt indenfor og udenfor uddannelsessystemet. Jeg bruger begrebet sammen med mit begreb om klassegørelse til at vise, hvordan særligt undervisere, men også universitetsbachelorer, er med til at klassegøre alle professionsbachelorerne inden for nogle (stereotype) ressource-/statussvage positioner, hvor de (implicit) problematiserer professionsbachelorernes fornemmelse af universitetets institutionelle habitus. Denne tendens til at problematisere professionsbachelorernes evne til at kunne kropsliggøre den institutionelle habitus i universitetsfeltet, resulterer i, at flere af professionsbachelorerne rent faktisk kommer til at problematisere deres egen position inden for feltet. Samtidig inddrager jeg også eksempler fra empiren, der viser forholdet mellem professionsbachelorernes sociokulturelle baggrunde og den institutionelle habitus, og hvordan netop dette forhold for nogle af professionsbachelorerne spiller ind i forhold til, hvordan de kan positionere sig i feltet og mærke en tilhørsfølelse.

I kapitlet trækker jeg både på uddrag fra mine observationer af de studerendes hverdag på universitetet – dvs. forskellige undervisningssituationer, vejledingsmøder og de studerendes gruppearbejde. Yderligere inddrager jeg uddrag fra interviewene med de studerende, hvor jeg fokuserer på deres fortællinger om og beskrivelser af universitetet og en hverdag, hvor de søger at navigere i alt det nye i universitetsfeltet. Feltnoterne og interviewuddragene er med til at understøtte hinanden i analyserne i kapitlet: Det betyder, at feltnoterne både understøtter professionsbachelorernes beskrivelser af universitetsfeltet – dvs. deres oplevelser i feltet og de følelser, som de beskrive, at feltet er med til at generere i dem. Men feltnoterne kan også bruges til pege på det, som professionsbachelorerne måske ikke nødvendigvis selv lægger mærke til i hverdagen på universitetet. Yderligere bidrager feltnoterne til et indblik i, hvilket handlinger, interaktioner, blikke og bevægelser der foregår i universitetsfeltet, og hvordan alt dette er med til at forme særlige sandheder og selvfølgeligheder i feltet, som kan få betydning for professionsbachelorerne position i universitetsfeltet.

Kapitlet indledes med overtematikken *"Distinktionen mellem at være en 'rigtig' og 'forkert' studerende"*. Her analyseres en række undertematikker, der tager udgangspunkt i, hvordan distinktioner tegnes op i universitetsfeltet på forskellige måder – både gennem nogle distinktioner af æstetisk art, som fx tøjvalg og betydningen af alder, men også gennem uddannelsesbaggrund, og hvordan disse distinktioner er med til at skabe en særlig klassegørelse af professionsbachelorerne, der resulterer i en symbolsk vold, der er med til at undertrykke professionsbachelorernes position i universitetsfeltet. Til at udfolde, hvordan

forskellige distinktioner viser sig i feltet, tager jeg både udgangspunkt i mine af egne betragtninger af feltet og af gruppen af professionsbachelorer. Ligesom jeg udfolder, hvordan universitetet (re)produceres som felt med udgangspunkt i uddrag fra mine observationer, der centrerer sig omkring underviseres undervisning og vejledning af de studerende. Her optræder professionsbachelorerne som mere passive modtagere af de praksisser, som undervisere/vejledere og universitetsbachelorer udøver i de forskellige uddannelsessammenhænge med dem. På den baggrund skal tematikken også bruges til at vise, hvad underviserne lægger vægt på i deres praksisser og italesættelser overfor professionsbachelorerne. Og tematikken skal desuden lede op til at kunne pege på, hvilke betydninger de distinktioner, der konstrueres mellem at være en "rigtig" og en "forkert" universitetsstuderende, får for professionsbachelorernes videre subjektiverings- og positioneringsprocesser i feltet, deres muligheder for at tilnærme sig en institutionel habitus samt skabe en forbindelse mellem deres længsel for tilhør og en legitim tilhørsposition i feltet.

Med udgangspunkt i begrebet institutionel habitus (jf. Reay 1998b; Reay et al. 2001, se kapitel 2), tager den efterfølgende overtematik – *"At få opbygget en videnskabelig habitus"* – udgangspunkt i, hvordan flere af professionsbachelorerne skal kæmpe med at tilnærme sig en institutionel habitus, bl.a. fordi undervisere og universitetsbachelorer er med til at problematisere professionsbachelorernes tilstedeværelse i universitetsfeltet. Analyserne her tager afsæt i interview- og observationsuddrag af professionsbachelorernes betragtninger om universitetsfeltet, og deres søgen efter at forstå feltet, og hvordan de skal begå sig inden for det.

Distinktionen mellem at være en "rigtig" eller "forkert" universitetsstuderende

Igennem sine analyser i "La Distinction" (1979/1984) viser Bourdieu, hvordan særlige smagstyper indgår som et bærende element i klassestruktureringen i Frankrig. Her bruger han et begreb om distinktion til at vise, hvordan der genereres *forskel* og *afstand* mellem mennesker. Noget i et felt – fx smag indenfor tøj, mad, musik, film, kunst og boligindretning – vil blive konstitueret som bedre end noget andet. På den måde er den kulturelle smag med til at markere forskellene mellem de sociale positioner i et felt: De dominerendes adskillelse fra de dominerede. Arbejderklassens smag fungerer her som et slags negativt referencepunkt, som andre kan positionere sig selv i forhold til, og der skabes dermed en afstand mellem positionerne i et felt, som er med til at konstituere nogle subjekter inden for nogle mere fordelagtige positioner. Forestillingen om "god smag" er ifølge Bourdieu imidlertid en social konstruktion, og man kan derfor ikke tale om, at der objektivt findes noget, der er bedre end andet – dette til trods for, at distinktionerne fortsat reproduceres på måder, hvor de kommer til at fremstå som lovmæssigheder i vores samfunds- og kulturliv.

Ligesom Bourdieu viser, hvordan kulturforbruget i Frankrig og en æstetisk "sans" er med til at skabe distinktioner mellem mennesker, skabes lignende distinktioner mellem de studerende i universitetsfeltet. Her skabes distinktionerne ikke blot på baggrund af *smag* (forstået som kulturelle præferencer), men også gennem et videnshierarki (praksis- og akademisk vinden) og uddannelsesbaggrunde (professions- og universitetsbachelorbaggrund). Disse distinktioner er med til at klassegøre professionsbachelorerne inden for nogle ressource-/statussvage positioner, som udmønter sig i en symbolsk vold i feltet rettet mod professionsbachelorerne. På samme måde som når Bourdieu fremhæver, at man ikke kan tale om, at der findes en objektiv "bedre smag", kan man på lignende måde også problematisere forestillingen om, at der eksisterer en type viden eller uddannelse, der er bedre end en anden. Empirien peger imidlertid på, at der er en tendens til, at universitetsfeltet, og det at arbejde akademisk, bliver konstitueret som finere og bedre af undervisere, universitetsbachelorer og i flere tilfælde også af professionsbachelorerne selv. Når professionsbachelorerne møder og skal interagere med universitetsfeltet, (re)produceres bestemte distinktioner, der både er med til at forene og adskille grupper af studerende i feltet, og som i mange tilfælde er med til at ensliggøre gruppen af professionsbachelorer i feltet igennem nogle snævre "problemkategorier", og som er med besværliggøre deres muligheder for at mærke tilhør i feltet – på trods af, at de fleste af dem har en længsel mod at føle tilhør.

Universitetsfeltet som et ulige spil fra start: Æstetik, alder og tøjvalg som distinktionsmarkør

> "Those who talk of equality of opportunity forget that social games (…) but also cultural games (…) are not 'fair games'" (Bourdieu 2000: 214).

Citatet her kan bruges til at kaste lys over det ulige spil, der reproduceres i universitetsfeltet, og som mine observationer og interviews med professionsbachelorer også vidner om. Desuden indrammer det dét, der på mange måder kan siges at repræsentere grundstenen for Bourdieus analytiske og teoriske forfatterskab, nemlig, at mennesker ikke har de samme forudsætninger og muligheder for at lykkes og deltage i de sociale systemer. For ikke at reproducere det ikke flatterede billede af, at universitetet de seneste 60 år er blevet til et *masseuniversitet*, vil jeg i stedet bruge Leathwood og O'Connells analogi om, at vi i dag har en "masse" – forstået som en mere differentieret gruppe studerende – der skal agere inden for et elitesystem (Leathwood & O'Connell 2003: 612, jf. kapitel 2). Dette er med til at tegne et billede af en institution, der er rodfæstet inden for bestemte historiske og kulturelle logikker, der på trods af de seneste 60 års udvikling mod en mere differentieret sammensætning af studerende, fortsat opretholder en bestemt social orden. Sat på spidsen, kan man tale om, at sammensætningen af gruppen af studerende er mere i udvikling, end det gør sig gældende for de måder, universitetet praktiserer undervisning og forholder sig til gruppen af studerende på. Hvis man skal følge Leathwood og O'Connells analogi, fungerer universitetet som et elitært selekteringsorgan – som måske endda

selekterer hårdere end tidligere, fordi institutionen består af en mere differentieret gruppe studerende.

En differentiering og sammensathed i gruppen af studerende skinnede æstetisk igennem for øjnene af mig, da jeg indtog positionen som observatør på nogle af professionsbachelorernes første studiedage:

> De nystartede studerende er samlet i det store auditorie. De sidder bænket på rad og række som en masse mørke silhuetter med fonten mod holdet af undervisere, der står på en lille forhøjet scene med spotlys. I forhold til hvor mange studerende, der er i auditoriet, så er der forholdsvis stille. Gruppen af nystartede professionsbachelorer er en sammensat gruppe aldersmæssigt og æstetisk. Flere af dem er oppe i årene og er også af den grund klædt meget anderledes, end mit billede af den "klassiske" universitetsstuderende, som jeg læste sammen med. Flere af dem er modne kvinder i spraglede kjoler eller skjorter i løst stof. Flere har kort hår fx farvet rødt eller med farvede striber, og nogle har farvet deres hår platinblond. En kvinde, der sidder næsten ved siden af mig, er i slut-40'erne. Hun har kort lyst farvet hår, har en neofarvet gul cardigan på og et par sorte gamacher i et materiale, der skal ligne læder. På hendes sandaler er der påsat similisten, og hun har en tatovering på foden af en sommerfugl. Der er også mange, der er jævnaldrende med mig og æstetisk kunne de ud fra deres tøjvalg også ligne nogle, jeg havde studeret med på min bachelor- og kandidatuddannelse. Fx er der en ung kvinde på min alder, der sidder på en af stolerækkerne foran mig, som har langt hår sat "tilfældigt" op i en knold. Hun har et par rustfarvede højtaljede fløjlsbukser på og et par retrolignende sneakers.

Særligt to ting skinner igennem i feltnotatet: For det første illustrerer uddraget de nystartede professionsbachelorers første møde med universitetet. I centrum for de studerendes blikke står underviserne på en forhøjet scene med et spotlys rettet mod sig. Billedligt fremstår forholdet mellem de studerende og underviserne asynkront i den måde undervisningsrummet er indrettet. Rummet udstråler i sig selv en ulige magt. Det ligner, at det er underviserne, der er hovedpersonerne i universitetsfeltet, og ikke de nystartede studerende, der skal til at uddanne sig.

For det andet viser feltnotatet, hvordan professionsbachelorernes æstetik og alder "afslører dem" og delvist forringer det deres position i universitetsfeltet. Ideen om den "traditionelle" universitetsstuderende er ikke en kvinde i slut-40'erne med kort farvet hår, som er iført gamacher. Den æstetiske og aldersmæssige forskellighed blandt professionsbachelorer, som jeg som udefrakommende har nedfældet i mine feltnoter, er desuden med til at udstille min egen position i feltet – som en der ikke beskuer feltet neutralt. Og som en der på baggrund af en hurtig betragtning af, hvordan de studerende er klædt, understreger distinktionerne i feltet og skelner mellem, hvem der skiller sig ud, og hvem der æstetisk og aldersmæssigt ligner nogle, der nemmere vil kunne indtage positionen som en "legitim" universitetsstuderende i feltet. Igennem mine feltnoter udøver jeg selv en form for symbolsk vold, når jeg indtager den asynkrone position som observatør, der via det skrevne ord navngiver og klassificerer den sociale virkelighed, som jeg oplever, at den udspiller sig foran mig (Bourdieu 1979/1984: 479). Jeg konstruerer et ulige felt og får de

sociale grænser og distinktioner til at eksistere, når jeg kategoriserer professionsbachelorerne inden for bestemte æstetiske og aldersmæssige kategorier.

Bredt i forskningslitteraturen om sociale klasser vises det, hvordan tøjvalg, smag og stil konstituerer sig som et centralt element i konstruktionen af medlemskab inden for bl.a. uddannelsessektoren. Ligesom mangel på forståelse af de kulturelle æstetiske koder er med til at konstruere nogle subjekter "mindre egnede" inden for bestemte felter. Fx viser Vicky Mountford (2018) med sin analyse, hvilke kulturelle og subtile koder – og også markante distinktioner omkring tøjvalg – som britiske universitetsstuderende gør brug af for at konstruere sig inden for en "passende" identitet som studerende på universitetet. Disse koder og valg af tøj er alt sammen med til at konstruere differentiel adgang til kapital, der kategoriserer hvem, som står inden for, og hvem, der står udenfor det privilegerede medlemskab:

> "The role of clothing and the symbolic associations in the embodiment of different brands and manners of dressing presents a noteworthy means of distinction and differentiation in and between different students" (Mountford 2018: 136).

Også en gruppe britiske uddannelsesforskere, Louise Archer et al. (2007), viser med deres undersøgelse, hvordan praksisser for smag og stil i skolen konstruerer værdi og tilhør. Deres forskning tager udgangspunkt i skoleelever og ikke universitetsstuderende, men viser på samme vis, som Mountford (2018) gør, at æstetiske valg er et centralt element i, hvordan klasseidentiteter konstrueres: *"…young people seek to generate worth and value through their investments in style"* (Archer et al. 2007: 219).

Jens Peter Thomsen (2008) viser også i sin afhandling, at æstetik og tøjvalg er med til at konstruere medlemskaber og fagidentitet inden for tre forskellige fag (Litteraturvidenskab, Statskundskab og Erhvervssprog) på universitetet. Stilen på de tre fag adskiller sig fra hinanden, og Thomsen argumenterer for, at de studerendes æstetiske valg på de tre uddannelser bruges til at signalere noget forskelligt: Fx spiller det æstetiske udtryk en særlig stor rolle på litteraturvidenskab, hvor de studerende helst skal udtrykke en kreativ og legende tilgang til deres tøjvalg og fremtoning.

Mærketøj og -varer er også en af de måder kvinderne i Skeggs' analyse i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997) konstruerer respektabilitet (jf. hendes begreb 'respectability') og distinktion til bestemte klasser i deres kampe for at "performe" en middelklasseposition.

Den æstetiske bevidsthed og den magt, det kan bibringe i universitetsfeltet, er ikke konstitueret og blevet indlejret som en kulturel ressource (kapital) og habituel kropsliggørelse, som alle professionsbachelorerne i deres tidlige møde med universitetsfeltet har kulturelt råderum til at administrere eller 'gøre', som et led i deres veje mod at blive accepteret som en universitetsstuderende. Samtidig må det siges også at være svært at gøre noget ved ens alder – den har de jo ligesom med sig uanset hvilken stil, og hvilket tøjmærke de vælger at iføre sig. Derfor vil nogle af professionsbachelorernes muligheder for at konstituere

sig inden for en æstetik fremtoning, der mere "smelter sammen med" feltets kulturelle koder, forblive udfordrende og ulige.

Undervisernes kommunikationsform som distinktionsskabende

Noget af det, der går igen i mine feltnoter – på tværs af forskellige uddannelsesrelaterede hverdags-/undervisningssituationer på universitetet – er, hvordan professionsbachelorerne ofte bliver konfronteret med, at de *ikke passer ind* i universitetsfeltet. Det viser sig på forskellige måder – og nogle gange mere direkte end andre gange. Flere dele af min empiri viser, at nogle af professionsbachelorernes første møder med universitetet bliver en præsentation af institutionen, hvor den viden og de erfaringer, de har med sig fra deres professionsbacheloruddannelser og fra deres arbejde ude i praksis, ikke har den samme værdi på universitetet, som de har været vant til. Universitetets budskab er ikke altid: Her er der plads til jer! Derimod er der en tendens til at udvande eller problematisere de kompetencer, som professionsbachelorerne har med sig fra deres professionsbachelor-uddannelser. Helt konkret viser denne form for afvisning af professionsbachelorerne sig, da de bliver budt velkommen på studiestartsdag:

> Da alle underviserne er ankommet, begynder dagens program med, at der bliver budt velkommen. En række forskellige introducerende og hyggelige lege danner rammen i de første minutter af dagens program (…) Efter at underviserne har præsenteret sig selv på skift, vender fokusset mod kursets dagsprogram fremadrettet. Der bliver snakket med en vis alvor, når underviserne fortæller om eksamen, øvelserne og læsningen, og de understreger flere gange, at de nystartede professionsbachelorer skal tage det seriøst, hvis de skal gøre sig nogle forhåbninger om at kunne klare det (…) Fx siger en underviser*: "Det er ikke noget med at ligge på en strand på Bali… eller… det må I gerne, men studiet er normeret til fuld tid. I skal indstille jer på, at kurset ikke er nemt. I skal bruge syv timer på det hver dag (…) Det er ikke noget, I kommer sovende til. Og det bliver svært (…) I skal ikke tro, at når I er færdige med undervisningen, at I så skal hjem og grille med familien, nej, der skal I hjem og læse"* (…) Underviseren forklarer læringsmålene og fokusset i det faglige samt fokusset til eksamen *"Vi er på udkig efter jeres refleksivitet. Når man er universitetsstuderende, skal I ikke reproducere. Vi er lidt ligeglade med, hvad I mener. Lige i den her sammenhæng tæller den praktiske viden ikke ligeså meget. I skal kunne underbygge det, I siger. Vi er også lidt ligeglade med, hvor meget I ved om et givent emne, fordi det er ikke det, som I bliver bedømt i – I bliver bedømt i refleksive valg (…) Og vi vil være efter jer i forhold til, om I har argumentationen i orden"*

I feltuddraget laver underviseren en hurtig og kontant skitsering af, hvordan de nystartede professionsbachelorer *ikke skal* være, og hvordan de *skal være* for at kunne lykkes som en universitetsstuderende. Denne skitsering kan til dels læses som underviserens forsøg på – både på lidt kontant vis, men måske også med en god intention in mente – at forklare de studerende om det spil, der venter dem, og er i gang, når de deltager i universitetsfeltet. Samtidig ligger der en symbolsk vold i den viden, som underviseren videregiver til de studerende – en miskendelse af den baggrund, den viden og de kompetencer, som professionsbachelorerne har med sig fra enten professionsbacheloruddannelsen eller ude fra praksis. Underviseren udtrykker implicit, at det kræver nogle bestemte kapitaler at læse

på universitetet og siger herigennem samtidig implicit, at de ikke har den rette kapitalvolumen. Når underviseren bl.a. understreger, at de på universitetet ikke er interesseret i deres praktiske viden, og hvad de mener om et givent emne, repræsenterer det til dels underviserens forestilling om og fordom i forhold til, hvordan en professionsbachelor "er" i undervisningssammenhæng. Underviseren klassegør gruppen af professionsbachelorer ved at kategorisere dem inden for nogle ressourcesvage positioner i universitetsfeltet, hvor et videns-/uddannelseshierarki mellem praksisviden overfor akademisk viden og en professionsbacheloruddannelse overfor en universitetsuddannelse er med til at placere gruppen af professionsbachelorer uhensigtsmæssigt inden for universitetsfeltet: De bliver indirekte bedt om at lægge "professionsbacheloren på hylden". Igennem en miskendelse af professionsbachelorernes kompetencer og uddannelsesbaggrunde udøves der en symbolsk vold mod gruppen af professionsbachelorer, hvor de placeres i underlegen position i feltet (Bourdieu 1979/1984: 479). Og underviseren understreger overfor de nystartede professionsbachelorer, at de skal regne med, at overgangen til at læse på universitetet bliver *svær* for netop dem. Dette vidner yderligere om, at billedet på en professionsbachelor i en universitetssammenhæng er knyttet til nogle særlige "problemkategorier" (på samme måde som arbejderklassestuderende se bl.a. Loveday 2016; Leathwood & O'Connell 2003), og hvor vejene til at konstituere sig på de legitime måder ikke umiddelbart er inden for rækkevidde.

Professionsbacheloren er således bagud på point allerede inden, de overhovedet er startet og skal kæmpe, hvis de skal mestre de kulturelle koder, der skal til, før de kan mærke tilhør og anerkendes på universitetet. Som forrige analysekapitel (kapitel 6) imidlertid viste, er en professionsbachelor ikke én ting. De kommer med forskellige historier og forskellige udgangspunkter og vil af de grunde også have forskellige forudsætninger for at kunne lykkes på universitetet – ligesom det vil gælde for de studerende, der har læst deres bachelor på universitetet (jf. bl.a. Thomsen 2008; Thomsen et al. 2013). Når underviseren taler til de nystartede professionsbachelorer, bliver de konstrueret som en ensliggjort masse med de samme udfordringer og manglende kompetencer. Samtidig kan underviserens forestilling om professionsbacheloren også højst sandsynligt være farvet af underviserens erfaringer med, hvordan nogle professionsbachelorer agerer, når de starter på universitetet. Imidlertid er de distinktioner, som underviseren tegner op i sin præsentation af universitetsfeltet fra start med til at forstærke kontrasterne mellem at have en professions- og have en universitetsbaggrund. Og det er med til at konstituere professionsbachelorerne som anderledes på en problematisk måde. Feltuddraget peger således på, at universitetet som uddannelsesinstitution også spiller en central rolle i at skabe uligheder og distinktioner mellem studerende.

Også den britiske uddannelsesforskeren Louise Archer (2003) viser, at uddannelsesinstitutionerne spiller en rolle i at reproducere klasseuligheder. Hun argumenterer for, at enhver analyse af klasseuligheder inden for universitetet ikke blot bør tage højde for de studerendes klasseidentiteter i deres møde med universitetet, men netop også bør rette

en opmærksomhed imod uddannelsesinstitutionens rolle og praksisser i forhold til at reproducere uligheder blandt de studerende (Archer 2003: 14). Igennem underviserens kategorisering af, hvordan professionsbachelorerne ikke skal 'gøre' positionen som universitetsstuderende – ved til dels at problematisere deres uddannelsesbaggrunde – er underviseren med til fastholde og reproducere en ulighed mellem de studerende på universitetet. Imidlertid kan underviserens intention med, og måde at præsentere universitetsfeltet på, også læses som et middel til at skabe mere lighed mellem de studerende på tværs af bachelorbaggrunde: Forstået på den måde, at ved at formidle feltets spilleregler kort og kontant (refleksivitet giver værdi i feltet/praksiseksempler giver ikke værdi i feltet), bliver professionsbachelorerne klædt på til feltets logikker. Selvom intentionen kan være god, konstitueres der i underviserens rammesætning af feltet også en tydelig miskendelse af professionsbachelorernes baggrunde og kompetencer.

Et andet lignende eksempel på, hvordan en underviser tegner distinktionerne op mellem de studerende på en måde, der er med til at klassegøre professionsbachelorernes i en ressourcesvag position, ses også i feltnotatet nedenfor. Feltnotatet er desuden et eksempel på, hvordan en symbolsk vold meget direkte bliver udøvet overfor gruppen af professionsbachelorer. Situationen udspiller sig en eftermiddag i løbet af professionsbachelorernes første semester på en kandidatuddannelse. De studerende har læst på deres kandidatuddannelse i ca. to måneder, da denne situation udspiller sig. De studerende har holdundervisning, der foregår i et mindre klasserumslignende lokale. Fordi der er tale om en holdundervisningssituation, er der mere interaktion mellem de studerende og underviseren, sammenlignet med det traditionelle forelæsningsrum. I uddraget bliver de studerende undervist i videnskabelige metoder. Efter en forespørgsel fra en studerende om at få afklaret, hvad der kendetegner den induktive og deduktive metode, begynder underviseren at eksemplificere metoderne med udgangspunkt i et karikeret eksempel:

> Underviseren forsætter med at skelne mellem, hvad der karakteriserer induktive og deduktive undersøgelser, og hvorfor de to tilgange ofte kommer til at afløse hinanden. Underviseren fremhæver igen nogle af sine egne undersøgelser, hvor underviseren demonstrerer, hvordan underviserens undersøgelser ender med at være en blanding. Underviseren forsætter med at forholde sig til de to tilgange og opridser et eksempel, der skal tydeliggøre tilgangene – underviseren siger*: "Alle professionsbachelorer er idioter* (underviseren peger på en studerende, der sidder på forreste række) – *Mikkel er professionsbachelor – ergo er Mikkel en idiot: På den måde har vi lavet en deduktion. Deduktioner er totalt bærende for alt, der hedder kvantitativ forskning…"* Underviseren fortsætter sit eksempel*: "Nu har jeg jo undervist alle jer… Lad os sige, at jeg faktisk kunne konstatere, at I alle sammen agerer temmelig idiotisk* (underviseren griner lidt), *så kan man sige, at jeg nærmer mig en induktiv konklusion om, at alle professionsbachelorer er idioter…"* (underviseren griner igen). Underviserens grin vinder ikke rigtig genklang hos de studerende – nogle enkelte griner lidt lavmælt. Selvom det blot kan ses som et karikeret eksempel, som underviseren bruger til at tydeliggøre forskellen mellem de to tilgange, er eksemplet udstillende og ubehageligt.

I Feltuddraget udspiller sig et ulige spil. Underviseren har gennem sit sprogbrug, position og sin kapital magt til at definere en virkelighed, hvor underviseren er hævet over de

studerende, som underviseren står overfor. Den symbolske vold, som underviseren udøver i feltuddraget, bliver dels pakket ind i en faglighed – underviseren demonstrerer jo blot, hvornår man arbejde induktivt og deduktivt. Men igennem sin faglighed og sin måde at kunne jonglere med sin videnskabelighed, udstiller underviseren også en bestemt gruppe studerende med konklusionen: *"…alle professionsbachelorer er idioter"*. Selvom underviseren på sin vis subtilt pakker sin miskendelse af professionsbachelorer ind i sin videnskabelighed (eller sin kulturelle kapital), er underviserens eksemplificering også en kontant devaluering af professionsbachelorernes tilstedeværelse i universitetsfeltet.

Bourdieu viser bl.a. gennem sine kapitalbegreber, hvordan magt fordeler sig i et felt, og hvordan kapitalformerne kan være med til at udstille og miskende dem, der ikke har rådighedsmagten til den rigtige kapitalvolumen:

> "En kapital fungerer kun i relation til et felt. Den giver ejermanden magt i feltet, det vil sige rådighed over de konkrete og symbolske produktions- og reproduktionsmekanismer, hvis spredning udgør strukturen i feltet, og som giver ret til at fastsætte reglerne for feltets funktionsmåde og til at tilegne sig de goder, der produceres i det" (Bourdieu & Wacquant 1996: 89).

Knyttes dette Bourdieucitat sammen med underviserens eksemplificering af den induktive og deduktive undersøgelsestilgang, med professionsbachelorerne som hovedpersoner for eksemplificeringen, kan det udledes, at underviserens position og kapitalbesiddelse udstyrer underviseren med en allestedsværende magt, der gør underviseren til *"ejermanden (…) i feltet"* – den der er overlegen i forhold til gruppen af studerende. Underviseren fastlægger regler i feltet gennem sit sprogvalg og sin kapitalmæssige overlegenhed, hvor underviseren er i en position, og hvor underviseren kan kategorisere professionsbachelorerne som "uegnede" inden for universitetsfeltet.

Feltnotatet nedenfor er et eksempel på, hvordan en underviser forsøger at imødekomme professionsbachelorerne med velmente ord og skulderklap, samtidig med at feltnotatet kaster lys på de blinde vinkler og installerede kulturelle logikker, som underviseren selv er "lullet ind i", og som får betydning for den måde underviseren møder professionsbachelorerne på i feltnotatet. I modsætning til de to forrige feltuddrag indtager professionsbachelorerne en plads i interaktionen med underviseren i dette eksempel. Underviseren i uddraget taler ikke på samme måde, som i de to forrige uddrag, "henover hovederne" på professionsbachelorerne. Feltuddraget bærer derfor her præg af en større grad af jævnbyrdighed. Samtidig viser interaktionen både nogle af de udfordringer, som professionsbachelorerne står overfor i arbejdet med at lære at arbejde akademisk. Ligesom feltnotatet også illustrerer underviserens blindhed i forhold til en miskendelse, som underviseren kommer til at formidle i sin interaktion med professionsbachelorerne i uddraget.

Feltuddraget tager udgangspunkt i en holdundervisningssituation, hvor der foregår en interaktion mellem en underviser og to professionsbachelorer. De studerende har tidligere på dagen haft en forelæsning i videnskabsteori. Til holdundervisningen har de studerende mulighed for at stille opfølgende spørgsmål fra forelæsningen til underviseren.

En studerende, der hedder Maria, som er uddannet lærer, giver overfor underviseren udtryk for sin fortvivlelse over dagens forelæsning:

> Holdundervisningen har været i gang i nogle minutter. Der er en uformel stemning blandt de studerende. Marianne (uddannet pædagog) har taget kage med til holdet. Det vækker begejstring hos de resterende studerende (og mig for den sags skyld) på sådan en sen torsdag eftermiddag. Der bliver snakket og grinet i krogene, mens de studerende bevæger sig op for at tage et stykke af Mariannes medbragte kage. Efterhånden som de studerende har sat sig på deres pladser, begynder den formelle del af holdundervisningen. Underviseren spørger, om de studerende har noget, de gerne vil vende fra dagens forelæsning. Maria (uddannet lærer og i midt 30'erne) markerer og siger: *"Vi har været til forelæsning i dag, og det er jo et rigtig svært emne, ik… underviseren er meget filosofisk i sin måde at formidle på og tænke på… og det bliver bare… i hvert fald for mig bliver det meget uhåndgribeligt, hvordan jeg skal tage fat om det og bruge det konkret. Giver det mening?"* Maja (uddannet socialrådgiver og i slut 20'erne) bryder ind og supplerer, samtidig med at hun henvender sig til Maria: *"Ja, jeg tror godt, at jeg forstår, hvad du mener. Fx hvordan man bruger det i opgaven – er det ikke også sådan noget, du mener?"* Maria svarer: *"Jo… Fordi der er masser af spændende tanker, og hvis man virkelig koncentrerer sig, og man har masser af fiskeolie i hjernen, så tænker jeg, at man godt kan følge med langt hen ad vejen, men det er fandme svært at få trukket det ud af underviserens forelæsninger. Jeg sidder faktisk og er spejlblank, det må jeg faktisk indrømme"* Underviseren står og nikker lidt og svarer så: *"Ja, okay. Men så må jeg sige, at det lytter jeg til, men min hårde dom er umiddelbart: 1. velkommen til universitet skat! Og 2. videnskabsteori er svært! – selv for de dygtigste filosoffer er det vanskeligt. (…) Jeg vil bare vove den påstand, at man ikke nogensinde kan få en forelæsning i videnskabsteori, hvor man bare kan tage det og bruge det direkte på den problemstilling, man arbejder med – for det er en filosofisk disciplin. Så sådan er det bare! Når det så er sagt, så afspejler vores forventninger til jer jo også af det. Vi ved jo godt, at I ikke har læst fem år på uni i filosofi. (…) så I bruger det til at forstå, hvordan man kan forstå viden. Og min erfaring er, at det kan I godt, når I kommer til eksamen"*

Underviseren i uddraget rammesætter uden omsvøb den "universitetsvirkelighed", som bl.a. de to professionsbachelorerne i uddraget skal navigere i, og den transitionsproces de er i gang med at forstå og tilpasse sig – *"velkommen til universitetet skat!"*. Med netop den sætning ligger der imidlertid også en miskendelse af de to professionsbachelorers usikkerhed. Samtidig udfordrer underviseren den læreruddannede Marias måde at tale om akademisk arbejde på, som en slags "opskriftsbog", hvor videnskabsteori fx er noget man kan tage og bruge konkret. På den baggrund forsøger underviseren indirekte at fortælle professionsbachelorerne, hvordan akademisk arbejde også er disciplin og måde at tænke på, som løbende bliver oparbejdet. Ligeledes gør underviseren dét, som den læreruddannede Maria er fortvivlet over til noget alle kæmper med i akademia. Således bliver den fortvivlelse, som Maria (og de andre professionsbachelorer i rummet) giver udtryk for, ikke en fortvivlelse, der kan knyttes til det at være en professionsbachelor, men derimod en mere generel og kontinuerlig selvransagelse, som studerende og andre akademiske vidensarbejdere skal igennem. Indirekte får underviseren sagt, at universitetet er et felt, hvor man pletvist betvivler sig selv, og at det er et grundvilkår i en videnskabelig disciplin. På den baggrund undgår underviseren også delvist at forstærke distinktionerne mellem de forskellige grupper af studerende i feltet – som tilfældet i højere grad var i de to foregående feltuddrag.

Universitetsbachelorernes modtagelse af professionsbachelorerne som distinktionsskabende

Forskellige felt- og interviewuddrag med professionsbachelorerne viser, hvordan universitetsbachelorerne på samme måde som underviserne kan være med til at understrege distinktioner og forskelle mellem deres og professionsbachelorernes uddannelsesbaggrunde på måder, hvor professionsbachelorerne bliver klassegjort ressource- og statussvagt. Universitetsbachelorernes klassegørelse af professionsbachelorerne gør, at der etableres et hierarki (eller dikotomi) mellem deres fagligheder. Forholdet mellem de forskellige bachelorgrupper kan siges at være med til at konstituere feltet ulige – nogle gange blot af mere overfladiske grunde – som fx deres forskellige bachelortitler (professionsbachelor overfor universitetsbachelor), og andre gange fordi den kapitalvolumen og den institutionelle habitus (jf. Reay 1998b, Reay et al. 2001), som universitetsbachelorerne har nået at opbygge og forfine igennem deres bachelorforløb, kan give dem et "forspring" i forhold til at konstituere sig på de legitime måder samt "knække" den akademiske kode mere gnidningsfrit på kandidatuddannelsen.

Nedenfor er et eksempel på et samarbejde i en gruppe, hvor tre af de studerende har en professionsbachelorbaggrund som lærer og pædagog, og de to sidste gruppemedlemmer har en universitetsbachelorbaggrund. Det er Frederik på 29, der er uddannet lærer, som beskriver, hvordan samarbejdet i gruppen forløber:

> "I: Hvordan går det så i gruppen?
> F: Det er… vi er… vi er forskellige (griner lidt). Det finder man hurtigt ud af… (I: kommer de fra [universitetet] eller…?) Der er en, der er fra [universitetet her], det er en dreng – så der var jeg heldig at komme i gruppe med dreng, fordi vi er fire i alt på hele holdet. Vi klinger godt sammen. Og så er der tre piger. Og den ene pige hun har været på KU, og hun ved rigtig meget om, hvordan hun synes, at tingene skal laves, hvad der skal være fokus på, hvad der skal skrives, og hvad man ikke skal skrive, og hvordan det skal foregå, og hvordan det skal formuleres, og hvordan det skal se ud (I: ja, okay…) Øh… ja…(I: så hun tager måske lidt styringen?) Det kan man godt sige (griner lidt) (I: okay, så det er måske lidt udfordrende?) Ja, det må man sige (griner) Hun tager beslutningerne! – det er ikke en diskussion altid… (…) Og så er de to sidste pædagoguddannede. Os fra professionsuddannelserne – her det første år, sådan som jeg oplever det – der ligger vi da også lidt… altså hende der har erfaringerne og har gået den lige vej til uni… når hun siger, hvordan ting skal udføres, gøres og tænkes, så er det for mit vedkommende, og også deres vedkommende, sådan som jeg ser det og oplever det, så skal vi lære, hvordan man gør det her. Så hun får heller ikke rigtig nogen modstand i det. (I: nej). Og vi tager ved lære, og det går jo godt. Og opgaven bliver afleveret og bliver bestået. Så lige nu ser vi jo op til ham og hende, som jo er akademiske på en anden måde.
> I: Hvad får det en til at føle?
> F: Øh ja… et eller andet sted kan det godt være lidt frustrerende, fordi man er vant til at komme fra kollegaskaber, hvor alle har lige meget at skulle have sagt. Alt er til debat, og er en faglig diskussion, og der er vidensdeling. Altså der er en rimelig flad struktur blandt kollegaer, og så er der selvfølgelig nogle, der har nogle kompetenceområder, hvor man lytter til det – ikke at de altid har ret, men man lytter, og man spørger om hjælp, ik. Og det foregår ikke sådan lige her. Sådan som jeg oplever det – og de to andre der også har en professionsuddannelse – vi lærer noget af hende og ham… de viser også, hvordan det

skal foregå, og så lærer vi det. Måske er det også meget godt. Vi får jo også noget ud af det…"

I citatet beskriver Frederik, hvordan gruppens forskellige bachelorbaggrunde får en stor betydning for de dynamikker, der er på spil og tegnes op i gruppen. Frederik insinuerer, at de dynamikker der er på spil i gruppen er med til at skabe en form for umyndiggørelse af ham og de to andre i gruppen med professionsbaggrunde. Han antyder, at der foregår en afmontering eller devaluering af den viden, de kommer med fra deres uddannelser og praksisser som pædagog og lærer. Han udtrykker en splittethed i citatet: På den ene side giver han udtryk for den frustration, det bibringer til samarbejdet i gruppen, at de to universitetsbachelorer – og særligt den ene af dem – dikterer, hvordan arbejdet skal udføres. Samtidig fremhæver han også de fordele, det har at arbejde samme med nogle, som er *"akademiske på en anden måde"*. Det er imidlertid særligt den distinktion, der skabes mellem bachelorgrupperne, gennem en udøvelse af en symbolsk vold og miskendelse af den viden, de erfaringer og den baggrund som professionsbachelorerne kommer med, som bliver betonet i uddraget med Frederik.

Skeggs udvikler begrebet disidentifikation i sit studie "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997), som beskriver en af de måder som gruppen af arbejderklassekvinder konstituerer sig indenfor for at kunne tilnærme sig en respektable subjektivitet. Dette gør de ved at tage afstand fra deres position som arbejderklasse ved at performe forskellige kategorier, der associeres med den mere eftertragtede middelklasseposition. Generelt stræber professionsbachelorerne efter at kunne subjektivere sig efter positionen som en "legitim" universitetsstuderende med den rette institutionelle habitus (som kan sammenlignes med den middelklasseposition, som Skeggs' analyser tager afsæt i). I uddraget med Frederik bliver positionen som universitetsstuderende imidlertid ikke associeret med eller konstrueret som en efterstræbelsesværdig position. I stedet konstruerer han de måder, universitetsbachelorerne agerer på, som problematiske og holder sig delvist fra at værditilskrive positionen. Frederik udstiller i stedet den position, som universitetsbachelorerne i hans gruppe tildeler sig selv. Man kan sige, at Frederik, også i sin fortælling om og portrættering af universitetsbachelorerne, skaber en modfortælling til deres måde at positionere sig som universitetsstuderende på. Frederik skaber et internt værdisystem for ham og de to andre professionsbachelorer og skaber derigennem disidentifikation til positionen som universitetsstuderende ved at konstituere sig selv og sine to medstuderende med professionsbachelorbaggrunde indenfor en række moralske værdier om kollegaskab, "flad struktur", at lytte, at hjælpe hinanden (uden fordømmelse) og at kunne finde ud af at vidensdele. På den baggrund konstruerer han i højere grad en efterstræbelig positionen som professionsbachelor sammenlignet med positionen som universitetsbachelor.

Frederiks værditilskrivning af professionsbachelorbaggrunden kan også kobles på Skeggs' begreber 'use-value' og 'exchange-value' (Skeggs 2004). Som beskrevet i kapitel 4, argumenterer Skeggs for, at vi ikke alene skal have fokus på 'exchange-value' (bytteværdien)

– som hun sammenligner med Bourdieus kapitalformer. I stedet mener hun, at det er nødvendigt at introducere 'use-value' (brugsværdi), for at få blik for de kulturelle ressourcer, som ikke opererer som kapital, der kan udveksles i et større kapitalsystem, men som alligevel kan have en lokal værdi. Fx fremhæver hun, at hvis vi altid har fokus på byttеværdien, vil de dominerede (i Skeggs begrebsværk typisk arbejderklassen) altid fremstå som dem, der mangler kapital, som den dominerende gruppe (middelklassen hos Skeggs) besidder (Skeggs 2004; Skeggs & Loveday 2012).

I det større kapitalsystem, og inden for universitetsfeltet, kan man tale om, at det er studerende med universitetsbachelorbaggrunde, der er konstitueret med mest symbolsk værdi på kandidatuddannelserne. Imidlertid omsætter og konstituerer Frederik i uddraget professionsbachelorbaggrunden som en position, der rummer nogle kulturelle ressourcer og en værdi, som universitetsbachelorbaggrunden ikke gør. Lokalt får Frederik konstrueret nogle positioner i feltet, der tillægger ham selv og hans to medstuderendes baggrunde værdi. Alligevel viser citatuddraget også, at det virker som om, at det er universitetsbachelorernes viden og erfaring, der "vinder kampen" i det større kapitalspil – for det er dem, der får det sidste ord og sætter rammen for gruppens arbejde. Det større udvekslingssystem har således også en stor betydning, men det får den lokale brugsværdi også, når Frederik kobler nogle værditilskrivninger på dem, der kommer med en professions- og praksisbaggrund (fx gode samarbejdsevner, lytte og vidensdele).

Jeg overværede den gruppedynamik, som Frederik skitserede, da jeg observerede en mødesession, hvor Frederiks gruppe skulle præsentere deres undersøgelse samt modtage og give feedback til en anden gruppe af studerende

De to grupper består af **Frederik** (læreruddannet), **Dorte** (pædagoguddannet), **Birte** (pædagoguddannet), **David** (universitetsbachelor) og **Helene** (universitetsbachelor). I den anden gruppe er alle de studerende universitetsbachelorer og består af **Malene** og **Jens**. Feltuddraget nedenfor er brudstykker af et længere feltnoteskriv:

> Malene og Jens ankommer samtidig (begge universitetsbachelorer). (…) Hurtigt efter kommer den anden gruppe ind ad døren. Den besår af Frederik (uddannet lærer), Dorte (uddannet pædagog), Birte (uddannet pædagog) og David (universitetsbachelor) og Helene (universitetsbachelor). (…) De tre universitetsbachelorer – Jens, Helene og Malene – virker til at kende hinanden godt. De har skrevet eksamensopgaver sammen før, og Malene og Helene skal også skrive speciale sammen, fremgår det af deres samtale inden mødet er gået i gang. Da Helene kommer ind i lokalet siger hun: *"Hej mus"* til Malene, og de giver hinanden et knus, hvorefter de begynder at snakke lidt internt. Universitetsbachelorerne Jens, Helena, Malene og David begynder også at snakke om, at ingen af dem er særlig langt med deres eksamensopgaver endnu. Professionsbachelorerne Frederik, Birte og Dorte siger ikke noget, da alle de studerende er samlet i lokalet. De sidder med hver deres computer og kigger op på de fire universitetsbachelorerne og følger lidt med i deres samtale. (…)
> [Mødet er gået i gang og Frederiks gruppe er de første, der skal præsentere deres undersøgelse, og hvor de er i processen. Det er primært universitetsbachelorerne Helene og David, der fører ordet. Birte (pædagoguddannet) forsøger at byde ind, men bliver hurtigt

afbrudt]: Helene (universitetsbachelor) mumler lidt, mens hun kigger på Birte (pædagoguddannet), og Helene siger: *"du bruger altså nogle forkerte begreber…"* Birte: *"Gør jeg det?"* Helene: *"Ja, du gør!"* Birte siger ikke noget. (…) Universitetsbacheloren Malene henvender sig til de tre professionsbachelorer og snakker om eksamensformen med en lidt belærende tone. Malene: *"der er jo også tre her, som slet ikke kender til eksamensformen…"* Hendes understregning af, at de tre professionsbachelorer er nye i feltet, skal muligvis forstås som hjælp og som en måde at vise omsorgsfuldhed. Jeg kan ikke lade være med at tænke på om grunden til, at hun påtager sig en hjælpende og omsorgsfuld position, er fordi jeg sidder rummet – at hun vil vise mig – forskeren i hjørnet, der fører pennen – at hun er rigtig god til at tage imod professionsbachelorer. Hun kigger i hvert fald flere gange i min retning (…) Birte (pædagoguddannet) siger så*: "vi vil prøve at snakke med psykologerne for at høre, om [de redskaber] som sygeplejerskerne bruger også bliver brugt af psykologerne"* Universitetsbacheloren Helene bryder hurtigt ind og siger lidt vrissende: *"Ej, men det er jo ikke på den måde, som du siger der"*. Birte: *"Nej okay, det er ikke på den måde…"*. Birte stopper igen med at snakke. Universitetsbacheloren Helene bryder ind og fortsætter med at snakke om den teori, de har valgt at tage udgangspunkt i. (…) Der holdes en lille pause. Universitetsbacheloren Helene går ud af lokalet. I pausen siger universitetsbacheloren Malene for at følge op på deres feedback til Frederiks gruppe: *"der er jo også tre, der ikke har prøvet at gå på [universitetet] før, så for jer er det jo også meget nyt"*. De tre professionsbachelorer nikker.
(…)
Efter at begge grupper har givet feedback til hinanden begynder de studerende at pakke deres ting sammen, og de fire universitetsbachelorer forsætter specialesnakken, mens Frederik, Dorte og Birte fortsat sidder ved bordet og kigger op på dem. (…) Da universitetsbachelorerne Helene, Malene, Jens og David er på vej ud ad døren sammen, går jeg hen til de tre professionsbachelorer Frederik, Dorte og Birte, der i gang med at pakke deres ting sammen og spørger, hvordan de synes, at det var at være med til mødet. Frederik fortæller, at han var ret spændt på, hvad det var for noget, og at han brugte tiden på at tage en *"masse noter og tage alt den faglige viden ind, som den anden gruppe havde. Man kan jo godt fornemme, at de har godt styr på det i forhold til os [professionsbachelorer], så det er jo bare noget med at suge det til sig!"* Birte er afsøgende i forhold til, om det er normalt at være det sted, som de befinder sig i processen i forhold til udarbejdelsen af eksamensopgaven. Jeg svarer, at man ofte under de her mødesessioner får et skub, der godt kan virke lidt overvældende i situationen, men at det ofte er det skub, der skal til, for at man kan komme ordentlig videre. Birte virker lidt slået ud af situationen – det samme gør Dorte.

Feltuddraget viser, at der konstrueres en tydelig hierarkisk kategorisering mellem "os" med en universitetsbaggrund og "dem" med en professionsbaggrund. Universitetsbachelorerne er dem med det egnede (akademiske og videnskabelige) sprog og de rigtige begreber, hvorimod professionsbachelorerne er de tavse og dem uden det "rigtige" sprog. Hver gang den pædagoguddannede Birte forsøger at prøve sig frem inden for positionen som en universitetsstuderende ved at byde ind og fortælle, bliver de input, hun kommer med, hurtigt afmonteret – med en vrissen eller med en lidt hånlig kommentar fra en universitetsbachelor. På den måde bliver professionsbachelorerne afkoblet fra den faglige diskussion. Deres baggrunde som professionsbachelorer bliver i den mødesession, som udspiller sig i feltnotatet, gjort til en position uden meget værdi – som Skeggs også viser, at positionen som del af "arbejderklasse" gør (Skeggs 1997). De tre professionsbachelorer får i dette rum ikke plads til at konstituere sig som respektable (ibid.), og de bliver i stedet gjort stumme.

Universitetsbachelorerne (og særlig Malene og Helene) konstituerer rammen for det rum, hvor de to grupper skal interagere med hinanden. Malene forsøger delvist at imødekomme professionsbachelorerne i rummet ved at italesætte, at universitetsfeltet er nyt for dem. Imidlertid kan det slags fremhævelser også være med til at skabe en tydeligere distinktion og hierarkisk relation i feltet. Frederik understreger også selv i feltuddraget den ulighed, der hersker i feltet, når han både fremhæver, at universitetsbachelorerne har: *"… godt styr på det i forhold til os [professionsbachelorer]"*. På den baggrund er Frederik også med til at klassegøre sig selv, og sine to medstuderende med professionsbaggrunde (Birte og Dorte), inden for nogle mere ressource-/statussvage positioner sammenlignet med universitetsbachelorerne i feltuddraget.

Det til tider lidt udfordrende samarbejde mellem professionsbachelorer og universitetsbachelorer bliver også italesat af en universitetsbachelor, da jeg observerer en anden gruppes arbejde med en eksamensopgave. Gruppen består af en universitetsbachelor og fire professionsbachelorer – tre med en pædagoguddannelse og en enkelt, som er læreruddannet. I modsætning til de to forrige uddrag er gruppearbejdet, i det nedstående feltuddrag, forløbet meget udramatisk, og de taler pænt til hinanden i gruppen. Sofie, som er universitetsbachelor, giver i uddraget udtryk for det ansvar, hun har oplevet, der har hvilet på hende, fordi det er hende med erfaringen fra universitetet:

> Sofie (universitetsbachelor) spørger lidt ind til min undersøgelse, og jeg fortæller lidt i grove træk om den. Sofie siger derefter: *"Det er faktisk lidt sjovt, fordi vi snakkede lige før lidt om, hvordan gruppearbejdet har forløbet indtil nu. Selvom om vi ikke er så langt i forløbet endnu, har jeg faktisk syntes, at det har været ret udfordrende at være den eneste universitetsbachelor – og den eneste der kender universitetets arbejdsprocesser rigtig godt – det kan jeg se retrospektivt… Jeg har jo været vant til at være i grupper, hvor vi alle sammen har været vant til at arbejde på samme måde… Og det der med, at I [henvendt til de fire andre professionsbachelorer i gruppen] kommer og spørge, hvad gør man? Er det her rigtigt? Det er også et lidt stort ansvar, man sidder med så… Jeg er jo også bare studerende. Men så er der også bare en masse uskrevne regler på [universitetet], som jeg kender, og nok ikke tænker så meget over mere, men som I så pludselig spørger om…"* Kristine (læreruddannet): *"Ja, vi har nok følt en tryghed i at have dig med… men ja, det lægger jo også et ansvar på dig. Det forstår jeg godt…"*

Hvor særligt universitetsbachelorerne (Helene og Malene) i forrige feltuddrag får konstrueret et tydeligt videnshierarki mellem to bachelorgrupper, understreger Sofie i højere grad en lighed mellem de to bachelorgrupper, når hun fx siger: *"Jeg er jo også bare studerende [ligesom jer]"*. Samtidig er hun med til at understrege en faglig ulighed, der også konstrueres imellem de to bachelorgrupper i uddraget ved at fremhæve de usikkerheder, som professionsbachelorerne løbende har givet udtryk for under deres gruppearbejde, og som Sofie fortæller, at hun har haft ansvar for at administrere.

Felt-/interviewuddragene om samarbejdet mellem professions- og universitetsbachelorer viser både noget om de usikkerheder, som transitionen mod universitetet har for professionsbachelorerne, de faglige uligheder og distinktioner der konstrueres i feltet mellem

bachelorgrupperne, men også at der kan hvile et ansvar og et ekstra arbejdspres på universitetsbachelorerne, når de skal indgå og interagere i universitetsfeltet med professionsbachelorer.

Professionsbachelorernes reproduktion af universitetsfeltets distinktioner og en nedgradering af deres egne kompetencer

> "Schools are the repositories of all kinds of fantasies, fears, hopes and desires held by individuals and social groups…" (Reay 2005: 914).

Denne linje er på mange måder retvisende for den splittethed, som mange af de professionsbachelorerne, jeg fulgte, italesatte, da de skulle gengive deres møder med universitetet. Universitetet er således både et sted, der får dem til at drømme, et sted der vækker længsel efter og håb om at kunne tilkæmpe sig de anerkendte positioner i samfundet, og samtidig er det et sted, hvor en frygt for ikke at være god nok, er lageret hos flere af dem. Universitetsfeltet bliver af flere af professionsbachelorerne produceret som et felt, der genererer usikkerhed og et præstationspres. Empiren viser, hvordan disse følelser hos flere af professionsbachelorerne bl.a. kobles på den position, som universitetet har som uddannelsesinstitution – det er et felt, der historisk og kulturelt er omgærdet af prestige og anerkendelse, og som er sat i verden for de "dygtigste" og "klogeste" i vores samfund. At flere studier har taget afsæt i, at der de seneste årtier er kommet en større differentiering af studerende på universitetet, der har ført til, at man snakker om et *masseuniversitet*, virker ikke til at rykke ved den forankring, som universitetet repræsenterer for de professionsbachelorer, jeg fulgte. På den måde er professionsbachelorerne også med til at reproducere de distinktioner, som særligt underviserne kobler på professionsbachelorer i universitetsfeltet. Det betyder, at flere af professionsbachelorerne næsten udsletter værdien deres egne fagkundskaber i deres møder med feltet.

En af de måder hvor universitetets position bliver manifesteret som noget ophøjet – og nærmest uopnåeligt – er når professionsbachelorerne skal beskrive deres første møder med deres kandidatuddannelser. Frederik på 29, som er uddannet lærer, beskriver sit møde med universitetet på følgende måde:

> "Jeg tror, at den første uge var jeg bare "starstruck" over, at jeg sad til forelæsning på universitetet (griner). Og nu var jeg på vej et sted hen. Nu var jeg her altså! (…) Det der skift mellem uddannelserne har ligesom været en sejr hver gang. Og nu var jeg her! Og jeg kunne ligesom mærke sejren. Jeg kom ind!"

Frederik har haft en sej vej gennem uddannelsessystemet, hvor han både i folkeskolen og gymnasiet dumpede flere fag. Han ender med at bestå gymnasiet med et gennemsnit på 02, og med vejledning fra sine forældre, beslutter han at søge ind på læreruddannelsen – selvom det som udgangspunkt ikke var hans førstevalg eller drøm. Han ender dog med at blive glad for det valg. Med et snit på 02 fra gymnasiet fortæller han, at han ikke betragtede universitetet som en reel mulighed. Det er bl.a. det, som citatet viser – hans

overraskelse og glæde over pludselig at være *en af dem*, der læser på universitetet. I uddraget italesætter og etablerer han en særlig ophøjet og nærmest mytisk aura omkring universitetet. Det billede af universitetet, som Frederik skaber i sin gengivelse af sit første møde, er imidlertid samtidig med til fra start at positionere ham selv i en mere underlegen position og som en, der i virkeligheden ikke burde sidde til en forelæsning på universitetet – som en der i udgangspunkt *ikke passer ind.* At Frederik italesætter, at han bliver *"starstruck",* og at han kunne *"mærke sejren"*, vidner om det magtsymbol, som universitetet kulturelt og historisk er blevet konstrueret til at være. Sætningen: *"Og nu var jeg på vej et sted hen"* tegner yderligere et billede af universitetet som et sted med fremdrift og retning – og en oplevelse, som flere af de professionsbachelorer, jeg interviewede, fremhævede. Med sætningen får han implicit nedgraderet sit uddannelsesforløb op til sin start på universitetet, fordi intet kan måle sig med den retning for en god og privilegeret fremtid, som universitetet viser ham.

Også Emilie (fra kapitel 6) beskriver sit møde med universitetet i de samme benovede vendinger som Frederik. Og ligesom for Frederik viser gennemgangen af Emilies uddannelseshistorie i kapitel 6 også, hvordan det heller ikke lå i kortene, at hun skulle starte på en kandidatuddannelse:

> "Men jeg havde sådan en: "Åh, universitetet. Uha." – jeg havde jo aldrig troet, at jeg skulle ende på universitetet, og der er ingen i min familie… vi er ikke akademikere i min familie… som i <u>overhovedet ikke</u>… så det var sådan lidt: "Åh universitetet!" Og jeg havde hørt sådan lidt historier om: du har ikke rigtig noget liv, og du skal virkelig læse meget. Og så kommer man ind her på skolen, og så ser man bare udefra den store bygning, hvor der var højt, højt til loftet, og jeg tænkte bare: "hold nu op!" Og man kigger lidt på alle mennesker: "åh nej!" – bor de nærmest på den her skole? Kommer de overhovedet væk fra de her fire vægge?" Og så stod vi alle sammen klumpet sammen ovre i det der hjørne (…) Men det der store lokale, med højt til loftet, og man måler og sammenligner sig så meget med de andre… ja… (…) "åh, de kan det der – det kan jeg ikke – det må jeg hjem og øve mig på".

I citatuddraget bliver universitetet, på samme måde som i citatet med Frederik, konstrueret som et ophøjet felt, der nærmest ikke burde være inde for rækkevidde for en som Emilie. Hun beskriver stedet med en vis ærefrygt. Det er et felt, der er lagret med særlige forestillinger og forventninger. Der er noget højtideligt i den måde, som Emilie beskriver feltet; den store bygning, det store lokale med højt til loftet. Og en universitetsstuderende bliver i Emilies beskrivelse af feltet konstrueret som en, der nærmest flyder i et med rummene på universitetet: En der aldrig forlader universitet og lader sig "gennemsyre" af universitetskulturen. Hun skaber derigennem også et pres på sig selv om, at man skal kunne leve og ånde atmosfæren og "livsstilen" for at kunne konstruere en legitim position inden for universitetsfeltet. Ligesom hun fortæller, at der ophober sig en følelse i hende af, at der er en vidensoparbejdning, hun skal nå at indhente, for at kunne konstituere sig som en del af universitetsfeltet. Universitetet produceres således ikke som et neutralt felt, men derimod et som felt, der er farvet af nogle særlige forestillinger, som er med til at lægge et pres på bl.a. Emilie, der oplever, at hun skal leve op til alt det, som universitet

”udstråler”. Samtidig fremstår feltet også ulige i Emilies beskrivelser. Fx konstituerer hun sig inden for nogle habituelle dispositioner, som er med til at sætte hende bagud fra start i sit møde med feltet i kraft af en familiemæssig baggrund, hvor *ingen er akademikere*. Og ved at hun fortæller, at hun føler sig bagud i forhold til nogle af sine medstuderende: Hun betoner, at hun endnu ikke kan ”ånde” og praktisere positionen som en universitetsstuderende på de måder, som hun læser, at man skal i feltet, og som hun oplever og forestiller sig, at andre af hendes medstuderende kan. Hun konstruerer sig således også i en nærmest selvudslettende kontrastposition til sine medstuderende i feltet, og hun er dermed med til at tegne distinktionerne op mellem sine egne evner i feltet i forhold til sine medstuderendes. På den baggrund bliver hun også delvist selvudslettende i forhold til hendes position og plads i feltet.

Også Sonja på 26 år, der er uddannet pædagog, fremhæver, hvor stolt hun blev, da hun blev optaget på en kandidatuddannelse:

> ”Jeg var sindssyg glad for, at jeg kom ind – sådan virkelig stolt over at blive valgt! Og at der var nogle, der havde vurderet, at jeg godt kunne det her, og at jeg var kompetent til at gå på universitetet – det var jeg meget stolt over! Og egentlig var det også noget, jeg ikke helt troede ville blive muligt for mig…”

Sonja har haft en lineær vej igennem uddannelsessystemet, men har undervejs været skoletræt og var ikke en, der fik høje karakterer. Hendes faglige engagement bliver imidlertid vakt, da hun starter med at læse på pædagoguddannelsen. Hun giver udtryk for, at hun synes, at det faglige niveau var højt på pædagoguddannelsen, men at hun var motiveret for at klare det godt. På samme måde som både Frederik og Emilie vækker forestillingerne om, hvad universitetet er for en type institution en særlig følelse af benovelse hos Sonja – en følelse af at være *en af de udvalgte*. Men som hun også fremhæver, bliver hun overrasket over, at hun rent faktisk blev en af de ”udvalgte”. På den måde tegner Sonja også implicit distinktioner op imellem sig selv og hendes forestilling om de dygtige universitetsstuderende. Og man kan tale om, at hun delvist klassegør sig selv inden for nogle ressource-/statussvage kategorier i sin beskrivelse af feltet og sin position i feltet, når hun betoner sin overraskelse over, at hun blev optaget på en kandidatuddannelse.

De tre uddrag peger på, hvordan universitetet bliver konstrueret som noget nærmest uopnåeligt. På den baggrund får de skabt en distinktion/afstand mellem sig selv og dét, som universitetet repræsenterer for dem. De fremstår nærmest underdanige i forhold til den position, de får tildelt ved at blive optage på universitetet. Når disse beskrivelser bliver holdt op imod den modtagelse, som professionsbachelorerne ofte bliver mødt med i feltet af undervisere og universitetsbachelorer, står det tydeligere frem, hvilken position universitetsfeltet spiller i forhold til reproduktionen af særlige distinktioner, hierarkier og kategoriske ulighedsdynamikker samt en særlig klassegørelse af professionsbachelorerne. De tre interviewuddrag med Frederik, Emilie og Sonja understreger den stolthed, de føler i forhold til at blive optaget på universitetet, men peger samtidig på, hvordan de også er

med til at reproducere sig selv inden for de samme distinktioner og den samme form for ressource-/statussvag klassegørelse, som universitetsfeltet gør.

Opbygge en institutionel habitus

Bourdieu beskriver bl.a. habitus som en praktisk sans, som man ikke nødvendigvis reflekterer over i sine møder med forskellige felter (Bourdieu 1997: 44). Habitus giver mennesket en fornemmelse for, hvordan verden (eller et felt) skal anskues. På samme måde fungerer en *institutionel habitus* også (jf. Reay 1998a; Reay et al. 2001). Imidlertid betoner Reay i sin definition af begrebet institutionel habitus, at det er en habitus, man kan tilnærme/tilkæmpe sig gradvist ved at kropsliggøre et felts logikker og spilleregler. På den baggrund er en institutionel habitus ikke kun noget, du skal være født med. Det er en kropsliggørelse, du kan have lettere ved at tilnærme dig i kraft af en kapitalstærk sociokulturel baggrund, men som for nogle, der ikke nødvendigvis kommer fra et kapitalstærkt/uddannelsesvant hjem, også kan opbygges gradvist. Som kapitel 6 bl.a. viste, har Astrid og Karla lettere ved at konstituere sig efter universitets kulturelle koder, end Emilie har. De har således en fornemmelse af, hvad universitetet "er", og hvilket værdier og praksisser de skal tale frem som en del af deres narrativ. Denne større grad af "naturlighed" som de to udviser i forhold til deres måder at tilgå universitetet på, kan bl.a. ses som konstitueret af en mere stærk kulturel kapitalvolumen, end fx Emilie har med sig. Karla kommer ikke fra en familie med højtuddannede forældre, men hun har en kulturel kapital at trække på. Særligt Karlas historie viser, hvordan en institutionel habitus er noget, man kan tilkæmpe sig på trods af ens sociokulturelle baggrund.

Som den forrige hovedtematik i kapitlet pegede på, er der en tendens til, at der i universitetsfeltet tegnes særlige distinktioner op, der er med til at problematisere professionsbachelorernes plads i feltet. Jeg vil i følgende tematikker vise, hvordan disse distinktioner også er med til at besværliggøre professionsbachelorernes mulighed for at kunne tilkæmpe sig en institutionel habitus.

På baggrund af forrige hovedtematik i kapitlet kan man tale om, at universitetsfeltet er forudindtaget i forhold til, hvad en professionsbachelor "er", og at feltet er med til at konstituere professionsbachelorerne som en slags fastfrossen og essensbåret personlighed, der ikke kan ændre sig. Med mit afsæt i begrebet om en institutionel habitus søger jeg imidlertid vise, hvordan flere af professionsbachelorerne ved at positionere sig på særlige måder i feltet søger at tilkæmpe sig universitetsfeltets institutionelle habitus, og hvordan flere af dem problematiserer, når de oplever, at feltet nedgraderer deres position i feltet. Den måde jeg anvender begrebet om en institutionel habitus er ved at undersøge de uddannelsesmæssige og akademiske spilleregler, der både bliver opstillet af undervisere og universitetsbachelorer i forskellige uddannelsespraksisser, hvor professionsbachelorerne indgår. Disse mere eller mindre subtile spilleregler, som opstilles i feltet er et led i

et spil, som professionsbachelorerne skal lære for at kunne kropsliggøre den institutionelle habitus. Imidlertid viser empirien, at professionsbachelorerne også flere gange får at vide i feltet, at *netop de* vil have svært ved at kropsliggøre disse særlige logikker og spilleregler. Således bliver deres vej mod at kunne tilnærme sig en institutionel habitus også besværliggjort igennem nogle uhensigtsmæssige diskursive praksisser i feltet. Disse diskursive praksisser læser jeg også som et led i en klassegørelsesproces af professionsbachelorernes tilstedeværelse i feltet.

Undervisernes miskendelse af professionsbachelorernes institutionelle habitus

Ved at betragte professionsbachelorernes møde med universitetsfeltet som et led i en klassegørelsesproces, hvor de positioneres gennem særligt ressource- og status*svage* kategoriseringer, bliver det tydeligt, at der (re)produceres en kategorisk ulighed i feltet (også jf. Domina et al. 2017), hvor professionsbachelorerne er nogle af dem, der kategoriseres svagest i feltet. Empirien viser, at professionsbachelorernes mulighed for at tilegne sig den institutionelle habitus bliver udfordret gennem den modtagelse, de får på universitetet.

Nedenfor ses et eksempel på en blindhed overfor den ulighed, som (re)produceres i feltet, og hvor den institutionelle habitus næsten helt bogstaveligt italesættes som bærende for, hvorvidt man kan lykkes som studerende på universitetet. Feltuddraget udspiller sig under en vejledningssituation. Til stede er en blanding af professions- og universitetsbachelorer og en vejleder. Vejledningen er ved at blive rundet af, da denne situation udspiller sig:

> Til sidst fremhæver vejlederen en metodebog, som vejlederen synes, at de studerende skal kende: "Nu er det jo snart jul, så jeg vil opfordre jer til at sætte en ny metodebog på jeres ønskeseddel (…) det er en metodebog, som netop ikke er en opskriftsbog, fordi det med at lave analyser, er ikke sådan noget med at følge en opskrift – det er en videnskabelig habitus, som man opbygger gennem hårdt arbejde over flere semestre…" Den sidste sætning hænger lidt tilbage i luften. Jeg tror ikke, at vejlederen selv tænker over det. Jeg ved heller ikke, hvor meget de studerende i rummet når at reagere på den sætning. Men jeg hæfter mig ved sætningen…

I feltuddraget får vejlederen – måske ubevidst – delvist ekskluderet professionsbachelorernes plads i universitetsfeltet og i selve vejledningsrummet: Da denne vejledning finder sted, har professionsbachelorerne læst på deres kandidatuddannelse i et par måneder. De har således ikke haft mulighed for at få opbygget den *"videnskabelig habitus",* som vejlederen italesætter kun kan oparbejdes gennem *"flere semestre"*. På den baggrund er vejlederen implicit med til at trække grænserne/distinktionerne op mellem bachelorgrupperne, og feltet bliver produceret ulige gennem markeringen af bachelorernes forskellige forudsætninger i vejledningsrummet. Man kan tale om, at professionsbachelorerne i feltuddraget implicit bliver klassegjort indenfor nogle mere ressource-/statussvage kategorier sam-

menlignet med universitetsbachelorerne i vejledningsrummet: Implicit bliver professionsbachelorerne klassegjort som nogle, der har brug for en "opskriftsbog" for at kunne klare sig igennem det akademiske arbejde.

Ifølge Bourdieu vil det spil, der udspiller sig i et universitetsfelt, konstruere nogle som vindere og tabere af spillet. Og nogle vil således kunne indtage mere magtfulde og privilegerede positioner i universitetsfeltet, hvor de også kan opnå en bredere anerkendelse. Bourdieu beskriver:

> "Med visse forbehold kan man sammenligne et felt med et spil. Man skal især bemærke sig, at felter til forskel fra spil ikke er en bevidst konstruktion med eksplicitte regler, men at de er underlagt klare regelmæssigheder og normer. Når det er sagt, kan man se, at aktørerne på alle felter kæmper om en belønning eller en præmie ligesom deltagerne i et spil" (Bourdieu & Wacquant 1996: 85).

I relation til citatuddraget med Bourdieu kan gruppen af universitetsbachelorer i vejledningssituationen opleves som dem, der indirekte bliver "belønnet" som vindere af spillet i vejledningsrummet. De har modsat professionsbachelorerne haft større mulighed for at opbygge en *"videnskabelig habitus (…) over flere semestre"* og kan derfor også lettere indtage mere "legitime" positioner i universitetsfeltet. Dette er selvfølgelig en forsimpling, da differentieringen blandt universitetsbachelorer også kan være stor (se bl.a. Thomsen 2008; Thomsen et al. 2013). Imidlertid bliver de sproglige praksisser og kategoriseringer – som fx kommer til udtryk i ovenstående feltnotat med vejlederen – med til at skabe en virkelighed, hvor både professionsbachelorer kan opleve sig selv som mindre "værdifulde" i universitetsfeltet sammenlignet med universitetsbachelorerne, ligesom universitetsbachelorerne kan komme til at føle sig mere berettigede til at deltage i feltet. Denne type distinktion mellem bachelorgrupperne i feltet er desuden med til at reproducere og forstærke et unuanceret blik på professionsbachelorers faglige kundskaber.

Flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte, gav selv udtryk for, at de mærkede en miskendelse af deres faglige kundskaber fra universitetets side. Denne miskendelse kan implicit betragtes som en svækkelse af deres mulighed for at kunne tilnærme sig en institutionel habitus. En af de studerende var bl.a. Nanna på 28 år, der er uddannet sygeplejerske. Nanna er gået direkte fra sygeplejerskeuddannelsen til at starte på en kandidatuddannelse. Hun fortæller, at hun altid har haft nemt ved skolearbejde, men at det også har medført, at hun i teenageårene blev mere doven og ligeglad med skolearbejdet. Hun beskriver, at hun altid har klaret det godt til eksamener, men at hun til hverdag i skoletimer "slackede". Da hun begyndte på sygeplejerskeuddannelsen fik hun imidlertid lyst til at dyrke og nørde det faglige. Det gjorde bl.a., at en af hendes undervisere lagde mærke til hendes engagement og opfordrede hende til at tage del i det politiske arbejde omkring sygeplejerskeuddannelsen. Nanna problematiserer den tone, som hun oplever, at flere undervisere på universitetet har overfor professionsbachelorer. Hun fremhæver om sit første møde med universitetet, at hun synes, at underviserne fik blæst niveauet op overfor netop gruppen af professionsbachelorer i løbet af de første introdage, og at hun oplevede,

at underviserne gjorde meget ud af at sige, hvor svært og hårdt det ville blive for netop dem. Hun gengiver bl.a. et eksempel, i forbindelse med nogle forskellige arbejdsøvelser, som professionsbachelorerne skulle gennemføre, da de startede på kandidatuddannelsen – hun siger i den forbindelse: *"Dét I [undervisere] fremlægger her – er det ikke bare mere sådan nogle studieteknik-opgaver – hvilket er virkelig nice, men så fremlæg det da sådan!"* Hun fortæller yderligere, at hun også blev provokeret af den måde, der blev snakket om professionsbachelorer som:

> "…en slags særlig gruppe, der ikke har forudsætninger for at vide noget om her før [om, hvad det sig vil at gå på universitetet]. Jeg har faktisk et eksempel fra i dag, hvor underviseren sagde [henvendt til universitetsbachelorerne] et eller andet med: 'og det har I jo stiftet bekendtskab med før, men der kommer jo nogle andre *fra andre steder'* – altså forstået som *jer professionsbachelorer*… du ved… de "fagligt udfordrede" – i gåseøjne… (…) Jeg tror bare, at jeg bliver meget OBS på sådan: I skal slet ikke tro, at vi er så 'way back'"

I citat konstruerer Nanna et markant "vi" og et slægtskab med de professionsbachelorer, hun studerer sammen med på kandidatuddannelsen – en slags lavmælt oprør mod sin oplevelse af undervisere og universitetsbachelorers antagelser om, at dét at være professionsbachelor hænger samme med et fagligt efterslæb. Citaterne med Nanna illustrerer, hvordan hendes møde med universitetet også bliver en konstant påmindelse om, at hun, og andre med en professionstitel, skiller sig ud og ikke får lov til at konstituere sig på de samme betingelser som de studerende, der har opbygget en forståelse af den institutionelle habitus i løbet af deres bachelor på universitetet. Hun insinuerer således også en følelse af miskendelse, der hænger sammen med hendes oplevelse af, at underviserne undervurderer professionsbachelorernes akademiske færdigheder eller mulighed for at tilkæmpe sig en forståelse af den institutionelle habitus. Samtidig rummer citatet også en kampgejst i forhold til at bevise, at hun og andre professionsbachelorer er ligeså berettigede til at studere på en kandidatuddannelse og er lige så dygtige som de studerende med en universitetsbachelortitel. Der kan her også læses en *længsel efter tilhør* i Nannas beskrivelse af hendes oplevelse med feltet (jf. Davies' begreb om '(be)loning' som en dobbelt proces mellem længsel og tilhør). Og hendes længsel efter tilhør bliver her "krydret" med en stærk kampgejst for at bevise sit og hendes medstuderende med professionsbachelorbaggrundes værd og berettigelse i feltet.

Også Astrid fra kapitel 6 betoner, hvordan undervisere og universitetsbachelorer har en tendens til at miskende professionsbachelorernes fornemmelse for den institutionelle habitus. Hun har en række andenhåndsberetninger omkring, hvordan andre med professionsbaggrunde er blevet mødt med skepsis af universitetsbachelorer og undervisere:

> "Og jeg har som sagt overhovedet ikke oplevet noget negativt i mine omgivelser (…) så det er jo meget ting, der sådan florerer. Men jeg har også hørt fra en, som er pædagoguddannet [som jeg har haft et kursus med], som har nævnt for nylig (…), at hun fik at vide af en fra hendes [studiegruppe] med en universitetsbachelor, at hun forringede vedkommendes uddannelse. Så sådan nogle ting, der bare sådan går lidt rundt, ikke. Så var der også en anden professionsbachelor, jeg var på [kursus] med, som var til en vejledning, og en vejleder spurgte ind til, hvad hendes baggrund var, fordi de havde noget snak omkring

problemformulering, og hende professionsbacheloren ville gerne arbejde med en problemstilling, hvor man kunne implementere det i praksis, og hvor hun kunne se, at der kom noget ud af det. Hvor hun så fortalte vejlederen, at hun havde en professionsbaggrund, og hvor hun havde oplevet det sådan, at vejlederen hentydede lidt til, at det var derfor hun ikke rigtig forstod, hvordan hun skulle arbejde med det akademisk… Så det er ikke mine erfaringer, det er andenhåndserfaringer, men bare sådanne små historier er noget, der kommer af og til".

Der er særligt to ting, der skinner igennem i uddraget: For det første tegner Astrid et universitetsfelt op, hvor hun påpeger de negative fortællinger, der knyttes til dét at være en professionsbachelor i feltet. Disse gengivelser er med til at illustrere den ressource- og statussvage klassegørelse, der knyttes til at være en professionsbachelor i feltet. Astrids beskrivelse af feltet er med til at underbygge den oplevelse, som Nanna også beskriver, at hun har haft, i forrige interviewuddrag. Også Astrids beskrivelse er med til at pege på, hvordan baggrunden som professionsbachelor ikke tilskrives meget værdi inden for akademia. Astrids eksempler viser også, at den form for nedgradering af professionsbachelorernes tilstedeværelse i feltet også bliver meget personlig: Det er både personligt, når en af de omtalte professionsbachelorer i Astrids gengivelse får at vide, at netop *hun* forringer sine medstuderende med en universitetsbachelorbaggrunds uddannelse. Og det er personligt, når vejlederen i det andet eksempel, som Astrid gengiver, nærmest lidt hånligt ironiserer over professionsbachelorens trang til at ville undersøge en problemstilling, der kan implementeres i praksis. Disse eksempler, som Astrid trækker frem, siger noget om, hvordan distinktioner og hierarkier i et uddannelsesfelt er med til at skabe en særlig ramme, hvor nogle klassegøres som henholdsvis *videre* og *tabere*. Det er en negativ klassegørelse, som også bliver en negativ personliggørelse af en bestemt gruppe studerendes evner. Netop denne negativt ladede personlige klassegørelse er bl.a. dér, jeg mener, at begrebet klassegørelse også får sin berettigelse: Begrebet understreger den subjektive dimension af klassegørelsesprocesser, og de konsekvenser en sådan type klassegørelse kan få for personer og grupper. I relation til Astids eksempler bliver professionsbachelorerne klassegjort på en måde, hvor de negativt ladede kategorier, der knyttes til dem, nærmest konstitueres som en del af en statisk personlighed (og habitus), de ikke kan undslippe. Det bliver en slags personlig kritik og forhånelse af en bestemt gruppe studerende. Det er en måde at positionere en gruppe studerende, som også kan kobles til de måder, som andre studier har vist, at arbejderklasse(studerende) også bliver mødt med i felter, hvor de er underrepræsenteret (se bl.a. Loveday 2016; Reay 2001; Reay 2005, samt se kapitel 2). Samtidig er denne form for (personrettet) klassegørelse af gruppen af professionsbachelorer også med til at besværliggøre deres muligheder for at tilnærme sig feltets institutionelle habitus, fordi de mere eller mindre direkte får at vide, at de ikke "passer ind" i feltet.

For det andet viser uddraget simulant, at hun ikke taler sig selv ind i den negativt ladede klassegørelsesfortælling, som undervisere og medstuderende har tendens til at kategorisere professionsbachelorer inden for, og at hun står som en observatør til den symbolske

vold og den ressource-/statussvage klassegørelse, der udøves over for andre professionsbachelorer. Ved at hun ikke gør sig selv til en del af den fortælling om det ulige spil, som hun observerer, at andre med professionsbachelorbaggrunde kan lide under, er hun også med til at frigøre sig selv for de negativt ladede diskurser, der knytter sig til det at være en professionsbachelor på en kandidatuddannelse.

Professionsbachelorernes usikkerheder i opbygningen af en institutionel habitus

Mange af mine tidlige observationer af professionsbachelorernes start og møder med universitetsfeltet viser, at nogle af dem skal kæmpe mere med et "passende" akademiske sprogbrug. Dette er med til at indikere, at de kan have sværere ved at kropsliggøre den institutionelle habitus, der gør, at de kan konstituere sig inden for feltets præmisser. Flere af dem giver også udtryk for, at de har en bevidsthed omkring, at de stadig famler i forhold til, hvordan de skal positionere sig inden for feltet. Ligesom flere af dem også i deres tidlige interaktioner med feltet ikke oplever, at de kan konstituere sig på de rigtige måder. Desuden giver flere af dem også udtryk for, at de er bange for at *gøre* og *sige* noget, der falder ved siden af i feltet, og at de på den baggrund "afslører" deres manglende institutionelle habitus. Denne form for usikkerhed som flere af dem italesætter, at de har i forhold at sige og gøre noget "forkert", kan imidlertid knyttes til en uddannelsesmæssig og faglig klassegørelse af dem, hvor de af flere omgange må lægge øre til, at deres faglige praksiskompetencer ikke har værdi og kan bruges i universitetsfeltet.

Netop feltuddraget nedenfor viser, hvordan universitetet for professionsbachelorerne bliver et felt, hvor usikkerhederne og spørgsmålene hober sig op, og hvor den institutionelle habitus endnu ikke er blevet oparbejdet på en måde, så professionsbachelorerne mere gnidningsfrit bevæger sig inden for feltet. Uddraget tager udgangspunkt i nogle af professionsbachelorernes første studiestartdage. De skal udarbejde en mindre undersøgelse, som de skal til eksamen i. Der er kun professionsbachelorer repræsenteret i uddraget. Uddraget udspiller sig i en holdundervisningssituation:

> De enkelte studiegrupper sidder grupperet i undervisningsrummet. Underviseren er endnu ikke ankommet. De sidder og snakker internt i de enkelte grupper. Jeg fornemmer, at flere af dem føler sig pressede: De sidder med udspilede øjne og kigger på hinanden, mens de interagerer og lytter til hinandens respons (…) Holdunderviseren kommer ind i rummet. De enkelte grupper ser ikke ud til at lægge mærke til underviseren i første omgang, og de fortsætter derfor deres interne faglige diskussioner. (…) Holdunderviseren spørger, om de har nogle spørgsmål inden, de skal ud og arbejde i deres grupper. Det ene spørgsmål vælter ind efter det andet. Og der noteres på computerne eller på notesblokken, når underviseren svarer. Der kommer en del spørgsmål om, hvordan de skal opstille en problemformulering. En spørger: *"Hvor specifik skal den være? I min bachelor fik jeg at vide, at den skulle være meget specifik… paragraf, institution, bruger osv.."* En anden studerende spøger: *"Hvad er forskel på problemstilling og problemformulering – vi har forvirreret hinanden i gruppen…"* En tredje spørger ind til, hvad forskningsspørgsmål er: *"Det står der i opgavebeskrivelsen, at vi skal have med…"*

Professionsbachelorernes spørgsmål til fremgangsmetoderne til at udarbejde en videnskabelig undersøgelse illustrerer, hvordan den institutionelle habitus – og altså en kropsliggjort og intuitiv intuition – forsat skal oparbejdes. Ligesom det viser, at de forsøger at afsøge feltet for at finde ud af, hvordan "man gør" i feltet. Dette indikerer, at de stadig befinder sig i en faglig transition fra deres professionsbacheloruddannelser eller fra deres hverdag ude i praksis (se bl.a. Holmegaard et al. 2015; Ulriksen et al. 2019). Samtidig antyder deres spørgsmål også en usikkerhed i forhold til at være bange for at gøre noget forkert i feltet. Måske fordi professionsbachelorerne har skullet lægge ører til en kommunikationsform, hvor netop de bliver produceret som "afvigende" i feltet, bliver de mindste detaljer vendt og drejet, taget meget alvorligt, og hver en detalje generer en usikkerhed for flere af dem. Usikkerheden og ambitionen om at "gøre det rigtige" i feltet, indikerer en *længsel*, som flere af dem har mod at mærke tilhør på universitetet og i positionen som en "legitim" universitetsstuderende, samtidig med at det netop også viser, at de stadig ikke mærker tilhør til feltet (jf. Davies' begreb om '(be)loning' som en dobbelt proces mellem længsel og tilhør).

Også Thomas på 27 år, som er uddannet pædagog, beskriver sin usikkerhed i forhold til at gøre noget forkert i universitetsfeltet. Thomas har haft et lineært forløb igennem uddannelsessystemet, men giver også udtryk for, at han aldrig er gået op i skole og uddannelse inden, han startede på pædagoguddannelsen. Thomas kommer fra et ikke-akademiske hjem. Som en af de eneste jeg fulgte, var han meget lidt specifik omkring sin sociokulturelle baggrund. Jeg spørger på et tidspunkt direkte ind til hans forældres uddannelsesbaggrund, hvortil han svarede, at ingen af hans forældre var akademikere, men begyndte derefter at snakke Bourdieu og social arv. Fx sagde han i den forbindelse (med en vis alvor stemmen): *"Der er sådan en teoretiker, der hedder Bourdieu, som du måske kender?"* – det måtte jeg jo medgive, at jeg gjorde. Jeg tolkede hans måde at fortie i sit sociokulturelle ophav og hans reference til Bourdieu, som hans forsøg på at sløre sin familiemæssige baggrund, fordi det ikke nødvendigvis ville stille ham bedre i hans kamp for at blive positioneret som en universitetsstuderende. Til spørgsmålet om, hvorvidt der er noget, som har bekymret ham i løbet af den første tid på kandidatuddannelse, svarer han:

> "Ja! Om jeg er god nok! Er jeg nu god nok… det… ja… (…) gør jeg det nu rigtigt… der er meget af indholdet, jeg ikke forstår. Og består jeg nu? (…) jeg har den der usikkerhed; er jeg nu god nok. Og hvornår finder folk ud af, at jeg ikke er god nok agtigt... den tror jeg altid vil være lidt til stede"

For Thomas genererer universitetsfeltet en latent usikkerhed i ham, og en frygt for også at blive "afsløret" af sine omgivelser som en, der ikke er fagligt dygtig nok. I overført betydning kan hans usikkerhed ses som en frygt for at blive afsløret som en, der ikke forstår og kan kropsliggøre feltets logikker og spilleregler på en måde, hvor han kan tilnærme sig en forståelse af den institutionelle habitus, og dermed også får svært ved at tilkæmpe sig en tilhørsposition i feltet. Hans måde at pakke sit sociale ophav ind i en

reference til Bourdieu og social arv kan ligeledes ses som hans måde at sløre sin baggrund af frygt for at blive afsløret som en, der ikke passer ind i feltet.

Reay viser bl.a., hvordan denne type usikkerhed hos universitetsstuderende kan ses som et udtryk for: *"…the working-class dilemmas of being 'found out'"* (Reay 2001: 342). Reay (2005) peger desuden på, at når mennesker møder et felt, som de ikke er bekendt med, genererer dette møde ikke nødvendigvis en forandring og transformation, men derimod vil dette møde ofte medføre uro, ambivalens og usikkerhed. Hun bruger i den forbindelse arbejderklassestuderende på eliteuniversiteter til at illustrere det sammensurium af følelser et sådant møde kan betyde for de studerende, der bevæger sig inden for et felt, de "traditionelt" ikke har haft mulighed for at deltage i. Yderligere argumenterer hun for, at klasseidentitet ikke kun skal findes i de studerendes praksisser, men også i deres tanker og følelser omkring praksisserne:

> "I want to argue for a different kind of class consciousness, which, while often unrecognized, still pervades our inner world and outer practices; to recognize that class is always lived on both a conscious and unconscious level. My contention is that beneath socioeconomic categorization, underneath class practices, lies a psychic economy of class that has been largely invisible in academic accounts and commonsense understandings" (Reay 2005: 912).

På samme måde skriver Prieur (1998), at symbolsk vold tydeligst ses, når folk er i uvante omgivelser. Dette skyldes ubehaget ved at skille sig ud. Folk fra de lavere klasser vil desuden være mere tilbøjelige til at vende ubehaget indad, hvorimod dem fra de højere klasser vil have nemmere ved at hæve sig over det. Thomas' sociokulturelle baggrund og hans habituelle dispositioner kan have en betydning for de følelser, som universitetsfeltet genererer af usikkerhed hos ham. Samtidig mener jeg også, at Reay og Prieurs analytiske pointer også kan bruges til at kaste lys over de uligheder og den klassegørelsesproces, der finder sted i professionsbachelorernes møde med universitetet på baggrund af deres uddannelsesbaggrunde. Forstået på den måde, at de studerendes oplevelse af at skille sig ud inden for universitetsfeltet (jf. Prieurs analyse) eller de studerendes oplevelse af usikkerhed, uro og ambivalens i mødet med universitetet (jf. Reays analyse samt citatet med Thomas) – udover at kunne kobles på de studerendes sociokulturelle baggrunde – højst sandsynligt yderligere bliver forstærket, hvis omgivelsernes (undervisere og universitetsbachelorer) også klassegør dem ressourcesvagt, og som nogle der ikke passer ind på universitetet. Eksemplet med bl.a. Thomas kan bruges til at blive opmærksom på, hvordan klassegørelsesprocesser på et subjektivt plan kan føles og mærkes, og hvilken betydning det har for gruppen af professionsbachelorernes muligheder for at kropsliggøre den institutionelle habitus og mærke tilhør i feltet.

Også i feltuddraget nedenfor kommer en gruppe professionsbachelorers faglige usikkerheder og deres mangel på mestring af en institutionel habitus til udtryk i forbindelse med deres gruppearbejde. Feltuddraget tager udgangspunkt i en gruppe bestående af to kvindelige lærere (Kristine på 29 år og Pernille på 46 år), en pædagog (Pia på 45 år) og en

ergoterapeut (Karin på 43 år), som jeg fulgte over en længere periode. I feltuddraget skal de udarbejde en interviewguide til en undersøgelse om trivselsmålinger på en folkeskole, som de har fået kontakt til. De har været i gang side kl. 8 om morgenen – hvor de både har haft undervisning og lavet gruppearbejde. Det er fredag og sidst på eftermiddagen. De er lidt fjantede, trætte og forvirrede over, hvordan de skal lave interviewguiden. Fordi det er en gruppe, jeg fulgte intensivt over flere uger, bliver jeg også "inviteret ind" i deres arbejde ved, at de bl.a. stiller mig faglige spørgsmål. Nogle gange sker det ufrivilligt, mens jeg i uddraget her også selv kommer til at påtage mig en vejlederrolle:

> De virker trætte og bliver forvirrede over de fleste formuleringer, de forsøger at udforme til deres interviewguide – jeg har det lidt på samme måde som dem. Klokken er 16, og vi har alle på hver vores måde været i gang i mange timer. De diskuterer i gruppen om formuleringen: "hvor ofte har I trivselsmålinger" er et udtryk for en forforståelse. Grunden til at de diskuterer det er, at de netop har snakket med holdunderviseren om, at en forudindtagethed/mavefornemmelse ikke skal blive for styrende, og at det er en god idé at starte ud med nogle meget åbne spørgsmål i interviewguiden. De spørger mig, om jeg synes, der ligger en forforståelse i den formulering. Jeg svarer, at det synes jeg ikke – jeg siger: *"I har jo valgt en skole, der arbejder med trivselsmålinger, så det må de jo have svar til. Tænker I ikke det? Jeg synes, at det er ret åbent i hvert fald. Hvis I ikke kan stille det spørgsmål, så er det svært at stille nogen spørgsmål, tænker jeg"*. Det giver de mig ret i, og de griner lidt.
> De taler generelt meget om hvert enkelt interviewspørgsmål, og hvorvidt man kan formulere det på den ene eller den anden måde, og om det passer ind i forhold til fænomenologi. De roder lidt rundt i det og griner også af sig selv og hinanden. Kristine (læreruddannet) spørger: *"Kunne man spørge: 'Hvordan bruger I trivselsmålingerne?'"* Pia (pædagoguddannet): *"så er der en forforståelse"*. Karin (ergoterapeut): *"Ja, det har du fuldstændig ret i"*. Pernille (læreruddannet): *"Ej, vi ved jo, at de laver trivselsmålinger på skolen – det er da ikke en forforståelse… er det?"*. Interaktionen her er et eksempel på, hvordan de kører lidt i ring. Interaktionen er den samme, de havde med mig for 2 minutter siden...
> Pernille spørger: *"Kunne man måske spørge: Hvordan træder fænomenet trivselsmålinger frem i din livsverden"*. Karin responderer med: *"Kan man overhovedet sige det…?"* De snakker lidt frem og tilbage. Pernille siger, at de jo også skal huske at få fænomenologien inkorporeret i interviewspørgsmålene. Det giver de andre hende ret i. Jeg kommer til at blande mig. Jeg siger, at de nok skal passe lidt på med at bruge den formulering, som Pernille foreslog, til et interviewspørgsmål, fordi at et fænomenologiske-islæt ikke skal inkorporeres helt på den måde, og at det er vigtigt, at det er nogle hverdagslignende spørgsmål, der ikke bliver akademiseret. Jeg tilføjer yderligere, at en god test er, om de selv synes, at de ville kunne svare på spørgsmålet. Efter, at jeg har blandet mig, kommer jeg i tvivl om, hvorvidt jeg har blandet mig for meget.

Feltuddraget giver et indblik i alt det nye, som flere af professionsbachelorerne skal navigere i. Det viser, hvordan mødet med universitetsfeltet for flere af dem bliver fremmedgørende: Hvad er en forforståelse? Hvad betyder det at arbejde fænomenologisk og videnskabsteoretisk? Hvordan laver man en interviewguide? Hvad er et godt interviewspørgsmål? Hver en detalje bliver vendt med usikkerhed. Formuleringen: *"Hvordan træder fænomenet trivselsmålingerne frem i din livsverden"* er et eksemplet på en forfejlet form for akademisering. Et spørgsmål som de færreste nok ville kunne svare på – og måske overhovedet ville forstå – som Karin jo også indvender: *"Kan man overhovedet sige det?"*.

Gruppen i feltuddraget bestod af flere ældre studerende i 40'erne. Både Pernille, Karin og Pia har læst deres professionsuddannelse før, man forsøgte at akademisere professionsuddannelserne (jf. reformen fra 2001). Samtidig har de været ude i praksis i en årrække og har derfor været væk fra "skolebænken" i lang tid.

Studier peger på, at transitionsprocesserne for de "modne" studerende ofte kan opleves mere overvældende og svær end for yngre studerende. Fx peger Murphy og Roopchad (2003) på, at flere modne studerende er mindre selvsikre og er mere ængstelige i transitionen til universitetet og i løbet af deres første tid på universitetet, end yngre studerende er. Dette skyldes ifølge Murphy og Roopchad, at de ikke er i stand til at måle sig selv i forhold til tidligere succesfulde akademiske studier (se også kapitel 2).

Også Estelle King (1998) peger på, at modne studerende på universitetet ofte sammenlignede sig selv ugunstigt med yngre og mere "traditionelle" studerende, hvilket resulterer i følelser af manglende selvtillid og mere ængstelighed. King identificerer en mere 'sårbar identitet' blandt de modne studerende og fremhæver, at de faglige udfordringer som flere af de modne studerende stod over for, var: *"…very much related to how they felt about themselves as learners and their [negative] associated feelings of self-worth both prior to entry and during their higher education course'* (King 1998: 101).

Janet Parr (2000) peger ligesom King (1998) på en 'sårbar identitet' blandt de modne studerende. Disse modne studerende (for det meste kvinder) sammenlignede sig ugunstigt med de yngre "traditionelle" universitetsstuderende. Forskning som Murphy & Roopchad (2003) Parrs (2000) og Kings (1998) rapporterer om de vanskeligheder og udfordringer, modne studerende kan stå over for på universitetet, og som kan have en negativ indvirkning på selvværdet for denne gruppe af studerende.

Mens jeg fulgte gruppen, fik deres måde at interagere med hinanden, deres usikkerheder, og deres måde at forsøge at gøre bl.a. interviewguiden så akademiseret som muligt, mig flere gange til at tænke på de gruppedynamikker, de spørgsmål og usikkerheder som studerende på 1. og 2. semester på bachelorniveau også gav udtryk for, da jeg vejledte dem i projektarbejde. Hverken for professionsbachelorerne i uddraget eller for de nystartede bachelorstuderende på 1. semester, er usikkerhederne og deres spørgsmål et udtryk for, at de ikke med tiden vil kunne lære at navigere mere problemfrit i de forskellige termer og måder at arbejde akademisk på, og således opbygge en fornemmelse for den institutionelle habitus, men for begge grupper af studerende er transitionen fra en uddannelseskultur (fx gymnasiet eller en professionsbacheloruddannelse) eller en praksishverdag som pædagog eller lærer mod et møde med en helt ny uddannelseskultur på universitetet, en svær overgang, hvor meget ny viden skal indhentes og læres at bruges videnskabeligt (se også Holmegaard et al. 2014; Ulriksen et al. 2019).

Modsat flere af universitetsbachelorerne, som holdt sig mere tilbage i undervisningen, observerede jeg oftere en mere "bramfri" tone fra flere af professionsbachelorerne i de

forskellige undervisningssituationer. Denne bramfrihed blev også nogle gange den omgangsform, der kom til at "afsløre" nogle af professionsbachelorernes manglende fornemmelse for den institutionelle habitus, fordi nogle af de spørgsmål, de stillede i undervisningen viste, hvordan deres fagligheder kan adskille sig fra den akademiske måde at tænke på og anskue en problemstilling. Nedenfor ses et eksempel på en interaktion mellem en professionsbachelor og en underviser, hvor professionsbacheloren bruger undervisningsrummet til at teste en undersøgelsesidé, der tager udgangspunkt i en problemstilling om "stress". Imidlertid er den fremgangmetode og det sprogbrug, som professionsbacheloren bruger til at præsentere sin idé med, med til at "afsløre" professionsbachelorens manglende institutionelle habitus:

> Der bliver trukket et eksempel frem om, hvordan man kan undersøge stress, som er et begreb, der ikke findes én bestemt definition på. En studerende (med en lærerprofession) markerer og spørger, om man i den forbindelse kan vælge at tage udgangspunkt i et gruppemedlems oplevelser med stress og gå ud og undersøge, om gruppemedlemmets oplevelser passer sammen med andres oplevelser. Underviseren reagerer på flere af de måder professionsbachelorerne formulerer sig på og forsøger at rammesætte en problemstilling om stress på. Bl.a. reagerer underviseren på professionsbachelorens formulering "passer sammen med". Underviseren tilføjer: *"med den tilgang placerer du dig meget stærkt inden for en bestemt videnskabsteoretisk position"*. Den studerende forsøger at omformulere, hvad hun mente, og hun siger bl.a. i den forbindelse: "*Jeg tænker, at du synes, at jeg referer til positivismen… Men jeg forsøgte faktisk lige præcis ikke tale inden for den position. Jeg troede, at hvis jeg rettede fokus mod en persons oplevelser med stress overfor et mere generelt billede af, hvad der karakteriserer stressramte, at jeg så faktisk fik argumenteret for en ret nuanceret undersøgelse"*. Hun tilføjer derfor, at det er utroligt, at den lille vending "passer sammen" kan få så stor betydning. Underviseren responderer med: *"Ja, men ord har betydning"*.

Feltuddraget her viser, hvordan professionsbacheloren endnu ikke har oparbejdet og kropsliggjort den institutionelle habitus på en måde, hvor den studerende mere frit kan gå til det akademiske arbejde. Underviseren i uddraget korrigerer professionsbacheloren i feltuddraget og bruger korrektionen til at få den studerende til at reflektere over, de ord hun bruger, når hun skal rammesætte problemstillingen. Underviseren søger således også at tydeliggøre, hvordan en institutionel habitus oparbejdes og kropsliggøres. Samtidig viser professionsbachelorens respons på underviserens korrektion, at oparbejdelsen af den institutionelle habitus er en proces, som kan være svær fordi, som den studerende giver udtryk for i feltuddraget, var hun overbevist om, at hun allerede argumenterede videnskabeligt og refleksivt. Yderligere fortæller professionsbachelorens tilgang og metode til at undersøge 'stress' også om et manglende kendskab til eller rutine med de videnskabelige praksisser. Den studerendes måde at rammesætte undersøgelsens tilgang og problemstilling kommer til at virke uvidenskabelig, fordi den studerendes akademiske sprogbrug og viden endnu ikke er blevet forfinet.

Forskellen mellem universitetets institutionelle habitus og den institutionelle habitus på professionsbacheloruddannelserne

Mødet med universitetet bliver for professionsbachelorerne også et møde med et felt, hvor undervisningsrummet og relationen til underviserne adskiller sig fra de uddannelseskulturer, de har været vant til på professionsbacheloruddannelserne. Flere af dem beskriver, at adgangen til feltet er mere distanceret, end hvad de tidligere har været vant til. Som flere af eksemplerne fra de tidligere undertematikker også pegede på, hersker der hos flere af dem en usikkerhed i forhold til at komme til at konstituere sig på nogle forkerte måder, der ikke harmonerer med feltets logik og spilleregler. Deres usikkerheder fortæller bl.a. noget om, at overgangen og transitionen mod en ny uddannelse, er forbundet med det, som Ulriksen et al.'s (2019) beskriver som en *socialiseringsproces*, hvor den studerende skal lære nye kulturer at kende og lære at navigere efter nogle særlige (implicitte og eksplicitte) logikker, regler og forventninger (også jf. Ulriksens begreb om 'den implicitte studerede'). En afkodning af et felts logik vil imidlertid ifølge Bourdieu altid være ulige (bl.a. Bourdieu 2000). Empirien viser også, at professionsbachelorerne har forskellig succes med at afkode feltets logikker. Nogle af dem møder mere modstand i deres møde med feltet og har svært ved at gøre sig genkendelig inden for feltets spilleregler. Men mange formår også at aflæse, hvordan de kan kropsliggøre feltets praksisser på en måde, hvor de kan tilnærme sig den institutionelle habitus. Imidlertid kun delvist, fordi flere af professionsbachelorerne er i deres tidlige deltagelse i feltet splittede i, hvorvidt de skal opretholde den måde, de aflæser, at de skal være universitetsstuderende på, fordi en sådan opretholdelse også medfører, at de skal lægge låg på de måder, de tidligere har talt og deltaget på under deres professionsbacheloruddannelse og ude i praksis – og de skal således tage afstand fra den institutionelle habitus, de har kropsliggjort fra deres professionsbacheloruddannelser.

Frederik, der er læreruddannet, give udtryk for en sådan splittethed i forhold universitetsfeltet. I uddraget nedenfor beskriver han sin oplevelse med sit møde med universitetets forskellige undervisningskontekster. En af disse kontekster er undervisningsrummet. Frederik beskriver, hvordan der sameksisterer to undervisningsrum:

> "Holdundervisningen er en god undervisningsform (…) jeg kan godt lide, at der er en mindre klasserumsstemning der. Der er en lærer, man kan spørge, og der er en mere uformel stemning. Hvorimod i det store auditorie er der en meget mere formel stemning. (…) Hvor i holdundervisningen kan jeg deltage mere aktivt og være i skole. (…) Det er ikke fordi, at er decideret utrygt i auditoriet, men det var ligesom ens første møde med universitetet, og så skulle man sidde der – ligesom på film – hvor der står den store professor, som alle tilbeder, der står foran os alle, og så skulle vi sidde og lytte og tage noter helt vildt. Og pludselig er man så i klasselokalet, hvor man ved, at her skal man deltage aktivt, og der er noget gruppearbejde, og man kan snakke sammen, og hvis man har spørgsmål, så stiller man dem. Altså der er bare mere… det er meget mere genkendelighed i forhold til, hvordan man deltager, og hvad man kan forvente. Auditoriet er jo stadig nyt".

I citatet holder Frederik forelæsningskulturen fra auditoriet op imod holdundervisningen, hvor han bl.a. italesætter kontrasten mellem de to undervisningsrum ved at kategorisere forelæsningen som "formel" og holdundervisningen som "uformel". Holdundervisningen konstruerer han yderligere som et rum, som han mere naturligt kan mærke tilhør inden for, fordi det er et undervisningsrum, som vækker mere genkendelighed for ham. Så meget genkendelse, at han bruger ord som "klasserumsstemning" "lærer" og "skole" om dét undervisningsrum. Nogle ord, som ligger tæt på hans profession som folkeskolelærer. På den måde kan man også se, hvordan folkeskolelæreren stadig skinner igennem i hans tidlige positioneringer som en universitetsstuderende. Og det er også nogle ord, som "afslører" ham som en ny i feltet uden det "rigtige" sprogbrug og uden en kropsliggjort institutionel habitus.

I citatuddraget får han yderligere udstillet den magtposition, universitetet har, når han beskriver, hvordan han og hans medstuderende – på lidt karikeret vis – skulle sidde stille, koncentreret og være arbejdsomme til forelæsningerne. Han beskriver forelæsningerne som noget, der kunne være taget fra en film: Plottets drivende fremdrift bliver professorens uovertrufne viden, som Frederik og hans medstuderende, som filmens statister, må *"tilbede"*. På den måde udstiller han den tydelige skæve magtbalance, der skabes mellem de studerende og underviseren. Igennem sine beskrivelser af undervisningsrummet viser han også implicit, hvordan universitetet med dets traditioner med forelæsningerne også er groet fast i nogle særlige selvfølgeligheder og logikker.

Davies bruger i nogle af sine empiriske analyser af uddannelsessystemet vendingen 'schooling-as-usual' (skole-som-vi-plejer-at-gøre-det), som beskriver den sociale orden, som skolen og uddannelsessystemet er konstitueret af, hvor praksisser selvfølgeliggøres og videreføres: Fx dikotomien mellem underviseren og den studerende, og den kropslige kontrol, der ligger i et undervisningsrum, der former måderne, den studerende skal agere og tale på i undervisningsrummet. De studerende, der konstrueres som "kompetente", er (forsimplet skitseret) dem, der gør, som læreren siger, og modsat er dem, der bliver positioneret som "inkompetente", de studerende, der ikke gør, som læreren siger (Davies 2001: 172). I citatet beskriver Frederik, hvordan han nærmest må "tæmme" sin krop til forelæsningerne for at passe ind og kan tilnærme sig en følelse af tilhør. Som kontrast hertil står hans beskrivelse af holdundervisningsrummet, som han italesætter som den form for undervisning, som han føler sig bedst tilpas i. Ifølge Davies (2001) er en forudsætning for at blive positioneret som en kompetent studerende, at man kan disciplinere og disponere kroppen og dens behov. Det betyder – med et forsimplet eksempel – at man fx kan finde ud af at undertrykke kropslige behov såsom at bryde ud i latter eller vise træthedstegn, mens man befinder sig på skolebænken. Det er en proces, der afhænger af evnen til at kunne afkode, hvad en underviser vil have, og derfra søge at subjektivere sig på de "passende måder" med en "passende" kropslig beherskelse. Men, som Davies også skriver, er det mere end det – man skal også *længes efter tilhør* ('longing for (be)longing'). Det er en kropslig fornemmelse, hvor man samtidig skal kunne løsrive sig

fra de andres anerkendende blikke (som man også vil være afhængig af), men som man for at kunne kende sig selv også må modsætte sig. Således skal man både gøre sig genkendelig inden for de diskurser, som anerkendes i fx et uddannelseslandskab, samtidig med at man skal finde kontrastpunkterne før, man kan opnå en følelse af tilhør. Man skal underkaste sig på ekstraordinære måder for at opnå mestring og mærke tilhør inden for et landskab. Ideen er, at denne beherskelse af sproget og af kroppen giver en mulighed for at opfinde noget nyt og for på ny at kunne bevæge sig og overskride det, der allerede er kendt for en. De studerende der ikke formår at opnå den rette kropslige beherskelse, vil blive positioneret som inkompetente, og som nogle der ikke kan 'gøre uddannelse' på de legitime måder. De studerende skal dermed: *"…learn to desire, and to be, the right sort of student"* (Davies et al. 2001: 172).

Davies' beskrivelser af, hvordan man som subjekt skal mestre en kropslig kontrol og være bevidst om kontrasterne mellem forskellige subjektpositioner for at kunne blive anerkendt som et kompetent subjekt, er illustrativt til at vise den subjektiveringsformation, som bl.a. Frederik, men også de andre professionsbachelorer jeg fulgte, skal lære at beherske for at kunne mærke og føle tilhør på universitetet. Det er kropslig beherskelse og fornemmelse, der også kan kobles til begrebet om en tilegnelse af den institutionelle habitus, der på lignende måde beskrives som en slags kropslig fornemmelse for, hvordan man som studerende skal begå sig i fx et universitetsfelt. I modsætning til Davies' analyse af, hvordan den social orden i uddannelsessystemet ('schooling-as-usual') udspiller sig, laves der med begrebet institutionel habitus en yderligere betoning af betydningen af koblingen mellem ens sociokulturelle baggrund og ens sociale position i universitetsfeltet. Frederik komme fra et ressourcestærkt og uddannelsesvant hjem med forældre med mellemlange uddannelser, men har til trods for det igennem sine tidlige uddannelsesår ikke haft det nemt fagligt i uddannelsessystemet. Det kommer han imidlertid efter, da han starter på læreruddannelsen – som er en uddannelse, hans forældre opfordrer han til at begynde på. At hans forældre hjælper ham med at finde en videregående uddannelse, er med til at indikere et kulturelt kapitalråderum, som ikke alle af de professionsbachelorer jeg fulgte,

er udstyret med. Yderligere viser uddraget med Frederik , at han har kropsliggjort en refleksivitet, hvor han evner at hæve sig over og have en kritisk refleksivitet i forhold til det, der er på spil i feltet: Han kan fx udpege dét i feltet, der er med til at reproducere et skævt magtforhold mellem underviseren og de studerende (fx: *"der står den store professor, som alle tilbeder"*). Denne kropsliggjort refleksivitet i forhold til universitetsfeltet peger på, at han har en fornemmelse for den institutionelle habitus – som måske kan knyttes til en kulturel kapital hjemmefra. Davies' begreber om tilhør og 'schooling-as-usual' bidrager yderligere til en nuance om, hvordan han følelsesmæssigt konstituerer sig selv i forhold til at kunne tilkæmpe sig tilhørsfølelse til universitet: Frederik viser i citatet, at han formår at mestre en kropslig kontrol i auditoriet, der gør, at han – udefra at se – konstruerer et medlemskab i universitetslandskabet ('Ecstatic immersion' – egen oversættelse; 'ekstatisk

sammenhørighed') (Davies 2000a: 51-54). Imidlertid viser de tanker, han deler om sin oplevelse med den undervisningsform, at det samtidig er en position, han lægger en distance til ved at forholde sig kritisk til den måde at 'gøre' uddannelse på. På den baggrund kan det godt være, at han performer positionen som universitetsstuderende ved at sidde stille og skrive noter, mens underviseren forelæser, men samtidig indikerer han i citatet, at det er en position og en måde at subjektivere sig som studerende på, som kan føles forkert. Her kan man tale om, at hans sociokulturelle position, habitus og kulturelle kapital er med til at udstyre ham med en kritisk stillingtagen til feltet.

Også Karla (fra kapitel 6) beskriver, at der hersker en større grad af distance til underviserne og adgangen til vejledning fra underviserne, end hun har været vant til på sin læreruddannelse. Dette er med til at generere en usikkerhed i hende, når hun forsøger at indtage en position som universitetsstuderende. Uddraget tager udgangspunkt i hendes overvejelser i forhold til, når hun en gang skal skrive speciale. Hun går allerede, et semester inde i sin kandidatuddannelse, og bekymrer sig over, hvordan hun kan få hjælp og vejledning til at udforme en god problemstilling, samt finde en god vejleder:

> "Lige nu tror jeg faktisk, jeg savner... På lærerseminariet ville jeg nemmere kunne gå til en underviser og få nogle til at validere min ide, og lige nu går jeg og tumler med, hvad jeg kunne tænke mig, og jeg ved ikke rigtig... Jeg har brug for hjælp til at komme videre til, hvilke vejleder kunne det være interessant for mig at have i forhold til det, jeg gerne vil. Hvem kan validere om det er en god ide, hvem kan ligesom bane vej i forhold til, hvordan jeg kommer videre og får forberedt en evt. kontakt med en virksomhed. Fordi at dagens forelæser er jo lige optaget af det, han eller hun står og taler om lige dér. Så der tror jeg, at jeg mangler... Jeg ved ikke, om man kan sige en klasselærer-funktion, men en kontaktperson, hvor man kan gå hen og banke på og sige "hvor går jeg hen herfra?" Sådan så jeg ved, om jeg skal skubbe ideen ud og finde en anden ide, eller om jeg kan begynde at blive proaktiv og skabe nogle kontakter".

Universitetet bliver i Karlas beskrivelse produceret som et delvist utilgængelig felt at tilgå. Når Karla ikke har en oplevelse af, at hun kan opsøge underviserne, kan det vidne om, at universitetsfeltet udstråler distance og et tydeligere hierarkisk forhold mellem undervisere og studerende end tilfældet er på den læreruddannelse, hun studerede på. Den måde hun aflæser og positionerer sig inden for feltet, er ved at fastholde en distance til underviserne. Men denne distance udmønter sig imidlertid i usikkerhed og fortvivlelse – for hvis hun fastholder distancen, får hun jo heller ikke den hjælp, som hun også giver udtryk for, at hun har brug for, for at kunne rammesætte et godt specialeforløb. For Karla bliver universitetet et felt, hvor den studerende står meget alene med ansvaret for sit uddannelsesforløb, og hvor usikkerhederne i forhold til sine evner inden for feltet kan få frit spil. Der er imidlertid også en handlekraft i Karlas måde at beskrive de udfordringer, hun står overfor i uddraget. Hendes tidlige investering i specialeforløbet taler ind i slagkraftighed fra hendes side, og det understreger også hendes stærke *længsel* mod at mærke tilhør til universitetet. På sammen måde som Frederik gør, tager Karla også kritisk stilling til, hvad universitetet er for et felt, og hun forholder sig også implicit til, hvornår den institutionelle

habitus, der omslutter universitetet, har sine begrænsninger: I uddraget betoner hun nemlig, hvordan universitetets institutionelle habitus adskiller sig fra den institutionelle habitus, som hun bl.a. kender fra sin professionsuddannelse, hvor hun havde en mere tilgængelig kontakt med sine undervisere, og hvor hierarkiet mellem de studerende og underviserne heller ikke virkede ligeså ulige, som hun betoner, at det er på universitetet.

Også Jeppe, der er uddannet lærer og er i sluttrediverne, fortæller om lignende oplevelser som Karla og Frederik, og han insinuerer en tvivl omkring, hvordan man skal agere på den "legitime" måde i feltet:

> "Jeg prøver selv at løse [det jeg er i tvivl om]… Men jeg ved stadig heller ikke, hvem man spørger [hvis der er noget fagligt, man er i tvivl om] (…), det er lidt sådan situationen er og så lære at stole på, at ens egne beslutninger inden for feltet er gode nok (I: Ja, okay… klart… Og så har man måske en, man kan vende det med i studiegruppen, og så kan man måske prikke en underviser på skulderen, eller forsøge sig en gang imellem med at sige noget højt i undervisningen…?) Ja… Men vi ser ikke [underviserne] så tit. (griner) Så har vi måske haft en til en forelæsning, hvor man tænker: Ej, det lyder spændende, det vil jeg gerne arbejde med! Men så ser man ikke den forelæser mere… Man har dem ikke mere det semester, så… (griner)"

Jeppe antyder den samme oplevelse af distance til underviserne, som både Karla og Frederik gør i de forrige citater. Derudover lufter han på samme måde som Karla også en usikkerhed i forhold til, hvem man skal opsøge, hvis man som studerende er i tvivl om noget.

Også citatet nedenfor taler videre ind i den følelse af distance til feltet, som de tre foregående citater gør. Og viser yderligere, hvordan denne distance også besværliggør professionsbachelorernes mulighed for at kropssliggøre den institutionelle habitus. Nedenfor er det Astrid (fra kapitel 6), der beskriver, at hun i overgangen fra praksis til sin start på en kandidatuddannelse føler sig afkoblet og distanceret til feltet. Hun fremhæver, at hun kæmper med at skabe meningen med uddannelsen i sin overgang fra praksis og ind på kandidatuddannelsen:

> "Men jeg tror helt fra starten, kan jeg huske (…), da vi begyndte at sidde og snakke om nogle emner og problematikker og havde det på det her akademiske niveau, og det blev snakket om i forskellige teorier, der kunne jeg godt mærke, at det blev helt vildt fremmed for mig. Det har altid interesseret mig, men jeg synes, der var et helt vildt stort skel imellem at have været ude i praksis og have arbejdet med mennesker og problematikker, og så sidde og snakke om det på sådan et abstrakt niveau. At det var lidt svært for mig at se helt... altså jeg kunne sagtens se meningen med det, der er jo også en grund til, at jeg læser den her kandidat, men det var som om, jeg lige skulle finde meningen i det igen".

Selvom Astrid i citatet beskriver, at hun oplever, at de abstrakte teoretiske tekster og diskussioner distancerer hende fra at kunne fastholde en mening med den uddannelse, hun er i gang med at tage, er hun hurtig til at italesætte, at der selvfølgelig er en mening i, at hun læser en kandidatuddannelse. På den baggrund skinner hendes *længsel for tilhør* til

universitetet igennem i citatet. De akademiske praksisser er med til at afkoble Astrid fra den professionsbaggrund og de praksiserfaringer, hun har fra sin profession som sygeplejerske. Imidlertid taler følelsen af at blive mere og mere afkoblet fra sin profession også ind i en transitionsproces, som hun er i gang med at konstituere sig inden for: Hun er i gang med at konstituere sig på måder, hvor hun kan "lægge professionsbacheloren på hylden" og i stedet gøre sig genkendelig inden for de præmisser, der omslutter positionen som universitetsstuderende. Hendes fortvivlelse og forvirring kan således ses som et udtryk for, at hun bevæger sig længere og længere væk fra positionen som professionsbachelor, hvor viden fra praksis er langt mere i centrum. Det er den transformationsproces, hun er i gang med, men som også kan virke svær, fordi det er en proces, der går ind og piller ved hendes selvforståelse og det subjektiveringsarbejde, hun har oparbejdet gennem sin professionsuddannelse og i sit arbejde med sin profession som sygeplejerske.

Både Frederik, Karla, Jeppes og Astrids beskrivelser af universitetsfeltet fortæller noget om, hvordan universitetets institutionelle habitus konflikter med den institutionelle habitus, som de har lært at kropsliggøre på deres professionsbacheloruddannelser. Samtidig fortæller deres oplevelser med feltet også noget om den transitionsproces, de befinder sig i fra deres professionsbacheloruddannelser og arbejde ude i praksis til deres snart på kandidatuddannelserne. De skal således navigere i balancen mellem, hvad de kan/skal holde fast i fra deres professionsbacheloruddannelser for stadig også samtidig at kunne kropsliggøre universitetets institutionelle habitus.

Generelt bliver en måde at konstituere sig i universitetsfeltet på for flere af professionsbachelorerne at forholde sig tavse. Ikke at være opsøgende og stille mange spørgsmål. Men denne tavshedsstrategi kan i nogle tilfælde i virkeligheden stille de studerende dårligere i feltet og blive en "overfladestrategi", hvor de lader som om, at de forstår det akademiske rum, men hvor de ikke kan/får mulighed for at kropsliggøre en akademisk måde at tænke på, så det bliver til en kropsliggjort institutionel habitus, de frit kan bevæge sig inden for. Imidlertid er netop Frederik, Karla, Jeppe og Astrid eksempler på nogle af de professionsbachelorer, der formår at tilnærme sig en forståelse for den institutionelle habitus på måder, hvor de også bliver anerkendt i feltet af deres omgivelser i løbet af deres uddannelsesforløb på kandidatuddannelserne. De udviser alle tre en refleksivitet og en kritisk stillingtagen til feltet i citaterne, der er med til at illustrere deres individuelle veje mod at kunne kropsliggøre den institutionelle habitus, som på hver sin måde er formet af deres opbygning af en kulturel kapital, som de enten har opbygge hjemmefra og/eller igennem nogle særlige uddannelseserfaringer igennem deres uddannelsesforløb.

Opsamling af kapitel 7

I kapitel 7 har jeg undersøgt professionsbachelorernes første møder med universitetsfeltet, og hvordan undervisere, universitetsbachelorer (og delvist dem selv) (re)producerer distinktioner, hierarkier og klassegørelsesprocesser i universitetsfeltet, der er knyttet til *dét at være en professionsbachelor*. Kapitlet er tematiseret over begrebet (be)longing, som beskriver dobbelt processen mellem *længsel* og *tilhør*. Kapitlet peger overordnet på, hvordan universitetsfeltets forskellige praksisser er med til at besværliggøre professionsbachelorernes muligheder for at kunne kropsliggøre den institutionelle habitus samt skabe harmonisk sammensmeltning mellem deres længsel mod at mærke tilhør til universitetet, og en egentlig tilhørsposition i feltet: Dvs. at selvom de formelt er optaget – de indgår i undervisningen, studiegrupper, de skal læse op til mundtlige eksamener og skrive skriftlige eksamensopgaver, undergår de i deres møder med og interaktioner i universitetsfeltet en klassegørelse, hvor de blive positioneret som afvigende, problematiske og forkerte i feltet.

Selvom universitetet i dag er blevet mere bredt tilgængeligt (deraf betegnelsen *masseuniversitet*), viser analyserne, at uddannelsesinstitutionen fortsat bliver reproduceret som et særligt ophøjet uddannelsesfelt, der er sat i verden for en udvalgt og dygtig skare af studerende. Analyserne i kapitlet er bl.a. med til at illustrere, hvilken position universitetet har i vores kultur og samfundsforståelse: Universitetet reproduceres på sin vis som et "eliteuniversitet", selvom gruppen af studerende er differentieret og sammensat. Dette markerer et paradoks i feltet, der forstærker en kategorisk ulighed mellem gruppen af studerende – og hvor professionsbachelorerne ofte står for skud til at blive udskilt som *forkerte*. Analyserne peger på, hvordan universitetsfeltet har tendens til at understrege og reproducere et videns- og uddannelseshierarki, som får betydning for professionsbachelorernes mulighed for at mærke tilhør på universitetet samt betragte sig selv som "værdifulde" i feltet – og samfundsmæssigt. De klassegørelsesprocesser, der reproduceres i professionsbachelorernes møder med og dagligdag på universitetet, viser sig ofte som en subtil klassegørelse. Når en underviser fx – med en indskudt bemærkning – siger, at man på universitetet er ligeglad med, hvad professionsbachelorer mener, eller at deres praksisviden ikke tæller meget i feltet – er det med til at udskille gruppen af professionsbachelorer. Det er ofte bemærkninger, der kommer i en talestrøm af alt muligt andet, men det er nogle sproglige understregninger og knivstik, der er med til at kategorisere professionsbachelorer i universitetsfeltet som problematiske og mere værdiløse.

Professionsbachelorerne er selv med til at reproducere en fortælling og forestilling om universitetet som noget ophøjet og næsten utilgængeligt for netop dem. På den baggrund kan man tale om, at professionsbachelorerne reproducerer nogle samfundsmæssige ulighedsdynamikker, hvor deres arbejdsfunktion i samfundet som "velfærdsarbejdere", er positioner, som de selv konstruerer som mindre værdifulde i samfundshierarkiet, og som

gør, at flere af dem også har tendens til at klassegøre sig i en mere underlegen position i universitetsfeltet.

Analyserne peger på, at kropsliggørelse af den institutionelle habitus ofte kræver, at professionsbachelorerne kan gøre sig genkendelig inden for universitetsfeltet. Men at sådan en tilegnelse samtidig også kræver, at professionsbachelorerne formår at mærke en følelse af tilhør, før de kan kropsliggøre en institutionel habitus. Dette skaber en ond spiral, da deres følelse af tilhør i feltet ofte bliver udfordret i kraft af feltets klassegørelse af dem. Af den grund viser analyserne også, at flere af professionsbachelorerne også skal kæmpe med at kropsliggøre den institutionelle habitus i universitetsfeltet. Imidlertid peger analyserne også på, at de professionsbachelorer, der har opbygget en kulturel kapital – enten hjemmefra eller igennem deres forskellige uddannelsesvalg og -erfaringer – har nemmere ved at kropsliggøre universitetets institutionelle habitus. På den baggrund peger analyserne på, at professionsbachelorernes sociokulturelle baggrunde og uddannelsesmæssige bagage spiller en rolle i forhold til deres muligheder for at mærke tilhør på universitetet

Jeg vil i det følgende og sidste analysekapitel (kapitel 8) udfolde, hvordan flere af professionsbachelorerne søger at positionere sig som en "legitim" universitetsstuderende ved at skabe et internt positioneringsspil i forhold til hinanden.

Kapitel 8: Universitetsfeltet – en kamp om positionerne

Som en række klassestudier har vist (bl.a. Savage 2000; Loveday 2016; Reay 1998b), bliver arbejderklassepositionen associeret med et fravær af symbolsk værdi (se også kapitel 2 og 4). Det samme synes at gøre sig gældende for positionen som professionsbachelor (jf. kapitel 7). I Skeggs' begrebsunivers repræsenterer middelklassen finhed, unikhed, prestige og værdi overfor arbejderklassen, som i modsætning hertil, bliver konstrueret som *massen uden værdi*. Også Loveday (2016) og Savage (2000) bruger middelklassen som symbol på en subjektposition, der har forrang i samfundshierarkiet. Skeggs viser i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997), hvordan middelklassepositionen konstitueres som en position, som arbejderklassekvinderne i hendes studie efterstræber at 'performe', da det er en position, der er lagret med større samfundsmæssig symbolsk værdi. Som jeg viste i forrige analysekapitel, tegnes kontrastpunkterne op mellem professionsbachelorerne og den legitime måde at være universitetsstuderende på, i professionsbachelorernes møder med universitetsfeltet. Da positionen som professionsbachelor ikke er lagret med meget symbolsk værdi i universitetsfeltet, kæmper flere af professionsbachelorerne for at nedtone deres baggrunde som professionsbachelorer for derved at komme til at ligne en "rigtig" universitetsstuderende.

Som forrige analysekapitel viste, kan positionen som professionsbachelor være svær at ryste af sig i mødet med universitetsfeltet – bl.a. fordi både undervisere og universitetsbachelorer er med til at understrege de studerendes positioner som professionsbachelorer . På samme måde som Skeggs udleder, at arbejderklassekvinderne efterstræber at ligne og positionere sig som en middelklassekvinde, vil jeg i følgende analyse vise, hvordan professionsbachelorerne på lignende vis søger at positionere sig og 'performe' den ("på papiret") mere kapitalstærke samfundsklasse- og uddannelsesposition, som en "rigtig" universitetsstuderende, ved at nedtone deres professionsbaggrunde. På den baggrund overfører jeg Skeggs' klasseanalogi om, at middelklassen repræsenterer en subjektposition, der har fortrinsret i et samfundshierarki, til en undersøgelse af, hvordan forestillingen om den legitime og "rigtige" universitetsstuderende konstitueres som en samfundsklasse- og uddannelsesposition, der står stærkere i samfundshierarkiet, sammenlignet med en samfundsklasse- og uddannelsesposition som professionsbachelor. I professionsbachelorernes tilnærmelse af positionen som en legitim universitetsstuderende, mobiliserer de en intern positioneringskamp mellem hinanden.

I kapitlet udfolder jeg den del af Davies' (be)longing-begreb, der understreger fokusset på *'be'*, og altså hvordan professionsbachelorerne kæmper for at *være* ('be') en legitim universitetsstuderende. Tidsmæssigt laver dette kapitel hovedsageligt et nedslag i professionsbachelorernes 2. semester på deres kandidatuddannelser. De interviewuddrag, der

indgår i kapitlet, tager således særligt udgangspunkt i min anden interviewrunde med professionsbachelorerne. Imidlertid er nogle af de citatuddrag, som jeg trækker frem i analysen, gengivelser af retrospektive oplevelser fra deres tidlige møder med og interaktioner i feltet. I modsætning til forrige analysekapitel (kapitel 7), tager dette analysekapitel kun[21] udgangspunkt i interviewuddrag. Grunden til dette er, at det interne positioneringsspil særligt kom til udtryk i interviewene. Hvorfor det gjorde det, kan jeg kun gisne om. Måske skyldes det, at de oplevede, at de mere bramfrit kunne få lov til at positionere sig på de måder, som de ønskede at præsentere sig selv på i interviewet med mig, uden de skulle forholde sig til universitetsfeltets klasse- og problemgørelse af deres egen position som professionsbachelorer. Eller også skyldtes det interviewspørgsmålenes karakter (se Bilag 1). Fordi analysekapitlet hovedsageligt tager udgangspunkt i interviewuddrag, er det også et kortere analysekapitlet end det foregående.

Skeggs' begreber kan bl.a. bruges til at udstille en barskhed i, hvordan vi mennesker måler os og tegner kontrastpunkterne op mellem hinanden, for selv at kunne lykkes og konstituere os som respektable (jf. Skeggs 1997). Skeggs argumenterer teoretisk for (Skeggs 2004) og viser empirisk (Skeggs 1997), hvordan klasse er centralt for vores subjektivering og en del af en kamp om adgangen til ressourcerne. Skeggs peger på, at selvom arbejderklassekvinderne i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997) ikke italesætter, at de føler sig hæmmet af eller ikke genkender sig selv inden for positionen 'arbejderklasse femininitet', søger de at undgå positionen gennem disidentifikationer til netop den position. Et lignende positioneringsspil gør sig gældende i forhold til de måder, professionsbachelorerne internt maler fortællingerne om sig selv op overfor andre studerende med professionsbachelorbaggrunde. For ligesom de pletvist – og lidt modvilligt – markerer forskelle mellem det at være professions- og universitetsbachelorer, konstruerer de i højere grad forskelsmarkører mellem sig selv og de andre studerende med professionsbachelorbaggrunde. Her inddrager jeg mit begreb om klassegørelse for at vise, hvordan professionsbachelorerne klassegør sig selv inden for nogle ressource-/status**stærke** positioner i universitetsfeltet, som gør, at de kan komme tættere på en (klassemæssige) efterstræbelsesværdig position som en legitim universitetsstuderende. Samtidig bruger jeg begrebet til også at vise, hvordan professionsbachelorerne også klassegør deres medstuderende med professionsbachelorbaggrunde inden for nogle mere ressource-/status**svage** positioner, som et led i deres kamp for at skabe en afstand til uddannelsesposition som professionsbachelor, og i stedet positionere sig tættere på den mere statustunge samfundsklasse- og uddannelsesposition som universitetsstuderende.

---

[21] Der indgår et enkelt feltnotat i kapitlet, men dette feltnotat skal ikke illustrere den interne positioneringskamp blandt professionsbachelorerne, men skal i stedet understøtte en analytisk pointe om, hvorfor nogle af professionsbachelorerne ikke kan konstituere sig inden for en tilhørsposition i feltet – og altså *være* ('be') en universitetsstuderende (jf. Davies (be)lonnging-begreb).

Hvor forrige analysekapitel (kapitel 7) viste, hvordan professionsbachelorerne i tilegnelsen af universitetets institutionelle habitus støder på nogle hårde diskursive praksisser, vil jeg i dette analysekapitel udfolde, hvordan professionsbachelorerne i kampen for at kunne kropsliggøre en institutionel habitus og mærke tilhør i universitetsfeltet, laver et internt hierarki mellem hinanden. I forrige analysekapitel lagde jeg særligt vægt på at illustrere, hvordan undervisere og universitetsbachelorer delvist korrigerer professionsbachelorernes måder at *være på* i universitetsfeltet. I det følgende kapitel søger jeg også at åbne op for, hvordan professionsbachelorerne korrigerer hinanden, og hvordan de også reproducerer nogle af de klassegørelser, distinktioner og hierarkier, som kapitel 7 viste, at de selv udsættes for i deres møde med feltet.

Kapitlets overordnede tema kredser om *de interne positioneringskampe,* som finder sted mellem professionsbachelorerne. Heraf føler en række undertematikker som belyser, hvordan disse kampe tager form i feltet. Kapitlet indledes med en analyse af professionsbachelorernes beskrivelse af, hvordan der internt bliver "spillet med musklerne" i forsøget på at passe ind i universitetsfeltet. Her udfoldes det, hvordan de tegner distinktionerne og kontrastpunkterne op imellem hinanden i deres kampe for at kunne klassegøre sig som en legitim universitetsstuderende. Herefter følger en analyse af, hvordan flere af professionsbachelorerne tager afstand fra deres professionsbaggrunde og det faglige niveau på professionsbacheloruddannelserne, i et forsøg på at fjerne sig fra deres position som professionsbachelor og i stedet tilnærme sig en position som en "rigtig" universitetsstuderende. Til sidst i kapitlet viser jeg, hvordan professionsbachelorerne forsøger at usynliggøre deres baggrunde som professionsbachelorer som et led i en tilhørsstrategi. Fx peger jeg på, hvordan flere af dem holder igen med at bringe forskellige praksiseksempler fra deres professioner i spil i undervisningssammenhænge, og hvordan de bliver irriterede og frustrerede, når nogle af deres medstuderende snakker mere praksis end akademisk i undervisningsrummet.

De interne positioneringskampe mellem professionsbachelorerne i universitetsfeltet

Skeggs bruger positioneringsbegrebet til at vise, hvordan arbejderklassekvinderne i hendes studie "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997) indtager og forhandler forskellige positioner, så de kan tilnærme sig deres billede af en sofistikeret middelklassekvindes femininitet. Skeggs viser således i sine analyser, hvordan positioneringsbegrebet fungerer som et dynamisk begreb, som subjekter kan bruge til at "lege" med, performe og subjektivere sig selv på forskellige måder, der rækker udover deres klasseposition, som en del af arbejderklassen. Hun betoner således ideen om et *handlende subjekt* igennem sin brug af positioneringsbegrebet.

Det samme gør sig gældende for Davies, som fremhæver, hvordan subjekter kan bringe diskurser i brug som et led i deres positioneringsarbejde:

> ”Positionering (…) er den diskursive proces, hvorved selvet lokaliseres i samtaler som observerbart og subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab”(Davies & Harré 2018: 31)

Jeg henter begrebet om positionering fra især Davies’ teoretisering af, hvordan subjektet produceres/producerer sig selv diskursivt i interaktioner med andre, da Davies rammesætter begrebets funktion mere udfoldet i sine tekster sammenlignet med Skeggs. Imidlertid har jeg i analysekapitlet ladet mig inspirere af den måde Skeggs bruger begrebet om positionering: Dvs. at ligesom Skeggs viser, hvordan arbejderklassekvinderne søger at positionere sig på måder, hvor de kan sløre deres klassebaggrund, så de kan stå stærkere i samfundshierarkiet, vil jeg i kapitlet udfolde, hvordan professionsbachelorerne søger at positionere sig på måder, hvor de kan sløre deres professionsbaggrunde i et forsøg på at stå stærkere i universitetsfeltet.

En positionering om at være unik i *massen*

Empirien viser, hvordan flere af professionsbachelorerne søger at positionere sig på måder, hvor de kan skille sig ud i feltet, som nogle der er mere unikke end *de andre* med professionsbachelorbaggrunde. For flere af dem handler det om at repræsentere sig selv som respektable i feltet, og som nogle der hører til. I dette positioneringsspil spiller de sig ud mod hinanden i en kamp for at være dén studerende, der passer bedst inden for feltets logikker og praksisser.

Nogle af professionsbachelorerne betoner også selv, at de er bevidste om, at der finder en positioneringskamp sted mellem dem. 28-årige Amalie, der er uddannet ergoterapeut, udstiller netop den positioneringskamp, der kan være på spil internt blandt professionsbachelorerne. Det er en observation, hun laver i løbet af introdagene på kandidatuddannelsen. Hun tegner dette billede af sine medstuderende med professionsbaggrunde, da jeg spørger hende, om der er noget, som har provokeret hende i løbet af den første tid på kandidatuddannelsen:

> ”…men jeg kan huske lige i starten (….), da vi startede, og vi havde de der tre introdage, og når vi så havde pause og skulle snakke med hinanden, så spillede folk lidt med musklerne der – så kommer man ud i pauserne og er sådan: ”nå, hvad har du prøvet af erhvervserfaringer?” ”Jamen jeg skrev også bachelor alene” – kunne man så høre flere, der havde gjort, og: ”jeg fik også 12”… ”og jeg skrev om det, og jeg har arbejdet der” – det virkede lidt som om, at man skulle overgå hinanden for lige at markere sig. Så det var lidt sjovt (griner) Og sådan fx: ”og jeg er jo meget teoretisk nørd, og jeg kan godt lide at grave mig ned i det” – hvor man tænker: ”nå, okay…” (griner)”.

I uddraget fremhæver Amalie, hvordan de hver især trækker forskellige markører frem for at konstruere en mere fordelagtig position i feltet. Den situation, som Amalie gengiver, at der udspiller sig mellem professionsbachelorerne i løbet af deres første dage på kandidatuddannelsen, er med til vise, hvordan de hver især afsøger terrænet, og hver især forsøger at finde deres position i det nye felt. Situationen illustrerer, hvordan de nystartede professionsbachelorer også har en forestilling om, at det at læse på universitetet også

indbefatter en særlig måde at være på. Amalie beskriver, hvordan hendes medstuderende tilnærmer sig nogle kategorier, der flugter med ideen og forestilling om en universitetsstuderende – fx at være en "teoretisk nørd" – som hun bl.a. fremhæver.

Uddraget er med til at illustrere, hvordan de studerende ved at trække distinktionerne op indbyrdes, kan konstituere sig selv som respektable inden for feltet:

> "Respectability embodies moral authority: those who are respectable have it, those who are not do not. But only some groups were considered to be capable of being moral, others were seen to be in need of control (…) Respectability became a property of middle-class individuals defined against the masses (…) The working classes are still 'massified' and marked as others in academic and popular representations where they appear as pathological" (Skeggs 1997: 3).

Ved at professionsbachelorerne positionerer sig på måder, hvor de fremstår unikke i feltet (jf. Skeggs-citatet ovenfor) – eller unikke i *massen* af andre professionsbachelorer i universitetsfeltet – kan de også bevæge sig længere væk fra positionen som professionsbachelor, som på universitetet (og delvist samfundsmæssigt, jf. kapitel 1, 2 og 7) associeres med en mindre ressource-/kapitalstærk værdi og position.

Pia på 45 år, der er uddannet pædagog, fremhæver et lignende eksempel, hvor en anden professionsbachelor "spillede med musklerne" overfor hende i løbet af introdagene på kandidatuddannelsen:

> "Jeg er faktisk kommet i [studiegruppe] med en på det her semester, jeg ikke havde fået verdens bedste indtryk af i løbet af [introdagene], fordi hun kom hen og spurgte en af de første dage, da vi skulle danne arbejdsgrupper: 'Hvilken videnskabsteoretisk retning vil du gerne arbejde inden for?' Og på det tidspunkt følte jeg mig fuldstændig forvirret, så at spørge på den måde, syntes jeg bare var en smule arrogant… (…) Jeg var totalt i chok i løbet af de første par dage. Og simpelthen i tvivl om, hvorvidt jeg kunne klare det"

På samme måde som Amalie skitserede i forrige citat, viser Pia i sin beskrivelse, hvordan der trækkes nogle positioneringsmarkører frem internt i gruppen af professionsbachelorer efter deres start på kandidatuddannelserne. I Pias beskrivelse bruger den anden nystartede professionsbachelor, som hun refererer til, sit "akademiske forspring" – i form af et tilsyneladende større kendskab til videnskabsteori – til at positionere sig i forhold til Pia, og til at skabe en subjektposition, der stiller hende stærkere i spillet om at kunne indtage positionen som en legitim universitetsstuderende. Imidlertid fortæller den episode, som Pia skitserer, også noget om den anden professionsbachelors lidt karikerede forestilling om, hvad det indebærer at være en universitetsstuderende: At man ved at vise sin omverden alle de fine begreber eller termer, man har i sit vokabular, kan komme tættere på at være en legitim universitetsstuderende.

Davies peger på, at et led i subjektiveringsprocessen er, at subjekter bliver "afhængige" af at føle slægtskab med sociale kategorier, der er rodfæstet i vores kultur eller i et landskab (Davies 2000b; Davies 2000a). De positioneringsmarkører, der udspiller sig i den

episode, som Pia beskriver, tegner forskellene op mellem Pia og den anden professionsbachelor. Begge de studerendes måder at tilgå universitetslandskabet på viser, at de søger at mærke slægtskab med landskabets sociale kategorier. Professionsbacheloren, som Pia refererer til, søger at bruge en af de termer, som hun har afkodet er godt at kunne på universitetet. Og Pia bruger episoden til at være afsøgende i forhold til, hvorvidt hun overhovedet kan skabe et slægtskab til universitetslandskabet, hvis det er ud fra de præmisser, som hendes medstuderende performer inden for.

Modsat citatet med Amalie, hvor hun som en observatør udefra skitserer et positioneringspil internt mellem professionsbachelorer, foregår der en anden type positioneringsspil, når den 28-årige Nanna, der er uddannet sygeplejerske, beskriver, hvordan hun oplever det faglige niveau blandt sine medstuderende med en professionsbaggrund. Hun fremhæver, at fordi hun valgte at lave et direkte skift mellem sin uddannelse som sygeplejerske til kandidatuddannelsen, havde hun et forspring sammenlignet med de professionsbachelorer, der havde været ude i praksis inden. Hun beskriver, at den direkte overgang mellem de to uddannelser gjorde, at hun havde det akademiske sprog tættere inde på livet fra start:

> "Det indholdsmæssige synes jeg er sindssygt fedt! – også fordi jeg allerede var tæt på videnskabsteori, men jeg fik sådan en 'Wow – okay, jeg forstår det bedre nu' – og jeg kunne pludselig jonglere meget bedre med de forskellige teorier end inden [jeg startede på kandidatuddannelsen], men også fordi jeg forstod sproget inden. Så jeg kunne godt se; når der sad nogle, som ikke engang kunne sige 'ontologi'… det må være… jeg fik så stor sympati med dem…"

I citatet udtrykker Nanna et overskud og en overlegenhed, der kommer til at stå i kontrast til hendes beskrivelse af nogle af de andre professionsbachelorers manglende færdigheder inden for akademia, og som modsat Nanna nærmere kommer til at repræsentere et underskud og en modløshed i forhold til alt det nye, de skal begå sig i. På den baggrund kan der læses en kamp om positionerne ind i Nannas beskrivelse af sin transition ind på universitetet. En kamp, fordi Nanna maler en tydelig kontrast mellem sine egne færdigheder, hvor hun forstår og kan mestre det akademiske sprog og nemmere kan tilnærme sig den institutionelle habitus overfor de af sine medstuderende, som til en modsætning ikke har sproget og ressourcerne til at kunne mærke tilhør og tilnærme sig den institutionelle habitus. Ved at italesætte kontrasterne mellem sine egne ressourcer overfor andre professionsbachelores mangel på ressourcer, er Nanna også med til at klassegøre sine medstuderende med professionsbachelorbaggrunde inden for en underskuds position, og hun får desuden skabt en tilhørsposition, hvor hun har nemmere ved at 'passere' som en universitetsstuderende (jf. Skeggs formulering *'pass as middelclass'*). Skeggs' begreb om disidentifikation kan bruges til at illustrere, hvordan Nanna gennem disidentifikation søger at tage afstand til, afvise og undgå at blive subjektiveret på måder, hvor hun kan associeres som en professionsbachelor, fordi det kan være med til at stille hende dårligere i universitetsfeltet og i sin kampe for at være ('be') en universitetsstuderende (jf. Davies (be)longing-begreb).

Også 23-årige Marie, der er uddannet socialrådgiver, giver udtryk for, at hun, modsat flere af de andre professionsbachelorer hun startede samtidig med, følte sig bedre rustet til det akademiske arbejde:

> ”Det var interessant, men ikke noget nyt. Jeg har ligesom haft om videnskabsteori og metode på socialrådgiveruddannelsen (…) Så jeg blev ikke rigtig introduceret for noget nyt. Og jeg kan huske, at jeg rigtig ofte var frustreret efter at have brugt en hel dag på noget, der ikke var nyt…”

Maries formuleringer og ordvalg kan læses som hendes forsøg på at afmontere nogle af de fordomme eller forventninger, som hun forestiller sig kan konstitueres om professionsbachelorernes forhold til ”akademisk arbejde” – eller videnskabsteori og metode som der helt konkret refereres til i citatet. Der er en afmålthed i den måde, Marie udtrykker sig på. Hendes måde at beskrive det introducerende kursus, der specifikt er rettet mod at integrere professionsbachelorer i universitetsfeltet, kan læses som et udtryk for en irritation fra hendes side over på forhånd at skulle klassegøres inden for nogle problemkategorier og ulige i feltet: Som en særlig gruppe, der ikke ”passer ind” og derfor må oplæres. Citatet antyder, hvordan hun på den ene side er med til at positionere en modstand mod de fordomme om professionsbachelorer, som hun muligvis læser, der produceres i universitetsfeltet. På den anden side positionerer hun også en modstand mod flere af de andre professionsbachelorer, som, modsat hende, giver udtryk for, at kurset var udfordrende, og som gav udtryk for, at deres professionsbacheloruddannelser ikke havde rustet dem ordentligt inden for videnskabsteori og metodelære.

Et eksempel på en anden måde at tale om det introducerende kursus på kandidatuddannelsen er Anna, der er 29 år og læreruddannet:

> ”Det var godt nok et hårdt forløb at skulle igennem! (…) Jeg kan huske første dag, jeg var her, hvor jeg tænkte; Shit! Hvad har jeg rodet mig selv ud i (griner lidt) (…) Der var andre, der slyngede omkring sig med begreber, som jeg slet ikke kendte til – jeg har ikke haft videnskabsteori… hvor jeg tænkte; hvad er det her for noget (griner lidt). Hvor nogle af de andre – selvom de også havde en professionsbachelor – så kom de måske direkte fra studiet, hvor det var mere friskt i deres erindring. Og de havde måske også haft noget videnskabsteori – det husker jeg bare slet ikke, at vi havde på læreruddannelsen. (…) Så jeg tænkte bare; Åh, kan jeg overhovedet klare det her? Bliver det mon for svært for mig? Men så kan jeg huske, at jeg på andendagen snakkede med nogle af de andre, hvor de havde det på samme måde (griner lidt), og det gav mig lidt ro – så fik jeg følelsen af, at jeg er ikke helt alene!”

Annas måde at beskrive det introducerende kursus står i kontrast til Maries beskrivelse. Samtidig peger citatet på, at hun får nemmere ved at mærke en følelse af tilhør til universitet, da hun erfarer, at hun ikke er alene om at synes, at mødet med universitetet og nogle af de akademiske færdigheder, der forventes, at de kan mestre, er svært og overvældende. På den baggrund bliver hendes umiddelbare følelse af at være ’out of place’ (jf. Davies 2000a) den første dag ” korrigeret” på andendagen til en følelse af en større grad af tilhør.

For Marie virkede det som om, at det var vigtigt for hende at fortælle og præsentere sig selv som en, der *ikke* var en "problemkategori", og således en, der ikke kunne klassegøres inden for nogle ressource-/statussvage kategorier. Hendes uddannelsesnarrativ blev også en gennemgang af et uproblematisk uddannelsesforløb, hvor det ene uddannelsesspor overtog det andet pænt og lineært med stor faglig selvtillid undervejs. Og selvom hun endte med at læse en kandidatuddannelse, bliver hendes valg om at uddanne sig til socialrådgiver, konstrueret som et aktivt tilvalg og noget, der skulle styrke hendes jobmuligheder. Jeg spørger på et tidspunkt ind til, hvorfor hun ikke valgte at starte direkte på en universitetsbacheloruddannelse, hvortil hun svarer:

> "Jeg tror, at universitetsuddannelser som bachelorer har jeg altid tænkt var lidt 'fluffy', eller der er ikke rigtig et endeprodukt – det er ikke i kasser: det her er du, eller det her bliver du! Jeg ville gerne have noget, hvor jeg var sikret et job, og som var inden for nogle rammer og var en profession i sig selv".

Citatet kan læses som hendes måde at berettige sit valg af uddannelseskombination med både en professionsbachelor og kandidatuddannelse, ligesom hun i citatet også får konstrueret uddannelseskombinationen som et led i en velovervejet og strategisk plan, der skal sikre hende et job. Samtidig får hun også positioneret en afstand til det akademiske og universitetsfeltet ved bl.a. at kalde uddannelsen for *"fluffy"*. Dette kunne tilsyneladende virke som en lidt modsat positioneringsstrategi sammenlignet med den strategi, som mange af de andre professionsbachelorer benytter sig af, når de søger at positionere sig på måder, hvor de kan mærke tilhør til universitetet. Imidlertid flugter hendes måde at positionere sig på i citatet med nogle af de strategier, som arbejderklassekvinderne i Skeggs' analyser i "Formations of Class & Gender – becoming respectable" (1997) også tog i brug. Som baggrund for sine analyser kortlægger Skeggs social- og sundhedsassistentskursusets historiske funktion og viser, hvordan uddannelsen er med til at tilbyde kvinderne i studiet en position som respektable. På den ene side bliver social- og sundhedsassistentskursuset en måde for kvinderne at arbejde sig op i samfundshierarkiet og bibringer kulturel kapital til deres subjektivitet. På den anden side bliver netop dette kursus også betragtet som en uddannelse med den laveste status i uddannelseshierarkiet (Skeggs 1997: 58-59). Skeggs viser, hvordan der konstrueres videnshierarkier – som i Skeggs undersøgelse er en praktisk viden overfor en akademiske viden:

> "This organization also generates a network of subject positions in relation to these hierarchies – for example, it defines what it is to be cultivated and clever against what it is to be practical, useful and responsible. These subject positions provide character definitions together these definitions enable personalities to be defined" (Skeggs 1997: 60).

Kvinderne har en klar bevidsthed om de faglige distinktioner og hierarkier. De bruger også denne bevidsthed til at konstruere subjektpositioner, hvor de kan føle sig værdifulde ved at tage afstand til den akademiske side af uddannelsen ved at italesætte den del som nyttesløs og irrelevant. Deres afstandtagen fra det akademiske bliver en strategi for kvinderne i deres kamp for ikke at ende med at fejle, og det bliver desuden en form for legitimering af dem selv og deres faglige kvalifikationer. Igennem uddannelsen er 'a caring

identity' en subjektposition, som kvinderne legitimerer og konstruerer sig selv i forhold til. Her kan kvinderne nære deres selvforståelse ved at opfylde patienters behov, ved at praktisere omsorg og agere uselvisk. Samtidig er det en subjektposition, hvor kvinderne føler sig værdifulde, fordi "de gør en god gerning". Alt dette er med til at gøre de akademiske kompetencer overflødige, selvom det er kompetencer, der i videnshierarkier er placeret højere (Skeggs 1997: 58-62).

Ud fra lignende logikker konstruerer Marie en subjektposition, hvor hendes professionsbacheloruddannelse som socialrådgiver bliver en ressource, hun kan trække på, og som hun bruger til at konstituere en afstand til alt det akademiske og "fluffy" på universitetet. Hendes professionsfaglighed fungerer her som en solid ressource (en jordbundenhed, noget konkret, noget brugbart), der adskiller hende fra fx universitetsbachelorerne på kandidatuddannelserne. Ligesom hun legitimerer sin uddannelsesvej og professionsbaggrund ved at konstruere de akademiske færdigheder som mere overflødige, hvis der er et fravær af en professionsfaglighed.

En afstandtagen fra ens profession som et led i et positioneringsspil i universitetsfeltet

Et internt positioneringspil viser sig særligt, når professionsbachelorerne sammenligner deres professionsbacheloruddannelserne med kandidatuddannelserne. Sammenligningen tager både udgangspunkt i det faglige niveau og de tidligere medstuderendes engagement på professionsbacheloruddannelserne. Her knyttes oftere nogle mere direkte negativt ladede diskurser på professionsbacheloruddannelserne end tilfældet er, når de beskriver kandidatuddannelserne. Yderligere konstruerer nogle af professionsbachelorerne også en afstand til andre professionsfagligheder, som også kan læses som et led i en intern positioneringskamp.

En sammenligning mellem pædagoguddannelsen og kandidatuddannelsen træder flere gange frem i mit interview med 28-årige Thomas, der er uddannet pædagog. I citatet nedenfor gengiver han sin oplevelser med at læse på pædagoguddannelsen:

> "…men jeg havde en oplevelse af, at mange af dem der gik derude ikke var fagligt stærke. Og jeg havde også en oplevelse af, at mange af dem der startede på pædagoguddannelsen startede af lidt den samme grund, som jeg selv startede på – pædagog kan alle jo blive. 'Det kan jeg altid gøre'. Og folk 'slackede' sig lidt igennem og hang i på en lidt slatten baggrund. Så det er lidt dobbeltmoralsk – fordi jeg startede jo også selv lidt på den baggrund, men endte jo så med at have det på en anden måde. (…) jeg var lidt forarget over, at man accepterede det – at man bare fik folk igennem på den måde (…) Og jeg har mødt rigtig mange andre, der er meget enige i det. (…) Både på seminaret har jeg mødt andre, men også her på stedet. Men også i det hele tage… men mit eget syn på uddannelsen var jo også, at det er let"

Citatet her er ikke en direkte sammenligning mellem pædagoguddannelsen og kandidatuddannelsen, men hans beskrivelser af pædagoguddannelsen kan læses som en af Thomas' måder at legitimere sit valg om at læse en kandidatuddannelsen efter sine erfaringer

på pædagoguddannelsen. I citatet konstruerer han, ud fra nogle negativt ladede kategorier, pædagoguddannelsen som en uddannelsesinstitution, hvor man som studerende kan 'slacke', hvor det faglige niveau er "lavt", hvor uddannelsen er en, som *"alle kan få",* og hvor der ikke stilles krav til de studerende. Man kan tale om, at Thomas klassegør pædagoguddannelsen og sine tidligere medstuderende på uddannelsen inden for nogle ressource-/statussvage kategorier. Den fortælling, som Thomas strikker sammen om pædagoguddannelsen, er med til at "berettige" hans valg om og sin plads på en kandidatuddannelse. Samtidig fortæller hans måde at portrættere pædagoguddannelsen på også noget om, hvordan uddannelsen er placeret hierarkisk i samfundet. I Thomas' beskrivelse er det ikke en uddannelse, der er lagret med meget symbolsk værdi, og han understreger, at han ikke er alene om den holdning. Dette underbygger forrige analysekapitels pointe om, at flere af professionsbachelorerne har tendens til at reproducere sig selv i nogle mindre værdifulde positioner i deres tidlige møder, når de skal tilpasse sig universitetsfeltet. Det taler ind i en samfundsmæssig hierarkisering af, hvilken type viden, uddannelse og arbejde, der har værdi i vores samfund (også jf. Skeggs 1997).

Jeg har noteret i mine feltnoter efter mit interview med Thomas, at jeg oplevede, at de diskurser han tog i brug i sin gengivelse af pædagoguddannelsen også var farvet af hans usikkerhed i forhold til, hvad jeg (en "repræsentant" fra universitet) tænkte om ham og hans baggrund som pædagoguddannet. I første interview med ham startede han fx under sin introduktion af sig selv med at fortælle, at han havde en professionstitel inden for 'social education', som jeg efterfølgende måtte spørge ind til, hvad dækkede over, hvortil han svarede: *"ja, det er bare en pædagoguddannelse…".* Jeg læste hans måde at bruge titlen 'social education' som en strategi til sløre sin professionsbaggrund. Da han blev nødsaget til at tydeliggøre sin professionsbaggrund, valgte han at konstruere pædagoguddannelsen som en uddannelsesinstitution, der samler alle dem, der "slacker", og som et uddannelsessted hvor alle kan klare sig igennem uden at skulle yde den helt store faglige indsats. Denne fortælling om pædagoguddannelsen holdt han fast i i sin beskrivelse af uddannelsen under den anden interviewrunde med ham (jf. forrige citat). Når han tager afstand til sine medstuderendes måder at tilgå pædagoguddannelsen på, kan det læses ind i et større positioneringsspil, hvor han søger at tegne forskellene op mellem ham selv og hans medstuderende på pædagoguddannelsen, så han ikke kommer til at blive associeret med nogle af de fordomme og negativt ladede kategorier, som han forestiller sig, at omverden kan have i forhold til studerende med en pædagoguddannelsesbaggrund. Dette er yderligere med til at understrege pointen om, hvordan der opretholdes et videns- og uddannelseshierarki, og hvordan nogle subjekter på baggrund af uddannelsestitler bliver klassegjort på måder, hvor de stilles dårligere i samfundet.

Netop denne type oplevelser med sine medstuderende, samt måden at tale om professionsbacheloruddannelserne, er en tendens, der går på tværs i mange af professionsbachelorernes gennemgang af deres oplevelser med deres professionsbacheloruddannelse. Også 39-årige Jeppe, der er uddannet lærer, fortæller, hvordan den svingende deltagelse i

undervisningen blandt hans medstuderende på lærerseminariet, gjorde det let for ham at få lov til at dygtiggøre sig under sin uddannelse:

> "Jeg har altid godt kunnet lide at være den klogeste, og det kunne jeg godt være der. Det lyder sådan lidt… men jeg kunne i hvert fald godt være en af dem, der var dygtig. (…) I det spektrum der var – altså der var også mange, der var der, fordi de skulle vælge et eller andet at læse… dem var der rigtig mange af… (…) Det betød også, at der var tid til… altså dem der så rigtig gerne ville det, der var vi måske fem, der virkelig gerne ville det, og så var der måske tolv, der var der, men altså ikke rigtig var til stede – altså de var der bare… men det betød, at de fem, der rigtig gerne ville, der var rigtig god tid til at få plejet ens egne interesser. Der var let adgang til ressourcerne fra underviserne (…) hvis man ville det, kunne man få rigtig meget igen (…) så jeg brugte de ressourcer i stor stil!"

Jeppe konstruerer, på samme måde som Thomas gør om pædagoguddannelsen, læreruddannelsen som et uddannelsessted, hvor flertallet "bare var der" uden et stort engagement – og det er således kun et fåtal (bl.a. ham selv), der ønskede at dygtiggøre sig mere, end hvad der tilsyneladende blev forventet af dem.

Lignende oplevelser beskriver Maria, når hun gengiver sit uddannelsesforløb på socialrådgiveruddannelsen. Hun fortæller, at socialrådgiveruddannelsen var et spændende studie, men også *"nemt og meget lige til",* som hun siger. Hun beskriver, at hun ikke læste pensum i løbet af uddannelsen, men læste op inden, hun skulle til eksamen: *"Jeg behøvede ikke mere end det. Så meget lige til…"* Hun fortæller i forlængelse heraf, at fordi at det var nemt for hende, havde hun også lyst til at læse videre: *"Jeg savnede at blive udfordret".*

De måder de konstituerer professionsbacheloruddannelserne på, er med til at legitimere deres "ret til" at være på universitetet – som nogle der skilte sig ud fra den "gennemsnitlige" professionsbachelor. Det samme gør sig også gældende for Karla og Astrid fra kapitel 6, der udtrykker nogle af de samme følelser og erfaringer med deres uddannelsesforløb, som Thomas, Jeppe og Maria også fremhæver (se kapitel 6). Netop fremhævelsen af, at de savnede, at flere af deres medstuderende på professionsbacheloruddannelserne tog uddannelsen og det faglige mere seriøst, kan, udover at det kan indikere, at det er en differentieret gruppe af studerende, der læser på professionsbacheloruddannelserne, yderligere læses ind i et dikotomisk videnshierarki (jf. Davies 2000b), hvor de to uddannelser konstitueres i et hierarkisk modsætningsforhold til hinanden, og hvor universitetet gøres til den uddannelsesinstitution, der samler de "dygtige" og "ambitiøse" studerende, hvorimod professionsbacheloruddannelser samler de "uambitiøse" og "ikke hårdt arbejdende" studerende. Denne dikotomi repræsenterer også professionsbachelorers idealiserede forestillinger om, hvad universitetet kan tilbyde dem (se også kapitel 7). For ligesom at professionsbacheloruddannelserne består af en differentieret gruppe af studerende, gør det samme sig gældende på universitetet (se bl.a. Thomsen et al. 2013; Leathwood og O'Connells 2003).

Ved at de studerende selv klassegør professionsbacheloruddannelserne inde for nogle problemkategorier, er de også med til at konstituere gruppen af professionsbachelorer

(som de selv har været/er en del af) inden for nogle problemkategorier, samtidig med at de implicit også konstruerer universitetet som et felt, der kan blive deres "redning", hvor niveauet er højt, hvor de for alvor kan blive "fagligt udfordret", og hvor deres medstuderende tager studiet seriøst.

Skeggs' teoretiske rammesætning af, hvordan kategorien klasse bliver konstrueret som et led i ens subjektivitet igennem de fire processer: inskription ('inscription'), evaluering ('evaluation'), udveksling ('exchange') og perspektiv ('perspective') (jf. Skeggs 2004 – se også kapitel 4), kan bruges til at kaste lys over nogle af de mekanismer, der er med til at forme nogle af professionsbachelorernes fortællinger om professionsbachelorerne og -uddannelserne. Fx resulterer bl.a. Thomas, Jeppe og Maries udlægninger af deres professionsbacheloruddannelser i *indskrivelsesprocesser* ('inscription'), der er med til at fiksere og markere gruppen af professionsbachelorer og uddannelsen ud fra mere "værdiløse" kategorier. Samtidig sker der en *perspektivproces* ('perspectives') via deres beskrivelser, der er med til at reproducere (klassede) videnspositioner, der placerer professionsuddannelser/-bachelorer overfor universitetsuddannelser/-bachelorer, og hvor professionsbachelorer og -uddannelsen bliver miskendt af nogle fra "inderkredsen" (Thomas, Jeppe, Maria selv). Denne miskendelse kan imidlertid også ses i lystet af, at de hver især forsøger at bevæge sig væk fra deres tidligere position som professionsbachelorstuderende henimod deres nytilkomne position som universitetsstuderende. Yderligere laver de en *evaluering* ('evaluation'), af professionsbachelorer og -uddannelsen, som ud fra Skeggs' begrebssætning omsættes i en værditilskrivning, hvor det måles gennem bl.a. et kulturelt, symbolsk, økonomisk og moralsk udvekslingssystem (også i tråd med Bourdieus kapitalbegreber). I citateksemplerne med Thomas, Jeppe og Marie bliver evalueringen særligt konstitueret ved, at de tillægger professionsbachelorstuderende og -uddannelser mindre akkumuleret værdi. Det betyder, at positionen som professionsbachelor hierarkisk konstrueres til at være placeret lavere i et større uddannelseshierarki, hvor universitetsuddannelser også indgår.

Modsat kvinderne i Skeggs' studie, konstituerer flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte, sig inden for et videnshierarki, hvor de akademiske kompetencer bliver konstrueret som værdifulde, hvorimod de mere praktiske kompetencer, som de har fået gennem deres professionsuddannelse og ude i praksis, konstrueres som mere overflødige kompetencer. Forskellen mellem de måder, kvinderne i Skeggs' studie konstituerer sig på, og de måder, flere af de professionsbachelorer jeg fulgte, konstituerer sig på, skal imidlertid nok også findes i de ståsteder, hvor de hver især orienterer sig fra på det tidspunkt, hvor empirien blev indsamlet. Professionsbachelorerne befinder sig i den tidlige overgangsfase i deres uddannelsesforløb på kandidatuddannelserne, og skal i den proces skabe en forbindelse til deres nye position som universitetsstuderende fremfor professionsbachelorstuderende. I Skeggs' studie befinder kvinderne sig ikke i nærheden af at kunne indtage positionen som universitetsstuderende og skal i stedet legitimere og konstruere værdi til deres position som del af social- og sundhedsassistentuddannelsen.

Et andet eksempel på en lignende intern positionering er, da Nanna beskriver pædagoguddannelsen, hvor hun læser et år inden, hun starter på sygeplejerskeuddannelsen. Hun fortæller:

> "Pædagoguddannelsen kan rigtig meget, hvis man lægger noget i det, tænker jeg. Men selvom man ikke lægger noget arbejde i det, kan man alligevel godt komme igennem, og jeg lagde ikke så meget arbejde i uddannelsen (…). Der var ikke så meget, hvor jeg behøvede at engagere mig 100%. Jeg kunne sagtens klare mig igennem uden at gøre nogen indsats (…) Jeg kommer ikke til at lyde særlig sympatisk (…) det var et sted, hvor folk ikke var særlig ambitiøse – man skulle bare igennem! Det var sådan lidt sådan, at så havde de en eller anden historie om, hvorfor de gerne ville læse til pædagog, men det var ret vagt, og jeg synes heller ikke, at underviserne stillede særlig mange krav… (…) jeg havde det sådan lidt: der er ikke rigtig nogle forventninger til mig her!"

Der er stor lighed mellem, hvordan Nanna fortæller om pædagoguddannelsen og den måde Thomas, Jeppe og Maria også fortalte om deres erfaringer med deres professionsbacheloruddannelser. I modsætning til Nannas beskrivelse af pædagoguddannelsen, fortæller hun, hvordan niveauet var højere sygeplejerskeuddannelsen end på pædagoguddannelsen, og at hun på den uddannelse blev nødt til at deltage i undervisningen for at hun kunne bestå eksamenerne. Og hun fortæller, at da hun startede på sygeplejerskeuddannelsen, fik hun lyst til at fokusere på det faglige: *"Det var pludselig læringen, der var i fokus for mig"*. Som modsætning til den fortælling, hun knytter til sygeplejerskeuddannelsen, fortæller hun videre, hvordan underviserne på pædagoguddannelsen til den første større eksamen på uddannelsen gjorde meget ud af at sige, at det var en hård eksamen, og at det var en eksamen, der ville: *"skille fårene fra bukkene"*. Nanna fortæller imidlertid, at hun: *"lavede opgaven lidt med lukkede øjne",* men endte med at få 12 alligevel – hun fortæller videre: *"Og så tog jeg en beslutning: Det her kan jeg ikke! Det udfordrer mig ikke!"*

I Nannas beskrivelse af pædagog- og sygeplejerskeuddannelserne konstruerer hun en dikotomi mellem de to uddannelser – på samme måde som flere af professionsbachelorerne konstruerer en dikotomi mellem kandidatuddannelserne og professionsuddannelserne. Denne dikotomi, som Nanna opstiller, er også med til at give gødning til et internt positioneringsspil blandt professionsbachelorerne. Dikotomien og den positionering, der ligger i at fremhæve niveauforskelle mellem de to professionsuddannelser, kan læses som en af Nannas måder at konstituere en berettigelse og en "levedygtig" og respektabel subjektivering (jf. Skeggs klasse-analogi) inden for universitetsfeltet. Nanna konstruerer pædagoguddannelsen inden for nogle mere 'massified' kategorier (ligesom arbejderklassepositionen også bliver i Skeggs' analyse: *"The working classes are still 'massified' and marked as others (…) they appear as pathological"* (Skeggs 1997: 3)) overfor sygeplejerskeuddannelsen. Hun gør sin sygeplejerskefaglighed unik og mere "tyngdebåret" i universitetsfeltet sammenlignet med den uddannelse, hun tilsvarende kunne have fået, hvis hun var fortsat på pædagoguddannelsen. Ligeledes konstruerer hun implicit et fagligt hierarki mellem professionsbacheloruddannelserne, hvor både brugsværdien ('use-value') og bytteværdien

('exchange-value') nemmere kan akkumuleres i et større uddannelseshierarki med en sygeplejerskeuddannelse end en pædagoguddannelse (Skeggs 2004).

Nanna er også en af de professionsbachelorer, der udtrykte en større stolthed i forhold til sin sygeplejerskefaglighed modsat flere af de andre professionsbachelorer, jeg fulgte, der mere søgte at positionere sig væk fra deres professionsfagligheder. Nanna vælger også at stoppe på sin kandidatuddannelse i løbet af sit andet semester. Hun skrev i den forbindelse til mig: *"Jeg fandt ud af, at jeg nok er lidt for meget praksis alligevel…"*. Vendingen om at være "meget praksis", er en formulering, som andre professionsbachelorer, der også valgte at droppe ud, brugte overfor mig. Samme formulering bliver brugt, da jeg er ude for at observere og følge en af mine informanter i løbet af deres første semester på deres kandidatuddannelser. Feltnotatet tager udgangspunkt i et studiegruppemøde en sen eftermiddag:

> Helle, der er uddannet pædagog spørger mig, hvad min baggrund er, og hvorfor jeg er interesseret i at undersøge problemstillingen om professionsbachelorer – hun spørger: *"er du selv professionsbachelor?"* Netop det spørgsmål, er et spørgsmål, jeg har fået før (…) Netop fordi det er et spørgsmål, jeg efterhånden har fået et par gange, har jeg forberedt et svar på forhånd. Jeg fortæller, at det er et område, der på nuværende tidspunkt ikke er så meget viden om, og at jeg kender nogle, der har en professionsbachelorbaggrund, der har taget en kandidatuddannelse, og som har haft lidt blandede oplevelser med det. Jeg supplerer med, at min undersøgelse ligeså meget handler om en "afdækning" af, hvad universitetet er for en institution; hvilke kulturelle logikker er indlejret, og hvad det får af betydning for de studerende. Derudover forsøger jeg også at bringe mig selv i spil ved at fortælle, hvordan jeg også oplevede det at starte på universitetet – og at jeg forestiller mig, at det er nogle af de samme ting, som de skal lære at navigere i. Tine, der også er uddannet pædagog siger så: *"Jeg er jo rigtig meget praksis! Og jeg forestiller mig, at de her år nok bliver lidt sværere for mig, men jeg tænker, at det er en rigtig spændende kombi med mine praksis erfaringer og så den her teoretiske viden og baggrund"*. Jeg svarer: *"Ja, det tænker jeg da også kan have en kæmpe værdi"*. Tine: *"Ja, ik? Det tænker jeg nemlig er ret interessant!"*

Netop Tine vælger at droppe ud efter første semester. Fordi Tine ikke var en af mine kerneinformanter, fik jeg at vide af omveje, at hun var droppet ud.

Den introduktion og præsentation af universitetsfeltet, som flere af professionsbachelorerne bliver mødt af i løbet af deres introdage fra bl.a. undervisernes side, var netop, at de skulle pakke deres praksisviden væk og lægge "professionsbacheloren på hylden", hvis de skulle gøre sig forhåbninger om at lykkes som en universitetsstuderende (jf. kapitel 7). Disse formuleringer ser ud til at have installeret sig hos flere af professionsbachelorerne, og det bliver en måde at anskue og kategorisere sig selv i forhold til, hvorvidt man lykkes/ikke lykkes, og hvorvidt man passer ind/ikke passer ind inden for universitetsfeltet. Vendingen om at være "meget praksis" virker således til for både Nanna og Tine at blive et argument for, hvorfor de ikke skal læse på universitetet. Det bliver for så vidt også en måde, hvorpå både Nanna og Tina kan fastholde et tilhørsforhold til deres gamle uddan-

nelsessted og deres profession, og dermed bibeholde en subjektforståelse og en berettigelse, selvom de ikke føler, at de kunne lykkedes med at positionere og subjektivere sig på måder, der føltes rigtigt på universitetet.

I undersøgelsen "Er jeg akademiker nok?" (2015) – der har et tæt slægtskab med afhandlingens problemstilling – peger Højberg og Martinussens også på, hvordan én af de interviewede professionsbachelorer værner om sin professionsbaggrund som lærer, og tager afstand til den herskende akademiske kultur, som den studerende aflæser, at flere af hendes medstuderende søger at indordne sig efter. Højberg og Martinussen peger på, at det bliver en strategi for den læreruddannede til at fastholde en selvforståelse og en identitetsfølelse. Hun er allerede et sted, hvor hun føler sig hjemme, nemlig som læreruddannet. Og fordi hun har svært ved at indordne sig, eller ikke har lyst til at indordne sig universitetskulturen, vælger hun i stedet at tage kraftigt afstand til den. Hun vælger også at ophøre uddannelsen, ligesom Nanna og Tine, der på samme måde værner om deres professionsbaggrunde.

At underspille sin position som professionsbachelor i feltet som en positionerings- og tilhørsstrategi

Empiren peger på, at der særligt er to positioneringsstrategier, som flere af professionsbachelorerne benytter sig af i deres kamp for at kunne mærke tilhør i feltet. Den første positioneringsstrategi tager udgangspunkt i en nedtoning af deres professionsfaglighed i undervisningsrummet og i mødet med andre universitetsbachelorer. Den anden positioneringsstrategi tager udgangspunkt i at gøre sig selv mere tavs i forelæsningsrummet. Denne positioneringsstrategi strider imidlertid imod en måde at interagere på i undervisningen, som flere af dem har været vant til fra professionsbacheloruddannelserne. Her giver flere af dem udtryk for, at der foregik langt mere interaktion mellem de studerende og underviserne (jf. kapitel 7).

Højbjerg & Martinussens (2015) peger i deres analyse af professions- og universitetsbachelorers samarbejde i projektgrupper på, at professionsbachelorerne bruger forskellige strategier til at legitimere sig inden for universitetsfeltet. En af de strategier kategoriserer de som *"Den kulturelt opadstigende strategi"* (ibid.: 18-20), som karakteriseres som en tilpasningsvenlig strategi, hvor den studerende søger at bryde med nogle af de undervisningspraksisser, som den studerende har været vant til på sin professionsbacheloruddannelse, for at kunne legitimere sig i feltet. Fx fremhæver de, hvordan en læreruddannet ender med at lægge en afstand til sin baggrund som lærer, som et led i sin legitimeringsstrategi. Det ender også med, at det er den læreruddannede, der har mest held med at finde sig til rette i universitetsfeltet sammenlignet med de andre professionsbachelorer, der indgår i Højbjerg & Martinussens undersøgelse.

Den samme type "tilpasning" syntes at gøre sig gældende for flere af de professionsbachelorer, jeg fulgte. Nanna, der er uddannet sygeplejerske, beskriver fx hvordan hun følte,

at professionsbachelortitlen i universitetsfeltet klæbede sig til hende som et lysende neonskilt, hun ville ønske, hun kunne skjule for sin omverden i sine tidlige møder med feltet:

> "Jeg er ret stolt af min professionsuddannelse, men alligevel kunne jeg godt mærke, når jeg sagde, hvor jeg havde læst – når fx vi stod og snakkede – at der skete et eller andet i mig (…) Jeg tror min egen fordom om det at være en professionsbachelor… ja… den er der…"

I uddraget giver Nanna udtryk for, hvordan hendes professionstitel og -baggrund pludselig opleves som en markør (eller en "patologisk" position, som Skeggs bl.a. analytisk kategoriserer arbejderklassepositionen som i sit studie), hun bærer med sig, og som stiller hende dårligere i universitetsfeltet. Nanna antyder, at det opleves som en position, der ikke repræsenterer den samme symbolske værdi, som en universitetsbachelortitel i universitetsfeltet gør. Samtidig fortæller hendes beskrivelse af, at hun både bliver påvirket af sine egne forestiller om, hvad andre i universitetsfeltet tænker om, at hun er professionsuddannet, og hendes egen fordom (som hun selv formulerer det) om andre professionsuddannede, noget om, at der sker en reproduktion af videnshierarkier, der både konstitueres lokalt (i universitetsfeltet), men som også hægter sig til en samfundsmæssig strukturel ulighed mellem uddannelser (også jf. Skeggs 1997). Dette er yderligere med til at understrege, hvordan der fastholdes et uddannelseshierarki, som også skaber forskellige samfundsklassepositioner, der er tynget med forskellig status og værdi.

Selvom Nanna udtrykker, at hun er *"ret stolt"* af sin professionsbacheloruddannelse, mister uddannelsen status i universitetsfeltet. Konfrontationen med andre studerende med en universitetsbachelorbaggrund medvirker til, at der konstitueres en kropslig følelse af at være 'out of place' hos Nanna (jf. Davies 2000a). Det er imidlertid ikke en følelse, som hun bærer med sig hele tiden, og hun italesætter også, at hun i samarbejdet med fx andre professionsbachelorer oplevede, at hun havde nemmere ved at jonglere inden for en akademisk ramme og sprogbrug – som bl.a. beskrevet i den tidligere undertematik *"En positionering om at være unik i massen"* i kapitlet. Som også beskrevet tidligere, er Nanna en af de professionsbachelorer, der vælger at droppe ud, fordi hun finder ud af, at hun er "mere praksis" end akademisk. I lyset af det valg, kan citatet også bruges til at give flere nuancer til beslutningen om at droppe ud: At hun fravælger universitetet til fordel til for et arbejdsliv som sygeplejerske, kan skyldes, at hun associerer sygeplejerskeuddannelsen og den subjektposition, som hun havde på sygeplejerskeuddannelse med et uddannelsessted, hvor hun kunne mærke en tilhørsfølelse (jf. Davies 2000a), og hvor hendes uddannelsestitel som professionsbachelor eller sygeplejerske i det uddannelsesfelt ikke blev betragtet som et "patologisk" brandmærke, der stillede hende dårligere i forhold til sine medstuderende. Derimod var det en subjektposition, hvor hun blev positioneret som "dygtig" og ligeværdig med sine medstuderende.

Et eksempel på, hvordan en studerende søger at nedtone sin professionsfaglighed for at kunne mærke tilhør kommer til udtryk, da Jeppe skal beskrive undervisningsrummet på

universitetet. Jeg spørger Jeppe, om der er noget, der har "provokeret" ham i løbet af sin tid på kandidatuddannelsen. Til det svarer han:

> "Der er også nogle [professionsbachelorer], der deltager i undervisningen på en måde, som jeg synes er irriterende (I: Hvordan det?) Jeg synes, at der er nogle, der deltager på en måde, hvor det de byder ind med ikke har et fagligt relevant fokus eller niveau… hvor det godt kan blive lidt sådan; okay, du har set den der dokumentar på TV2, kan jeg høre, det viser måske ikke så meget… Det synes jeg er… eller hvis… der er også nogle, der bliver ved med at køre rundt i det samme spørgsmål, et eller andet praksiseksempel fra den gang han eller hun var pædagog, eller den samme bemærkning om den der TV2 dokumentar, hvor de inputs er blevet lukket ned af underviseren. Og det syntes jeg, er en dårlig deltagelse. Og så er der også utrolig mange, der kigger på sko eller rejser, mens der er forelæsning, og det må de selvfølgelig selv om (…) Alle skal selvfølgelig heller ikke gøre det på min måde (griner lidt). Men jeg har det sådan, at hvis man ikke har forberedt sig, så synes jeg også, at man skal være lidt mere forsigtig med, hvad man stiller spørgsmål til, og der kan måske godt være lidt en tendens til en lidt stor irrelevant bramfrihed fra nogle…"

Jeppes beskrivelse af, hvordan nogle af hans medstuderende med professionsbaggrund har tendens til at styre undervisningen henimod praksisfortællinger og mere holdningsprægede input, der kredser om fx en TV2-dokumentar, er også et eksempel på en intern positionering, hvor Jeppe konstruerer en modposition til den måde, flere af hans medstuderende interagerer på i undervisningen. Ved at Jeppe tager afstand fra praksisfortællingerne, tager han også delvist afstand til sin professionsbaggrund, og han får derigennem også konstitueret sig tættere på en positionen som universitetsstuderende. Samtidig fortæller hans måde at læse undervisningsrummet på noget om, at han har nemmere end andre ved at afkode feltets spilleregler, men også kropsliggøre disse koder og "regler" på måder, hvor det også bliver en selvfølge for ham. Hans kropsliggørelse af positionen som universitetsstuderende bliver tydeliggjort af, at han italesætter en irritation over de studerende, der ikke forstår at læse feltet "rigtigt". I citatet italesætter Jeppe en irritation mod de professionsbachelorer, der ikke viser interesse for feltet på den måde, som han selv læser feltet. Den måde Jeppe tegner sig selv op i forhold til nogle af sine medstuderende i feltet, trækker tråde til Bourdieus begreb illusio:

> "Hvert felt henviser til og stimulerer en bestemt form for interesse, en specifik illusio i form af en underforstået anerkendelse af de værdier, der står på højkant i spillet, og en praktisk beherskelse af de regler, der styrer det. Hertil kommer, at den specifikke interesse, der kommer til udtryk bare ved det, at man deltager i spillet, differentieres i kraft af spillernes position i feltet (…) og i kraft af den social bane, der har ført spilleren frem til vedkommendes nuværende position" (Bourdieu & Wacquant 1996: 103).

Som uddraget ovenfor viser, refererer illusio til kampen i feltet. Illusio får agenter til at deltage i og engagere sig i kampen, hvis der eksisterer en tro på, at det er en kamp, der er værd at kæmpe, fordi den er betydningsfuld. For Jeppe er universitetsfeltet og den (samfundsklasse)position, der tilbydes herigennem, værd at kæmpe for. Han behersker sin krop, så den er tilpasset feltets værdier. Modsat Jeppe kan man tale om, at illusio ikke var stærkt nok repræsenteret hos Nanna. For Nanna blev de positioner, som universitetsfeltet kunne tilbyde hende, ikke værd at kæmpe for, hvis det samtidig skulle få hende til føle

sig mindre "værdifuld" i feltet på grund af sin professionsbachelortitel og -baggrund, som hun er stolt af.

Som det også fremgår i ovenstående uddrag, er illusio tæt forbundet med habitusbegrebet, fordi ens habitus (og 'social løbebane') er konstituerende for, om man ønsker at indgå i spillet i et bestemt felt. Jeppe har haft et kroget uddannelsesforløb, hvor han droppede ud af universitetet, da han var i starten af 20'erne og startede på mange forskellige (ikke akademiske) uddannelser, før han startede med at læse til lærer. Imidlertid fortæller han, at det har det ligget i kortene, at han skulle læse på universitetet:

> "Jeg tror, at formen på universitetet ligger meget i tråd med – især min fars idé om, hvad der er det gode – og han var nok også lidt frustreret over, at jeg droppede ud af universitetet… så jeg tror også, at min opdragelse har lagt op til, at universitetet også var normen… jeg er blevet opdraget til at tænke, at det var den rigtige vej, og den rigtig måde at opnå viden på. Noget af det jeg sætter pris på ved universitetsformen, er noget, jeg har med hjemmefra (…) Men jeg har altid fået at vide fra mine forældre, at det var et spild af mit talent, at jeg ikke gjorde noget ud af skolen"

Hans forældres – og særligt hans fars – idé om den "gode uddannelse" kan således også spille ind i Jeppes måde at læse universitetsfeltet på, og hans længsel efter at deltage i feltet.

Også Karla fra kapitel 6, som selv fremhæver, at hendes sociokulturelle baggrund har gjort nogle processer i hendes vej gennem uddannelsessystemet sværere end for andre, gengiver nogle lignende observationer, som Jeppe også gengiver. Også Karla tager afstand til nogle af sine medstuderende med professionsbaggrundes måder at interagere i undervisningen på. Hendes afstandtagen kan, på samme måde som Jeppes, også læses som en måde at nedtone sin professionsbaggrund i en kamp om at kunne tilkæmpe sig positionen som en legitim universitetsstuderende:

> "…Det lyder helt vildt strengt, men jeg er altså også en lille smule forbløffet over det bundniveau, jeg oplever på årgangen [blandt dem med professionsbaggrunde]. Men sådan havde jeg det også på lærerseminariet… Jeg synes nogle gange, der bliver stillet nogle spørgsmål, hvor jeg ikke synes, at det er rettidig omhu eller med en fornemmelse for, at der sidder 80 andre eller... så selvom jeg kan virke usikker, så synes jeg alligevel, jeg har mere fornemmelse for det akademiske rum end nogle af de andre. Der er rigtig rigtig mange, jeg kunne se, at jeg i hvert fald ikke havde lyst til at være i studiegruppe med"

Karla italesætter, at der er en større differentiering i niveau, end hun havde forventet. Samtidig sammenligner hun det med det undervisningsmiljø, som hun kender fra lærerseminariet, hvor hun oplevede en lignende differentiering i gruppen af studerende. Både Jeppe og Karla reproducerer desuden nogle af de distinktioner og faglige hierarkier, som de selv og deres medstuderende med professionsbachelorbaggrunde har været udsat for i løbet af deres start på kandidatuddannelserne. De er således med til klassegøre deres medstuderende med professionsbachelorbaggrunde på måder, hvor de positioneres inden for nogle ressource-/statussvage kategorier, mens de klassegør sig selv inden for

nogle mere ressourcestærke kategorier. Også her kan det ses som en positioneringsstrategi, hvor de søger at positionere sig på måder, hvor de både skaber en modposition til andre professionsbachelorer i feltet, i kampen for selv at stå stærkere, ligesom det også kan læses som en strategi til fjerne sig fra den klassegørelse, som der er blevet udøvet over for dem i deres tidlige møder med universitetsfeltet (jf. kapitel 7).

Også Astrid fra kapitel 6 fortæller om lignende erfaringer med nogle af sine medstuderende med professionsbachelorbaggrunde:

> "A: Altså, jeg har hørt mange steder fra – jeg er ikke direkte blevet konfronteret, men sådan en ting med, at på [universitetet], at når man møder professionsbachelorer, så vil de kun snakke om praksiserfaring. (…)
> I: Men når du siger, du har en fornemmelse af, at der er nogle, der snakker om dét at være professionsbachelorer på en bestemt måde – at professionsbachelorer fx hele tiden vil snakke om praksis – er det så nogle undervisere eller studerende, eller hvem er det, der har fået dig til at tænke det?
> A: Det er sjovt, det startede (…) da jeg læste på min professionsbachelor, og jeg havde flere veninder, der læste på RUC. De fortalte, at da de startede på deres kandidater, der kom der mange professionsbachelorer og fortalte om deres praksiserfaringer hele tiden, og hvordan det var. Og så tror jeg, at det kom tilbage, da jeg startede [på kandidatuddannelsen], første semester, de der introdage der var, der blev det fremhævet meget af underviserne, at der også var professionsbachelorer i undervisningslokalet. Det blev fremhævet på mange forskellige måder. Og så tror jeg, der var en af dagene, hvor de nævnte det som en styrke, at nu kommer vi med rigtig mange forskellige baggrunde, og det var også en styrke i forhold til tværfaglighed (…). Og ja, og professionsbachelorer kommer med noget praksiserfaring. Og så næste dag, så blev det nævnt af en anden underviser, at vi ikke hele tiden skulle snakke om vores professionsbaggrund, men at vi alle sammen nu var [universitetsstuderende], (…) og det var det, der skulle være vores udgangspunkt. (…) Men det blev italesat ret meget. (…) Og så tror jeg også selv, at jeg tænker over og oplever med nogle af dem [der også har en professionsbachelor], som jeg jo kender fra introdagene (…), at når vi har diskussioner i undervisningen, at de bruger (…) deres praksiserfaring ret meget, ikke. Hvor jeg også synes, det kan være interessant nok, men også nogle gange selv tænker over, sådan, uhh er det nu fordi, at de lukker op for alt muligt, de har oplevet, som de synes kunne være rigtig spændende at få ud, eller er det relevant i forhold til det, vi snakker om.
> I: Så det kan godt blive lidt for meget, når nogle begynder at åbne op for deres praksiserfaring i undervisningen?
> A: Ja… eller jeg tror, at det kan også være fordi, jeg tænker: Måske er der andre, der synes, det er mærkeligt eller forkert eller… sådan, ja…"

I citatuddraget giver Astrid udtryk for, at hun allerede inden, hun startede på sin kandidatuddannelse havde en bevidsthed om, hvordan det blev problematiseret i feltet, når professionsbachelorer fremhævede mange praksiseksempler i undervisningen fra de af hendes venner, der læste på universitetet. Den viden hjælper bl.a. Astrid til at begå sig i feltet, og hun er således opmærksom på, at det er en fordel at nedtone den del, hvis hun skal gøre sig forhåbninger om at kunne føle tilhør og opnå anerkendelse i feltet. Astrid er således blevet "klædt på" og har et forspring i forhold til, hvad der venter hende, når hun starter på sin kandidatuddannelse. I uddraget udtrykker Astrid også en sensitivitet

overfor de af hendes medstuderende med professionsbaggrunde, der er tilbøjelige til at snakke om praksis i undervisningen. Hun fortæller, at hun er meget opmærksom på, hvordan omgivelserne (underviserne og universitetsbachelorer) ser på dem. Samtidig kan den sensitivitet også læses som en bekymring for, hvordan deres "bramfrihed" i undervisningen omkring praksiserfaringer også kan falde tilbage på *alle med professionsbachelorbaggrunde* i feltet, og som kan være med til at plante bestemte (problematiske) fortællinger om dem som gruppe på universitetet, der kan komme til at klæbe sig til Astrid på en uhensigtsmæssig måde også. Netop en sådan bekymring eller opmærksomhed er også med til at fortælle noget om Astrids fornemmelse for universitetsfeltet. Hun er bevidst om, at der florerer nogle særlige fortællinger om at være professionsbachelor på kandidatuddannelserne, som ikke nødvendigvis er tynget af de mest positive accessioner.

Samtidig betoner citatet med Astrid, at hun – på samme måde som citaterne med Karla og Jeppe også gør – har en fornemmelse af de implicitte regler og den tavse viden i feltet. Man kan tale om, at alle de tre studerende har ressourcerne (en kapitalsammensætning), hvor de formår at afkode de implicitte forventninger, som universitetet har til de studerende. Som Ulriksen (2004) beskriver om begrebet 'den implicitte studerende', handler det som universitetsstuderende om at kunne aflæse og udfylde en uddannelses handlingsstruktur, for at realisere sig inden for uddannelsen. Citaterne med Astrid, Jeppe og Karla er med til at vise, hvordan de har fornemmelse for at afkode, hvordan de skal "tæmme" deres kroppe på måder, så de kan opnå en følelse af tilhør på universitetet og rent faktisk legitimere sig inden for positionen som universitetsstuderende, og derved at placere sig stærkere indenfor et 'be' (jf. Daves (be)longing -begreb). De har således tilsyneladende også nemmere ved at kropsliggøre den institutionelle habitus end nogle af de andre professionsbachelorer, jeg fulgte (også jf. kapitel 7). I Davies' begrebsunivers er der tale om en "krops- og landskabsforståelse", som også udløses af en følelse af en længsel for tilhør ('longing for belonging') (Davies et al. 2001). De er alle tre bevidste om, at flere af de måder, de er blevet skolet på i løbet af deres professionsuddannelser, ikke er legitim i universitetsverden. Her er det imidlertid værd at stille spørgsmål til, om der ikke burde være mere plads til og åbenhed overfor, at de kunne trække deres tidligere uddannelses- og praksiserfaringer med ind i undervisningen på universitetet.

Opsamling af kapitel 8

På baggrund af særligt Skeggs' (1997, 2004) teoretisering om klasseformationers indvirkninger på konstruktionen af særlige positioneringer, har jeg i kapitlet søgt at vise, hvordan en intern positionering blandt professionsbachelorer kan ses som et led i en kamp for at komme tættere på en tilhørsposition på universitet, der er forankret i følelse af at *være* (*'be'* i relation til Davies' '(be)longing'-begreb) en "rigtig" universitetsstuderende. Kapitlet skal således illustrere elementer af "tilblivelsen" af en universitetsstuderende. Som Skeggs (1997) viser i sine klasseanalyse, er en måde at konstituere sig som respektabel at kunne subjektivere sig inden for den eftertragtede middelklasseposition. Jeg har på lignende vis søgt at illustrere, hvordan positionen som en "rigtig" og legitim universitetsstuderende for flere af professionsbachelorerne i analysekapitlet, på samme måde som middelklassepositionen i Skeggs' analyser, bliver en position, de længes efter, og som de kæmper for at kunne subjektivere sig inden for. Også i lyset af, at positionen som professionsbachelor, på samme måde som arbejderklassepositionen i Skeggs' undersøgelse, bliver konstrueret som patologisk og problematisk i feltet, og en samfundsklasseposition, der ikke er tynget med værdi og status (se bl.a. Skeggs 1997, samt kapitel 7).

Kapitlet viser, at de enkelte studerende på forskellige vis søger at "udkæmpe" hinanden i et forsøg på at finde mening og en position i feltet, hvor de ikke "blot" bliver klassegjort som en del af den ressource-/statussvage professionsbachelorgruppe, men derimod en del af en ressource-/statusstærke gruppe, der kan kropsliggøre sig inden for de akademiske spilleregler på en "naturlig" måde. Kapitlet viser imidlertid også, at nogle af professionsbachelorerne er mere forankret i en subjektposition om at være "meget praksis", og at de derfor også har sværere ved at "gemme" professionsbacheloren væk, eller i hvert fald acceptere, at det er det, de skal gøre, for at kunne føle tilhør på universitetet.

Det interne positioneringsspil er med til at skabe hierarkier og en skæv ressourcefordeling blandt professionsbachelorerne, hvor nogle dømmes ude. Dette er med til at understrege Bourdieus pointe om, at der foregår et gennemgribende magtspil i universitetsfeltet, der får subjekter til at udspille hinanden i forsøget på selv at få en plads i feltet (Bourdieu & Passeron 2006). Pladsen i feltet strækker sig ud over det mikrokosmos, der udspiller sig på universiteterne – det kommer også til at repræsentere et samfundsmæssigt spil om at blive positioneret som "værdifuld" i et samfundshierarki. Som jeg også har peget på i de to forrige analysekapitler (kapitel 6 og 7), kan længslen efter at blive optaget, starte og mærke tilhør på universitetet ses som professionsbachelorernes ønske om at indtage en eftertragtet samfundsklasseposition i samfunds- og uddannelseshierarkiet.

Kapitel 9: Konklusion

Som en afrunding vil jeg samle op på analysekapitlernes pointer og diskussioner samt de teoretiske og analytiske greb, som jeg har sammensat, diskuteret og argumenteret for igennem afhandlingen. Særligt har jeg igennem afhandlingen argumenteret for, hvordan klasse fortsat er et vigtigt teoretisk blik at trække i forgrunden i analyser af studerendes muligheder inden for uddannelsessystemet. Igennem mit klasseperspektiv – og særligt igennem mit begreb om klassegørelse – har jeg vist, hvordan universitetet er med til at forstærke en ulighed og en forskel mellem de studerende, og hvordan nogle bestemte klassegørelsesprocesser særligt er med til at udskille gruppen af professionsbachelorer på universitetet. I det følgende vil jeg indlede med at skitsere, hvad der har været afhandlingens formål og ambition. Dernæst vil jeg diskutere og rammesætte afhandlingens hovedresultater og konklusioner, som både indebærer en opsamling af analysekapitlerne, en diskussion af den forskningslitteratur, som jeg har trukket på, og til sidst en diskussion af det klasseperspektiv, som er afhandlingens udgangspunkt.

Jeg har i afhandlingen sat fokus på en gruppe (velfærds)professionsbachelorers vej ind på universitetet på en række kandidatuddannelser, og hvordan disse veje spiller sammen med social baggrund, familierelationer, tidligere uddannelseserfaringer og uddannelsesvalg. Det har været min ambition at undersøge dét universitetsfelt, som (velfærds)professionsbachelorerne søger at integrere sig i, og hvilke praksisser, der er med til at forme universitetet som et særligt felt, der både selekterer, skaber distinktioner og hierarkier samt klassegørelser. Formålet med afhandlingen har således været at skabe ny viden om gruppen af (velfærds)professionsbachelorer, der starter på kandidatuddannelser – hvad deres forudsætninger er, og hvilke motiver deres uddannelsesvalg er affødt af. Yderligere har formålet været at afdække, hvad der er på spil efter (velfærds)professionsbachelorerne starter på deres kandidatuddannelse, og således hvilke positioner i universitetsfeltet, de må tilkæmpe sig, for at kunne mærke tilhør og blive positioneret som legitime studerende.

Jeg har undersøgt dette ved at lave et longitudinelt etnografisk feltarbejde, hvor jeg har fulgt 14 (velfærds)professionsbachelorer på henholdsvis Roskilde Universitet (RUC) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Gennem det etnografiske feltarbejde har jeg både foretaget deltagerobservationer, udført narrative interviews samt tematisk rammesatte interviews henover de studerendes to første semestre på deres kandidatuddannelser. Det narrative interview tog udgangspunkt i professionsbachelorernes gennemgang af deres individuelle uddannelseshistorier, hvorimod det tematisk rammesatte interview tog udgangspunkt i deres betragtninger om universitetet, og dét at være studerende på universitetet. Afsættet i professionsbachelorernes uddannelsesnarrativer gav indblik i deres forskellige sociokulturelle samt familie- og uddannelsesmæssige ud-

gangspunkter. Dette indblik har været med til at åbne for deres forskellige udgangspunkter, og hvorvidt og hvordan alt dette spiller sammen med deres muligheder for at navigere inden for universitets rammer, samt i forhold til at kunne føle/ikke føle tilhør. Interviewene har desuden kunnet understøtte og nuancere den viden, som jeg fik adgang til via deltagerobservationerne. Observationerne af professionsbachelorernes hverdag på universitetet har i kombination med interviewene også kunnet give yderligere nuancer til, hvordan universitetet fungerer som et magtfelt, der reproducerer klassegørelser og ulighed. Samtidig har jeg kunnet bruge observationerne til at pege på det, som professionsbachelorerne måske ikke nødvendigvis selv lagde mærke til i hverdagen på universitetet – handlinger, interaktioner, blikke og bevægelser, der foregår på universitetet, og hvordan alt dette er med til at forme særlige sandheder og selvfølgeligheder i feltet, som kan få betydning for professionsbachelorernes positioner.

I afhandlingen understreger jeg vigtigheden af at rette opmærksomheden mod, hvordan universitetet reproduceres som felt – dvs. hvilket praksisser, der finder sted, opretholdes og "selvfølgeliggøres" på universitetet. Og hvilket sproglige praksisser/kommunikationsformer, der finder sted og bliver normaliseret og får betydning for måden, vi kategoriserer og forstår gruppen af professionsbachelorer på universitetet. Yderligere fremhæver jeg, at det fortsat er vigtigt at afdække, hvordan der reproduceres uddannelses- og videnshierarkier uddannelses- og samfundsmæssigt, der får betydning for forståelsen af bestemte studerende (her professionsbachelorer), samt disse studerendes uddannelsesveje og deres muligheder indenfor og udenfor uddannelsessystemet.

Afhandlingen skriver sig ind i et forholdsvist underbelyst forskningsområde, hvor jeg har argumenteret for, at det er ikke blot er vigtigt at undersøge, hvad der er på spil i det øjeblik, hvor de nystartede professionsbachelorer træder ind på universitetet, men at det også er vigtigt at have en analytisk opmærksomhed rettet mod, hvad der har formet deres vej mod at søge ind på universitetet. Udover at dette fokus har kunnet indkapsle de forskellige sociokulturelle og uddannelsesmæssige udgangspunkter, som gruppen af professionsbachelorer, der starter på kandidatuddannelserne, kommer med, er det et perspektiv, som yderligere har bidraget til et indblik i, hvilke uddannelsespolitiske og samfundsmæssige diskurser, der har formet generationers forståelse af værdien af uddannelse og status: Flere af dem bærer en forestilling med sig om, at vejen til det "gode liv" sker gennem en universitetsuddannelse. Dette er med til at tydeliggøre, hvordan der fortsat reproduceres et socialt hierarki/en social rangstige, der bl.a. viser sig i bestemte uddannelsespositioner. I afhandlingens analyser har jeg vist, hvordan professionsbachelorer og universitetsstuderende bliver tildelt nogle subjektpositioner, som samfundsmæssigt er behæftet med forskellig status, der gør, at disse uddannelsespositioner også bliver samfundsklassepositioner, hvor professionsbachelorerne særligt har tendens til at blive klassegjort inden for nogle ressource-/statussvage positioner og kategorier, der er med til at placere dem svagere i et socialt (klasse)hierarki. Således har jeg i afhandlingen vist, hvordan positionen

som professionsbachelor kommer til at stå i et hierarkisk forhold til positionen som universitetsbachelor.

Jeg har i afhandlingen peget på, at der er tale om et socialt (klasse)hierarki, der både viser sig som et større socialt samfundsmæssigt hierarki, men som også er et socialt hierarki, der sniger sig ind i universitetets undervisningslokaler. På et større samfundsmæssigt plan har jeg betonet, at der både strukturelt og historisk er blevet knyttet nogle mere statussvage kategorier på velfærdsprofessionerne, som handler om, at *praktisk arbejde* har tendens til at blive reduceret til mindre værdifuldt sammenlignet med *teoretiske og akademisk arbejde* (Bayer & Brinkkjær 2003; Overgaard 2005; Eriksen 2008). Videre bliver velfærdsprofessioner også i mange tilfælde kategoriseret som "kvindefag", hvor arbejdsfunktioner som *omsorgsarbejde* og *pasningsordninger* historisk er blevet værdisat mindre statusfyldt – hvilket helt konkret også kan aflæses i lønforholdene (ibid; Vive 2019). At nogle fagligheder bliver kategoriseret som "kvindefag", samtidig med at disse fagligheder værdisættes som mindre statusfyldte, er med til at illustrere, hvordan reproduktionen af et socialt hierarki også bunder i nogle skæve og problematiske (kønnede) strukturer. Diskussionen om, hvordan velfærdsprofessionerne værdsættes samfundsmæssigt, har fungeret som et bagtæppe til de mere kontekstnære analyser, som jeg har lavet af de 14 velfærdsprofessionsbachelorers vej ind på universitetet, og deres tilhørs- og positioneringsmuligheder inden for universitetets fire vægge. Jeg går i analyserne ikke videre ind i en diskussion om køn i relation til informanternes fortællinger og beskrivelser, men betoner højere grad, hvordan bestemte videns- og uddannelseshierarkier spiller ind i forhold til særlige klassegørelser af professionsbachelorerne, der er med til at svække deres tilhørsmuligheder på universitetet.

På baggrund af analyserne har jeg kunnet konkludere, at et socialt klassehierarki fortsat eksisterer. Og alle i universitetsfeltet (både professionsbachelorer, universitetsbachelorer og undervisere) har tendens til at klassegøre og reproducere distinktioner og hierarkier, der særligt er med til at stille professionsbachelorer ringere på kandidatuddannelserne. På den baggrund peger analyserne også på, at social klasse fortsat har betydning for, hvordan der struktureres statusstærke/-svage positioner i vores uddannelsessystem, men også mere generelt samfundsmæssigt – og at der særligt er tale om social klasse som en klassegørelse af gruppen af professionsbachelorer, der ikke nødvendigvis handler om deres sociokulturelle baggrunde, men mere handler om deres uddannelsesbaggrund som professionsuddannede.

I min vej mod at undersøge, hvilke positioner i universitetsfeltet professionsbachelorer må tilkæmpe sig for at mærke tilhør samt blive positioneret som legitime studerende, har jeg særligt forfulgt to teoretiske/analytiske spor: Dels via Davies' tilhørsbegreb ('(be)longing') til at udfolde det *forløb*, som professionsbachelorerne (følelsesmæssigt) gennemlever fra deres optagelse på en kandidatuddannelse, deres start, og det senere forløb mod at kunne/ikke kunne positionere sig og føle sig som en universitetsstuderende.

Og dels via et teoretisk og analytisk perspektiv på klasse, som særligt er funderet i Bourdieus og Skeggs' teorier, men som sammen med Davies' teori og den genererede empiri, også har influeret min udvikling af begrebet klassegørelse.

I mine analyser af professionsbachelorernes kamp for og forløb henimod at kunne mærke tilhør på universitetet, har jeg desuden læst Davies' begreb om tilhør ind i en klassekontekst – ved at bruge tilhørsbegrebet analytisk til at undersøge professionsbachelorernes *længsel mod at mærke tilhør* inden for en mere statustynget samfundsklasseposition som universitetsstuderende.

Hovedresultater og -konklusioner

Den overordnede konklusion på afhandlingen er, at professionsbachelorerne er nødt til at sløre deres baggrunde som professionsbachelorer, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at kunne blive positioneret som legitime studerende samt mærke en følelse af tilhør på universitet. I arbejdet med at kunne besvare afhandlingens problemstilling om, hvilke positioner professionsbachelorerne må tilkæmpe sig på universitetet for at legitimere sig, har jeg vist, at det er nødvendigt at inddrage et klasseperspektiv. Dette fordi, at analyserne overordnet tegner et billede af, at uddannelsessystemet klassegør og selekterer. Jeg valgte derfor at udarbejde en teoretisk ramme, der kunne vise, hvordan positioneringer spiller sammen forskellige klasseformationer i uddannelsessystemet og på universitetet. Pointen om, at uddannelsessystemet selekterer, er der ikke noget nyt i, og det er en pointe, som også er veldokumenteret fra andre sider (Bourdieu & Passeron 2006; Thomsen 2008; Thomsen & Andrade 2016). Men hvordan selekteringen (og klassegørelsen) ser ud, hvordan den føles og mærkes, og hvordan den bliver udslagsgivende for en bestemt gruppe studerendes mulighed for at lykkes og trives i uddannelsessystemet, er noget af det, afhandlingens analyser kan bruges til at illustrere dele af.

Igennem fire tematiske nedslag vil jeg i det følgende sammenfatte afhandlingens vigtigste konklusioner gennem følgende overskrifter:

- Sociokulturel baggrund og uddannelseserfaringer har betydning for tilhørsmuligheder på universitetet
- Social klasse viser sig igennem klassegørelsesprocesser, der har betydning for, hvordan der struktureres statusstærke/-svage positioner i vores uddannelsessystem og samfundsmæssigt
- Professionsbachelorerne som problemkategorier og social klasse som central kategori inden for HE-forskningen
- Fra klasse til klassegørelse

Sociokulturel baggrund og uddannelseserfaringer har betydning for tilhørsmuligheder på universitetet

Igennem de forskellige uddannelsesnarrativer har jeg kunnet vise, hvor differentieret gruppen af professionsbachelorerne er. Og jeg har på den baggrund kunnet skærpe en opmærksomhed imod det problematiske ved, at gruppen bliver ensliggjort og problemgjort på baggrund af deres uddannelsesgrad som professionsbachelorer igennem forskellige klassegøresesprocesser, hvor de som en samlet enhed bliver kategoriseret ressource-/statussvagt. Selvom der er flere eksempler på professionsbachelorer, der har haft et lineært uddannelsesforløb, peger min empiri på, at mange af de professionsbachelorer, jeg fulgte, har et kroget uddannelsesforløb, inden de begynder på en kandidatuddannelse. Og de har i løbet af deres uddannelsesforløb ofte skullet kæmpe med noget – enten fagligt eller socialt/trivselsmæssigt. Generelt set vidner professionsbachelorernes individuelle uddannelsesfortællinger om, at de oplever det som skamfuldt, når de ikke er gået "den lige vej" igennem uddannelsessystemet. Ideen om "den lige vej" er for de fleste af professionsbachelorerne også knyttet til forestillingen om at have startet direkte på en universitetsuddannelse efter deres ungdomsuddannelse. Dette blik på sig selv, og det at uddanne sig, vidner om, hvor stærkt bestemte uddannelsespolitiske diskurser har sat sig igennem hos en generations måde at forstå uddannelse på: Med det blik på sig selv lever de ikke op til den samfundsmæssige accelererende uddannelsesdiskurs om fremdrift og præstation, der har præget den uddannelsespolitiske dagsorden særligt siden 00'erne og 10'erne (se bl.a. Wulf-Andersen et al, 2022; Petersen 2010). Yderligere vidner det om, hvilken position universitetsuddannelserne fortsat har samfundsmæssigt og kulturelt, og hvordan der opretholdes videns- og uddannelseshierarkier, der er med til at sætte rammen for, hvornår man kan betragtes som en succes, og hvornår man bliver betragtet som det modsatte.

Jeg har i analyserne peget på, at professionsbachelorerne "aktiverer" deres sociokulturelle baggrund som et led i deres uddannelsesnarrativer – (særligt) hvis den kan bruges til at stille dem stærkere inden for positionen som universitetsstuderende. Omvendt fortier flere af professionsbachelorerne deres sociokulturelle baggrunde, hvis de ikke kan bruges til at stille dem stærkere i universitetsfeltet. Jeg har vist i alle tre analysekapitler, at professionsbachelorernes sociokulturelle baggrunde og løbende uddannelseserfaringer spiller en rolle i forhold til, hvorvidt professionsbachelorerne kan kropsliggøre universitetets institutionelle habitus, samt kan mærke tilhør i positionen som universitetsstuderende. De professionsbachelorer, der forstår at aflæse feltets spilleregler og logikker, er også i en eller anden grad blevet bestyrket i deres kompetencer og evner hjemmefra, eller i løbet af deres uddannelsesforløb, og bærer således også på en kapitalvolumen, der gør, at de kan positionere sig på de "legitime måder" på universitetet. Afhandlingens analyser har således peget i den samme retning, som andre studier inden for klasse og videregående uddannelser har peget på (se bl.a. Thomsen 2008; Thomsen et al. 2013; Reay 2018; Reay 2001). Imidlertid har mit kvalitativt funderede metodegrundlag medført en anden type

klasseanalyse, end de "typiske" klassestudier normalt giver indblik i, da disse studier ofte også inddrager et kvantitativt datasæt til at kunne gruppere de studerende indenfor bestemte klassepositioner. I min afhandling er der tale om nogle mere "løse" klassepositioner, når det kommer til at etablere sammenhængen mellem sociokulturel baggrund og ens position inden for universitetsfeltet. Dette kan der bestemt være nogle ulemper i – bl.a. fordi kategoriseringen af de studerende kan virke mere diffus og "mindre valide". Imidlertid har det også sine fordele, da denne form for klasseanalyse også åbner for, at vi kan få øje på, hvad der former vores veje og muligheder i uddannelsessystemet udover vores sociokulturelle baggrund. I forskningslandskabet inden for klasseforskning og HE findes der flere eksempler på, at sådan et perspektiv også kan indfanges igennem en kombination af et kvantitativt datasæt til at kategorisere de studerende inden for forskellige sociale klasselag og efterfølgende kvalitative interviews til at få indblik i de studerendes oplevelser, følelser og erfaringer (se bl.a. Reay 2005; Skeggs & Loveday 2012; Loveday 2015). Imidlertid vil jeg argumentere for, at den kvalitative metode samt et særligt fokus på bl.a. professionsbachelorernes *uddannelses*narrativer har skærpet mit fokus mod andre sociale klassegørelsesprocesser, der ikke blot tager udgangspunkt i de studerendes sociokulturelle baggrunde, men også betoner betydningen af uddannelsessystemet som selekteringsfaktor samt bestemte samfundsmæssige og politiske uddannelsesdiskursers indflydelse på, hvornår man som et ungt menneske, elev og studerende kategoriseres som succesfuld eller det modsatte. Og videre hvordan disse kategoriseringer også giver udslag i nogle bestemte samfundsklassepositioner, der er med til at positionere de studerende forskelligt inden for uddannelsessystemet. Jeg berører professionsbachelorernes forskellige sociokulturelle og uddannelsesmæssige udgangspunkter løbende i afhandlingens analysekapitler, som et element i forsøget på at udfolde deres bevæggrunde, deres selvforståelser, og hvilken betydning deres baggrunde og uddannelseserfaring har for deres muligheder for at positionere sig på de "legitime" måder i universitetsfeltet. Jeg har særligt dedikeret afhandlingens første analysekapitel (kapitel 6) til mere detaljemættende analyser af tre udvalgte professionsbachelorers – Karla, Astrid og Emilies – sociokulturelle og uddannelsesmæssige udgangspunkter ved at udfolde deres uddannelsesnarrativer. Uddannelsesnarrativerne har givet et indblik i gruppen af professionsbachelorer, som universitetet i dag tager imod på kandidatuddannelserne, og hvilke forskellige forudsætninger de kan have. De tre uddannelsesnarrativer giver et billede af en bestemt generation af studerende: Karla, Astrid og Emilie tilhører alle tre den samme generation og er på forskellig vis præget af nogle særlige uddannelses- og ungdomsfortællinger, som har haft betydning for deres veje igennem uddannelsessystemet, og hvilke rationaler de bygger deres forståelser af succes og nederlag op omkring.

Alle tre analysekapitler har peget på, at bestemte uddannelseserfaringer spiller en stor rolle i forhold til den studerendes videre muligheder og selvforståelser inden for uddannelsessystemet. De professionsbachelorer, der således har fået faglig opbakning og er blevet anerkendt og rost igennem deres uddannelsesforløb, har også nemmere ved at

klare sig på kandidatuddannelserne. Bestemte uddannelsesvalg er med til at udstyre professionsbachelorerne med en kulturel kapital, som de ikke kun behøver at have med hjemmefra. Fx har en studerende som Karla (fra første analysekapitel, kapitel 6) opbygget en kulturel kapital gennem bestemte uddannelsesvalg, bestemte venskaber og i mødet med andre studerende og undervisere fra forskellige uddannelser. Også Emilies uddannelseshistorie (fra første analysekapitel, kapitel 6) er et eksempel på, hvor stor betydning uddannelseserfaringer har for den videre uddannelsesvej og -valg, men også i kampen for at kunne indtage en mere statustynget samfundsklasseposition. Selvom Emilie har sværere ved at tilkæmpe sig de legitime positioner inden for universitetsfeltet sammenlignet med nogle af de andre professionsbachelorer, jeg har fulgt, er hendes historie også et eksempel på, hvordan både negative og positive uddannelseserfaringer er med til at stille hende i forhold til hendes videre muligheder inden for og uden for uddannelsessystemet. Hendes historie er endvidere også med til at understrege, hvor stor en rolle uddannelserne spiller i forhold til elever og studerendes selvforståelser og videre fremtidsudsigter i uddannelsessystemet. Uddannelsernes modtagelse, kommunikationsform og kategoriseringer af elever og studerende er således essentiel for, hvorvidt man videreuddanner sig. Det er først sent i Emilies uddannelsesforløb, at der er nogle socialrådgivere, der lægger mærke til Emilies evner inden for det socialfaglige felt. Den anerkendelse og ros hun får derfra gør, at hun søger ind på socialrådgiveruddannelsen og derefter videre ind på en kandidatuddannelse.

Ser man på tværs af de tre analysekapitler, er der en tendens til, at de professionsbachelorer, der er kommer fra et ressourcestærkt hjem, også er mere tilbøjelige til at inddrage deres baggrunde og familierelationer som et element af deres uddannelsesnarrativer. Dette kommer især til udtryk i afhandlingens første analysekapitel (kapitel 6). Her viser jeg, hvordan Karla, Astrid og Emilie hver især aktiverer deres sociokulturelle baggrunde på forskellige måder. Jeg har peget på, at selvom alle tre uddannelsesnarrativer ender med den samme "uddannelsesendestation" – universitetet – er deres veje mod deres optagelse på universitetet ret forskellige. Kapitlet udfolder videre, at de hver især har forskellig succes med at mærke tilhør på universitetet. Karla og Astrid har nemmere ved at positionere sig på de legitime måder på universitet, og de giver også i større grad udtryk for, at de føler tilhør i feltet sammenlignet med Emilie. Jeg knytter deres forskellige tilhørsmuligheder på universitetet til deres individuelle sociokulturelle og uddannelsesmæssige udgangspunkter. Både Karla og Astrid har "kapitaliseret" mere kulturel kapital på baggrund af deres sociokulturelle baggrunde (her især Astrid), men også gennem deres forskellige uddannelsesvalg (her både Astrid og Karla). Emilie har ikke på samme måde nogle familiemæssige ressourcer at trække på, ligesom hun også har måttet kæmpe mere i uddannelsessystemet sammenlignet med de to andre. Emilie konstruerer et narrativ, hvor hun nærmest ikke nævner sin sociokulturelle baggrund. Men gennem små indskudte bemærkninger om hendes forældres "grimme skilsmisse" og en opvækst, hvor hun har måttet klare mange af de uddannelsesmæssige udfordringer selv, får hun alligevel videregivet

vigtig information om sin uddannelsesvej og sociokulturelle baggrund. Modsat både Karla og Astrid fortier Emilie sit ophav, for på den måde at kunne mærke tilhør inden for universitetsfeltet. Netop fordi Emilies sociokulturelle baggrund samt hendes krogede uddannelsesvej, med mange uddannelsesskift og -nederlag, ikke umiddelbart hjælper hende med at legitimere sig som universitetsstuderende, bliver hendes strategi at fremhæve de situationer, hvor hun har følt sig dygtig fagligt på diverse uddannelser, en central del af hendes uddannelsesfortælling.

Analyserne i (særligt) kapitel 6 peger samlet set på, at uddannelseserfaringer (positive eller negative) samt den sociokulturelle baggrund og relationen til sin familie skaber forskellige udgangspunkter for professionsbachelorerne, når de starter på kandidatuddannelserne. Disse forskelligheder har stor betydning for, hvorvidt de formår at mærke tilhør på universitetet.

Social klasse viser sig igennem klassegørelsesprocesser, der har betydning for, hvordan der struktureres statusstærke/-svage positioner i vores uddannelsessystem og samfundsmæssigt

Som udgangspunkt var der ingen af professionsbachelorerne, der på noget tidspunkt nævnte ordet *klasse*. I stedet viste klasse sig særligt igennem forskelle, distinktioner, skillelinjer, positioneringer og kategoriseringer. Også Faber (2006, 2008) og Aamann (2017) har i deres afhandlinger peget på, at ingen af deres informanter ønskede at snakke om klasseforskelle, men at klasse alligevel viser sig igennem skillelinjer og disidentifikationer, som indirekte bliver til klassekategorier – uden at informanterne selv nævner ordet klasse. I denne afhandlings tilfælde viste klasse sig mest markant igennem et hierarki mellem de to uddannelser samt et hierarki mellem professionsbacheloruddannelsernes mere praktiske viden overfor universitetets teoretiske/akademiske viden. Der er tale om hierarkier, som både professionsbachelorerne selv og universitetet er med til at reproducere. Jeg har i afhandlingens tre analysekapitler peget på, at disse hierarkier har stor betydning for professionsbachelorernes muligheder på universitetet. Med mit begreb om klassegørelse, blev det yderligere tydeligt i løbet af analysearbejdet, at klasse især viste sig igennem grænser mellem *mig* og *dem*, og via positioneringskampe, der var med til at kategorisere nogle som *problemet* og *afvigende*.

Med forskellige udgangspunkter i de tre analysekapitler udfolder jeg den magtposition, som universitetsfeltet har i et uddannelses- og videnshierarki sammenlignet med professionsbacheloruddannelserne. Denne position giver sig udslag på forskellige måder og resulterer også i forskellige former for klassegørelsesprocesser. I første analysekapitel (kapitel 6) kommer det til udtryk i måderne Karla, Astrid og Emilie konstruerer deres uddannelsesnarrativer på, hvor universitetet bliver konstrueret som den uddannelsesposition/samfundsklasseposition, der giver dem kulturel kapital, værdi og status. Ved at opstille forskellige dikotomier, hvor deres professionsuddannelser holdes

op imod universitetet, eller deres praktiske viden holdes op imod teoretisk viden, kommer de til at klassegøre sig selv, deres fagligheder og deres professionsbachelorbaggrunde inden for nogle ressource-/statussvage positioner og kategorier, hvorimod universitetet og positionen som universitetsstuderende bliver opretholdt som et efterstræbelsesværdigt uddannelsessted, der bibringer værdi og status til de tre studerende.

I andet analysekapitel (kapitel 7) har jeg vist, hvordan professionsbachelorerne bliver "passive" modtagere af den ressource-/statussvage klassegørelse, som feltet har tendens til at positionere dem inden for, når de starter på universitetet. Igennem forskellige feltnotater og interviewuddrag peger jeg på, hvordan de bliver klassegjort inden for bestemte problemkategorier og fremstår som afvigende og en slags "dødvægt" i feltet. Denne form for ressource-/statussvag klassegørelse af professionsbachelorerne opstår både gennem subtile og mere direkte bemærkninger fra undervisere og universitetsbachelorer. Mange gange klassegør undervisere ubevidst professionsbachelorerne ressource-/statussvagt i feltet; Dvs. at underviserne godt kan have været velmenende i deres kommunikationsform overfor professionsbachelorerne, samtidig med at de kan være blinde for den ressource-/statussvage klassegørelse, som de alligevel retter mod gruppen. Særligt undervisernes, men også delvist universitetsbachelorernes, blinde vinkler er med til at understrege betydningen af de videns- og uddannelseshierarkier, som reproduceres, og som udmønter sig i klassegørelsesprocesser: Det er hierarkier, der er institutionaliserede og legitimerede i samfundet på måder, hvor vi nærmest ikke lægger mærke til det. Mine analyser kaster netop lys på disse blinde vinkler på universitetet, og hvilken betydning det får for bl.a. gruppen af professionsbachelorer, der kommer til at stå dårligere i feltet. Jeg fremhæver i forlængelse heraf, hvordan en ressource-/statussvag klassegørelse af professionsbachelorerne genererer en usikkerhed hos flere af dem i forhold til at *gøre* og *sige* noget forkert, der ikke harmonerer med universitetets institutionelle habitus: De er bange for at træde ved siden af. Jeg viser således, hvordan de professionsbachelorer, der ser ud til at kunne afkode universitetets institutionelle habitus i deres tidlige integrationer i feltet også er nødt til at give "afkald" på den institutionelle habitus, som de har lært at kropsliggøre på deres professionsbacheloruddannelser. Dette skaber en splittethed hos flere af dem, fordi de også delvist lægger en stolthed i den faglighed, som de har opbygget i deres arbejde med deres professioner, samtidig med at de fortsat betoner deres længsel mod at mærke tilhør på universitetet. Kapitlet peger på, at professionsbachelorerne bliver nødt till at give afkald på dele af de subjektpositioner, som de har opbygget på deres professionsbacheloruddannelser og ude i praksis, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at kunne mærke tilhør og legitimere sig på universitetet.

I det tredje analysekapitel (kapitel 8) har jeg vist, hvordan der opstår en intern positioneringskamp mellem professionsbachelorerne, hvor de klassegør hinanden inden for nogle ressource-/statussvage kategorier for selv at skille sig ud fra mængden af andre professionsbachelorer inden for universitetsfeltet. Yderligere produceres der internt et hierarki

mellem de forskellige professionsuddannelser – uddannelsen som pædagog bliver konstrueret som en mindre statustynget uddannelsesposition af professionsbachelorerne selv. Særligt har analyserne her vist, hvordan klasse viser sig igennem disidentifikationer: Professionsbachelorer skaber disidentifikationer til positionen som professionsuddannet, som et led i deres måde at mærke tilhør til den mere eftertragtede samfundsklasseposition som universitetsstuderende. Det interne positioneringsspil kommer til at afspejle deres kamp for også at fjerne sig fra deres uddannelses- og samfundsklasseposition som professionsuddannet. Det er en kamp og et spil i feltet, som kan ses som et led i processen mod at *være en "rigtig" universitetsstuderende* med en kropsliggjort institutionel habitus. Jeg har sammenlignet det positioneringsspil, som udspiller sig mellem professionsbachelorerne med det spil, som arbejderklassekvindernes i Skeggs' analyser også genererer i deres kamp mod at blive positioneret som den mere privilegerede middelklassekvinde. På den baggrund har jeg peget på, hvordan positionen som professionsbachelor er en (uddannelses)position, man gerne vil fjerne sig fra på samme måde, som arbejderklassekvinderne i Skeggs' studie ønsker at fjerne sig fra positionen som en del af arbejderklassen. På baggrund af andre klassestudier inden for de lange videregående uddannelser, har jeg diskuteret, hvordan en kategori som arbejderklassestuderende, på samme måde som kategorien professionsbachelor, kan klæbe sig til den studerende på måder, der diskursivt placerer dem i begrænsende og ulige subjektpositioner (jf. bl.a. Skeggs 1997; Lovedays 2016; Savage 2000). Fordi positionen som professionsbachelor ikke akkumulerer nok værdi på universitetet (og delvist samfundsmæssigt) søger professionsbachelorer også gennem den interne positioneringskamp, at "sløre" deres baggrunde som professionsbachelorer. Det er imidlertid ikke alle professionsbachelorer, der har lige nemt ved dette. Det kræver oftest også, at de bærer en kulturel kapital med sig. Samtidig har mine analyser i kapitlet vist, at der kan være nogle studerende, der godt kan afkode universitetsfeltets kulturelle koder og spilleregler, men som ikke har lyst til at lægge låg på den faglige stolthed, som de har opbygget igennem deres profession, og som derfor må vælge at droppe ud. Således har jeg peget på, at måden du lykkes som en universitetsstuderende også er ved at fralægge sig de uddannelseserfaringer og den faglige stolthed, som man som studerende kan have opbygget som professionsbachelor. Det kan på mange måder virke paradoksalt, at de studerende ikke synligt kan bibeholde deres professionsstolthed og -faglighed, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at lykkes i universitetsfeltet. Man må spørge, hvorfor de to ting ikke kan sameksistere?

De tre analysekapitler har hver især peget på, hvordan flere af professionsbachelorerne har en stærk længsel mod at mærke tilhør til positionen som universitetsstuderende. Dette understreger både den status, som universitetet har kulturelt, men yderligere viser det også det faglige "drive" og den ambition, som netop den gruppe af professionsbachelorer har, når de søger optagelse på en kandidatuddannelse. Af den grund kan det også virke kontraproduktiv, at professionsbachelorerne i deres transition til universitetet kan blive mødt af nærmest nedladende kommentarer i forhold til deres kompetencer, viden og

måder at være på. Analyserne kaster lys over de blinde vikler i universitetets forskellige praksisser og sproglige handlinger overfor professionsbachelorerne. Yderligere bidrager analyserne også til et indblik i, hvordan vi samfundsmæssigt opretholder nogle faglige og uddannelsesmæssige hierarkier, der giver udslag på nogle uheldige måder.

Professionsbachelorerne som problemkategorier og social klasse som central kategori inden for HE-forskningen

Pointen om, at professionsbachelorerne har tendens til at blive klassegjort i universitetsfeltet, og at der reproduceres en kategorisk ulighed i feltet blandt de studerende, som er forankret i nogle klassede kategorier, ligger i tråd med flere lignende analyser om arbejderklassestuderendes positioner i universitetsfeltet: Bredt i forskningslitteraturen om, hvordan social klasse viser sig på lange videregående uddannelser, peges der på, at arbejderklassestuderende også har tendens til at blive kategoriseret som *afvigende*, et *problem* og som nogle *der er i vejen* inden for universitetsfeltet (se fx Loveday 2016; Reay 2018; Reay et al. 2002). Jeg søger i afhandlingen at pege på, at lignende ulighedsdynamikker og selekteringsmekanismer er på spil, når det handler om professionsbachelorer på kandidatuddannelser.

De mønstre, som empiren tegner i forhold til professionsbachelorernes tidlige integrationer og møder med universitetsfeltet, trækker tråde til internationale og nationale klasseforskningsstudier, der undersøger studerendes uddannelsespraksisser inden for videregående uddannelser. I denne forskning refereres der oftest til 'arbejderklassestuderende', 'ikke-traditionelle studerende' og 'modne studerende'. Jeg diskuterer i afhandlingen, hvordan netop disse grupper af studerende bliver gjort til *problemkategorier* i universitetsfeltet på måder, der er med til at stille dem ringere i universitetsfeltet (ibid.). Jeg fremhæver bl.a. Leathwood og O'Connells (2003) studie, hvor de problematiserer nogle af konsekvenserne ved at kategorisere nogle studerende som 'ikke-traditionelle studerende': En sådan kategorisering gør, at de såkaldte "traditionelle" studerende kommer til at repræsentere normen, som 'ikke-traditionelle studerende' vurderes i forhold til. I forlængelse heraf argumenterer jeg for, hvordan professionsbachelorer på lignende måde kan komme til at stå som modpol til universitetsbachelorer og blive klassegjort på måder, der med til at svække deres muligheder på universitetet.

I min diskussion af forskningslitteratur med relation til afhandlingens problemstilling fremhæver jeg den del af transitionsforskningen, der undersøger *studerendes overgange i uddannelsessystemet*. Her fremhæver jeg studier, der undersøger studerendes transitionsproces fra deres gymnasiale uddannelser til deres start på en universitetsuddannelse (se bl.a. Coertjens et al. 2017; Holmegaard et al. 2014; Ulriksen et al. 2019; Malm et al. 2020). Jeg argumenterer på baggrund af disse studier for, at flere af de følelsesmæssige- og tillæringsprocesser, som de studerende gennemlever i transitionen mellem de to uddannelser, på mange måder kan sidestilles med de transitionsprocesser, som professionsbachelorer kan opleve, når de starter på en kandidatuddannelse. Videre udfolder jeg, hvordan flere

af transitionsforskningens undersøgelser også tager udgangspunktet i et begreb om tilhør. Her fremhæver jeg, hvordan jeg også har valgt at tage udgangspunkt i begrebet i undersøgelsen af professionsbachelorernes møde og integrationer ind på universitetet (jf. Davies begreb '(be)longing'). Jeg skriver mig således ind i en tradition inden for transitionsforskningen (se bl.a. Holmegaard et al. 2014; Dias 2022; Young et al. 2020; Malm et al. 2020). Imidlertid adskiller afhandlingens analyser sig også fra disse studier, da jeg (til forskel) understreger betydning af social klasse i relationen til de studerendes muligheder for at mærke tilhør på universitetet. Flere af transitionsforskningsstudierne viser, at de studerende har forskellige forudsætninger for at klare en transitionsproces mod universitetet – uden at disse studier dog selv fremhæver social klasse som et element i de studerendes overgange i uddannelsessystemet. Til at understrege klassefokusset inddrager jeg bl.a. Reay (1998) og Reay et al.'s (2001) videreudvikling af Bourdieus habitusbegreb, nemlig begrebet om en *institutionel habitus*. Begrebet bruger jeg til at vise, hvordan muligheden for at mærke tilhør også hænger sammen med, hvorvidt den studerende har (kulturelle) ressourcer/kapital til at "matche" universitetsfeltets institutionelle habitus.

Jeg argumenterer videre for, at en transition mod en ny uddannelseskultur og -institution også kan betragtes som en *klassegørelsesproces*. Forstået på den måde, at de nystartede studerende kommer til at stå i et asynkront og ulige forhold til feltets tavse viden, når de starter på en ny uddannelse. De ressourcer og den viden, som de har med sig fra deres tidligere uddannelser eller gennem deres praksiserfaringer, vil i et eller andet omfang bliver udfordret i mødet med noget nyt – i afhandlingens tilfælde professionsbachelorernes transition til og møde med universitetet. På baggrund af eksisterende forskning inden for de lange videregående uddannelser tager jeg de første spadestik til at udvikle begrebet klassegørelse – som jeg imidlertid knytter flere teoretiske nuancer til på baggrund af Bourdieu, Davies og Skeggs' teorier.

Fra klasse til klassegørelse

Min tid i felten sammen med professionsbachelorerne har gjort det tydeligt for mig, at det fortsat er vigtigt at udfolde, hvordan man kan undersøge klasse på nye måder, der ikke kun tager udgangspunkt i sociokulturel baggrund. Ikke fordi sociokulturelle baggrunde ikke fortsat spiller ind i forhold til de studerendes muligheder i uddannelsessystemet, men fordi jeg kunne se, at klasse også kan vise sig igennem andre processer, som giver sig udslag i nogle ulige kategoriseringer og positioneringer. Derfor introducerer jeg i afhandlingen begrebet om klassegørelse, der rummer poststrukturalismens fokus på det processuelle, det foranderlige og det performative, ligesom det betoner, at klasse ikke er noget du "er", men noget du også bliver "gjort til" diskursivt og kulturelt – og som reproduceres i måden omgivelserne og man forstår sig selv på.

Jeg har sammensat en teoretisk og analytisk ramme, der sætter social klasse i forgrunden i analyser af professionsbachelorernes veje og muligheder på de lange videregående uddannelser. Jeg har haft et analytisk og teoretisk fokus på social klasse på to måder: Dels

ved at vise, hvordan social klasse stadig i høj grad knytter sig til ens sociokulturelle baggrund og giver sig udslag på mere eller mindre synlige måder i uddannelsessystemet. Dette perspektiv er særligt repræsenteret igennem Bourdieus og Skeggs' klasseperspektiv, men også på baggrund af det metodiske valg om at udforme interviews, der tog udgangspunkt i professionsbachelorernes *uddannelsesnarrativer*. Mit andet perspektiv på klasse er blevet sammensat på baggrund af et samspil mellem særligt Davies og Skeggs' teorier, afhandlingens empiri, samt med inspiration fra den teoretiske forankring inden for 'den kulturelle vending' i klasseforskningen (Devine et al. 2005; Savage & Devine 2005; Reay 2011; Skeggs 1997; Savage 2000). På baggrund af disse forskellige elementer har jeg argumenteret for, at klasse også kan give sig udslag som en subjektiv "gørelse" – en klassegørelse – som rettes mod bestemte grupper af studerende i vores uddannelsessystemet, som fx professionsbachelorer. Men også en "gørelse", som de studerende selv tager i brug ved at klassegøre sig selv og deres medstuderende på forskellige måder i deres kamp for at mærke tilhør til den eftertragtede samfundsklasseposition som universitetsstuderende. Ved at betone særligt Davies', men delvist også Skeggs' forankring i et fokus på det foranderlige og processuelle i menneskelige handlinger og i den enkeltes subjektiveringsprocesser, har jeg peget på, at det samme kan gøre sig gældende i relation til klasseformationer: At også klasse er noget, der kan ændre sig løbende, og at klasse er noget, man som subjekt kan performe. Videre har jeg argumenteret for, at fordi samfundet ser meget anderledes ud i dag, end da klasseteoriernes pionere Marx og Weber udviklede deres teorier, er det nødvendigt at undersøge og tænke klasse på nogle andre måder, hvor samfundsklassepositioner ikke kun fastgøres inden for en bestemt position som fx arbejderklassen, middelklasse mv., da klasse også kan spores inden for andre positioner – som imidlertid kan være sværere at få øje på. Netop klasseforskningen inden for 'den kulturelle vending' viser, hvordan klassepositionerne har transformeret sig på måder, der kalder på nye former for klasseanalyser. Og særligt har klasseforskningen inden for 'den kulturelle vending' peget på, hvordan klasse viser sig igennem en subjektiv dimension – dvs. igennem menneskers svar, refleksioner, handlinger, æstetiske koder mv.. Med begrebet klassegørelse betoner jeg også den subjektive dimension ved at understrege, hvordan omgivelserne og man selv er med til at gøre (uddannelses)baggrund til en personbåret kvalitet/ikke-kvalitet, der fortæller noget om personens subjektive egenskaber og værdi i et større samfunds-/uddannelseshierarki.

I udviklingen af begrebet klassegørelse er det værd at fremhæve, at jeg fortsat mener, at der er potentiale for at forfine begrebet yderligere. Dels fordi det er et begreb, der rummer en todelt klasseproces, hvor både *omgivelserne* kan klassegøre bestemte grupper eller subjekter, og man også *selv* kan klassegøre sig. Disse to processer kunne godt kalde på nogle yderligere begreber, der kunne rammesætte processerne mere tydeligt. Der er nemlig en fare for, at begrebet ligeså godt kunne erstattes med positionering og kategorisering. Imidlertid vil jeg indvende, at der ligger en særskilt pointe i at understrege betydningen

af klasseelementet i begrebet, der ikke kun handler om, hvordan man positioneres/kategoriseres, men også giver udslag gennem nogle stereotype forestillinger om, hvad der har status/ikke har status i vores samfund i forhold til uddannelse, måder at tale på, måder at klæde sig på og typer af viden. Og netop her, mener jeg, at der ligger et spørgsmål om klasse/klassepositioner og ulmer. En anden kritik af begrebet kunne være, at de, der klassegøres statussvagt (i afhandlingens tilfælde professionsbachelorer) på universitetet, også er de studerende, der ikke bærer på en kulturel kapitel, og at det faktisk er deres sociokulturelle bagage, som "afslører" dem i ikke at kunne afkode universitets kulturelle koder eller institutionelle habitus (jf. Reay 1998b; Reay et al. 2001). Dette er der bestemt noget om – og det viser mine analyser også. Men samtidig peger mine analyser også på, at professionsbachelorerne på universitetet udsættes for en generel klassegørelse – blot fordi de er professionsbachelorer. Netop i den forbindelse mener jeg, at begrebet klassegørelse kan bruges til at vise, hvordan samfundsklassepositioner viser sig i nogle uddannelsespositioner. Derudover mener jeg, at begrebet også kan bruges til udlede, hvilke subjektive konsekvenser det kan få, når man (som gruppe) klassegøres. I analyserne peger jeg netop på, hvordan en generel tendens til at klassegøre professionsbachelorerne inden for nogle ressource-/statussvage positioner, er med til at skabe konsekvenser for hver enkelt studerende, da de kommer til at knytte dét, at de er professionsbachelorer sammen med, at de får svært ved at blive en "legitim" universitetsstuderende, og dermed få mulighed for at kunne værdisætte sig inden for en anden samfundsklasseposition. En klassegørelse af dem i feltet medfører, at de bliver nødt til at nedtone deres baggrunde og fagligheder inden for deres professioner, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at kunne blive positioneret som en universitetsstuderende. Således skal de også "kappe" en del af deres selvforståelse af, for at blive accepteret inden for universitetet.

Det er også vigtigt her på falderebet fortsat at understrege, at ideen med at introducere et begreb, der undersøger klasse som en "gørelse" ikke kan og skal erstatte de mere klassiske klasseanalyser – dem er der bestemt fortsat behov for. Og som nævnt viser mine analyser også, at den sociokulturelle baggrund har betydning for et subjekts muligheder inden for uddannelsessystemet.

Mit ærinde med begrebet klassegørelse har været at give klassebegrebet nyt liv og netop ikke behandle det som en *"structural dinosaur"* (jf. Skeggs 1997: 7). Yderligere håber jeg, at der er andre, der føler sig inspireret til at udvikle begrebet og give det nyt liv i andre typer af undersøgelser, der måske også har brug for et "klasse-tjek".

Resumé af afhandlingen

I 2001 blev professionsbachelorgraden og -uddannelsen oprettet som et led i en større internationalisering af de danske uddannelser. Professionsbachelortitlen blev betegnet som et "kvalitetsstempel" (Retsinformation 2000), der både skulle tiltrække flere studerende til professionsuddannelserne samt give de studerende mulighed for at videreuddanne sig på kandidatuddannelser på universitetet (Danske Universiteter 2023; Hindhede et al. 2019; Højberg & Martinussen 2015).

Med udgangspunkt i et longitudinelt etnografisk feltarbejde sætter denne afhandling fokus på 14 (velfærds)professionsbachelorer og deres vej ind på universitetet på en række kandidatuddannelser på henholdsvis Roskilde Universitet (RUC) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Der er tale professionsbachelorer med baggrunde som pædagoger, lærere, socialrådgivere, ergoterapeuter og sygeplejersker. I afhandlingen undersøges, hvordan deres uddannelsesveje spiller sammen med social baggrund, familierelationer, tidligere uddannelseserfaringer og uddannelsesvalg. Og der kastes videre lys på nogle af de samfunds- og uddannelsesmæssige strukturer og logikker, der har installeret sig kulturelt og fået betydning for, at nogle professionsbachelorer vælger at søge væk fra professionerne og videre i uddannelsessystemet på kandidatuddannelser. Afhandlingen er et analytisk og teoretisk indspark til diskussionen om, hvordan forskellige videregående uddannelser værdisættes samfundsmæssigt, og hvilke betydninger dette får for en gruppe professionsbachelorers uddannelsesvalg og deres videre muligheder inden for og uden for uddannelsessystemet. På baggrund af den generede empiri vises det, hvordan universiteterne ved indgangsdøren stiller spørgsmålstegn ved professionsbachelorernes legitimitet og plads på kandidatuddannelserne. Og hvordan der samfundsmæssigt, kulturelt og uddannelsesmæssigt reproduceres særlige videnshierarkier mellem praksis viden over for akademisk viden samt et uddannelseshierarki mellem professionsuddannelser over for universitetsuddannelser. Dette er alt sammen med til både at svække professionsbachelorernes muligheder for at legitimere sig inden for universitetsfeltet, samt svække deres position inden for et større uddannelses- og samfundshierarki. Dette videns- og uddannelseshierarki peger jeg på spiller sammen med nogle (delvist) skjulte og subtile samfundsklassepositioner, der relaterer til bestemte uddannelser behæftet med forskellig status: Således peger jeg på, hvordan samfundsklassepositionen som universitetsuddannet akkumulerer mere værdi end en samfundsklasseposition som professionsbachelor.

Gennem det longitudinelle etnografiske feltarbejde har jeg både foretaget deltagerobservationer, udført narrative interviews samt tematisk rammesatte interviews henover de studerendes to første semestre på deres kandidatuddannelser. De narrative interview tager udgangspunkt i professionsbachelorernes gennemgang af deres individuelle uddannelsesnarrativer, hvorimod de tematisk rammesatte interview tager udgangspunkt i deres

betragtninger om universitetet, og dét at være studerende på universitetet. Via uddannelsesnarrativerne knytter de studerende – på forskellige måder – selv deres sociokulturelle baggrunde og familierelationer på deres uddannelsesvalg og muligheder for at mærke tilhør i uddannelsessystemet og på universitetet. Dette metodiske valg har været en del af min ambition om at understrege, at det fortsat er vigtigt at fastholde en forbindelse mellem de studerendes tidligere uddannelseserfaringer og deres forskellige sociokulturelle baggrunde, for derigennem at producere viden om deres måder at tilgå universitetsfeltet på. Der er ikke tale om statistiske opgørelser, hvor jeg systematisk kan rammesætte professionsbachelorernes sociokulturelle og uddannelsesmæssige baggrunde, men derimod et fokus på, hvordan de hver især aktiverer deres sociokulturelle baggrunde som et led i deres (uddannelses)narrativer og selvforståelser. Der ligger således også et analytisk fokus på at udfolde, hvordan de bruger deres sociokulturelle baggrunde og tidligere uddannelseserfaringer til at beskrive deres positioner og positioneringsmuligheder inden for uddannelsessystemet (også jf. Bruner 1999, 2004).

Jeg fremhæver, hvordan der bredt i uddannelsesforskningen peges på, at arbejderklassestuderende har tendens til at blive kategoriseret som *afvigende*, et *problem* og som nogle *der er i vejen* inden for universitetsfeltet (se bl.a. Loveday 2016; Reay 2018; Leathwood & O'Connell 2003) I afhandlingen demonstrerer jeg, at lignende ulighedsdynamikker og selekteringsmekanismer er på spil, når det handler og professionsbachelorer på kandidatuddannelser. Og jeg sætter derfor også social klasse i forgrunden i analyserne af professionsbachelorernes veje ind på kandidatuddannelserne og i forhold til deres muligheder for at mærke legitimt tilhør på universitetet. Jeg søger at skrive et multidimensionalt og dynamisk blik på social klasse frem med udgangspunkt i Pierre Bourdieus sociale klasseforståelse (hans praksisteori) og klasseforskeren Beverley Skeggs' analyser af, hvordan social klasse former vores subjektiveringer, og hvordan vi selv konstruerer vores subjektiveringer gennem klasseformationer. Yderligere inddrager jeg kønsforskeren og poststrukturalisten Bronwyn Davies' begreber om '(be)longing' (tilhør/længsel) som noget kropsligt, der former vores subjektpositioner i forskellige landskaber (som fx universitetslandskabet). Selvom Davies ikke er klasseforsker, "klasser" jeg hendes begreber om tilhør/længsel og bruger begrebet til at undersøge professionsbachelorernes længsel mod at mærke tilhør til den (tilsyneladende) mere statusstærke samfundsklasseposition som universitetsstuderende. Yderligere argumenterer jeg i afhandlingen for, at hendes begreber bidrager til et mere dynamisk blik på social klasse – forstået på den måde, at social klasse også blive en social og kulturel "gørelse", der ikke kun tager udgangspunkt i de studerendes sociokulturelle baggrunde. Informeret af alle tre teorier, samt den producerede empiri i ph.d.-projektet, introducerer jeg begrebet *klassegørelse*. Med dét begreb viser jeg, hvordan klasse viser sig på nogle subtile måder i dag i vores uddannelsessystem, hvor både omgivelserne (undervisere og universitetsbachelorer) kan klassegøre en, men hvor man også selv kan klassegøre sig selv og sine omgivelser inden for nogle ressources-/statussvage eller ressource-/statusstærke kategorier og positioner. Begrebet rummer

poststrukturalismens fokus på det processuelle, det foranderlige og det performative, ligesom det betoner, at klasse ikke er noget du "er", men noget du også bliver "gjort til" diskursivt og kulturelt – og som reproduceres i måden både omgivelserne og man selv forstår sig selv. Med begrebet klassegørelse betoner jeg en subjektiv dimension af klasse ved at understrege, hvordan omgivelserne og man selv er med til at gøre (uddannelses)baggrunden til en kvalitet/ikke-kvalitet, der fortæller noget om et subjekts subjektive egenskaber og subjektets værdi i et større samfunds-/uddannelseshierarki. Foruden mit begreb om klassegørelse, argumenterer jeg også for, at det fortsat er vigtigt at fastholde et blik på de studerendes sociale baggrundes betydning for deres legitimerings- og tilhørsmuligheder inden for universitetet. Dette perspektiv bliver både understøttet af Bourdieu og Skeggs' klasseteorier, internationale og nationale klassestudier inden for videregående uddannelser (se bl.a. Sekggs & Loveday 2012; Loveday 2016; Reay 2018; Leathwood & O'Connell 2003; Thomsen 2008; Thomasen et al. 2013) samt via mit metodiske valg om at tage udgangspunkt i professionsbachelorernes uddannelsesnarrativer.

Analysen er struktureret i tre kapitler, der tager afsæt i et overordnede tema om *hvordan professionsbachelorerne har en længsel mod at mærke tilhør på universitetet og i positionen som universitetsstuderende.* Denne tematisering har Davies' tilhør/længselsbegreb ('(be)longing') som afsæt. Selvom alle tre analysekapitler er tematiseret over Davies' begreb om tilhør/længsel, bliver begrebet nuanceret gennem Bourdieu og Skeggs' begreber i de enkelte kapitler. Dvs. at i hvert kapitel er det en af teorierne, der tegner de overordnede linjer i analyserne og har forrang. Den samlede ambition med afhandlingens analyser er at vise, hvordan længslen mod at mærke tilhør til bestemte uddannelser – og særligt universitetet – også spiller sammen med en længsel mod at mærke tilhør i et større uddannelses- og samfundshierarki. De tre analysekapitler er tematiseret over det longitudinelle empiriske design og viser det tidsmæssige forløb af professionsbachelorernes længsel mod at kunne mærke tilhør i universitetsfeltet og i positionen som universitetsstuderende: Dvs. at jeg viser, hvordan *først* professionsbachelorernes vej mod en optagelse på en kandidatuddannelse (første analysekapitel), og *dernæst* deres kamp for positionere sig på de legitime måder inden for universitetsfeltet (andet og tredje analysekapitel), kommer til at afspejle deres håb om at opnå en samfundsklasseposition, hvor de kan føle sig værdifulde inden for og uden for uddannelsessystemet. Analysekapitlerne peger hver især på, at der konstitueres en dikotomi mellem positionen som professionsbachelor og universitetsstuderende, hvor universitetet bliver konstitueret som den uddannelsesinstitution, hvor man kan indtage en mere magtfuld og ressourcestærk subjektposition. I afhandlingens tre analysekapitler har jeg desuden vist, hvordan der reproduceres klassegørelsesprocesser, der er med til at positionere gruppen af professionsbachelorer inden for nogle samfundsmæssigt ressource-/statussvage kategorier og mere lokalt inden for universitetsfeltet. Her viser jeg, hvordan professionsbachelorerne i deres kamp for at mærke tilhør til positionen

som universitetsstuderende har tendens til at klassegøre sig selv og deres uddannelsesbaggrunde inden for nogle ressource- og statussvage kategorier ved at reproducere et hierarki mellem deres professionsbacheloruddannelse og universitetet.

Jeg opererer tematisk med tre variationer af Davies' begreb om (be)longing, som hvert analysekapitel er tematiseret på baggrund af, og som skal afspejle professionsbachelorernes forløb mod og i universitetsfeltet. Der er tale om en vægtning af *'longing'* i første analysekapitel, en vægtning af *'(be)longing'* i andet analysekapitel og en vægtning af *'be'* i det tredje og sidste analysekapitel.

I afhandlingens *første analysekapitel* peger jeg på, hvordan deres individuelle uddannelsesnarrativer (jf. Bruner 1999) bliver drevet frem som en sammenhængende fortælling om hvordan de forsøger at tale sig ind i nogle subjektpositioner, der klinger godt i forhold til deres forestillinger om, hvordan man er en "god" universitetsstuderende. Her tager jeg udgangspunkt i tre professionsbachelorers individuelle uddannelsesnarrativer. Tidsmæssigt tager dette kapitel udgangspunkt i perioden før, de starter på deres kandidatuddannelse, og det undersøges således, hvad der uddannelsesmæssigt har formet deres veje mod at vælge at læse på en kandidatuddannelse. Her analyseres deres uddannelsesvej og deres *længsel* ('longing') mod at blive optaget på en kandidatuddannelse og deres *længsel* mod at blive en universitetsstuderende. De tre studerende tilhører den sammen generation og er alle i slutningen af 20'erne/begyndelsen af 30'erne. De bærer på forskellige uddannelseserfaringer, men er alle drevet af nogle tidstypiske uddannelsesfortællinger og -diskurser om et accelererende uddannelsessystem, præstationskulturer, måden at være "en god studerende" på og værdien af en lang videregående uddannelse. Yderligere repræsenterer de forskellige sociale klassebaggrunde, der på forskellige måder præger deres uddannelsesveje og forståelser af særlige uddannelsesvalg. I kapitlet har Davies' teori forrang (2000a; 2000b). Og inspireret af hendes teori har kapitlet fokus på, hvordan de tre studerende opstiller dikotomier, som er med til at styrke dem i nogle tilhørspositioner, der klinger godt i forhold til deres forestillinger om universitetet: Fx opstilles der typisk en dikotomi mellem praktisk arbejde overfor teoritungt arbejde, hvor flere af professionsbachelorerne beskriver, hvordan de især trives med teoretisk arbejde fremfor praktisk arbejde.

Afhandlingens *andet analysekapitel* tager udgangspunkt i professionsbachelorernes tidlige møde med universitetet. Kapitlet er tematiseret over '(be)longing', som beskriver en dobbelt proces mellem *længsel* og *tilhør*. Her undersøges det, hvordan de studerende, efter de er begyndt på deres kandidatuddannelse, forsøger at tilnærme sig en følelse af tilhør. Og videre hvordan de kæmper for at få længsel og tilhør til at passe sammen. Her viser jeg, hvordan undervisere og universitetsbachelorer har tendens til at klassegøre professionsbachelorerne ressource-/statussvagt ved at udstille deres uddannelses- og praksisbaggrunde som et problem, som nogle mindre værdifulde kompetencer og en slags "dødvægt" i feltet. I kapitlet har Bourdieus teori forrang, og der tages især udgangspunkt i hans praksisteori, begreb om symbolsk vold samt hans begreb om distinktioner i felter.

Jeg peger på, hvordan den klassegørelse, der finder sted i feltet, er med til at tegne ulighedsdynamikkerne tydeligt op på måder, hvor den viden, de kompetencer og den uddannelsesbaggrund som professionsbachelorerne har med sig, når de starter på en kandidatuddannelse, bliver holdt op imod den "legitime" måde at være akademisk på. Dette er med til at skabe distinktioner i feltet og derfor også en stærk faglig afstand mellem grupperne af studerende inden for universitetsfeltet. Jeg viser yderligere, hvordan professionsbachelorerne skal kæmpe for at tilnærme sig universitetets institutionelle habitus (jf. Reay 1998; Reay et al. 2001): Både fordi feltet er med til at besværliggøre deres muligheder inden for feltet, men også fordi de studerende befinder sig i en transitionsproces, hvor de skal tillære sig feltets logikker og spilleregler. Nogle har nemt ved det, og andre skal kæmpe mere.

Afhandlingens *tredje analysekapitel* tager udgangspunkt i andet semester på de studerendes kandidatuddannelser. Kapitlet tager fat i 'be' i (be)longing-begrebet – dvs. hvordan de hver især kæmper for *at være en universitetsstuderende.* Her viser jeg, hvordan professionsbachelorerne klassegør hinanden igennem en intern positioneringskamp inden for nogle ressource/statussvage kategorier for at skille sig ud fra mængden af andre professionsbachelorer inden for universitetsfeltet. Med udgangspunkt i Skeggs' begreber peger jeg på, hvordan professionsbachelorerne kæmper for at positionere sig 'respektabelt' inden for universitetsfeltet ved også at skabe 'disidentifikation' til positionen som professionsbachelor. Det interne positioneringsspil, som jeg læser frem i deres beskrivelser af sig selv og deres medstuderende med professionsbaggrunde, kommer til at afspejle deres kamp for at fjerne sig fra deres uddannelses- og samfundsklasseposition som professionsuddannet. Det interne positioneringspil, der udspiller sig blandt professionsbachelorerne, kan ses som et led i processen mod at blive en "legitim" universitetsstuderende, men kan samtidig ses som et symptom på den selekteringskultur og -praksis, som universitetsinstitutionen delvist er drevet af. På den baggrund bliver de interne positioneringskampe blandt professionsbachelorernes en reproduktion af de ulighedsdynamikker og den klassegørelse af dem, som de udsættes for i deres møder med feltet af bl.a. undervisere og universitetsbachelorer.

Igennem afhandlingens tre analysekapitler fremgår det tydeligt, at professionsbachelorerne er nødt til at sløre deres baggrunde som professionsbachelorer, hvis de skal gøre sig forhåbninger om at kunne blive positioneret som legitime studerende samt mærke en følelse af tilhør på universitetet.

English summary

In 2001, the Danish educational system established a professional bachelor's degree. The establishment was part of the internationalization of the Danish educational system. The new degree was described as a "quality stamp" (Retsinformation 2000), which should both attract more students to the professional bachelor's programs and allow the students to enroll in master's programs at Danish universities (ibid.: Hindhede et al. 2019; Højberg & Martinussen 2015).

Based on longitudinal ethnographic fieldwork, this Ph.D. thesis focuses on 14 students with educational backgrounds as pedagogues, teachers, social workers, occupational therapists, and nurses and their pathways into several master's programs at Roskilde University (RUC) and Danish School of Education (DPU). It explores how they experience their first year of university and how their trajectories through the educational system interact with social class, family relationships, previous educational experiences, and educational choices. It focuses on the different battles that students with a professional bachelor's degree are fighting to position themselves legitimately at the university. In so doing, it examines how the university functions as a field of power that reproduces social inequality and distinctions that often place these students *on the edge of belonging* within the university field. A part of the ambition is to give analytical and theoretical input to the discussion about how different branches of higher education are valued in our society and what significance this valuation has for a group of students with professional bachelor's degree and their choice of education and further opportunities within and outside the educational system. That means that the study is anchored in a discussion of the university's position in our society and in students' understanding of what has value and status. The study explores how the cultural status of the university fosters an intense longing for belonging for the students with professional bachelor's degree within the university field. I show how an educational hierarchy is constructed societally and how a hierarchy between practice knowledge versus academic knowledge is constructed. These hierarchies weaken the possibilities of students with professional bachelor's degree to legitimize themselves within the university field and weaken their position in an educational and social hierarchy. I point out that these different hierarchies also construct subtle social class positions, as the position of a student with a bachelor's degree from university accumulates more value than the position of a student with a professional bachelor's degree.

I have conducted ethnographic observations of students' everyday life at the university, coupled with narrative interviews and thematically framed interviews during the students' first two semesters of their master's programs. The narrative interviews are based on the students' educational narratives, i.e., their educational backgrounds and pathways into

university. Through the educational narratives, the students (in different ways) link their social class positions and family relationships to their choice of education and opportunities to feel they belong in the educational system and at the university. The educational narratives are part of my ambition to emphasize that it remains essential to maintain a connection between students' previous educational experiences and their different social class position to produce knowledge of their ways of approaching the university field. It is not to be comprehended as a static model that systematically connects the students' social class position and educational backgrounds, but rather a focus on how they each activate their social class positions as part of their (educational) narratives and self-understandings. There is thus also an analytical focus on exploring what and how they use their social class positions and previous educational experiences to describe their positions and positioning possibilities within the educational system (also cf. Bruner 1999, 2004).

In the thesis, I point out how educational research within higher education identified a tendency to categorize working-class students as deviant, a problem, and someone who gets in the way in the university field (see, for example, Loveday 2016; Reay 2018; Leathwood & O'Connell 2003). I emphasize that similar dynamics of inequality and selection mechanisms are at stake regarding students with a professional bachelor's degree in master's programs. I put social class in the foreground in analyzing the pathways of students with professional bachelor's degree into master's programs and their opportunities to feel a legitimate sense of belonging at the university. I present a multidimensional and dynamic view of social class based on Pierre Bourdieu's understanding of social class (his theory of practice) and class researcher Beverley Skeggs' analysis of how social class shapes our subjectivities and how we construct our subjectivities through class formations. Furthermore, I include gender researcher and poststructuralist Bronwyn Davies' concepts of '(be)longing' (belonging/longing) as something corporeally that shapes our subject positions in different landscapes (such as the university landscape). Although Davies is not a class researcher, I use her concepts of belonging/longing in a theoretical class context: I use her concepts to investigate the students' longing for belonging to the (apparently) more "capital-rich" social class position as a university student. I argue that Davies' concepts contribute to a more dynamic view of social class – in the sense that social class also becomes a social and cultural "performance" – and not just a social position linked to the student's social class background.

Informed by all three theories and the empirical work produced in the Ph.D. project, I introduce the theoretical concept of '*class-ification*'. Using this concept, I show how class manifests itself in some subtle ways in our educational system, where both the environment (i.e., the university field – students and teachers) can class-ify you, but where you can also class-ify yourself and your surroundings within status-*weak* or status-*strong* categories and positions. The concept contains poststructuralism's focus on the processual,

the changeable, and the performative, just as it emphasizes that class is not something you "are" but something you also are "made into" discursively and culturally – and which is reproduced in the way our surroundings categorize you, and you categorize yourself. With class-ification, I emphasize a subjective class dimension by highlighting how both the environment and the individual contribute to making one's (educational) background a quality/non-quality that says something about your subjective characteristics and value in a society and educational hierarchy. In addition to my class-ification concept, I argue that it is still important to maintain an eye on the importance of students' class backgrounds and how their different backgrounds affect their opportunities for identification and belonging within the university field. This perspective is supported by Bourdieu and Skeggs' class theories, international and national class studies within higher education (see e.g. Loveday 2016; Reay 2018; Leathwood & O'Connell 2003; Thomsen 2008; Thomasen et al. 2013) as well as my methodological choice to conduct educational narratives.

The analysis is divided into three chapters based on an overarching theme of *how professional bachelors long to feel they belong at the university*. I show how this longing also plays together with their longing to feel a sense of belonging in a more extensive educational and social hierarchy. I point out how they struggle to position themselves in legitimate ways within the university field and how it comes to reflect their hope of achieving a social class position where they can feel valuable within and outside the educational system. This thematization is based on Davies' concept of belonging/longing ('(be)longing,' cf. Davies 2000a). Although all three analytical chapters are thematized around Davies' theoretical concept, it is nuanced through the individual chapters by Bourdieu and Skegg's theoretical approaches. In fact, the three theoretical approaches take turns drawing the overall lines going from one chapter to the next. The chapters each point to the fact that a dichotomy is constructed between the position of a student with a professional bachelor's degree enrolled in master's programs and the position of a student with a bachelor's degree from a university enrolled in a master's programs, which makes the university an educational institution where one can assume a more resourceful subject position. I show how class-ification processes are reproduced and position the group of students with a professional bachelor's degree within some resource-weak and status-weak categories socially and more locally within the university field. In the students' struggle to feel that they belong to the position as university students, I point out how they class-ify themselves and their educational backgrounds within some resource-weak and status-weak categories; and that they, hence, themselves reproduce a hierarchy between their professional bachelor's degree and a bachelor's degree from the university.

The analytical chapters are further thematized around the longitudinal empirical design: I first examine the students' path towards admission to a master's program (first analytical chapter), then their early integration into the university field during their first semester (second analytical chapter) and, finally, how they position themselves in the field during

their second semester (third analytical chapter). The three analytical chapters, further, revolve around three variations of Davies' concept of (be)longing.

In the *first analytical chapter*, I point out how their educational narratives (cf. Bruner 1999) are driven forward as a coherent narrative, where they try to talk themselves into some subject positions that sound "right" according to their ideas of how to be a "good" university student. As a point of departure, the chapter focuses on three students with different professional bachelor's degrees and their educational narratives. The chapter is themed around *'longing'* as part of Davies' (be)longing concept. The chapter analyzes their educational paths and their *longing* towards being admitted to a master's program and becoming a university student. This chapter takes its point of departure from the time before they started their master's programs. The three students represent the same generation and are all in their late 20s/early 30s. They have different educational experiences but are all driven by some "period-typical" educational discourses about an accelerating educational system, performance cultures, how one is "a good student," and the value of higher education.

Furthermore, they represent different social class backgrounds that, in different ways, shape their educational paths and understandings of particular educational choices. In the chapter, Davies' theory takes precedence (2000a; 2000b). And inspired by her theory, the chapter focuses on how the three students set up dichotomies, which help to strengthen their sense of belonging in a position as a university student: For example, a dichotomy is typically set up between practical work versus theoretical work, where they describe how they particularly enjoy academic work rather than practical work.

The *second analytical chapter* shows how the students try to approximate a sense of belonging after starting their master's programs. The chapter is themed around '(be)longing,' which describes a dual process between longing and belonging (cf. Davies 2000a), and how they struggle to make longing and belonging fit together: This means that even though they long to belong in the university field, teachers and other university students contribute to making this process more difficult. The field tends to class-ify the students with a professional bachelor's degree and their educational and practical backgrounds as a problem, as less valuable skills and a kind of "dead weight" in the field. In the chapter, Bourdieu's theory takes precedence. I point out how different class-ification processes take place and construct inequality and distinctions in the field, further creating a substantial distance between the students within the university field. I also point out how the students with a professional bachelor's degree struggle to approximate the university's institutional habitus (cf. Reay 1998; Reay et al. 2001): Both because the field makes their opportunities within the field more challenging but also because the students find themselves in a transition process where they have to learn "the play of the game" in the university field. Some find it easy, and others struggle more.

The *third analytical chapter* focuses on the students' second semester of their master's programs. The chapter is themed around 'be' as part of Davies' (be)longing concept - i.e., how they each struggle to be university students. Here I show how they class-ify each other within some resource-weak and status-weak categories through an internal positioning battle to stand out from other students with a professional bachelor's degree within the university field. Skeggs' theory takes precedence here. The internal positioning game reflects their struggle to remove themselves from their educational and social class position as a professional bachelor. The internal positioning game among them can be seen as part of becoming ('be') a "legitimate" university student. It can also be seen as a symptom of the selection culture and practice that the university institution is partly driven by. I show how the internal positioning games among the students reproduce the dynamics of inequality they are exposed to in their encounters with the field.

Through the thesis' three analysis chapters, it is clear that professional bachelors have to hide their educational backgrounds as professional bachelors if they hope to be positioned as legitimate students and feel a sense of belonging at the university.

Litteratur

AE: Arbejderbevægelsens erhvervsråd (2011): Stærk social arv I uddannelse -børnenes køn gør udslaget. København.

Alexander, J. C. (1995): Fin de Siécle Social Theory: Relativism, Reducation and the Problem of Reason. London & New York. Verso.

Alvesson, M.& Sköldberg, K. (2009): Reflexive Methodology New Vistas for Qualitative Research. Second Edition. SAGE Publication Ltd.

Amdal, I. I. (2019): *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid.* Doktoavhandling ved Unniversitetet i Agder.

Andreasen, K.E. (2008): Karakterer, kulturer og tolkninger. Aalborg: Aalborg Universitet.

Archer, L. (2007): Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. Volume 12, 2007 - Issue 5-6: Diversity and commonality in higher education

Archer, L. (2003). Social class and higher education. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. London: RoutledgeFalmer, 5–21.

Aamann, I.C. (2017): *"Kampen for det social renommé": Forældreskab og forebyggelse i et klasseperspektiv.* Ph.d.-skolen for mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Baagøe Nielsen, S. (2018): 'Min kæreste ville aldrig vælge sådan et fag!': Uddannelser som kønnede og maskuliniserende. Pædagogisk psykologisk tidsskrift. PPT nr. 6-2018.

Barkham, M., B. Bewick, M. Bradley, R. Cooke, and K. Audin. (2006): "Measuring, Monitoring and Managing the Psychological Well-being of First Year University Students." British Journal of Guidance & Counselling 34 (4): 505– 517. doi:10.1080/03069880600942624.

Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). Professionslæring i praksis. nyuddannede læreres og pædago- gers møde med praksis. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2006). Beyond status and class? In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), Education, globalization and social change. Oxford: Oxford University Press.

Beck, Ulrich (2002):"Riskosamfundet". København: Hans Reitzels Forlag.

Beck, U. (1987): Beyond Status and Class: Will There Be an Individualized Class Society?: https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/meja92024-019/pdf

Bendix, E. P. & Runciman, C. N. (2018): Collaborative learning in the diverse university: Masters students' experiences and strategies. Consortium for Higher Education Research 31st Annual Conference - Moscow – Higher School of Economics – National Research University, Moskva, Rusland.

Berlingske (2020a): Roskilde Universitet er et fejlslagent universitet.

Berlingske (2020b): Roskilde Universitet er et elendigt universitet.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2006): Reproduktion - Bidrag til en teori om undervisningssystemet. København: Gyldendal.

Bourdieu, P. 2005. Udkast til en praksisteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2004): *The peasant and his body.* Vol. 5, No. 4, SPECIAL ISSUE: PIERRE BOURDIEU IN THE FIELD.

Bourdieu, Pierre (2001): "Af praktiske grunde, omkring teorien om menneskelig handlen", København: Hans Reitzels Forlag A/S 1994, 2. oplag

Bourdieu, P. (2000) Pascalian Meditations. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P and Champagne, P (1999) Outcasts on the inside, in: P. Bourdieu et al.: The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society, Cambridge & Oxford, Polity Press, 421-426.

Bourdieu, Pierre (1997/2007): Den praktiske sans. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (1996): *Refleksiv sociologi.* København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Bourdieu, P. (1994/1998): Practical Reason. On the theory of action. Oversat af Gisele Ssapiro, Randal Johnson, Loïc Wacquant, Samar Farage & Richard Nice fra Raisons Pratiques. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1994/1997): Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1993): Sociology in question. Oversat fra Questions de sociologie af Richard Nice. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. (1990): Homo Academicus (P. Collier, Trans.). Stanford, California: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory, 7* (1).

Bourdieu, P. (1988): Vive la Crise!: For Heterodoxy in Social Science. Theory and Society Vol. 17, No. 5, Special Issue on Breaking Boundaries: Social Theory and the Sixties (Sep., 1988), pp. 773-787.

Bourdieu, Pierre (1987): "Hvad skaber en social klasse". Oversættelse af "What makes a social class? On the Theoretical and Practical Ezxistence Of Groups". I *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 32. Oversat af Inga Axelsen og Gerd Halskov, efteråret 2001.

Bourdieu, P. (1985): The Social Space and the Genesis of Groups, Theory and Society, 14(6): 723-744

Bourdieu, P. (1979): La Distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit. I: Prieur, A., & Sestoft, C. (2008). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1979/1984): Distinction: A social critique of the judgement of taste. Oversat af Ricahard Nice fra La Distinction: La Distinction. Critique sociale du jugement

Bradley, H. (2017): "'Should I Stay or Should I Go?': Dilemmas and Decisions among UK Undergraduates." European Educational Research Journal 16 (1): 30–44. doi:10.1177/1474904116669363.

Butler, Judith (1990): Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routhledge, Chapman & Hall.

Brewer, J. D. (2000): Ethnography. Buckingham: Open University Press.

Bruner, J. (*2004*): *At fortælle historier - I juraen, i litteraturen og i livet. København: Akademisk Forlag.*

Bruner, J. (*1999*): Mening i handling. København: Forlag Klim.

Bruner, J. (*1990*): Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bøje, J. & Baagøe Nielsen, S. (red.) (2017): Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling. Roskilde Universitet.

Christensen, Ann Dorte & Birte Siim 2006: "Fra køn til diversitet – intersektionalitet i en dansk/nordisk kontekst". I *Kvinder, Køn & Forskning*, 2006, nr. 2-3.

Christensen, J. P. (1982). Den højere uddannelse som politisk problem: Den statslige

Christensen, J. P. (1979). En klar og illusionsløs erkendelse. Ny Politik (12).

Clifford, J. & Marcus, G. E. (1986): Writing culture. The poetics And Politics Of Ethnography. University of California Press.

Coertjens, L.; Brahm, T.; Trautwein, C.; Lindblom-Ylänne, S. (2017): Students' transition into higher education from an internationalperspective. High. Educ. 2017, 73, 357–369.

Coulson, S., Garforth, L., Payne, G. & Emily Wastell (2018): Admissions, adaptations, and anxieties: social class inside and outside the elite university. In: Higher Education and Social Inequalities. First Edition. Routledge.

Crompton, R. & Scott, J. (2005): Class Analysis: Beyond The Cultural Turn. In: Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (2005): Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles: Palgrave Macmillan.

Crompton, R. (2008). *Class & Stratification*. Cambridge: Polity Press.

Crompton, R., Devine, F., Savage, M., & Scott, J. (2000). *Renewing Class Analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Crompton, Rosemary (1993): *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.

Danske Universiteter (2023): Kortlægning af overgange mellem videregående uddannelser: https://dkuni.dk/wp-content/uploads/2022/06/kortlaegning_af_overgange_mellem_videregaende_uddannelser.pdf

Dansk sygeplejeråd (2022): https://dsr.dk/politik-og-nyheder/nyhed/bombe-under-sundhedsvaesenet-28-pct-faerre-vil-vaere-sygeplejerske

Davies, B. (2006): Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. British Journal of Sociology of Education Vol. 27, No. 4, September 2006, pp. 425–438.

Davies., B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Lenz Taguchi, H. & McCann, H. (2001): Becoming Schoolgirls. The Ambivalent Project of Subjectification, Gender and Education, Vol. 13, no 2

Davies, B. (2000a): (in)scribing body/landscape relations, AltaMira Press, Walnut Creek 2000.

Davies, B. (2000b): A Body of writing 1990-1999. Oxford: AltaMira Press.

Davies, B., & *Harré*, R. (*2000*). Positioning: The discursive production of selves. In B. *Davies*, A body of writing (pp. 87–106). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Davies, Bronwyn and Rom Harré (1990): Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 20 (1).

Davies, B. (1990). The Problem of Desire. *Social Problems, 37*(4).

Davies, B. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tails, Preschool Children and Gender*. Rev. ed. Cresskill, N.J: Hampton.

DEA (2019): Visioner for videregående uddannelser – Fire veje til udvikling af fremtidens uddannelser. Tænketanken DEA.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000) The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, 1-32.

Derrida, J (1982): *Positions*. The University Of Chicago Press.

Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (2005): Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles: Palgrave Macmillan.

Devine, F. & Savage, M. (2005): The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis. In: Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (2005): Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles: Palgrave Macmillan.

Dias, D. (2022): The Higher Education Commitment Challenge: Impacts of Physical and Cultural Dimensions in the First-Year Students' Sense of Belonging. Educ. Sci.2022,12,231. https://doi.org/ 10.3390/educsci12040231

DPU (2023a): DPU og Emdrupborgs historie

DPU (2023b): Vi du læse på DPU – På indblik i livet på og omkring DPU

Domina, T., Penner, A. & Penner, E. (2017): *Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines*. Annual Review of Sociology. Vol. 43:311-330.

Ebdrup, I. (2018): Hvorfor taler vi ikke om 12-talsdrene? Et kønnet forhold til karakterer og dygtighed. Pædagogisk psykologisk tidsskrift. PPT nr. 6-2018.

Elle, B. (2016): Universitetets forandring. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Issue 2. Pages: 48-68.

Elster, J. (1981): 'Snobs' (reviews of Bourdieu's 'Distinction'), London Review of Books 3(20) (November 5): 10-12.

Engvik, G. (2009). «Hvordan skal jeg […] utvikle meg selv?» En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår. Tidsskriftet FoU i praksis, 3(1), 7–19.

Eriksen, T. R. (2008): Fra kropslige erfaringer til forhandlings- erfaringer – ændringer i de sygeplejestuderendes omsorgserfaringer fra 1987 til 2002. Kvinder, Køn & Forskning, (3).

Esping-Andersen, Gøsta (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity.

EVA (2011): Ny lærer. En evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut.

Eyerman, R. (2005): *Kulturanalyse efter den kulturelle vending*. I: Esmark, A., Bagge Lausten, C. & Åkerstrøm Andersen (red.). Socialkonstruktivistiske analysestrategier. 1 udgave 2005, Kapitel 3. Samfundslitteratur.

Faber, S.T. et al., 2012. *Det skjulte klassesamfund*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Faber, S. T. (2010). Den subjektive oplevelse af klasse. Dansk Sociologi, Årg. 21, nr. 1, 14.

Faber, S. T. (2008). På jagt efter klasse. Aalborg: Afhandling i tilknytning til forskeruddannelsesprogrammet 'Social Integration og Differentiering i Hverdagsliv, Arbejde og Uddannelse' på Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation på Aalborg Universitet.

Faber, S. T. (2006). Klassernes fortsatte forsvinden. *Kvinder, Køn og forskning*, (2-3), 81-92. https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28088

Finansministeriet. (1998). Kvalitet i uddannelsessystemet: Finansministeriet.

Folketinget Statsrevisorerne (2021): Studenters overgang fra gymnasium til videregående uddannelse. København 2021.

Foucault, M. (2011): *Viljen til Viden: Seksualitetens Historie 1*. Det lille Forlag. Danmark. ISBN: 7-108.7

Frederiksen, JT & Sarauw, LL 2020, 'Universitetet som plan B – studietvivl som copingstrategi blandt universitetsstuderende', *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, vol. 2020, no. 1, pp. 23-34.

Giddens, A. (2004): "modernitet og selvidentitet". København: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E., Nielsen, G.B. & Wentzel Winther, I. (2017): *Pædagogisk antropologi – tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, (1997): En koral i tidens strøm – RUC 1972-1997. Roskilde Universitetsforlag.

Hastrup, K. (2015): *Feltarbejde* i: Brinkmann, S.. & Tanggaard, L.: Kvalitative metoder – En grundbog. 2. Udgave. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2010): *Ind i Verden: En Grundbog i Antropologisk Metode* . Kbh: Hans Reitzel Forlag.

Harrites, G. S. (2014): *Klasse – En introduktion.* København. Hans Reitzels Forlag.

Harrits, G.S & Olesen, S.G (2012): På vej til professionerne: Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser. Århus: ViaSystime.

Hede Jørgensen, H, Jaap Rothuizen, J. & Togsverd, L. (2018): Pædagogik og Fortælling – At fortolke, forstå og forny pædagogiske praksis. København: Samfunds litteratur.

Hindhede, A.L, Martinussen, M. & Højbjerg, K (2019): Student Interdisciplinary Practices in a PBL Study Environment. Interdisciplinarity and Problem-Based Learning in Higher Education pp 133–147.

Holmegaard, H.T, Madsen, L.M & Ulriksen, L.: (2014): A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. Cultural Studies of Science Education 9 (3), 755-786

Holmegaard, H. T. (2012). *Students' narratives, negotiations, and choices. A longitudinal study of Dansih students' transition into higher education in science, engineering and mathematics*: Department of Science Education. University of Copenhagen.

Hutters, C., Nielsen, M. L & Görlich, A. (2013): Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis? Kbh: Center for Ungdomsforskning.

Hutters, C. (2004): Mellem lyst og nødvendighed. Roksilde Universitet.

Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015): "Er jeg akademiker nok?" – masseuniversitetets studenterkampe om legitim uddannelseskultur. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. Årg. 10 Nr. 18 (2015): Masseuniversitetets udfordringer – studerendes vej ind i fagligheden.

Illeris, K. (1997): RUC: Ideal-Universitet eller problem-Universitet - fragmenter til RUC's historie og aktuelle situation set fra et pædagogisk perspektiv. I: Jensen, H. T., Jakobsen, K. S., Ebbe, E., & Clausen, N. S. S. (red.) (1997). RUC i 25 år. Roskilde Universitetsforlag.

Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. Sociology of Education, 84(4), 281–298.

Jeffrey, B., & Troman, G. (2011). The construction of performative identities. European Educational Research Journal, 10(4), 484–501.

Jenkins, R. (2000). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. In D. Robbins (Ed.), Pierre Bourdieu: Sage Publication.

Jenkins, R. (1992): Pierre Bourdieu. London & New York. Routledge.

Jensen, H. T., Jakobsen, K. S., Ebbe, E., & Clausen, N. S. S. (red.) (1997). RUC i 25 år. Roskilde Universitetsforlag.

Kandidat.au.dk: https://kandidat.au.dk/optagelse1234/adgangskrav1234/hvad-skal-der-staa-i-en-fagligt-begrundet-ansoegning, tjekket d. 30 jan. 2023.

King, E. (1998) Entering Higher Education: older students' constructions of self as learners, in: J. RADFORD (Ed.) Gender and Choice in Education and Occupation (London, Routledge).

Krøjer, Jo (2003): Det mærkede sted. Køn, krop og arbejdspladsrelationer, phd.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring ved Roskilde Universitetscenter, foråret 2003.

Kuhn, Anette (1995): *Family Secrets: Acts of Memory and Imagination*. London: Verso.

Larsen, L., Stigemo, A., Wulf-Andersen, T. Ø., Krogh, L. & Jensen, A.A. (2023): Tilhør og anerkendelse - studenterperspektiver på psykosociale problemer i videregående uddannelse, 3 maj 2023, I: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift . 18, 34, s. 41-58 17 s.

Leaney, S. & Mwale, S. (2021): Campus closures and the devaluing of emplaced Higher Education: widening participation in neoliberal times. Higher Education 82, 9777-992.

Leathwood, C. & O'Connell, P (2003): "It's a struggle": The construction of the 'new student' in higher education. Journal of Education Policy Volume 18, 2003 - Issue 6.

Loveday, V. (2016). Embodying deficiency through 'affective practice': shame, relationality, and the lived experience of social class and gender in higher education.

Loveday, V. (2015). Working-class participation, middle-class aspiration? Value, upward mobility and symbolic indebtedness in higher education. *The Sociological Review, 63*(3), 570–588.

Parr, J. (2000) *Identity and Education: the links for mature women students* (Aldershot, Ashgate).

Prieur, Annick (2002); Objektivering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview, i Jacobsen, Michael Hvid, Kristiansen, Søren & Priur, Annick

(red); Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg 2002.

Prieur, A., & Sestoft, C. (2008). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Prieur, Annick (1998): "Forholdet mellom kjønn og klasse med utgangspunkt i Bourdieus sosiologi". I *Sosiologisk Tidsskrift*, No. 6.

Madsen Ambrosius, U. (2003): Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt. København: Forlaget Klim.

Malm, R., Madsen, L.M. & Lundmark, A.M. (2020): Students' negotiations of belonging in geoscience: experiences of faculty–student interactions when entering university. Journal of Geography in Higher Education Volume 44, 2020 - Issue 4.

Marcus, G., & Fischer, M. (1986). Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the History of Social Sciences. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Marx, K. (2013): Capital – Volumes One and Two. Forlag Wordsworth Editions Ltd.

Mountford, V. (2018): The 'Jack Wills brigade' Brands, embodiment, and class identities in higher education Vicky Mountford. In: Waller, R., Ingram, N., Ward, M. (2018): Higher Education and Social Inequalities. First Edition. Routledge.

Murphy, H. & Roopchand, N. (2003): Intrinsic Motivation and Self-esteem in Traditional and Mature Students at a Post-1992 University in the North-east of England. Educational Studies Volume 29 - Issue 2-3.

Månson, P. (2002): "Karl Marx" i: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (2002): Klassisk og Moderne Samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Naylor, R. (2017): First year student conceptions of success: What really matters? DOI: 10.1007/s13384-021-00505-0

OfS. (2019). Access and Participation Plans: https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal- opportunities/access-and-participation-plans

OFFA. (2016) Closing the gap: understanding the impact of institutional financial support on student success. Final Project Report for the Office for Fair Access. Bristol: Office for Fair Access.

OfS. (2018b). Monitoring outcomes: OFFA access agreements and HEFCE funding for widening access for students from disadvantaged backgrounds, improving retention and improving provision for disabled students for 2016-17. OfS 2018.37. Bristol: Office for Students.

OFFA. (2015) What do we know about the impact of financial support on access and student success? Report to the Office for Fair Access by Nursaw Associates. Bristol: Office for Fair Access.

O'Sullivan, K., Bird, N., Robson, J. & Winters, N. (2019):"Academic identity, confidence and belonging: the role of contextualized admissions and foundation years in higher education". Maynooth University, Ireland; Oxford University, UK

Overgaard, S. S. (2005). Fra mangel til overflod – ernæring og sundhed 1905–2005. København: Suhrs Seminarium.

Palmer, M.; O'Kane, P.; Owens, M. (2009): Betwixt spaces: Student accounts of turning point experiences in the first-year transition. Stud. High. Educ. 2009, 34, 37–54.

Pedersen, O. K. (2011). Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels Forlag.

Politiken 2020: Rektor på RUC svarer på hårdkritik: Danmark har brug. For RUC's kandidater.

Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New Yorke Press.

Prieur, A., & Sestoft, C. (2008). Pierre Bourdieu - En introduktion. København: Hans Reitzels Forlag.

Reay, D. (2018): A tale of two universities: Class work in the field of higher education. In: Waller, R., Ingram, N., Ward, M. (2018): Higher Education and Social Inequalities. First Edition. Routledge.

Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology, 39*(5), 17.

Reay, D., Ball, S. and David, M. (2002): 'It's taking me a long time but I'll get there in the end': mature students on access courses and higher education choice, British Education Research Journal, 28(1), 5–19.

Reay, D. (2001): Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. Journal of Education Policy, 16:4, 333-346.

Reay, D., Davies, J., David, M. og Ball, S. J. (2001): Choices of degree or degrees of choice?: class, race and the higher education choice process, Sociology, 35(4), 855–874.

Reay, D. (1998a). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. Journal of Education Policy, 13(4), 10.

Reay, D. (1998b). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. Sociology, 32(2), 16.

Regeringen. (1997). Danmark som foregangsland: Uddannelse, omkostninger og resultater: Regeringen.

Regering (2012): Flere får en videregående uddannelse. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Regering (2013): Flere kommuner når 60 og 25 procent-målsætningen. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Regeringen (2017): Bevillinger fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation til DFF-Forskningsprojekter 1 og 2, maj 2017 Bevillinger fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation til DFF-Forskningsprojekter 1 og 2, maj 2017. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Retsinformation (2000): Forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser.

Ricoeur, P. (1990). Time and Narrative. London: The University of Chicago Press.

Rosenlund, L. & Prieur, A. (2006): Det socaile rum, livstilens rum – og La Distinction. I: Prieur, A., & Sestoft, C. (2008). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sartre, Jean-Poul (1967): *Consciousness of self and Knowledge of self*. I: N. Lawrence and D. O'Connor (red.): *Readings in existential Phenomenology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Savage, M. (2000). Class Analysis and Social Transformation. Buckingham, UK: Open University Press.

Savage, Mike, James Barlow, Peter Dickens & Tony Fielding (1992). *Property, Bureaucracy and Culture. Middle-class Formation in Contemporary Britain*, London: Routledge.

Schuetze, H.G & Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education 44(3): 309–327.

Skeggs, B., & Loveday, V. (2012). Struggles for value: value practices, injustice, judgment, affect and the idea of class. The British Journal of Sociology, 63(3), 18.

Skeggs, B. (2005): *The Re-Branding of Class: Propertising Culture*. in: Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (2005): Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles: Palgrave Macmillan.

Skeggs, B. (1997): Formations of Class & Gender - Becoming Respectable. London: Sage Publications.

Skeggs, B. (2004). Class, Self, Culture. New York / London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Socialpaeddagogenn.sl.dk (2019): https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2019/04/eksperter-for-faa-paedagoger-laeser-videre-paa-universitetet/

STAR (2022): https://www.star.dk/media/21838/rekrutteringssurvey-december-2022.pdf

Studier.KU.dk: https://studier.ku.dk/kandidat/sundhedsfaglig-kandidatuddannelse/adgangskrav/, tjekket d. 30 jan. 2023.

Tett, L.; Cree, V.E.; Christie, H. (2017): From further to higher education: Transition as an on-going process. High. Educ., 73, 389–406

Tinto, V. (2008): When access is not enough. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Sanford.

Tinto, V. (1993). Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2. udgave). Chicago og London: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), s. 89-125.

Thomsen, J. P. (2022): The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion. Higher Education volume 83, pages 1021–1038.

Thomsen, J. P., Munk, M. D., Hansen, G. I., & Eiberg-Madsen, M. (2013): The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. Comparative Education Review, 57(3): 457-81. Journal link.

Thomsen, J. P. (2008). Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser. Roskilde: Forskerskolen i Livslang læring, Roskilde Universitetscenter.

Thomsen Lund, T., Bo Gladvind, I. & Christensen, A. D. (2016): Narrativ Forskning: Tilgange og Metoder. København: Hans Reitzels Forlag.

Ulriksen, L. M., Møller, L. & Holmegaard, H. T. (2019):Overgange i uddannelser - Fortællinger, horisonter og repertoirer. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2019, 4, s. 47-56.

Ulriksen, L., Møller, L. & Holmegaard, H.T (2015): The first-year experience students' encounter with science and engineering programmes. DOI:10.1007/978-94-007-7793-4_15.

Ulriksen, L. (2004). Den implicitte studerende. Dansk Pædagogisk Tidsskrift(3/04), 48-59.

Undervisningsministeriet. (2000). Kvalitet der kan ses: Undervisningsministeriet.

Universitetsavisen 2015: universitetsavisen.dk/politik/rektorer-regeringen-vil-spare-fremtiden-vaek

Vive (2019): Er kvindefag stadig lavtlønsfag? – En analyse af sammenhængen mellem løn og andelen af kvinder i forskellige arbejdsfunktioner: https://www.vive.dk/media/pure/14441/3558078.

Walton, G.M.; Cohen, G. (2007): A question of belonging: Race, social fit, and achievement. J. Personal. Soc. Psychol., 92, 82–96.

Weber, M. (2003): "Politiske fællesskaber" I Weber, M. Udvalgte tekster, bind 2. København: Hans Reitzels Forlag, 28-43.

Williams, Raymond 1961: *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.

Wilken, L. (2019): *Bourdieu for begyndere*. København. Samfundslitteratur.

Wilkins, A., and Burke, P. (2015): Widening participation in higher education: the role of professional and social class identities and commitments. British Journal of Sociology of Education, 36(3), 434–452.

Wulf-Andersen, T., Larsen, L., Jensen, A.A, Krogh, L., Stigemo, A.B, Kristiansen, M.H (2022): Students' experiences of psychosocial problems in higher education – battling and belonging. Routledge.

Wright, Erik Olin (1997). *Class Counts*, Cambridge: Cambridge University Press.

Young, E., Thompson, R., Sharp, J. & Bosman, D. (2020): Emotional transitions? Exploring the student experience of entering higher education in a widening-participation HE-in-FE setting. Journal of Further and Higher Education Volume 44, 2020 - Issue 10.

Bilag 1: Interviewguides

Interviewguides – første interview, DPU og RUC

Intro:

Jeg er i gang med et ph.d.-forløb, hvor jeg undersøger, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. På nuværende tidspunkt findes der ikke meget viden om, hvordan det opleves at være en studerende med en professionsbachelorbaggrund på universitet. Det jeg derfor ønsker med min ph.d.-undersøgelse er at bidrage med perspektiver på netop det.

I den forbindelse er jeg interesseret i at høre om dine erfaringer og oplevelser med mødet med universitetet. Derudover jeg også interesseret i at høre om de overvejelser, du har gjort dig igennem dit uddannelsesforløb (og måske arbejdsliv, hvis du har nået at bruge din profession ude på arbejdsmarkedet); hvad har fx haft indflydelse på den uddannelsesvej, du har valgt, og hvordan er du lige netop endt her.

Jeg vil meget gerne interviewe dig to gange: her i starten af dit studie (september) og i begyndelsen af dit andet semester på kandidatuddannelsen. Jeg er således også interesseret i, om der sker nogle skift under din første tid på universitetet.

Interviewets form:

Interviewet er anonymt – jeg bruger ikke dit navn – universitet er dog ikke anonymiseret. Der er ikke nogle rigtige eller forkerte svar – jeg er simpelthen bare interesseret i at høre, hvad du tænker, dine erfaringer og oplevelser – det betyder også, at du bare skal give dig god tid at fortælle dine oplevelser. Du bestemmer, hvad der er vigtigt at fortælle, og hvor meget du vil fortælle.

Interviewet kommer til at foregå på den måde, at jeg her til at starte med gerne vil have dig til at fortælle din *uddannelseshistorie* uden, at jeg afbryder dig. Altså; hvad har været med til at forme dine uddannelsesveje og -valg, og hvordan vil du beskrive de forskellige uddannelsesforløb, du har gennemgået siden du var lille og frem til i dag.

Undervejs tager jeg nogen noter, hvis der er noget, jeg gerne vil spørger dig om og have uddybet.

Efter du har beskrevet din uddannelseshistorie, har jeg nogle forskellige tematiserede spørgsmål, som bl.a. handler om semesterstart, gruppedannelse mv.

Jeg forestiller mig, at interviewet ca. kommer til at tage 1 time-1,5 time.

1. ***Hvis du ikke har nogen spørgsmål, må du gerne starte med kort at præsentere dig med navn og alder, og derefter må du meget gerne fortælle***

mig din <u>uddannelseshistorie</u> fra du synes, at den starter, og til hvor du befinder dig nu som nystartet studerende på kandidatuddannelsen.

"Spørgeteknikker" til opfølgning:

- Hvorfor tror du, at du handlede som du gjorde den gang?
- Hvilken betydning har det haft for dit liv?
- Fortæl mere om dengang…?
- Hvordan foregik en bestemt hændelse…?
- Hvad skete der da…?

Mulige uddybende spørgsmål (tematiserede spørgsmål):

Uddannelsesvalg/uddannelsesrefleksioner:

- Hvordan fandt du vej til X-uddannelsen?
- Hvad er dine overvejelser omkring valget af X-uddannelsen?
- Hvorfor vil du gerne tage en kandidatuddannelse?
- Hvorfor netop dette universitet og kandidatuddannelse?
- Hvad vil du bruge uddannelsen til?

Semesterstart

- Kan du prøve at fortælle lidt om, hvordan semesterstartsdagene var? → Hvordan var dagene struktureret? Var der noget, der var særlig godt eller dårligt?
- Kan du prøve at beskrive, hvordan den første tid på kandidaten har været?
- Hvordan fungerer det med studiegruppen? – mødes i ofte? Hvad diskuterer i?

Det akademiske læringsmiljø

- kan du prøve at beskrive undervisningen på universitetet? Hvad tænker du om den?
- Adskiller det sig fra den undervisning, du havde på din professionsuddannelse? Hvis ja, hvordan?
- Hvad har overrasket dig mest ift. din første tid på kandidaten?
- Er der noget, der har "provokeret" dig i din første tid på universitetet? Og hvis ja, hvad har så provokeret dig?
- Er der noget, som du er bekymret for ved at starte på kandidaten?
- Tror du, at det bliver hårdt/nemt? Og hvis ja/nej, hvordan kan du mærke det/eller hvorfor tror du det?
- Hvad tror du, at det vil kræve af dig at læse en kandidatuddannelse?

Professionsbachelorernes fagligheder

- Har du en idé om, at du har nogen særlige faglige styrker sammenlignet med en universitetsbachelor?

Forventninger for fremtiden

- Hvad er dine fremtidsforventninger/fremtidsdrømme?

Interviewguides – andet interview, DPU

Første *narrative spørgsmål*:

Jeg kunne godt tænke mig at høre noget om, hvad der er sket siden sidst, vi mødtes:

- *Kan du prøve at beskrive, hvordan de sidste par måneder har været på studiet?*
- *Kan du prøve at beskrive, hvordan hverdagen ved siden af studie har været de sidste par måneder?*

Andet *narrative spørgsmål*:

Jeg kunne godt tænke mig at høre noget om, hvordan du snakker om dit studieliv overfor andre, der ikke læser på dit studie:

- *Kan du prøve at beskrive, hvordan du snakker med din familie om universitetslivet?*
- *Kan du prøve at beskrive, hvordan du snakker med dine venner om universitetslivet?*

Tematiserede spørgsmål:

Kandidatuddannelsen

- Hvordan er det at starte op igen på det 2.kandidatsemester?
- Er der noget, der bekymrer dig ved det nuværende semester?
- Er der noget, som du især glæder dig til i det nuværende semester?
- Nu har du jo været i gang på din kandidatuddannelse et stykke tid: Synes du, at du er havnet det rigtige uddannelsessted? (Hvis ja, hvordan kan du mærke, at du er havnet det rigtige sted? Og hvis nej, hvorfor tror du ikke, at du er havnet det rigtige sted?)

Rollen som studerende

- Hvordan tror du, at din studiegruppe opfatter dig?
- Kan du prøve at beskrive, hvornår du synes, at man er en god studerende?
- Er der nogle af de andre studerende fra studiet, som du "ser op til"? – Kan du prøve at beskrive, hvad de studerende kan, som du synes er særlig godt i en universitetssammenhæng?

- Kan du prøve at beskrive universitetskulturen? Hvad tænker du om den?
  → Hvad synes du er godt/ikke godt ved den kultur?

Social baggrund

- Hvad tror du din familiemæssige baggrund har af betydning ift. din oplevelse af at gå her?

Eksamen

- Hvordan det var at læse op til eksamen?

- Hvordan brugte I hinanden i studiegrupperne/projektgrupperne, da I skulle op til eksemerne?
- Vil du beskrive, hvordan eksamenerne var? – både den skriftlige og den mundtlige del.
- Var der noget, der overraskede dig/kom bag på dig ved eksemerne? Og hvis ja, Hvad?

Interviewguides – andet interview, RUC

Første *narrative spørgsmål*:

Jeg kunne godt tænke mig at høre noget om, hvad der er sket siden sidst, vi mødtes:

- *Kan du prøve at beskrive, hvordan de sidste par måneder har været på studiet?*
- *Kan du prøve at beskrive, hvordan hverdagen ved siden af studie har været de sidste? par måneder.*

Andet *narrative spørgsmål*:

Jeg kunne godt tænke mig at høre noget om, hvordan du snakker om dit studieliv overfor andre, der ikke læser på dit studie:

- *Kan du prøve at beskrive, hvordan du snakker med din familie om universitetslivet?*
- *Kan du prøve at beskrive, hvordan du snakker med dine venner om universitetslivet?*

Tematiserede spørgsmål:

Kandidatuddannelsen

- Kan du prøve at beskrive, hvordan gruppedannelsen forløb? – var det anderledes end sidste semester?
- Nu er du jo startet op på dit (2. kandidatfag): Hvordan er det at starte op igen på det 2.kandidatsemester med et helt nyt kandidatfag?

- Synes du, at dit fag 2 er forskelligt for dit fag 1? – og hvordan synes du, at det kommer til udtryk?
- Er der noget, der bekymrer dig ved dette semester?

- Er der noget, som du især glæder dig til i det dette semester?
- Nu har du jo været i gang på din kandidatuddannelse et stykke tid: Synes du, at du er havnet det rigtige uddannelsessted? (Hvis ja, hvordan kan du mærke, at du er havnet det rigtige sted? Og hvis nej, hvorfor tror du ikke, at du er havnet det rigtige sted?)

Rollen som studerende

- Hvordan tror du, at din studiegruppe opfatter dig?
- Kan du prøve at beskrive, hvornår du synes, at man er en god studerende?
- Er der nogle af de andre studerende fra studiet, som du "ser op til"? – Kan du prøve at beskrive, hvad de studerende kan, som du synes er særlig godt i en universitetssammenhæng?
- Kan du prøve at beskrive universitetskulturen? Hvad tænker du om den?
  → Hvad synes du er godt/ikke godt ved den kultur?

Social baggrund

- Hvad tror du din familiemæssige baggrund har af betydning ift. din oplevelse af at gå her?

Eksamen

- Hvordan det var at læse op til eksamen?
- Hvordan brugte I hinanden i studiegrupperne/projektgrupperne, da I skulle op til eksemerne?
- Vil du beskrive, hvordan eksamenerne var? – både den skriftlige og den mundtlige del.
- Var der noget, der overraskede dig/kom bag på dig ved eksemerne? Og hvis ja, Hvad?

Bilag 2: Breve

Brev til DPU

Kære XX og studieledere på DPU

Jeg er PhD-stipendiat og er tilknyttet PhD-programmet *Læring, Arbejdsliv og Social Innovation* på Roskilde Universitet.

Jeg er i gang med et PhD-forløb, hvor jeg er interesseret i at undersøge, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. Jeg er interesseret i at få indblik i professionsbachelorers møde med universitetskulturer, deres akademiske integration, og deres færd med at blive universitetsstuderende.

Til at undersøge dette, vil jeg gerne (hvis muligt) samle empiri på en række kandidatfag på DPU og RUC. Grunden til at jeg netop har valgt disse to uddannelsesinstitutioner, er fordi, jeg synes, at det er interessant at se, hvorvidt det spiller ind på de studerendes færd med at blive universitetsstuderende at være på et universitet som DPU, der er oprettet med det formål at optage professionsbachelorer på universitetet, overfor en institution som RUC, der er blandt de universiteter, der i løbet af de seneste to årtier har skulle rumme flere studerende med en professionsbacheloruddannelse, og som i udgangspunktet ikke, på samme måde som DPU, er udformet med det formål at skabe kandidatuddannelser til professionsbachelorer. Jeg er således interesseret i, om der er forskel på de udfordringer, som de studerende kan møde, eller om der sker noget i undervisningsrummet, når man er på et universitet, hvor størstedelen af de studerende er professionsbachelorer.

Lidt om empriindsamlingen:

Min ambition er at lave nogle forløbsinterviews (gerne to interviewrunder) med professionsbachelorer i løbet af deres 1. semester på kandidatuddannelsen – starten af deres studieforløb og i slutningen af deres 1. semester eller i løbet af deres 2. semester. Jeg er således interesseret i at se hvilket erfaringer, de studerende over tid gør sig på universitetet.

Hvis det bliver muligt, kunne jeg godt tænkte mig at følge ca. 8 studerende på DPU og 8 studerende på RUC på en række kandidatfag. Når jeg skriver "følge", forestiller jeg mig fx, at det kunne være interessant at følge de studerende i forskellige studieaktiviteter på universitet – fx undervisning, gruppearbejde, studiegrupper mm. Dette afhænger selvfølgelig også af, hvad de studerende vil føle sig tilpas med.

Yderligere vil jeg meget gerne tage del i den tidlige undervisning, hvor de studerende bliver introduceret til "akademia", og hvor de således har deres første møde med universitetskulturerne.

Jeg forestiller mig, at jeg selv skaber kontakt til de studerende. Jeg tænker, at en mulighed i den forbindelse kunne være, at jeg under de studerendes første (eller en af de første) undervisningsdage, præsenterer mig selv, mit PhD-projekt, samt fortæller, at jeg er interesseret i at interviewe/følge nogle studerende, og hvad dette vil komme til at indebære for dem. Jeg vil også lave en skriftlig præsentation af projektet, som de kan få.

Etiske overvejelser i forbindelse med empiriindsamlingen:

Jeg har gjort mig nogle forskellige etiske overvejelser i forhold til anonymiseringen af undersøgelsen. Disse overvejelser handler blandt andet om, hvad i synes, at I kan gå med til, og hvad I befinder jer bedst med som uddannelsesinstitution. Som udgangspunkt har jeg tænkt, at jeg vil anonymisere de studerende.

I forhold til det undersøgelsesdesign, som jeg har udformet, vil det blive udfordrende at anonymisere uddannelsesinstitutionerne, da der netop er nogle særlige tanker bag valget af DPU og RUC. Men når det er sagt, så vil jeg også meget gerne etablere et godt samarbejde med jer som institution, og jeg vil derfor selvfølgelig også være lydhør overfor jeres interesser og behov.

Jeg forestiller mig, at jeg som et minimumskrav godt ville kunne anonymisere kandidatfagene, hvis det vil kunne gøre forholdende mere belejlige for jer.

Derudover vil jeg udarbejde samtykkeerklæringer til de studerende, som jeg følger, hvor jeg vil skrive lidt om projektet, men også vil informere dem om, at de er anonymiseret, og at de selvfølgelige til enhver tid kan trække sig fra undersøgelsen.

Yderligere er det værd at pointere, at jeg ikke er ude efter at evaluere undervisningsformen. Mit perspektiv er rettet mod de studerendes erfaringer og oplevelser med at være på universitetet. Observationerne skal bruges til at få indblik i de studerendes studieliv, og de forskellige interaktioner, der kan foregå i de studieaktiviteter, de er en del af.

Samtidig er jeg også åben overfor, at i kan komme til at læse nogle af mine analysedele undervejs, så i også har en fornemmelse af, hvor undersøgelsen bevæger sig hen.

Jeg håber, at I kan se ideen med undersøgelsen, og ideen i at foretage en del af empiriindsamlingen på DPU.

I må endelige sig til, hvis der er noget, som i yderligere ønsker at få afklaret, eller hvis I har nogle andre spørgsmål til projektet.

De Bedste Hilsner

Ida Ebdrup.

Brev til RUC

Kære undervisere på Roskilde Universitet

Jeg er PhD-stipendiat og er tilknyttet PhD-programmet *Læring, Arbejdsliv og Social Innovation* på Roskilde Universitet.

Jeg er i gang med et PhD-forløb, hvor jeg er interesseret i at undersøge, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. Jeg er interesseret i at få indblik i professionsbachelorers møde med universitetskulturer, deres akademiske integration, og deres færd med at blive universitetsstuderende.

Til at undersøge dette, vil jeg gerne samle empiri på en række kandidatfag på DPU og RUC. Grunden til at jeg netop har valgt disse to uddannelsesinstitutioner, er fordi, jeg synes, at det er interessant at se, hvorvidt det spiller ind på de studerendes færd med at blive universitetsstuderende at være på et universitet som DPU, der er oprettet med det formål at optage professionsbachelorer på universitetet, overfor en institution som RUC, der er blandt de universiteter, der i løbet af de seneste to årtier har skulle rumme flere studerende med en professionsbacheloruddannelse, og som i udgangspunktet ikke, på samme måde som DPU, er udformet med det formål at skabe kandidatuddannelser til professionsbachelorer. Jeg er således interesseret i, om der er forskel på de udfordringer, som de studerende kan møde, eller om der sker noget i undervisningsrummet, når man er på et universitet, hvor størstedelen af de studerende er professionsbachelorer.

Lidt om empriindsamlingen:

Min ambition er at lave nogle forløbsinterviews (gerne to interviewrunder) med professionsbachelorer i løbet af deres 1. semester på kandidatuddannelsen – starten af deres studieforløb og i slutningen af deres 1. semester eller i løbet af deres 2. semester. Jeg er således interesseret i at se hvilket erfaringer, de studerende over tid gør sig på universitetet.
Hvis det bliver muligt, kunne jeg godt tænkte mig at følge ca. 8 studerende på DPU og 8 studerende på RUC på en række kandidatfag. Når jeg skriver "følge", forestiller jeg mig fx, at det kunne være interessant at følge de studerende i forskellige studieaktiviteter på universitet – fx undervisning, gruppearbejde, studiegrupper mm. Dette afhænger selvfølgelig også af, hvad de studerende vil føle sig tilpas med. Yderligere vil jeg meget gerne tage del i den tidlige undervisning, hvor de studerende bliver introduceret til "akademia", og hvor de således har deres første møde med universitetskulturerne.

Etiske overvejelser i forbindelse med empiriindsamlingen:

Jeg har gjort mig nogle forskellige etiske overvejelser i forhold til anonymiseringen af undersøgelsen. Disse overvejelser handler blandt andet om, hvad i synes, at I kan gå med

til, og hvad I befinder jer bedst med som uddannelsesinstitution. Som udgangspunkt har jeg tænkt, at jeg vil anonymisere de studerende og underviserne.

I forhold til det undersøgelsesdesign, som jeg har udformet, vil det blive udfordrende at anonymisere uddannelsesinstitutionerne, da der netop er nogle særlige tanker bag valget af DPU og RUC. Men når det er sagt, så vil jeg også meget gerne etablere et godt samarbejde med jer som institution, og jeg vil derfor selvfølgelig også være lydhør overfor jeres interesser og behov. Derudover vil jeg udarbejde samtykkeerklæringer til de studerende, som jeg følger, hvor jeg vil skrive lidt om projektet, men også vil informere dem om, at de er anonymiseret, og at de selvfølgelige til enhver tid kan trække sig fra undersøgelsen.

Yderligere er det værd at pointere, at jeg ikke er ude efter at evaluere undervisningsformen. Mit perspektiv er rettet mod de studerendes erfaringer og oplevelser med at være på universitetet. Observationerne skal bruges til at få indblik i de studerendes studieliv, og de forskellige interaktioner, der kan foregå i de studieaktiviteter, de er en del af.

Samtidig er jeg også åben overfor, at I kan komme til at læse nogle af mine analysedele undervejs, så I også har en fornemmelse af, hvor undersøgelsen bevæger sig hen.

Jeg håber, at I kan se ideen med undersøgelsen, og ideen i at foretage en del af empiriindsamlingen på RUC.
I må endelige sig til, hvis der er noget, som i yderligere ønsker at få afklaret, eller hvis I har nogle andre spørgsmål til projektet.

De Bedste Hilsner,

Ida Ebdrup.

Brev til de studerende på RUC

Kære nystartede studerende RUC-studerende
Mit navn er Ida Ebdrup. Jeg er PhD-stipendiat og er tilknyttet det PhD-program på RUC, der hedder *Læring, Arbejdsliv og Social Innovation.*

Jeg er i gang med et PhD-forløb, hvor jeg undersøger, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. Jeg er interesseret i at få indblik i dit møde med universitetskulturen, og din færd med at blive universitetsstuderende. Derudover jeg også interesseret i at høre om de overvejelser, du har gjort dig igennem dit uddannelsesforløb (og måske arbejdsliv, hvis du har nået at bruge din profession ude på arbejdsmarkedet): Hvad har fx haft indflydelse på den uddannelsesvej, du har valgt, og hvordan er du lige netop endt her.

På nuværende tidspunkt findes der ikke meget viden om, hvordan det opleves at være en studerende med en professionsbachelorbaggrund på universitet. Det jeg derfor ønsker med min PhD-undersøgelse er at bidrage med perspektiver på netop det.

I den forbindelse er jeg interesseret i at følge dig i din første tid på universitetet – det kunne være under dele af din undervisning og nogen af dine gruppemøder. Alt dette er noget, vi i fællesskab kan snakke om, da jeg først og fremmest også vil sikre mig, at det bliver et forløb, som du kan føle dig godt tilpas med. Det kræver ingen forberedelse at være en del af undersøgelsen.

Netop fordi jeg er interesseret i dit første møde med universitetet, er jeg også interesseret i at følge sommersuppleringskurset, da dette er første gang, du er en del af universitetskulturen på RUC.

Derudover vil jeg meget gerne interviewe dig to til tre gange: Her i starten af dit studie (fx i september), i midten af dit første semester (fx november) og i starten af dit andet semester på kandidatuddannelsen. Jeg er således interesseret i at se hvilket erfaringer, du over tid gør dig på universitetet.

Du vil selvfølgelig blive anonymiseret i undersøgelsen – jeg bruger således ikke dit navn, men universitetet er ikke anonymiseret.

Jeg håber, at du har lyst til at være en del af undersøgelsen. Hvis du har nogle spørgsmål i forhold til mit projekt, er du meget velkommen til at kontakte mig:

Mail: iebdrup@ruc.dk
Ringe eller sms'e på mobilnr.: 29870698

På forhånd tak
Mange venlige hilsner,

Ida Ebdrup.

Brev til de studerende på DPU

Kære nystartede studerende

Mit navn er Ida Ebdrup. Jeg er PhD-stipendiat og er tilknyttet det PhD-program på RUC, der hedder *Læring, Arbejdsliv og Social Innovation.*

Jeg er i gang med et PhD-forløb, hvor jeg undersøger, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. Jeg er interesseret i at fa˚ indblik i dit møde med universitetskulturen, og din færd med at blive universitetsstuderende. Derudover jeg også interesseret i at høre om de overvejelser, du har gjort dig igennem dit uddannelsesforløb (og måske arbejdsliv, hvis du har nået at bruge din profession ude på arbejdsmarkedet): Hvad har fx haft indflydelse på den uddannelsesvej, du har valgt, og hvordan er du lige netop endt her.

På nuværende tidspunkt findes der ikke meget viden om, hvordan det opleves at være en studerende med en professionsbachelorbaggrund på universitet. Det jeg derfor ønsker med min PhD-undersøgelse er at bidrage med perspektiver på netop det.

I den forbindelse er jeg interesseret i at følge dig i din første tid på universitetet – det kunne være under dele af din undervisning og nogen af dine gruppemøder. Alt dette er noget, vi i fællesskab kan snakke om, da jeg først og fremmest også vil sikre mig, at det bliver et forløb, som du kan føle dig godt tilpas med. Det kræver ingen forberedelse at være en del af undersøgelsen.

Derudover vil jeg meget gerne interviewe dig to til tre gange: Her i starten af dit studie (fx i september), i midten af de første semester (fx november) og i starten af dit andet semester på kandidatuddannelsen. Jeg er således interesseret i at se hvilket erfaringer, du over tid gør dig på universitetet.

Du vil selvfølgelig blive anonymiseret i undersøgelsen – jeg bruger således ikke dit navn, men universitetet er ikke anonymiseret.

Jeg håber, at du har lyst til at være en del af undersøgelsen. Hvis du har nogle spørgsmål i forhold til mit projekt, er du meget velkommen til at kontakte mig:

Mail: iebdrup@ruc.dk
Ringe eller sms'e på mobilnr.: 29870698

På forhånd tak
Mange venlige hilsner, Ida Ebdrup.

Bilag 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

I mit PhD-projekt undersøger jeg gennem interviews og deltagende observationer, hvordan det er at starte på universitetet, når man kommer med en professionsbacheloruddannelse. Jeg er interesseret i at få indblik i professionsbachelorers møde med universitetskulturen, og deres færd med at blive universitetsstuderende. Derudover er jeg også interesseret i at høre om de overvejelser, professionsbachelorer har gjort sig igennem deres uddannelsesforløb: Hvad har fx haft indflydelse på den uddannelsesvej, som de har valgt, og hvordan er de lige netop endt her.

På nuværende tidspunkt findes der ikke meget viden om, hvordan det opleves at være en studerende med en professionsbachelorbaggrund på universitet. Det jeg derfor ønsker med min PhD-undersøgelse er at bidrage med perspektiver på netop det.

Deltagelse i projektet er frivilligt. Det betyder, at jeg ikke lovligt kan anvende de oplysninger, du giver mig, uden dit samtykke.

Dine oplysninger vil blive opbevaret forsvarligt og uden adgang for uvedkommende. Ved opbevaring på bærbare medier (såsom computere, telefoner og harddiske) vil data være krypteret efter en forsvarlig standard. Roskilde Universitet sikrer, at jeg overholder europæiske og danske regler på området. Når du afgiver oplysninger til dette forskningsprojekt, har du en række rettigheder på baggrund af de europæiske regler på området, herunder ret til at trække dit samtykke tilbage og klage til Datatilsynet (www.datatilsynet.dk). Du kan også henvende dig til Roskilde Universitets Databeskyttelsesrådgiver på dpo@ruc.dk .

Samtykkeerklæring vedr. ph.d.-projektet professionsbachelorernes møde med universitetskulturer

Jeg giver hermed tilsagn om, at jeg ønsker at deltage i PhD-projektet.

Jeg giver tilladelse til, at PhD-stipendiat Ida Ebdrup i projektet må opbevare mine kontaktoplysninger og kontakte mig i forbindelse med projektets aktiviteter efter nærmere aftale.

Jeg er informeret om, at jeg til enhver tid kan trække mig fra projektet ved at sige eller skrive det til Ida Ebdrup i projektet eller ved at skrive til iebdrup@ruc.dk. I så tilfælde vil det, jeg indtil da har bidraget med, straks blive anonymiseret og mine kontaktoplysninger slettes.

Efter PhD-projektets afslutning samt en opfølgningsperiode – og senest 1. august 2025 – vil materiale, der henfører til min deltagelse være anonymiseret, og mine kontaktoplysninger slettet.

Navn på deltager:

Adresse:

Telefonnummer:

Email-adresse:

Underskrift og dato:

Med udgangspunkt i et longitudinelt etnografisk feltarbejde sætter denne afhandling fokus på 14 (velfærds) professionsbachelorer og deres vej ind på universitetet på en række kandidatuddannelser på henholdsvis Roskilde Universitet og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Der er tale professionsbachelorer med baggrunde som pædagoger, lærere, socialrådgivere, ergoterapeuter og sygeplejersker.

I afhandlingen undersøges, hvordan deres uddannelsesveje spiller sammen med social baggrund, familierelationer, tidligere uddannelseserfaringer og uddannelsesvalg. Og der kastes videre lys på nogle af de samfunds- og uddannelsesmæssige strukturer og logikker, der har installeret sig kulturelt og fået betydning for, at nogle professionsbachelorer vælger at søge væk fra professionerne og videre i uddannelsessystemet på kandidatuddannelser.

Afhandlingen er et analytisk og teoretisk indspark til diskussionen om, hvordan forskellige videregående uddannelser værdisættes samfundsmæssigt, og hvilke betydninger dette får for en gruppe professionsbachelorers uddannelsesvalg og deres videre muligheder inden for og uden for uddannelsessystemet.

På baggrund af den generede empiri vises det, hvordan universiteterne ved indgangsdøren stiller spørgsmålstegn ved professionsbachelorernes legitimitet og plads på kandidatuddannelserne. Og hvordan der samfundsmæssigt, kulturelt og uddannelsesmæssigt reproduceres særlige videnshierarkier mellem praksis viden over for akademisk viden samt et uddannelseshierarki mellem professionsuddannelser over for universitetsuddannelser. Dette er alt sammen med til både at svække professionsbachelorernes muligheder for at legitimere sig inden for universitetsfeltet, samt svække deres position inden for et større uddannelses- og samfundshierarki.

ISBN 978-87-91362-44-6