

# Den usynlige ulighed?

*En multipel korrespondenceanalyse af distinktioner  
i samfundsvidenskabelige universitetsstuderendes  
strategi og praksis på uddannelsen*

Trine Cosmus Nobel



Tredjesemesterprojekt på kandidatuddannelsen i  
politik og forvaltning

Institut for Samfundsvideeskab og Erhverv  
Roskilde Universitet  
Vejleder: Bjarke Lund-Sørensen

# Indhold

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Problemfelt</b>	<b>4</b>
2.1	Problemstilling . . . . .	4
2.2	Problemformulering . . . . .	5
2.3	State of the art . . . . .	5
2.4	Afgrænsning . . . . .	9
<b>3</b>	<b>Teori</b>	<b>11</b>
3.1	Pierre Bourdieu . . . . .	11
3.2	Teoretiske temaer . . . . .	15
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>18</b>
4.1	Casestudiedesign . . . . .	18
4.2	Undersøgelsesdesign . . . . .	19
4.3	Multipel korrespondanceanalyse . . . . .	20
4.4	Surveymetode . . . . .	25
<b>5</b>	<b>Analyse</b>	<b>28</b>
5.1	Introduktion til analyse . . . . .	28
5.2	Valg af akser . . . . .	28
5.3	Fortolkning af akser . . . . .	29
5.4	Vurdering af individsky . . . . .	32
5.5	Kvalitets- og stabilitetstest . . . . .	35
5.6	Modalitetsskyer . . . . .	36
5.7	De supplementære variable . . . . .	38
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>53</b>
6.1	Generalisérbarhed . . . . .	53
6.2	Praktisk betydning . . . . .	53
6.3	Teoretisk bidrag . . . . .	54
<b>7</b>	<b>Konklusion</b>	<b>56</b>

<b>Litteraturliste</b>	<b>58</b>
<b>A Oversigt over kilder</b>	<b>61</b>
<b>B Oversigt over variable</b>	<b>62</b>
<b>C Teknisk beskrivelse af MCA</b>	<b>64</b>
<b>D Survey</b>	<b>67</b>

## Del 1

# Indledning

*„Jeg har læst flere interviews med „mønsterbrydere“. Som egentlig havde evnerne. Havde karaktererne. Startede på universitetet. Men måtte droppe ud. Fordi de stødte panden mod en mur af noget, der er lidt usynligt. Der var noget sprog, de ikke lige kendte. Noget kultur de ikke følte sig hjemme i. Nogle Habermas-referencer, de andre kastede om sig nede i kantinen.“ (Halsboe-Jørgensen, 2021)*

Sådan udtalte nuværende Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensens i forbindelse med Tænkertanken DEAs Partnerdag i 2021. Dette projekt handler netop om det, som ministeren beskriver som *usynligt*; at kunne de rigtige referencer, at sige de rigtige ting – at være studerende på den *rigtige* måde. Denne type ulighed er én ulighed, som er svær at få øje på, fordi den ikke umiddelbart kan læses i de objektive statistikker om *hvem*, der får adgang til universitetet. Den type ulighed, som ministeren peger på, er nemlig *horizontal* og eksisterer indenfor universitetets vægge – ikke kun, når det forventes at kunne slynge om sig med referencer til tyske filosoffer, men også i undervisningslokalerne og ved eksamensbordene. Det er samtidig en ulighed, der er langt sværere at udforske end den vertikale, fordi den kræver en vis grad af kompleksitet: Dette projekts bidrag er et bud på, hvordan man kan have øje for denne ulighed, der eksisterer, efter at studerende har fået adgang til den højeste uddannelsesinstitution i Danmark, for som Halsboe-Jørgensen – som appellerer til dialog om emnet – påpeger, går samfundet „*glip af dygtighed og talent, bare fordi man har noget andet med i bagagen*“.

## Del 2

# Problemfelt

I denne del af projektet vil jeg præsentere problemfeltet for problemstillingen. Det vil sige den videnskabelige, teoretiske og empiriske kontekst, problemstillingen er situeret i.

### 2.1 Problemstilling

Projektets problemstilling er de horisontale uligheder og forskelle, der eksisterer blandt universitetsstuderende i Danmark. Projektet ønsker at belyse, om man internt på universitetet kan identificere distinkte livsstile og strategier relateret til det at være studerende – og mere specifikt, om der eksisterer uligheder i disse livsstile.

Studiet er ikke blot af ren teoretisk og videnskabelig interesse, men kan også hjælpe med at tilrettelægge studier på en måde, der giver mening for de studerende, således at man øger trivsel og for eksempel nedsætter frafald. To problemstillinger, der hos Danmarks Evalueringssinstitut – der har til opgave at evaluere uddannelser og dagtilbud – er i fokus. Samtidig er projektet i kraft af den teoretiske ramme, som jeg senere vil præsentere, motiveret af en interesse i at undersøge strukturerende forhold blandt studerende. Herunder om studerendes relation til deres uddannelse for eksempel er struktureret af deres øvrige uddannelsesbaggrund eller deres forældres uddannelsesniveau.

Man skal således ikke bare forstå, hvorfor der er en differentieret adgang til universitetet, men også forstå, hvorfor der er forskelle på studerende internt på universitetet, og hvad disse forskelle består i. Projektets formål er samlet set at give en karakteristik af en gruppe, der umiddelbart fremstår homogen, men hvor der, som jeg i næste afsnit vil vise, i litteraturen antydes, at der er en vis grad af horisontal ulighed.

## 2.2 Problemformulering

Jeg arbejder i projektet med følgende problemformulering:

- Hvilke sociale uligheder kan ses i studerendes praksis og strategi i relation til deres uddannelse?

Desuden arbejder jeg med en række arbejdsspørgsmål, som hjælper mig med at besvare problemformuleringen, og som jeg endvidere strukturerer analysen efter:

1. Hvilke tendenser i praksis og strategi gør sig gældende for henholdsvis studerende med en akademisk bachelor og studerende uden en akademisk bachelor?
2. Hvilken betydning har forældres uddannelse for ulighed i akademisk kapital og forskelle i praksis og strategi?
3. Hvilken betydning har praksis og strategi for trivsel på uddannelsen?

## 2.3 State of the art

I denne del af projektet vil jeg skitsere den videnskabelige litteratur, der knytter sig til problemstillingen; det vil sige projektets problemfelt. Afsnittets rolle er at give læseren en generel indføring i forskningsfeltet. Afsnittet skal vise hvilket felt, jeg interagerer med, og hvordan jeg positionerer mig i forhold til det, hvilket især er vigtigt i forhold til valget af teori.

### 2.3.1 Kvantitativ præsentation af problemfeltet

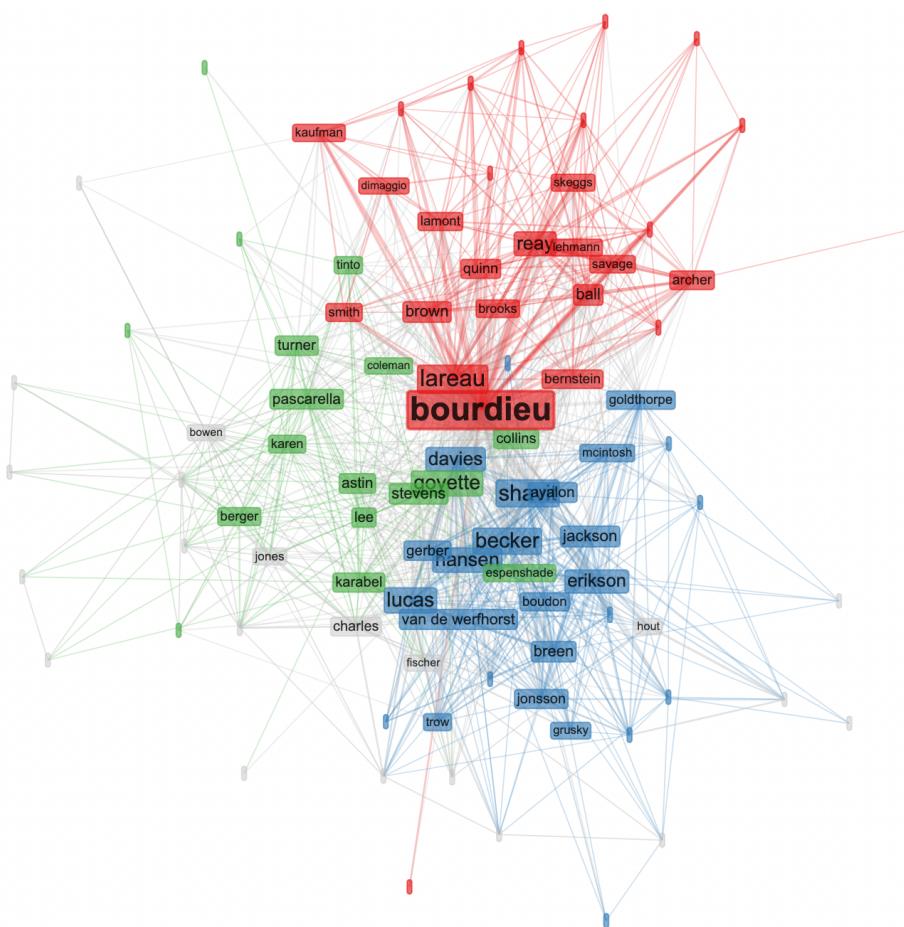
I denne del af projektet giver jeg et kort overblik over den eksisterende litteratur på området. Jeg strukturerer litteraturreviewet således, at jeg først præsenterer en indledende, kvantitativ søgning, der giver et billede af en række overordnede teoretiske og emnemæssige tendenser, hvorefter jeg mere kvalitativt vil præsentere en række vigtige teoretiske og empiriske skillelinjer i forskningslitteraturen.

Med henblik på at foretage en indledende, eksplorativ analyse af litteraturen, har jeg indsamlet 39 relevante kilder. Jeg har foretaget en søgning i SCOPUS med udgangspunkt i en række søgeord, der fremgår i bilag A. Hoveddelen af mine kilder er imidlertid fundet gennem *snowballing*. Med udgangspunkt i disse kilder har jeg foretaget et såkaldt *co-citation*- netværkanalyser, som er illustreret i figur 2.1. Det vil sige analyser af, hvornår specifikke keywords eller forfattere optræder sammen i de udvalgte kilder.<sup>12</sup>

---

<sup>1</sup>Analyse pba. *Bibliometrix* (Aria & Cuccurullo, 2021)

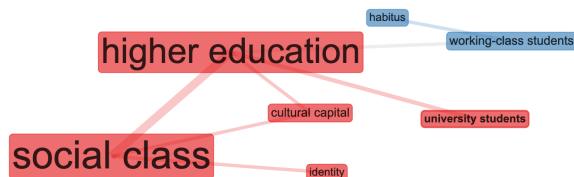
<sup>2</sup>Netværkene baserer sig på *Louvain*-clustering



**Figur 2.1:** Co-citation-netværk for forfattere, farvelagt efter relation til Bourdieu

Det er tydeligt, at Bourdieu er den helt centrale forfatter. Han er derfor samciteret med stort set alle andre forfattere, der er inddraget i projektet. Teoretisk set er Bourdieu, som også er udgangspunktet for min analyse, altså et *samlingspunkt*.

Figur 2.2 viser et co-occurrence-netværk for de keywords, forfatterne til kilderne har opgivet – altså hvilke keywords, der samciteres i kilderne.



**Figur 2.2:** Co-occurrence-netværk for forfatteres keywords

Det er først og fremmest værd at bemærke, at forskningsfeltet ikke lader til at være særligt sammenhængende; typisk vil man se en langt større mængde keywords, der samciteres. Her er det tværtimod meget få, der går igen. Det fremgår dog, at der er et stort fokus på klasseforhold og kulturel kapital. Samtidig fokuseres der på *identitet*, som jeg også har valgt at integrere aktivt i min analyse, dog med et Bourdieusk udgangspunkt, hvorfor jeg operationaliserer det som *habitus*. Det er samtidig værd at bemærke, at den stærke arv fra Bourdieu også ses emnemæssigt, da det netop er *habitus* og *kulturel kapital*, som fremgår i de keywords, der forekommer mest hyppigt sammen.

Samlet set kan jeg altså ud fra den eksplorative, indledende litteraturanalyse se, at der er en stærk Bourdieuarv i feltet, og at der i tråd med dette især fokuseres på de kulturelle og strukturelle dimensioner af horisontal ulighed og adgang til universiteter.

### 2.3.2 Kvalitativ præsentation af problemfeltet

I denne del vil jeg mere kvalitativt præsentere konsensusdannelser, konflikter, strømninger, udviklinger og centrale forskere indenfor problemfeltet.

Den teoretiske arv fra Bourdieu manifesterer sig i mange af problemfeltets værker: Thomsen tager udgangspunkt i Bourdieu i sin ph.d.-afhandling (2008). Han beskriver med udgangspunkt i tendensen til, at flere får en vide-regående uddannelse, at der *internt i uddannelsessystemet* sker en differentiering mellem studerende: Hvor denne før var vertikal, skal den nu tænkes horisontalt (Thomsen, 2008, s. 15), hvilket netop er dette projekts udgangspunkt. Thomsen (2008, s. 273) tager endvidere udgangspunkt i en række mikrosociale interaktioner som er både fællesskabsformende og ulighedsskabende, idet de producerer de forskelle, der stratificerer samfundet, hvilket især gør sig gældende i relation til uddannelse. Det er dog værd at bemærke, at der rent emnemæssigt i Thomsens forfatterskab er et gennemgående

fokus på differentiering i *hvilke* uddannelsesretninger, forskellige studerende vælger, og hvordan de påvirker de studerende og deres praksisser og kulturer (Thomsen, 2008, 2010, 2012).

Hos Højbjerg og Martinussen manifesterer arven fra Bourdieu sig i en undersøgelse om kandidatstuderendes kampe om at definere en legitim uddannelseskultur; kampe om at få lov til at definere, *hvad* en universitetsstuderende er, og hvad den bør gøre. Interessant for projektet er det endvidere, at de undersøger studenterstrategier hos kandidatstuderende, der ikke har en akademisk uddannelse, nærmere specifikt kandidatstuderende med en professionsbachelorbaggrund, og de finder en række forskellige uddannelsesstrategier, som blandt andet er betinget af bachelorbaggrund (Højbjerg & Martinussen, 2015, s. 8-9).

Der findes en del dansk og international litteratur, der omhandler det, som typisk kaldes „utraditionelle“ studerende på universiteter – ofte på såkaldte „elite-universiteter“. En del studier undersøger således specifikt førstegenerationsuniversitetsstuderende. Lehmann (2009a) undersøger canadiske førstegenerationsuniversitetsstuderendes forhold til deres egen baggrund og finder, at de har en distinkt moral, som relaterer sig til deres families arbejderbaggrund. Han viser desuden i en anden artikel, hvordan disse studerende har en relativt utilitaristisk og instrumentel, det vil sige erhvervsrettet, tilgang til det at være studerende. Jeg har fundet inspiration heri, hvorfor jeg implementerer variable, der undersøger, hvor praktisk og erhvervsrettet studerende forholder sig, og. I en dansk kontekst undersøger Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen studenterstrategier blandt studerende med professions- eller arbejderbaggrund. De finder, i modsætning til de øvrige studier, at disse *ikke* forholder sig til deres klassekulturelle baggrund, og at de samtidig ikke i særlig høj grad forholder sig til økonomiske begrænsninger i forhold til valget af uddannelse (Thomsen m.fl., 2013). At de finder et relativt anderledes mønster i deres studenterstrategier viser, at der er behov for forskning, der specifikt er situeret i en dansk kontekst – de henviser endda eksplisit til den danske velfærds- og uddannelsesmodel som en årsag til, at der ikke ses en eksplisit identifikation med arbejderklasseidentitet (Thomsen m.fl., 2013, s. 476).

I forbindelse med studenterstrategier og -identiteter er det værd at nævne Ulriksen (2009), som introducerer konceptet *the implied student*, som skal forstås som den studiepraksis og adfærd samt de holdninger, som antages implicit af undervisere (Ulriksen, 2009, s. 522). Selvom Ulriksen ikke i artiklen henviser direkte til Bourdieu, er der en teoretisk parallel, idet principippet om *the implied student* på sin vis korresponderer til Bourdieus begreber om habitus og doxa: Man socialiseres til at følge et specifikt sæt af normer og regler, som indlejres krospligt og er strukturerende for det sociale rum (Bourdieu, 1986, s. 241).

Foruden de emnemæssige retninger, finder jeg det relevant at nævne Kropps (2011) Ph.D.-afhandling, der har en teoretisk og metodisk lighed

med min undersøgelse. Med udgangspunkt i multipel korrespondanceanalyse (herefter MCA) undersøger han feltet af sociologi og mere specifikt sociologer i Danmark. Kropp tager også udgangspunkt i Bourdieu, og afhandlingen har været en stor inspiration for dette projekt, fordi den kortlægger en gruppe af individer på universiteter, omend den omvendt tager udgangspunkt i ansatte fremfor studerende, inspireret af Bourdieus *La Distinction* (1984) og *Homo Academicus* (1988).

Afslutningsvis finder jeg det relevant at situere problemfeltet yderligere rent metodisk. Foruden Kropp (2011) har jeg ikke identificeret andre, der benytter MCA i feltet – noget, der set i lyset af Bourdieus egen metodiske tilgang, der netop trækker på korrespondanceanalyse og kvantitative analyser (Bourdieu, 1984, 1988; Bourdieu & Passeron, 1990), er overraskende. Der er samtidig et bemærkelsesværdigt fravær af kvantitative metoder foruden deskriptiv statistik i feltet. Således er der stort set ingen, der benytter surveys designet til formålet, omend nogle enkelte trækker på større sekundære surveys designet til andre formål (Espenshade m.fl., 2013; Pitzalis & Porcu, 2017). Imidlertid er der flere, der benytter større interviewundersøgelser (bl. a. Højbjerg & Martinussen, 2015; Stuber, 2009; Thomsen, 2012; Thomsen m.fl., 2013; Wong & Chiu, 2019, 2021). Jeg mener således, at der eksisterer et hul i forskningslitteraturen i og med, at der mangler et relationelt perspektiv baseret på MCA, som undersøger forskellige tilgange til det at være universitetsstuderende i Danmark.

Afsluttende kan jeg altså konstatere, at der ikke som sådan er tale om et samlet forskningsfelt. Imidlertid er der mere tale om en række fragmenterede mindre dele, hvor der i mere eller mindre grad arbejdes med horisontal ulighed i uddannelse, særligt på universitetsniveau. Der er dog en relativ homogenitet, når det angår den teoretiske rammesætning, hvor Bourdieus teoriapparet står helt centalt – og hvor der i de værker, der ikke benytter Bourdieu eksplisit, findes lignende teoretiske udgangspunkter.

## 2.4 Afgrænsning

Som jeg har vist i ovenstående del, er der mange måder, horisontal ulighed i universitetsverden kan undersøges på – hvad enten det er på tværs af forskellige uddannelser eller med udgangspunkt i en særlig gruppe studerende. I denne del vil jeg derfor argumentere for de valg, jeg har truffet i forbindelse med afgrænsningen af undersøgelsen og samtidig beskrive de konsekvenser, som valgene har for den.

Først og fremmest har jeg valgt universitetet – og således ikke professionshøjskoler og erhvervsakademier eksempelvis – fordi universitetet har en vis distinkt form for exceptionalisme; i den danske rangering af uddannelse findes de to højeste niveauer, det vil sige lange videregående uddannelser (LVU) og ph.d.- og forskeruddannelser, begge udelukkende på universiteter

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Samtidig artikuleres universitetet som en „dannende“ institution. Universitetet skal ikke blot uddanne kandidater til arbejdsmarkedet, men også danne de studerende – en artikulation, som ikke i samme grad findes for andre videregående uddannelsesinstitutioner, hvor der i langt højere grad fokuseres på at rette uddannelsen efter arbejdsmarkedet.

Jeg har endvidere valgt de samfundsvidenkabelige studerende, dels fordi de udgør den største del af både de kandidat- og bachelorstuderende i Danmark (Krog & Lindbaum, 2020, s. 13–15), men også fordi, at de befinner sig i krydsfeltet mellem det professionsrettede – med en relativt høj forekomst af mere „praktiske“ metoder såsom statistik og jura end på eksempelvis humanistiske uddannelser – og det rent akademiske. De skal således i højere grad end for eksempel deres naturvidenskabelige medstuderende positionere sig selv og skabe deres egen profil i relation til universitetet. Det, mener jeg, gør dem særligt interessante, fordi det muligvis giver anledning til en række interessante spændinger – for eksempel i kontrasten mellem det praktiske og mere klassisk akademiske.

## Del 3

# Teori

I denne del af rapporten vil jeg præsentere det teoretiske udgangspunkt for undersøgelsen.

### 3.1 Pierre Bourdieu

Jeg benytter Pierre Bourdieus teoriapparet som teoretisk udgangspunkt for projektet. I denne del vil jeg derfor præsentere forskellige dimensioner af hans arbejde, som jeg konkret benytter i undersøgelsen.

#### 3.1.1 Den feltanalytiske tilgang

Projektets feltanalytiske tilgang er på sin vis implicit i måden, den er designet på: Det er centralt i MCA, at der er tale om en *relationel* metode, der positionerer individer, variable og kategorier i relation til andre af disse. Hos Bourdieu er det feltanalytiske udgangspunkt også fuldstændig centralt. Bourdieu beskriver, at den relationelle tilgang i korrespondanceanalyser stemmer overens med hans forståelse af den sociale verdens virkelighed – der er således en ontologisk overensstemmelse mellem metoden og Bourdieus sociologiske tilgang (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 96).

Bourdieu, der generelt forholder sig til sit teoretiske arbejde som et redskab til empirisk arbejde, beskriver imidlertid, at hans kendte begreber som habitus, felt og kapital *kan* defineres teoretisk, men at det kræver en situering i det teoretiske system, hvori de er konstitueret. De skal ikke defineres isoleret set (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 96). Derfor vil jeg i denne præsentation af det teoretiske udgangspunkt præsentere dele af Bourdieus feltanalytiske tilgang, således at det teoretiske afsæt kan forstås i sin helhed.

Afsnittet er struktureret således, at jeg først vil præsentere de overordnede analytiske og teoretiske begreber i Bourdieus teoriapparet, hvorefter jeg vil præsentere de mere kontekstnære dele af Bourdieus teoretiske og empiriske værk, der handler mere specifikt om uddannelsessystemet som reproduktion

af en særlig social orden.

### 3.1.2 Felt, kapital og doxa

For at forstå den teoretiske og analytiske dimension af min undersøgelse er det fuldstændigt centralt at forstå begrebet *felt* i en bourdieusk forståelse. Bourdieu beskriver et felt således:

*„[...] a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.).“*

(Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 97)

Felter er altså objektivt strukturerende for dets individer, og det situerer dem indenfor feltets rammer. Det er centralt for feltbegrebet, at de regler og normer, der gælder på feltet, *ikke* er eksplisitte eller systematiserede – feltets orden er symbolsk (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 98).

De felter, som samfundet er opdelt i, har en række særlige og distinkte værdier og logikker. Således er der i hvert felt en praksis og en række implicitte opfattelser, der tages for givet af dets individer, hvilket Bourdieu henviser til feltets *doxa*. Det er værd at nævne, at felter er en dynamisk størrelse, hvor normer og praksisser er i konstant udvikling. De forskellige felter har en relativt høj grad af autonomi, omend de ikke kan anskues fuldstændigt isoleret fra hverandre; det at kunne afgrænse et felts grænse er noget, hvorom der foregår en fortløbende kamp mellem institutioner og aktører. Således er magtkampen mellem og internt i felter løbende og konstant, og den centrerer sig om fastsættelsen af feltets doxa; *hvad* der opfattes som anerkendelsesværdigt i det givne felt (Järvinen, 2013, t (378-379).

Bourdieus beskrivelse af *kapitalformer* relaterer sig også til doxa. Bourdieu beskriver kapital således:

*„[...] a vis insita, a force inscribed in objective or subjective structures, but it is also a lex insita, the principle underlying the imminent regularities of the social world. It is what makes the games of society—not least, the economic game—something other than simple games of chance offering at every moment the possibility of a miracle“* (Bourdieu, 1986, s. 241).

Kapital er således det, der faktisk er drivende for doxa, idet det er et strukturerende princip for samfundets strukturer. Mere specifikt kan kapital

forstås som de ressourcer, et individ kan mobilisere med henblik på at opnå anerkendelse og indflydelse, hvilket Bourdieu beskriver som *symbolsk kapital* (Bourdieu, 1986). Med udgangspunkt i en grundlæggende kritik af blandt andet mainstreamøkonomiske teoriers manglende fokus på ikke-økonomiske forhold, deler Bourdieu kapital op i tre analytiske hovedformer: økonomisk, social og kulturel. I dette projekt vil det især være kulturel kapital, der er i fokus, men med udgangspunkt i Bourdieus fordring om en holistisk tilgang til præsentation af begreber vil jeg præsentere dem alle tre. De tre kapitalformer opträder på tre forskellige niveauer, navnlig materielt, institutionelt og kropsliggjort. I tabel 3.1 er disse tre niveauer i deres respektive kapitalformer eksemplificeret (pba. Bourdieu, 1986; Järvinen, 2013, s. 31).

	<b>Økonomisk</b>	<b>Kulturel</b>	<b>Social</b>
<b>Materiel</b>	Penge, jord, ting	Bøger, kunst, instru- menter	Netværk
<b>Institutionel</b>	Ejendomsret	Uddannelses- kvalifikationer	Titler
<b>Kropsliggjort</b>	Afstand til nødven- dighed	Dispositioner i krop og tanke	Sociabilitet

**Tabel 3.1:** Kapitalformer og niveauer

Økonomisk kapital er direkte og umiddelbart konverterbar til penge, det vil sige materielle goder, som et individ ejer – både på et materielt plan, såsom ejendomme, penge og genstande, på et institutionelt plan i form af ejendomsret og på et kropsliggjort plan *afstanden til nødvendighed* (Järvinen, 2013).

I relation til felt-begrebet finder jeg det afsluttende vigtigt at pointere Bourdieus begreb om *habitus*. Bourdieu beskriver habitus som en form for socialiseret subjektivitet (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 26): altså det at individers handlings- og tankepraksis sker på baggrund af en række dispositioner til ikke blot at handle, men også at føle, mene og tænke på en specifik måde (Bourdieu, 2013, s. 72). Det er kendetegnende for habitus, at den består af en række historiske relationer, der „lagres“ i de individuelle kroppe som mentale og fysiske dispositioner, der er styrende for, hvad individet for eksempel synes om og ikke synes om (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 16). I tråd med Bourdieus dialekticistiske aktør-struktur-opfattelse er disse emotionelle og fysiske vaner, som habitus konstituterer, disponerende for individet, men det er *ikke* determinerende (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 18).

### 3.1.3 Instituttet som felt?

Med udgangspunkt i mit teoretiske grundlag for projektet finder jeg det nødvendigt at retfærdiggøre og beskrive min brug af feltbegrebet, idet jeg anskuer Institut for Samfundsviden og Erhverv som et analytisk felt.

For det første hviler valget om at anskue instituttet som et analytisk felt på en pragmatisk grundlse. Teoretisk set giver dette mig en større mulighed for at udfolde Bourdieus teoriapparet med henblik på at give mig vigtige teoretiske indblik i de studerendes selvopfattelse og distinktioner mellem dem. Det er vanskeligt for eksempel at benytte begreber om kapital, habitus og så videre uden at medtage den unikke betydning, som feltets doxa har for betydningen af habitus med videre.

Det kan dog diskuteres, om Institut for Samfundsviden og Erhverv på Roskilde Universitet egentligt udgør et særskilt felt. Jeg mener således, at individernes kapitalbeholdning vil have en anderledes betydning, end de eksempelvis ville have på det Samfundsvidenabelige Fakultet på Københavns Universitet, fordi der her sandsynligvis hersker nogle andre akademiske og sociale logikker.

På trods af at de studerende, jeg arbejder med, er indlejret i en national doxa, der knytter sig til det samlede felt af universiteter og de magtkampe, der her foregår, vil de også være tilknyttet distinkte logikker, som det for eksempel påpeges af Ulriksen (2009). Samtidig beskriver Wilken (2011, s. 41–45) i sin udlægning af Bourdieus feltbegreb en pragmatisk tilgang, og hun mener, at felter kan forstås meget snævert såvel som meget bredt. Samtidig er det også værd at bemærke, at Bourdieu selv benytter institutioner i form af enkelte virksomheder som analytiske felter (Bourdieu, 2005).

### 3.1.4 Uddannelsessystemet som reproduktions-mekanisme

I kraft af projektets overordnede tematik finder jeg det væsentligt at give en generel introduktion til den del af Bourdieus empiriske og analytiske arbejde, der drejer sig om uddannelses og vidensproduktion. Hos Bourdieu anlægges et „*affortryllende blik på uddannelsessystemets væsen*“ (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 11); Bourdieu kritiserer andre grene af uddannelsesteorier for at være en del af den kulturelle reproduktion; at foretage en naturalisering af, hvad han kalder pædagogiske handlinger – altså reproduktion af en specifik, legitim kultur og dermed udøven af symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 31).

Reproduktionen er et komplekst og omfattende værk bygget op omkring en række logiske udsagn, men Bourdieu og Passeron lægger ud med at fastslå, at „*Enhver pædagogisk handling er objektivt set en symbolsk voldelig handling, for så vidt som den med arbitrer magt gør en kulturel arbitraritet gældende*“<sup>1</sup> (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 25) og lægger således vægt på

---

<sup>1</sup>Betonning i originaltekst

den symbolske vold – altså den sociale og kulturelle tvang, som ikke opfattes som sådan – som uddannelse kan være andledning til. Det er værd at bemærke, at udførelsen af det, som Bourdieu kalder en pædagogisk handling, kræver, hvad han beskriver som *pædagogisk autoritet* og en *relativ autonomi* af den instans, der udfører handlingen: Bourdieu peger på udførelsen af en pædagogisk handling foruden den pædagogiske autoritet som en sociologisk mulighed, og det er således, at muligheden for symbolsk vold opstår (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 32). Universitets mulighed for at udøve de pædagogiske handlinger har det således i kraft af sin statslige og samfundsmæssige legitimitet. I nærværende projekt er begrebet om pædagogiske handlinger og pædagogisk autoritet relevant i forhold til at forstå, at underviserne og universitetet som helhed har mulighed for at konstituere doxa og pådutte de studerende den doxa, som vil internalisere de principper og logikker, der fremføres som pædagogiske handlinger med en pædagogisk autoritet.

At Bourdieu henviser til arbitrariteten i kulturen uddyber han med, at det, som definerer en gruppe eller klasses definition *ikke* er udledt af universelle, fysiske, biologiske eller åndelige principper (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 28) – og de kunne således have været konstitueret anderledes. Det er i den forbindelse også værd at bemærke, at Bourdieu og Passerons påpeger, at øvrig uddannelsesteori så at sige neutraliserer denne symbolske voldsdøvelse; han beskylder således eksempelvis Durkheim for at overse denne virkning (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 31). Bourdieu markerer sig således eksplisit i opposition til klassiske teorier om uddannelse.

### 3.2 Teoretiske temaer

Jeg har i analysen valgt at basere min MCA på fire teoretiske temaer: *akademisk attitude*, *studiestrategi*, *ekstrakurrikulær deltagelse* og *sociale relationer*. De teoretiske temaer har den funktion, at de informerer fortolkningen af temaer, og de har samtidig være udgangspunktet for udvalg af modaliteter, idet jeg søger at have en tilnærmedesvis jævn fordeling af modaliteter indenfor de fire temaer. Temaerne er dels baseret på en eksplorativ tilgang, hvor jeg har ønsket at afdække en række empiriske forhold – men de er imidlertid også i høj grad teoretisk informerede, hvilket jeg vil udpensle i et senere afsnit. Mere specifikt er de udtryk for, hvordan man forholder sig til det felt, man er placeret i – uddannelsen.<sup>2</sup>

I tabel 3.2 fremgår en oversigt over de teoretiske temaer med en tilhørende uddybning af den teoretiske baggrund samt en række eksempler på variable, der tilhører de givne temaer.

Det er værd at bemærke, at der kan være et vist overlap i de teoretiske temaer. For eksempel kan det at møde velforberedt til undervisning godt være et udtryk for en særlig akademisk attitude, omend den er medtaget

---

<sup>2</sup>I bilag B fremgår en liste over variable for de enkelte teoretiske temaer

i studiestrategitemaet. Imidlertid er det værd at bemærke, at de teoretiske temae mest af alt hjælper mig i fortolkningen og således ikke fungerer som variable i sig selv, som hvis jeg havde haft en mere hypotetisk-deduktiv tilgang til problemet, eller hvis disse fungerede som indeks.

Teoretisk temaer	Teoretisk baggrund
Akademisk attitude	<p>Afdækker kropsliggjort habitus og kulturel kapital; hvordan er man disponeret til at forholde sig til det akademiske arbejde? Afdækker, i hvor høj individet anser uddannelsen som en væsentlig del af habitus, men også i hvor høj grad individet – selvvurdet – formår at navigere i feltets doxa. Eksempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg er god til at afkode, hvad underviserne forventer af mig</li> <li>• Min uddannelse er en vigtig del af min identitet</li> </ul>
Ekstrakurrikulær deltagelse	<p>Afdækker kropsliggjort habitus og kulturel kapital i form af, hvorvidt individet er disponeret til at deltage i forskellige former for ekstrakurrikulær deltagelse på uddannelsen. Afdækker til dels også social kapital, idet de ekstrakurrikulære netværk typisk er sociale. Eksempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltagelse som rusvejleder for nye studerende</li> <li>• Deltagelse i faglige klubber</li> </ul>
Sociale relationer	<p>Afdækker social kapital i relation til uddannelse og mere bredt: Hvordan vurderer individet vigtigheden af det sociale i uddannelsen, og har de en gruppe af medstuderende, de føler sig trygge med, det vil sige materiel social kapital på feltet. Desuden mere kropsliggjort social kapital i habitus i form af, hvorvidt de snakker med familie og venner om henholdsvis uddannelsen, politik og samfund, og om deres forældre forstår deres uddannelse. Eksempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• For mig er det sociale en vigtig del af uddannelsen</li> <li>• Hvor ofte sker det, at du snakker om din uddannelse med din familie?</li> </ul>
Studiestrategi	<p>Afdækker kropsliggjort habitus relateret til handlinger, det vil sige kropsliggjort kulturel kapital: Hvordan handler man helt konkret på uddannelsen, det vil sige, hvordan vælger man valgfag, hvorfor har man valgt uddannelsen, og stiller man spørgsmål og møder aktivt? Eksempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da jeg valgte min nuværende kandidatuddannelse, var det vigtigt, at den var prestigefuld</li> <li>• Jeg føler generelt set, at jeg møder velforberedt op til undervisning</li> </ul>

**Tabel 3.2:** Teoretiske temaer i MCA

# Del 4

## Metode

I denne del af projektet vil jeg præsentere mit metodiske udgangspunkt. Jeg vil præsentere undersøgelsendesignet og analysestrategien samt MCA både teknisk og teoretisk. Samtidig vil jeg knytte en række overvejelser til brugen af *case study design* og design af survey. Det er værd at bemærke, at der er et dialektisk forhold mellem metode og analyse, og at det således er svært at afgrænse fuldstændigt. Der vil derfor fremgå overvejelser, som kan synes analytiske i traditionel forstand.

### 4.1 Casestudiedesign

Jeg benytter Roskilde Universitet og nærmere specifikt Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv som case. I denne del vil jeg derfor præsentere de overvejelser omkring brug og valg af case, jeg har haft i løbet af projektet, og hvilken betydning disse har for analysen og designet mere overordnet.

Først og fremmest er valget af casestudie forankret i en række praktiske hensyn. Jeg har således haft mulighed for efter aftale med institutledelsen at distribuere surveyen til alle studerende på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, hvormed jeg har fået adgang til *hele* populationen. Foruden de rent praktiske grunde er der en række teoretiske og designmæssige grunde til valget af casestudiet i dette projekt: Med Bourdieu som teoretisk baggrund er casestudiet særdeles velegnet. Bourdieu har ofte benyttet single-casestudier (Bourdieu, 2001), og den teoretiske implikation af hans værk er, at det er vigtigt at forstå noget i dybden. Samtidig lægger Bourdieus feltanalytiske tilgang op til, at individerne typisk er situeret i den samme institutionelle og strukturelle sociale virkelighed, som har stor betydning for deres ageren og interaktion – og helt konkret kan man sige, at de faktisk forholder sig til *hinanden*, når jeg eksempelvis spørger, om de vurderer deres eget faglige niveau i forhold til deres medstuderende.

Flyvbjerg (2010, s. 475) beskriver en række forskellige strategier for valg af cases. I den forbindelse læner jeg mig i høj grad op ad beskrivelsen af

*kritiske cases*, som er kendetegnet ved følgende:

„*Atindhente information, der tillader logisk deduktion af typen:  
„Hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle  
(ingen) cases.““* (Flybjerg, 2010, s. 475)

Flybjerg påpeger endvidere, at det i søgningen efter kritiske cases er meningsfuldt at lede efter den „mindst sandsynlige“ eller „mest sandsynlige“ case med henblik på at indhente den information, som er beskrevet ovenfor – det gør nemlig en i stand til at be- eller afkræfte forskellige hypoteser.

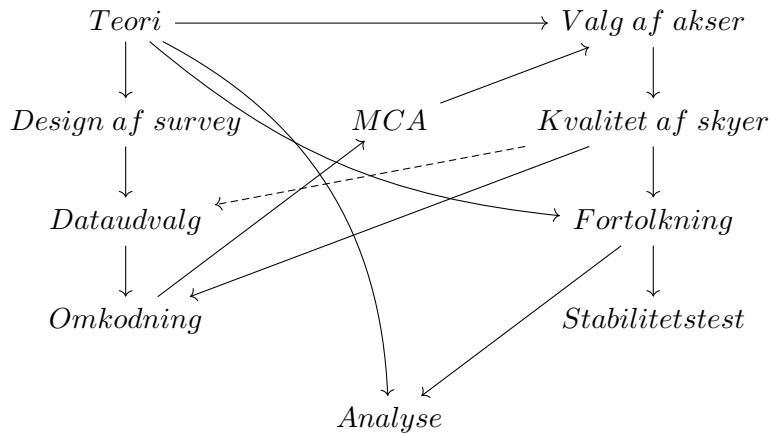
Der er en række forskellige årsager til, at jeg ser RUC som en kritisk case: Først og fremmest er RUC et relativt ungts universitet – grundlagt i 1972 – som altid har artikuleret, og stadig artikulerer, sig selv som *noget andet*. På universitetets egen hjemmeside fremgår det i en beskrivelse, at RUC er „*sat i verden for at udfordre de akademiske traditioner og eksperimentere med nye måder at skabe og tilegne sig viden på.*“ (Roskilde Universitet, 2021) Således positionerer RUC sig – helt eksplisit – som anderledes i forhold til de akademiske traditioner, der i høj grad er genstandsfeltet i denne undersøgelse.

I forhold til *studenterbestand* har Roskilde Universitet samtidig en interessant profil: RUC optager færrest studerende med et snit på over 10 (ca. 5 %), de optager studerende med de laveste gennemsnitlige gymnasiegnemsnit (ca. 7,0), og de optager færrest af de studerende, der var en del af de 25 % med højst gymnasiekaraktergennemsnit (Danmarks Evalueringssinstitut, 2018b, s. 15). På trods af at det er vanskeligt at give en karakteristik af studerende på baggrund af deres gennemsnitlige gymnasiegnemsnit – omend Danmarks Evalueringssinstitut påpeger, at gymnasiekarakterer er en relativt god indikator for „succes“ i studie- og arbejdsliv (Danmarks Evalueringssinstitut, 2018a, s. 6) – er det stadig værd at bemærke, at det er en relativt „utraditionel“ gruppe, som således ikke kan siges at udgøre de isoleret set karaktermæssigt mest succesrige fra gymnasiet.

## 4.2 Undersøgelsesdesign

At jeg har valgt at bruge MCA til projektet har en række konsekvenser for undersøgelsesdesignet. Geometrisk dataanalyse, MCA, er anderledes end for eksempel hypotesetest gennem forskellige typer af regressioner, fordi man ved MCA benytter en dialektisk proces til at definere det rum, som udgør analysens kontekst. Der er således en række faser, jeg går igennem for at fuldføre min analyse. Disse faser er illustreret i figur 4.1.

Som det fremgår, har jeg designet mit survey på baggrund af den teoretiske ramme. Jeg har operationaliseret en række teoretiske begreber og fænomener. Med udgangspunkt i surveyen har jeg udvalgt data med udgangspunkt i variable. Det har jeg gjort på baggrund af variablenes repræsentativitet for de teoretiske temaer, som jeg ønsker at indfange. Herefter har

**Figur 4.1:** Undersøgelsesdesign

fulgt en omkodningsproces, som handler om at reducere kompleksiteten i data med henblik på at lave et meningsfuldt og forståeligt rum, der ikke går på kompromis med forudsætningerne for metoden. Herefter har jeg udført initiale MCA-plots og -beregninger, hvorefter jeg har udvalgt dimensioner, som jeg har vurderet individ- og modalitetsskyer for; primært på deres spredning. Med udgangspunkt i denne vurdering har jeg omkodet data på forskellige vis – og til en vis grad også ændret mit dataudvalg – hvorefter jeg har foretaget hoveddelen af min analyse, fortolkningen, som er teoretisk informeret.

### 4.3 Multipel korrespondanceanalyse

Projektet baserer sig på multipel korrespondanceanalyse (MCA). Feltaalyser som MCA er særligt brugbare i forhold til at analysere sammenhænge, forskelle og ligheder i et socialt rum. Det er centralt, at udgangspunktet i MCA er, at positioner i et rum analyseres i relation til andre positioner, hvorfor det er en relationel metode, der netop passer utroligt godt til Bourdieus teoriapparat. MCA er en spatial repræsentation af sociale relationer, som helt konkret udmunder i en visualisering af data i et geometrisk rum af akser, der repræsenterer bagvedliggende faktorer. Det betyder, at jeg med metoden får mulighed for at blotlægge forskellige divergenser i rummet af studerende. Samtidig giver MCA mulighed for at granske en stor mængde variable *samtidig*, hvorfor den står i opposition til.

#### 4.3.1 Hvorfor multipel korrespondanceanalyse?

Hjellbrekke (2019, s. 1–2) pointerer, at der i langt størstedelen af den samfundsvidskabelige kvantitative metode gøres brug af *frekventistiske* erkendelsesmetoder, hvor observerede fordelinger testes mod forventede forde-

linger. Imidlertid er udgangspunktet i geometrisk dataanalyse, som opfinderne af korrespondanceanalyse Benzécri beskriver det, at „*If the model must fit the data, and not the reverse.... What we need is a rigorous method that extracts structures from the data*“ (Hjellbrekke, 2019, s. 2)

Foruden den Bourdieuanske teoretiske fordring om korrespondanceanalyse fremfor regressionsbaserede metoder er der også en række metodiske årsager til valget. Først og fremmest baserer regression sig på et prædeteminert forhold mellem afhængige og uafhængige variable, som i dette regi er vanskeligt at kortlægge: Der er således ikke en helt klar opdeling i, hvilke variable der er uafhængige og afhængige. Bourdieu kritiserer præcis forholdet mellem uafhængige og afhængige variable som en falsk uafhængighed i *La Distinction*:

„*The particular relations between dependent variables (such as political opinion) and so-called independent variables such as sex, age and religion, or even educational level, income and occupation tend to mask the complete system of relationships which constitutes the true principle of the specific strength and form of the effects registered in any particular correlation*“ (Bourdieu, 1984, s. 103)

For Bourdieu er valget af korrespondanceanalyse således også et valg af et mere nuanceret billede af sammenhængen mellem variable, som i langt højere grad passer ind i den komplekse sociologiske ramme, der er udgangspunkt for analysen. MCA giver mig altså mulighed for en kompleks, dialektisk tilgang til *alle* variable. Imidlertid er det selvfølgelig værd at bemærke, at supplementære variable på sin vis kan siges at være uafhængige variable.

#### 4.3.2 Specifik multipel korrespondanceanalyse

Jeg benytter i min analyse, det Le Roux & Rouanet (2010, s. 61–62) beskriver som *specifik MCA*. På trods af at jeg har foretaget en relativt omfattende omkodning, hvor jeg blandt andet har sammenlagt kategorier med henblik på at undgå kategorier med et meget lille  $n$ , er der stadig nogle, der er værd at ignorere, fordi de bidrager med en stor variansandel. Samtidig bliver kategorier som *andet* og *ved ikke* også brugt som passive i specifik MCA. Særligt ved specifik MCA er det, at jeg har mulighed for at inddrage såkaldte *passive* kategorier, som ikke bidrager til at konstruere rummet og dets akser (Kropp, 2011, s. 187).

#### 4.3.3 Grundlæggende begreber i multipel korrespondanceanalyse

I MCA er der fokus på kategorierne i variable fremfor variable som helhed. De kategorier, jeg medtager i MCA, omtaler jeg som *modaliteter*.

MCA er som nævnt en kompleksitetsreducerende metode. Den resulterer i et todimensionelt rum, der afgrænses og defineres af såkaldte *akser*, der repræsenteres på x- og y-akserne. Akserne er skabt ud fra deres evne til at forklare størst mulig andel af varians i rummet og skal derfor ses som en form for kompleks faktoranalyse. Et koordinatsystem skabt af to akser kaldes et *plan* eller et *rum*. *Eigen-værdier* angiver hvor stor del af variansen i det fulde sæt af modaliteter for individerne, der er indfanget af en given akse. Imidlertid rapporterer jeg de *modificerede eigen-værdier*, som er et mål for den procentmæssige andel af forklaringen for en akse (Frederiksen, 2017, s. 258–260).

#### 4.3.4 Teknisk beskrivelse af multipel korrespondanceanalyse

MCA resulterer – blandt andet – i et visuelt output, der beskriver variansen i et rum af individer eller kategorier og variabler; men for at forstå metoden til fulde, er det vigtigt at forstå, hvad denne visualisering *faktisk* viser, og hvad de værdier, jeg løbende vil henvise til, faktisk betyder. Samtidig er det en yderst teknisk metode, som jeg mener, bedst kan forklares og forstås gennem en grundlæggende gennemgang af de tekniske vilkår for analysen – metodens „maskinrum“. Denne del fremgår af bilag ??

#### 4.3.5 Dataudvalg

I figur 4.1 fremgik det, at dataudvalg er en væsentlig del af den proces, hvormed en MCA udføres. Helt konkret har jeg med henblik på at nedsætte kompleksiteten i min analyse udvalgt en række variable, som jeg mener, er eksemplariske for de bagvedliggende teoretisk temae, jeg er interesseret i. Samtidig er det væsentligt at reducere antallet af variable i MCA, således at der er en vis grad af balance mellem de teoretiske temae, da det, som jeg har vist, forholder sig sådan, at en variabels bidrag er betinget af dens antal af kategorier.

Jeg har benyttet en mere pragmatisk-teoretisk tilgang til dataudvælgelsen. Jeg har således dels forsøgt at finde en mængde variabler, som har en fordeling, der dækker alle de teoretiske temae, jeg er interesseret i. Samtidig har jeg forsøgt at eliminere variable, der ikke bidrager med nok *unik* forklaringskraft. Det vil sige variable, der dækker over samme teoretiske temae som øvrige variable, der medtages. Derudover har jeg også søgt at udvælge en række variable, der har en *høj* forklaringskraft. Det vil sige, hvor de modificerede eigen-værdier for akserne er høje.

Liste over medtagne variable fremgår i bilag B.

#### 4.3.6 Omkodning af variable

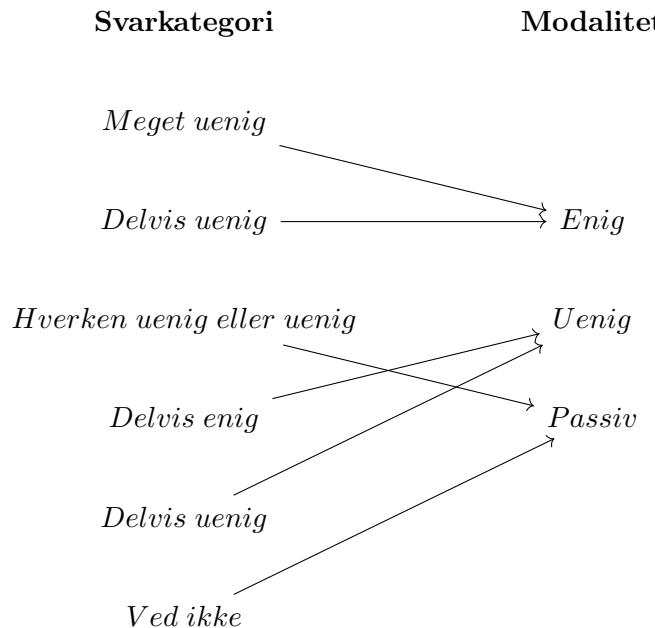
Forud for selve analysen har jeg foretaget en relativt omfattende omkodning, som jeg her i korte træk vil beskrive, idet den har stor betydning for,

hvordan selve analysen kommer til at se ud.

Helt konkret har jeg reduceret kompleksiteten ved en række variable gennem omkodning for at begrænse enkelte variables vægt i analysen. Det drejer sig blandt andet om nominelle baggrundsvariable som forældres uddannelse. Årsagen er, at variable med mange kategorier vil bidrage uhensigtsmæssigt meget til variansen, sådan at deres betydning kan blive overvurderet. Imidlertid kan det indvendes, at der sker en „sammentrækning“ af rummet, når jeg omkoder eksempelvis likert-skalaer, fordi yderpunktet vil blive et slags gennemsnit mellem de to oprindelige yderpunkter. Dog vil en analyse uden omkodning i kraft af mit relativt lave  $n$  betyde, at modaliteter med meget få individer vil have et stort relativt bidrag, hvilket ville medvirke, at modaliteter med få individer ville strække rummet ud.

Foruden de nominelle variables omkodning har jeg også omkodet en række af de ordinale variable – også med udgangspunkt i kompleksitetsformindskelse metodiske og teoretiske årsager. Det er vigtigt at nævne, at jeg har omkodet kategorier med enighedsskalaer fra seks til tre kategorier: *enig*, *uenig* og *passiv*.

Figur 4.2 viser, hvordan jeg har omkodet størstedelen af mine variable, som er udgjort af variable med likert-skalaer.



**Figur 4.2:** Kompleksitetsreduktion gennem omkodning for variable i likert-skala

#### 4.3.7 Supplementære variable

Jeg vælger i tråd med mit valg af *specifik MCA* at behandle en række variable som supplementære: Variable, hvis modaliteter *ikke* bidrager til selve konstruktionen af rummet, men som stadig fremgår af modalitetsskyen, og hvor det således er muligt at angive deres placering.

Nedenstående tabel viser de supplementære variable og deres modaliteter, deres frekvens og aksekoordinator på henholdsvis første- og andenaksen.

	<b>Frekvens</b>	<b>Førsteakse</b>	<b>Andenakse</b>
<b>Forældres højeste uddannelse</b>			
Gymnasie eller grundskole	12	<b>-0,705</b>	<b>-0,203</b>
KVU & EVU	60	<b>-0,309</b>	+0,038
MVU	40	+0,070	<b>-0,088</b>
LVU	55	+0,217	+0,159
Ph.D	10	+0,322	<b>-0,528</b>
<b>Adgangsgivende uddannelse</b>			
RUC	99	+0,011	<b>-0,157</b>
Professionshøjskole	29	<b>-0,096</b>	+0,350
Andet dansk uni.	28	+0,056	<b>-0,061</b>
Andet udenlandsk uni.	28	<b>-0,283</b>	+0,137
Erhvervsakademi	5	+0,040	<b>-0,061</b>
Andet	4	<b>-0,485</b>	+0,282
<b>Trivsel på studiet</b>			
Meget uenig	7	<b>-1,470</b>	<b>-0,334</b>
Delvis uenig	29	<b>-0,577</b>	<b>-0,015</b>
Hverken enig eller uenig	24	<b>-0,387</b>	<b>-0,069</b>
Delvis enig	83	+0,156	<b>-0,036</b>
Meget enig	45	+0,518	+0,164
<b>Køn</b>			
Kvinde	133	+0,078	+0,053
Mand	52	<b>-0,243</b>	<b>-0,140</b>
Andre kønsidentiteter	3	+0,780	+0,087

**Tabel 4.1:** Supplementære modaliteters frekvens og placering på første- og andenaksen

Brugen af supplementære variable giver mig mulighed for at projicere disse variable i det sociale rum, som er skabt på baggrund af de aktive variables modaliteter for således at undersøge sammenhængen mellem akserne og disse variable, hvilket ligger i tråd med min problemformulering.

#### 4.3.8 Passive modaliteter

I MCA integrerer jeg foruden de supplementære variable en række passive modaliteter. Ifølge Hjellbrekke (2019, s. 57) er forskellen mellem de supplementære og passive modaliteter, at sidstnævnte er en del af en aktiv variable,

det vil sige en variabel, hvor de øvrige modaliteter er aktive og bidrager til konstruktionen af rummet. Ifølge Hjellbrekke bør modaliteter defineres som passive, hvis de har en relativ frekvens (5,0%, da MCA baserer sig på  $\chi^2$ ), når et enkelt punkt har et for stort bidrag, eller når der er tale om analytiske „junk-kategorier“ som *ved ikke* eller *andet* (Hjellbrekke, 2019, s. 57–58). For mig har det især været det sidste punkt, der har været relevant i forhold til passive modaliteter. Således har jeg konkret defineret *ved ikke*, *andet*, *hverken/eller* som passive modaliteter. Desuden har jeg for de modaliteter, der vedrører valgfag, kategoriseret „*har endnu ikke valgt valgfag*“ som passiv.

I alt er der 41 passive modaliteter, som udgør 16% af den samlede vægt. Dette er relativt højt, men jeg mener, der er en teoretisk grundelse til at kode modaliteterne som passive.

#### 4.3.9 Software

Der er mange forskellige softwaremuligheder til at udføre MCA (Hjellbrekke, 2019, s. 111–112). I dette projekt har jeg imidlertid valgt at benytte R og mere specifikt pakken *soc.ca* (Larsen m.fl., 2016), som netop er udviklet til surveylignende data til brug i samfundsvideneskab. Pakken baserer sig endvidere på specific MCA. Med henblik på analysens gennemsigtighed har jeg offentliggjort koden på <https://github.com/trinecosmusnobel/Tredjesemesterprojekt>.<sup>1</sup>

### 4.4 Surveymetode

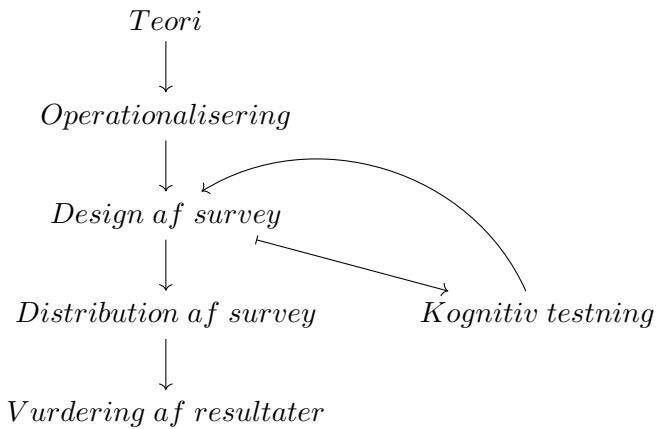
I denne del af rapporten vil jeg præsentere de overvejelser, der knytter sig til design af det survey, som danner udgangspunktet for den multiple korrespondanceanalyse. Jeg strukturerer i grove træk dette afsnit efter figur 4.3, der viser de forskellige trin i processen med at designe, distribuere og vurdere min survey.

#### 4.4.1 Operationalisering

I denne del vil jeg præsentere de overvejelser, der knytter sig til den teoretiske operationalisering af min survey. Det er i den forbindelse værd at bemærke, at disse overvejelser befinner sig i krydsfeltet mellem teori og metode, idet de i kraft af projektets stærke integration mellem netop disse, er svært adskillelige.

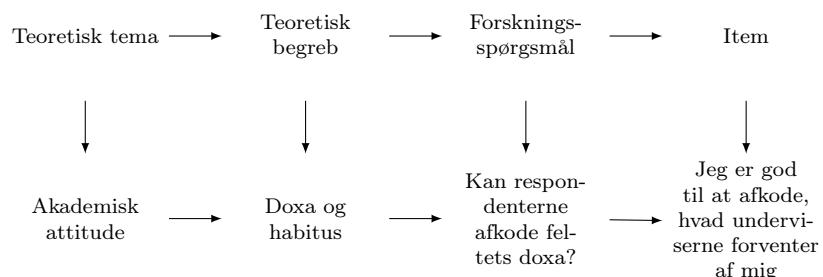
Overordnet set befinner min operationalisingsstrategi – det vil sige den måde, jeg specifikt designer mine items på – sig i krydsfeltet mellem det eksplorative og det teoretisk-inspirerede deduktive: Således benytter jeg både items, der specifikt er designet til at udtrykke habitus og kulturel kapital,

<sup>1</sup>Jeg har ikke offentliggjort datasættet for min analyse, da det muligvis kan være personhenforbart

**Figur 4.3:** Elementer i processen for surveymetode

mens jeg også bruger en række items, der mere overordnet repræsenterer livsstil. Foruden den kulturelle kapital benytter jeg også items, der mere eksplorativt knytter sig til det, jeg her kalder individets *akademiske attitude*, som jeg anskuer som individets indstilling og praksis i forhold til det akademiske arbejde. Det er værd at bemærke, at omend den akademiske attitude er implicit til stede i Bourdieus arbejde, er begrebet ét, jeg har lånt fra Kropp (2011, s. 129), der lader sig inspirere af Buraways beskrivelse af forskellige typer sociologi. Han beskriver gennem MCA-analyse forskellige sociologers tilgange til deres arbejde. Én akse beskriver eksempelvis forskellen på dem, der forholder sig teoretisk og akademisk, og på den anden side dem, der forholder sig empirisk og ikke akademisk (Kropp, 2011, s. 209).

Et eksempel på en konkret operationalisering fremgår af figur 4.4

**Figur 4.4:** Eksempel på operationalisering i surveyen

De hovedgrupperinger, jeg har valgt, er i forlængelse af inspirationen fra Bourdieu, et resultat af en bred, eksplorativ søgning i det overordnede forskningsfelt. De er således forankret i den empiriske og teoretiske litteratur på området.

#### 4.4.2 Distribution af survey

Efter aftale med vicedekanen på Institut for Samfundsviden skab og Erhverv fik jeg mulighed for at udsende surveyen til alle studerende på instituttet. Alle studerende, det vil sige hele case-populationen, modtog således en mail d. 22.5.2021 og igen d. 26.5.2021 med information og link til af udfylde surveyen.

#### 4.4.3 Kognitiv testning

Med henblik på at sikre, at surveyen blev forstået korrekt og følt relevante for respondenterne, udførte jeg to såkaldte *kognitive pilotinterviews* for at benytte såkaldt *kognitiv testning*, hvormed man kan identificere forskellige problemer i surveys med henblik på at minimere responsfejl (Willis, 2018, s. 103). Mere specifikt udvalgte jeg to personer, der tilhørte gruppen af samfundsvidenkabelige RUC-studerende, til interviews, hvortil jeg havde udviklet et foreløbigt spørgeskema, som jeg fik respondenterne til at udfylde under interviewet, mens jeg benyttede en række forskellige typer af såkaldte *probing-teknikker* forbundet med kognitive interviews, som er vist herunder:

Probe	Eksempel
Parafrasering	Hvad forstår du ved praktiske kompetencer?
Forståelse	Hvordan vil du med dine egne ord forklare faglige arrangementer
Specifikt	Tror du, at nogen vil indrømme, at de synes, de har et højere eller lavere fagligt niveau end deres medstuderende?

**Tabel 4.2:** Eksempler på brugte probing-teknikker fra kognitiv test pba. Willis (2018, s. 104)

Interviewene tog hver cirka 45 minutter. Konkret udmundede det i en række ændringer og småjusteringer i surveyen som for eksempel eksempler på uddannelsestyper for forældres uddannelse samt småændringer i formuleringer af spørgsmål.

#### 4.4.4 Præsentation af respondenter

Der indgår i alt 187 respondenter i analysen. Jeg fik i alt 273 besvareser på surveyen, hvoraf 232 gennemførte surveyen.<sup>2</sup> Sidstnævnte tal dækker dog også over respondenter, der ikke er kandidatstuderende, som blot blev sendt til sidste side. De 86 respondenter, jeg har sorteret fra, består således dels af dem, der ikke fuldførte surveyen samt dem, der ikke var studerende på kandidaten eller på ISE som helhed.

<sup>2</sup>En respondent fremgår som gennemført, hvis de blot har angivet, at de er bachelorstuderende, da de derefter sendes til afslutningen af surveyen

# Del 5

## Analyse

### 5.1 Introduktion til analyse

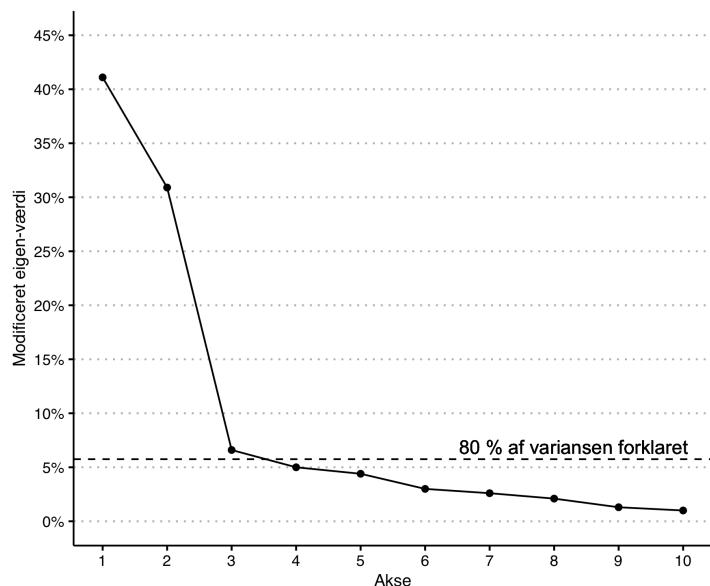
Analysen er struktureret således, at jeg først foretager en udvælgelse af akser, således at jeg derefter kan fortolke deres teoretiske signifikans. Jeg fortsætter med en præsentation af de udvalgte akser, hvorefter jeg afslutningvis vil analysere sammenhængen mellem det sociale rum og de supplementære modaliteter.

### 5.2 Valg af akser

Hjellbrekke (2019, s. 18) forklarer, at man bør „*interpret as few axes as possible, but as many needed to retain all the relevant information in the table*“<sup>1</sup>. Han mener dog, at man bør beholde det antal af akser, der kan forklare 80% af den samlede varians, eller indtil man ser en udfladning i en kurve over rangerede eigen-værdier for akserne. Imidlertid er der også en række pragmatiske og teoretiske hensyn, der skal tages, når det kommer til fortolkningen af akser: Mere specifikt giver det kun mening at beholde akser, som faktisk fremstår fortolkelige, ligesom der er et hensyn at tage til projektets omfang.

Figur 5.1 viser aksernes modificerede eigen-værdier. Den horisontale linje viser, hvornår 80% af variansen er forklaret og således, hvornår Kaiser-kriteriet er opfyldt.

Det fremgår af figur 5.1, at jeg ifølge Kaiser-kriteriet bør fortolke de første fire akser, således at jeg kan forklare 83,5% af variansen. Det fremgår imidlertid, at der sker et knæk i kurven ved tredjeaksen, der dog kun i sig selv forklarer 6,6% af variansen. Af hensyn til projektets omfang vælger jeg hovedsageligt at fokusere på de to første akser, idet der heller ikke findes en åbenlyst teoretisk forklaring på tredjeaksen.



**Figur 5.1:** Plot af de ti første aksers modificerede eigenværdier

### 5.3 Fortolkning af akser

#### 5.3.1 De teoretiske temaers bidrag til variansen

Tabel 5.1 viser de teoretiske temaers bidrag til variansforklaringen på henholdsvis første- og andenaksen.

Teoretisk tema	Aktive modaliteter	Bidrag til førsteaksen	Bidrag til andenaksen
<i>Akademisk attitude</i>	14	50,8%	8,0%
<i>Studiestrategi</i>	20	20,3%	79,1%
<i>Sociale relationer</i>	12	24,3%	,78%
<i>Ekstrakurrikulær deltagelse</i>	4	4,6%	4,2%

**Tabel 5.1:** Teoretiske temaers bidrag til variansen

Der lader til at være en teoretisk opdeling i variansen, således at der på førsteaksen i høj grad ydes bidrag af den akademiske attitude og sociale relationer, mens der på andenaksen ydes bidrag af studiestrategi.

#### 5.3.2 Fortolkning af førsteaksen

Tabel 5.2 viser de modaliteter, der bidrager mere end gennemsnitligt til førsteaksen.

Det fremgår, at aksen generelt får høje bidrag fra modaliteter, der insinuerer individets tilgang til det at være universitetssuderende – både i

Modalitet (variabelforkortelser)	Bidrag	Koordinat
<i>Positivt bidrag ( + )</i>		
Møder.velforberedt: Enig	4,2	0,46
Uddannelse.skal.overstås: Uenig	3,4	0,44
Snakker.m..fam..om.din.udd.: Ofte.altid	3,0	0,43
Fag.Pol.Fæl: Ja	2,4	0,72
Pensum.generelt.spændende: Enig	2,3	0,33
Snakker.m..andre.om..din.udd.: Ofte.altid	2,0	0,32
<i>Negativt bidrag ( - )</i>		
Møder.velforberedt: Uenig	11,3	-1,27
Pensum.generelt.spændende: Uenig	8,7	-1,28
God.til.at.afkode.und.: Uenig	8,1	-1,26
Udd..viktig.del.af.identitet: Uenig	7,5	-1,36
Uddannelse.skal.overstås: Enig	5,5	-0,75
Sociale.vigtigt.i.udd.: Uenig	3,7	-0,96
Gruppe.af.medstuderende..tryg: Uenig	3,2	-0,65
Kommer.til.at.bruge.det.man.lærer: Uenig	3,1	-0,93
Gode.karakterer.vigtigt: Uenig	2,6	-0,93
Selvvurderet.højere.fagligt.niveau: Uenig	2,2	-0,52
Snakker.m..andre.om..din.udd.: Aldrig.sjældent	2,1	-0,88

**Tabel 5.2:** Modalitetters bidrag til variansen på førsteakses

forhold til praksis og holdning til uddannelsen. Det ses eksempelvis, at det stærkeste negative bidrag kommer fra, at respondenten er uenig i, at de møder velforberedt. Desuden yder modaliteter, der dækker over, hvor stærkt forbundet individet habituelt er til uddannelsen, stærke bidrag på både den negative og positive side. Der ydes således stærkt negativ bidrag af, at man ikke ser uddannelsen som en vigtigt del af ens identitet, samt at man ikke mener, at man kommer til at bruge det, man lærer. Samlet set finder man altså i den negative ende af denne akse de studerende, hvor uddannelsen og det akademiske arbejde ikke konstituerer en substancial del af deres habitus; altså nogle studerende, der har svært ved at afkode eller blot vælger ikke at følge den doxa, der gælder på det felt, som instituttet udgør.

I modsætning hertil kommer det stærkeste positive bidrag fra, at man snakker med venner og bekendte om sin uddannelse ofte eller altid, altså at uddannelsen også bliver en del af den sociale sfære, hvorfor det lader til, at netop uddannelsen giver kropsliggjort social kapital. Her findes også den modalitet, der dækker over, at individet er uenig i, at uddannelsen skal overstås, så man kan få et arbejde. I den positive ende af denne akse findes altså modaliteter, der repræsenterer individer, for hvem uddannelsen og det akademiske arbejde konstituterer en vigtig del af deres habitus.

Samlet set fortolker jeg denne akse som graden af *akademisk kapital*

– et begreb, som Bourdieu har brugt på forskellig vis i sit forfatterskab (Rowlands, 2018, s. 1824–1825; Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 76), men som jeg benytter til at indfange, i hvor høj grad individets habitus og dermed også kropsliggjorte kulturelle og sociale kapital orienterer sig mod uddannelsen og, i denne relation, i hvor høj grad de habituelt formår at afkode og handle efter doxa. Samlet set kalder jeg altså første akse for *akademisk kapital*, hvor den negative ende insinuerer en lav grad af akademisk kapital; en lav grad af identifikation med uddannelse, hvor uddannelsen lader til at udgøre en mindre del af individets habitus. På den positive ende findes en høj grad af akademisk kapital, som insinuerer, at individernes selvopfattelse og identitet i højere grad relaterer sig til uddannelsen, altså at den i højere grad konstituerer habitus.

### 5.3.3 Fortolkning af andenaksen

Tabel 5.3 viser de modaliteter, der bidrager mere end gennemsnittet til andenaksen.

Modalitet (variabelforkortelser)	Bidrag	Koordinat
<i>Positivt bidrag ( + )</i>		
Valg.af.udd....god.løn: Enig	8,8	0,76
Valg.af.udd....ikke.ledighed: Enig	6,7	0,66
Valg.af.udd....prestige: Enig	4,4	0,81
Valgfag...arbejdsmarkedskomp.: Enig	2,3	0,31
Valgfag...god.karakter: Enig	2,1	0,52
<i>Negativt bidrag ( - )</i>		
Valg.af.udd....god.løn: Uenig	12,2	-0,93
Valg.af.udd....ikke.ledighed: Uenig	10,8	-0,97
Valg.af.udd....bestemt.type.org.: Uenig	8,4	-1,11
Valgfag...arbejdsmarkedskomp.: Uenig	6,1	-1,30
Foretrækker.praktisk.underv.: Uenig	4,3	-0,92
Snakker.m..andre.om..din.udd.: Aldrig.sjældent	3,0	-0,99
Valgfag...praksis: Uenig	2,6	-0,85
Fag.Pol.Fæl: Ja	2,4	-0,69
Snakker.m..fam..om.din.udd.: Aldrig.sjældent	2,1	-0,61

**Tabel 5.3:** Modaliteters bidrag til variansen på andenaksen

Det fremgår af tabel 5.3, at det stærkeste positive bidrag til andenaksen kommer fra, hvorvidt respondenten er uenig i, at man har valgt sin uddannelse på baggrund af muligheden for at få en god løn. Samtidig ydes der et stort positivt bidrag af, at man er uenig i, at man har valgt uddannelsen på baggrund af, at man ikke risikerer ledighed, og at man kan arbejde i en bestemt type organisation. Samtidig fremgår det, at der ydes positivt bidrag

af, at man er uenig i, at man foretrækker praktisk undervisning, og at man ikke vælger valgfag efter, at det giver en kompetencer, der er eftertragtede på arbejdsmarkedet. Det er imidlertid interessant, at der både ydes positivt bidrag af, at man deltager i faglige og politiske fællesskaber på studiet (det vil sige for eksempel både debatklubber og studenterpolitik), men også at man faktisk sjældent eller aldrig snakker med venner, bekendte og familie om sin uddannelse. Der ligger tilsyneladende en form for paradoks, fordi jeg fra førsteaksen ved, at man, hvis man har en høj grad af akademisk kapital, er tilbøjelig til *både* at deltage i faglige og politiske fælleskaber *og* snakke med venner og familie om uddannelsen. Imidlertid lader det til, at den positive side af førsteaksen dækker over to typer individer: Dem, der vælger fag efter ren akademisk interesse, hvor *employability* ikke er en del af deres overvejelser, og hvor de ikke nødvendigvis foretrækker teoretiske fag, men hvor de ihvertfald *ikke* foretrækker de praktiske – noget, jeg vil uddybe senere i analysen.

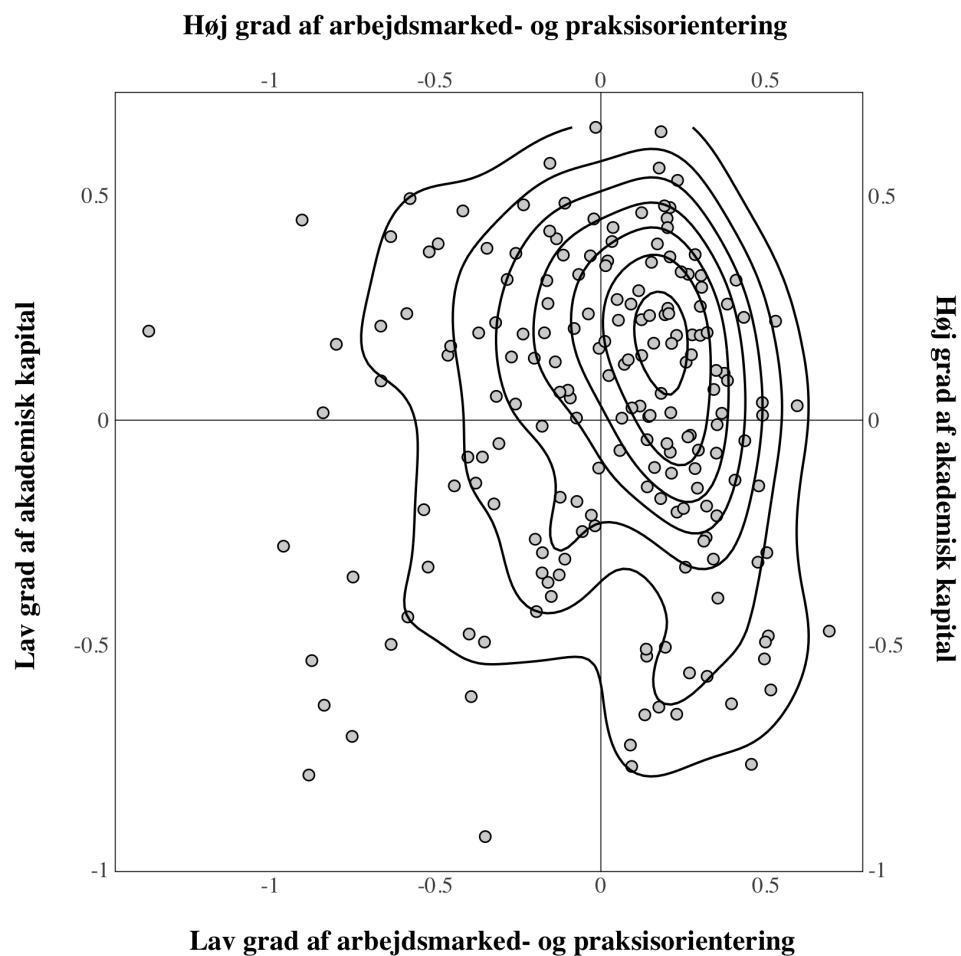
På den negative side af denne akse finder vi imidlertid et langt mere homogent billede. Her ydes der negativt bidrag over gennemsnittet udelukkende fra modaliteter, der beskriver en instrumentel, praktisk og arbejdsmarkedsrettet tilgang. Således ydes der det stærkeste negative bidrag af, at man har valgt sin uddannelse efter den løn, den kan give efter endt uddannelse. Her finder vi altså individer, for hvem uddannelse og de fag, den indeholder, er et instrument til at opnå dels symbolsk og kropsliggjort social kapital i form af prestige og institutionel kulturel kapital i form af gode karakterer, dels en orientering mod materiel, økonomisk kapital.

Samlet set fortolker jeg andenaksen som et udtryk for graden af arbejdsmarks- og praksisretning; altså om man i sin studiestrategi navigerer efter muligheden for ansættelse, at få en god løn mv., eller om man ikke gør.

## 5.4 Vurdering af individsky

Ifølge Le Roux & Rouanet (2004, s. 219–221) er det centralt at inspicere individskyen: Finder man således en „særlig“ form på skyen, kan det være udtryk for underliggende strukturer, der er problematiske i analysen. De påpeger således, at det kan være problematisk, hvis skyen danner en parabel eller vertikal eller horisontal „blok“. Foruden at individskyen ikke må danne særlige former, bør individerne være spredt jævnt fordelt omkring midten. Figur 5.2 viser individskyen for de to udvalgte akser med en indtegnet densitetskurve, der illustrerer kernen i skyen.

Plottet viser, at der er en tendens til, at individerne centrerer sig omkring førstekvadranten i rummet. Der er altså en tendens til, at mange individer har en høj grad af akademisk kapital og samtidig en høj grad af instrumentalitet. Der er altså en lille skævvridning i mine resultater, men herudover finder jeg



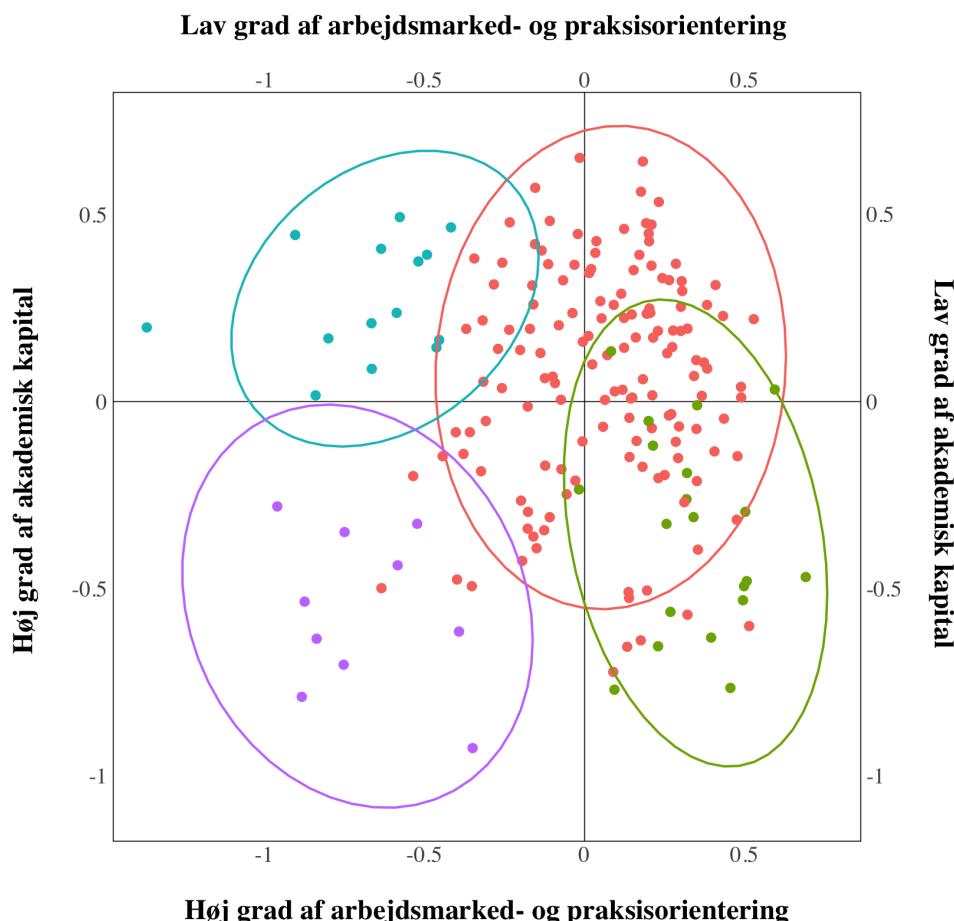
**Figur 5.2:** Densitetsplot for individskyen

eksempelvis ikke en uventet form. Der er således en tendens til, at individerne har en høj grad af orientering mod praksis og arbejdsmarked samt en høj grad af akademisk kapital.

### 5.4.1 Klyngeanalyse af individsskyen

Med henblik på at lette fortolkningen af modalitetsskyen, har jeg i figur 5.3 plottet resultatet af en klyngeanalyse af individerne (Maechler m.fl., 2016). Klyngerne er udregnet på baggrund af *agnes*-algoritmen, der udregner såkaldt *agglomerativ hierarkisk klyngeinddeling* (AGNES), hvor der ud fra et bottom-up-princip, hvor alle enheder i udgangspunktet er én klynge, dannes par af gensidigt udelukkende klynger, indtil alle individer er i én klynge (Kaufman & Rousseeuw, 2009, s. 199–200).

På baggrund af klyngeanalysen med AGNES har jeg valgt at beholde fire klynger, som fremgår af figur 5.3, hvor hver ellipse repræsenterer en klynge.



**Figur 5.3:** Klyngeanalyse af individsskyen

Som det fremgår, holder de fire klynger sig i grove træk i de fire kvadranter. Der tegner sig således et billede af, at der er fire overordnede studenter typer på ISE. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at hele 76,6% tilhører den røde klynge, mens der kun er 23,4%, der tilhører de øvrige klynger. Samtidig ser jeg, at mens der i de øvrige klynger er en tendens til, at de groft set „holder sig indenfor“ én kvadrant, er der et langt større overlap i den største klynge, som også udgør kernen, jævnfør figur 5.2. Det lader således til, at der er en kernegruppe af studerende, som ikke har en entydig grad af hverken akademisk kapital eller arbejdsmarkeds- og praksisorientering – og ud fra mit problemfelt kan det tænkes, at der befinner sig en del studerende her, fordi de har en studiestrategi, der faktisk rigtig godt lever op til doxa, altså hvor de formår at balancere hensynet til det praktiske og arbejdsmarkedsorienterede, men hvor de også har en høj grad af akademisk kapital og således er velintegrerede på studiet – for som jeg vil senere vil vise, er de også disse studerende, der har tendens til at trives bedst.

Klyngerne kan forklare en del af det paradoks, jeg påpegede i forbindelse med fortolkningen af andenaksen: Det lader til, at der på den positive ende af aksnaksten er en opdeling på baggrund af andenaksen; mens de modaliteter, der befinner sig i fjerdekvandranten lader til at repræsentere den gruppe af studerende, der tager et aktivt valg om *ikke* at prioritere arbejdsmarkeds- og praksisorientering, lader det til, at modaliteterne i tredje kvadrant repræsenterer de individer, hvor dette ikke nødvendigvis er et aktivt valg, fordi de har en lavere grad af akademisk kapital; og det er også disse, der har sværere ved at afkode, hvad underviserne forvente af dem – og samtidig føler de ikke, at de kommer til at bruge det de lærer, og de møder ikke velforberedt op.

## 5.5 Kvalitets- og stabilitetstest

Hjellbrekke påpeger, at man bør foretage analyser af både intern og eksterne stabilitet i MCA: Eksterne stabilitet vedrører mulighederne for at infere til populationen, mens intern stabilitet vedrører om præsentationen af strukturerne i dataet er optimalt; ville analysen ændre sig drastisk, hvis for eksempel én passiv modalitet blev aktiv, eller hvis én aktiv modalitet blev udeladt (Hjellbrekke, 2019, s. 77)?

Med henblik på at teste stabiliteten af den unikke sammensætning af variable, har jeg forsøgt at udelade den variabel, der giver det sterkeste bidrag, nemlig om man møder velforberedt til undervisning. Nedenstående figur viser andele af variansforklaring for de teoretiske headings for hhv. den MCA, jeg bruger og en MCA uden modaliteten for, at man møder velforberedt.

Foruden tabel 5.4 finder jeg det værd at bemærke, at de modifcere eigen værdier for den MCA, jeg benytter, er henholdsvis 41,1% og 30,9%, mens de, hvis man fjerner denne enkelte modalitet, bliver henholdsvis. 36,0% og 33,7%. Ved brug af de to første akser mistes der således 2,3%-point blot ved

	Bidrag til førsteaksen	Bidrag til andenaksen
<b><i>MCA</i></b>		
Akademisk attitude	51%	8%
Ekstrakurrikulær deltagelse	5%	4%
Sociale relationer	24%	9%
Studiestrategier	20%	79%
<b><i>MCA ÷ møder velforberedt, uenig</i></b>		
Akademisk attitude	12%	53%
Ekstrakurrikulær deltagelse	9%	2%
Sociale relationer	5%	34%
Studiestrategier	74%	10%

**Tabel 5.4:** Bidrag fra de teoretiske temaer for MCA og MCA uden modaliteten for forberedelse

udelukkelse af denne ene variabel, som derfor må siges at have et kraftigt bidrag. Det fremgår dog, at variablen ikke i sig selv er bærende for den teoretiske tema studiestrategi, idet det i tabel 5.4 fremgår, at studiestrategi forklarer henholdsvis 74% og 79% på de akser, hvor de forklarer mest, i de to modeller.

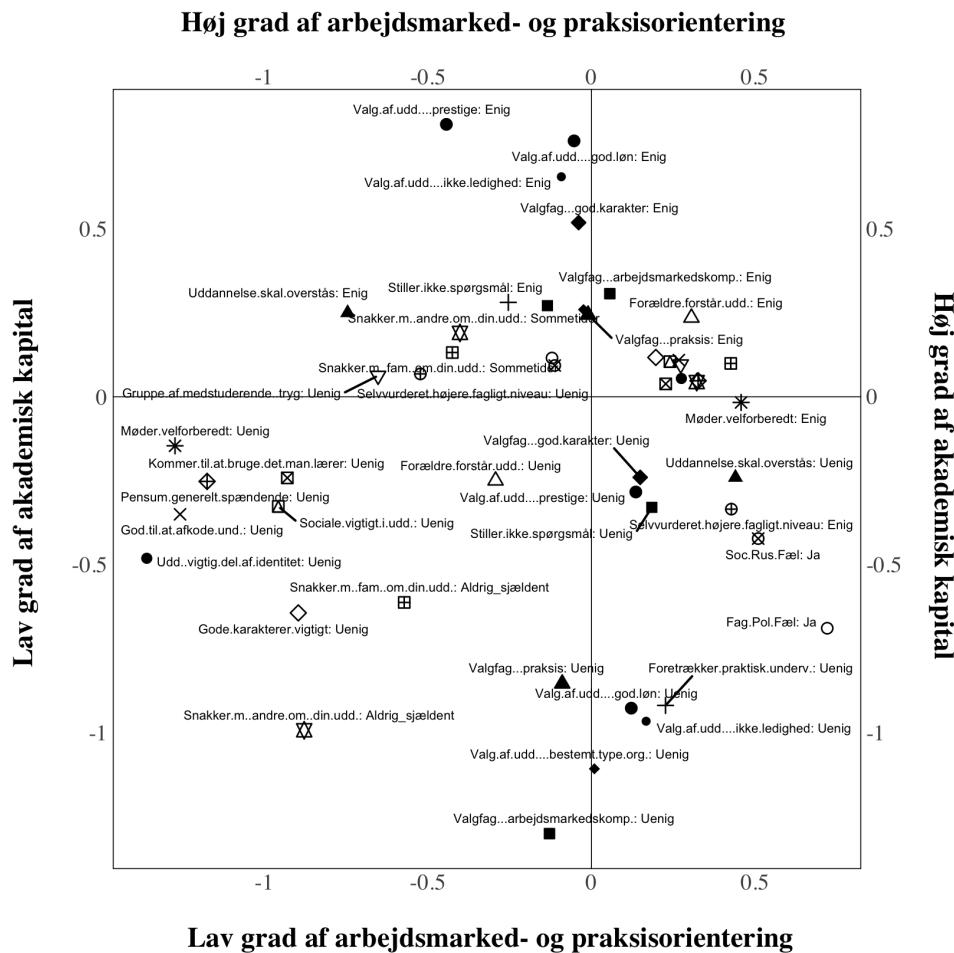
Hjellbrekke (2019, s. 77) peger på den såkaldte *jack-knife*-test som den mest hyppigt brugte metode til at teste intern stabilitet. Her vurderes potentielle ændringer i stabilitet baseret på nedenstående formel, der tester stabiliteten på én akse op imod den næste akse, målt efter eigen værdi. For en modalitet med koordinatet  $Y_{kl}$  på akse  $l$  med eigen-værdien  $\lambda_l$ , og hvor  $\lambda_{l+1}$  er eigen-værdien for den næste akse målt på eigen-værdi, gælder det, at hvis produktet af  $f_k/(1-f_k)Y_{kl}^2$  er større end  $\lambda_l - \lambda_{l+1}$  har akse 1 drejet sig mere end 45° og opfattes som ustabil; hvis produktet er mindre, opfattes den som stabil. For *møder velforberedt - uenig* gælder  $f_k/(1-f_k)Y_{kl}^2 = 0,218/(1-0,218)1,273^2 = 0,452$ , og da  $\lambda_l - \lambda_{l+1} = 0,131 - 0,117 = 0,014$ . Akse kan således ses som ustabil i forhold til den kategori, der yder det største bidrag – hvilket ligger i tråd med tabl 5.4, der viste en forskydning i, hvilke akser, der reflekterede hvilke temaer. Imidlertid hænger ustabiliteten sandsynligvis også sammen med det lave  $n$ .

## 5.6 Modalitetsskyer

I denne del vil jeg illustrere det sociale rum for første- og andenaksen med udgangspunkt i modalitetsskyer for de aktive modaliteter. Skyen af modaliteter repræsenterer en form for gennemsnitsprofil modaliteterne og kan ydermere ses som et relationelt værktøj til at se stærkt korrelerede modaliteter.

### 5.6.1 De aktive modaliteter

Med henblik på at undersøge, hvordan de forskellige modaliteter hænger sammen, har jeg visualiseret de aktive modaliteter i modalitetsskyen i figur 5.4. På github-siden for projektet findes en større version af figuren.

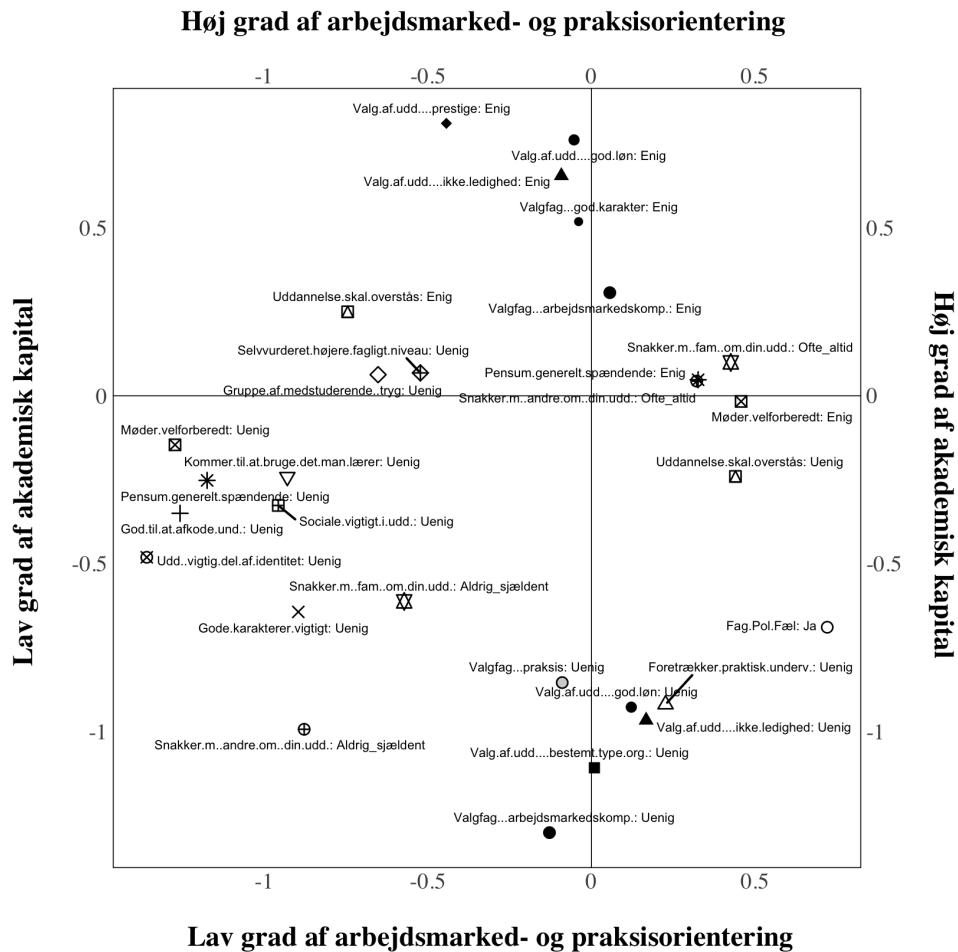


Lav grad af arbejdsmarked- og praksisorientering

Figur 5.4: Modalitetssky for aktive modaliteter

For at simplificere fortolkningen viser figur 5.5 de aktive modaliteter, der bidrager over gennemsnitligt til første- og andenaksen.

Med udgangspunkt i figur 5.6, der viser en klyngeanalyse for modaliteterne, kan det ses, at der er en skarp opdeling i andenaksen *på baggrund* af førsteaksen – således lader den røde klynge til at illustrere individer, hvor der *ikke* er en bevidst strategi, mens den blå klynge illustrerer en tilsyneladende meget bevidst ikke-praksisorienteret strategi, idet der her en større akademisk kapital.

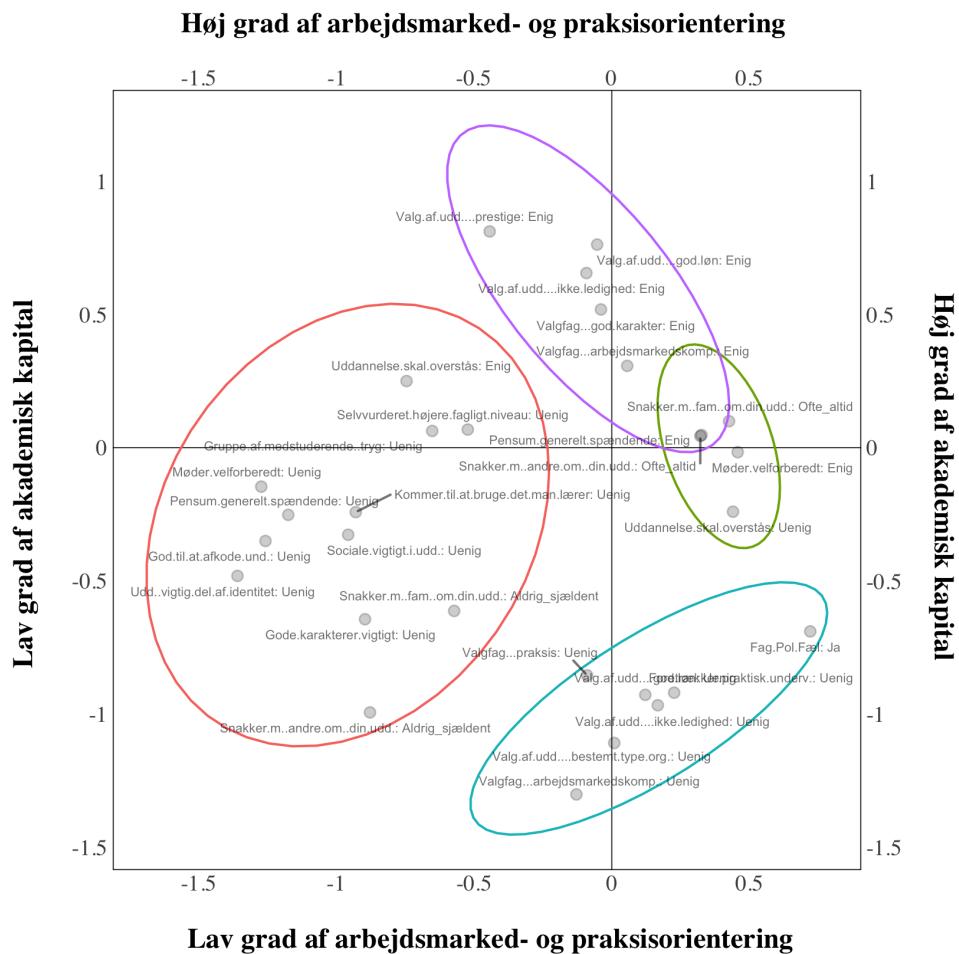


**Figur 5.5:** Modalitetssky for aktive modaliteter med over gennemsnitsligt bidrag

## 5.7 De supplementære variable

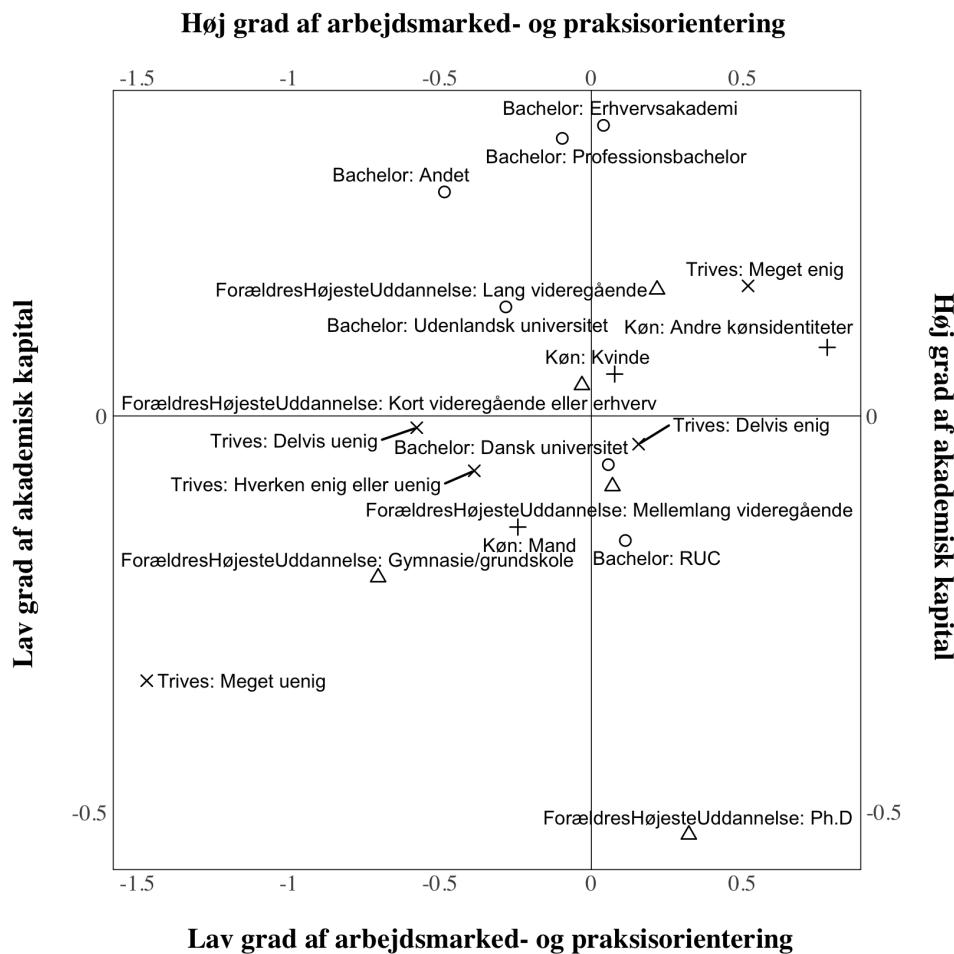
Min problemformulering omhandler specifikt de sociale uligheder, som kan ses i praksis til samfundsvidenkabelige studerendes praksis, selvopfatelse og strategi i relation til deres uddannelse, og arbejdsspørgsmål 2 og 3 omhandler helt konkret betydningen af forældres uddannelse samt sammenhængen mellem strategi og trivsel. Med en analyse af de supplementære variable og deres respektive modaliteters placering i det plan, der bliver skabt på baggrund af første- og andenaksen, kan jeg svare på netop disse spørgsmål.

Le Roux m.fl. (2008, s. 1058) påpeger, at man i vurderingen af supplementære variable bør skele til koordinaterne med henblik på at undersøge afstanden i standardafvigelser (Hjellbrekke, 2019, s. 64) mellem dem; en afstand på en af akserne, der er større end 1 er således stor, og en afstanden på mindre end 0,5 er lille.



**Figur 5.6:** Klyngeanalyse af modalitetssky for aktive modaliteter med over gennemsnitsligt bidrag

Figur 5.7 viser rummet af alle supplementære modaliteter, som jeg tager udgangspunkt i i de næste afsnit.



Figur 5.7: Modalitetssky for de supplementære modaliteter

### 5.7.1 Bachelorbaggrund

Mit første arbejdsspørgsmål vedrører, hvilke tendenser der er i uddannelsesmæssig praksis, selvopfattelse og identitet på baggrund af de studerendes forskellige uddannelsesbaggrunde, det vil sige, hvorvidt de har en bachelor fra Roskilde Universitet, et andet universitet eller en professionshøjskole. Dette skal ses i lyset af den bemærkelsesværdige mangel på undersøgelser, der undersøger overgangen mellem en professionsrettet bacheloruddannelse og en universitetsuddannelse.

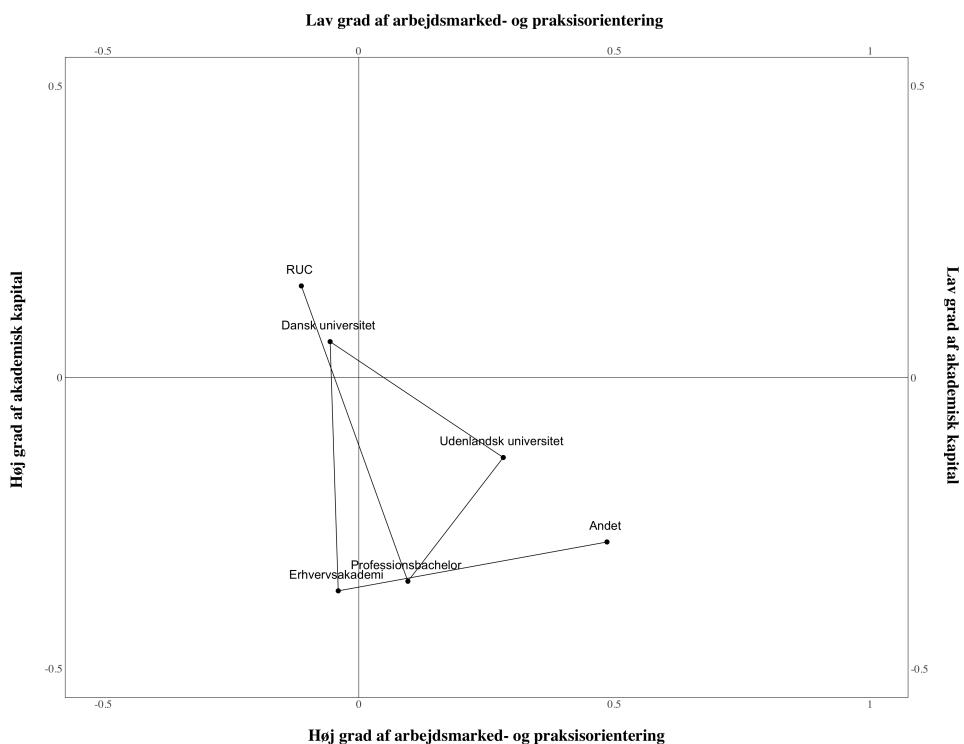
Set i lyset af mit teoretiske valg om at karakterisere instituttet som et særskilt felt indenfor det samlede uddannelsesfelt, er dette spørgsmålet af teoretisk relevans – for studerende, der *ikke* har en bachelor fra RUC, må således nødvendigvis komme fra et andet felt, der omend det også er en del af det samlede uddannelsesfelt, i mere eller mindre grad har et andet sæt af

institutionslogikker, altså en anden doxa. Mere specifikt kan man forvente, at studerende, der *ikke* har en universitetsbachelor, har en forskellig tilgang til det at være studerende end dem, der har en bachelor fra et universitet, fordi der sandsynligvis vil være færre overlap mellem på den ene side de felter, som deres respektive felter konstituerer, og på den anden side Institut for Sam-fundsvidensksb og Erhverv og andre universitetsinstitutter. Uddannelses- og Forskningsministeriet beskriver endvidere professionshøjskolerne som „*praksisnære*“, og at de skal sikre arbejdskraft i deres regionale dækningsområde, hvilket insinuerer et langt større fokus på praksis end på universiterne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020).

Samtidig påpeger Bourdieu, at når et individ møder et nyt felt, kan habitus være utilstrækkelig til at korrespondere til den doxa, der kræves, at individet handler efter; der sker således det, Bourdieu beskriver som en *hysteresis*-effekt: Altså et mismatch mellem habitus og doxa. Denne effekt har den konsekvens, at individet kan opleve, at deres praksis opfattes som utilstrækkeligt, på trods af, at de handler efter den doxa, der er indlejret i deres habitus, og som de kender fra andre felter (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 62). Det er i den forbindelse værd at bemærke, at Grenfell påpeger, at begrebet er passende til et mere strukturelt niveau, for eksempel til at undersøge, hvorledes makro-strukturelle policies som statsingreb påvirker mikrosociologiske interaktioner (Grenfell, 2014, s. 140). Jeg mener imidlertid også, at begrebet er særlig nyttigt til disse mere meso- og mikro-orienterede perspektiver, som er relevante for nærværende projekt. I denne forbindelse kunne man altså forvente, at studerende med en universitetsbaggrund har mærkbart højere niveau af akademisk kapital, fordi de kan navigere efter den doxa, de kender og er blevet habituelt socialiseret ind i de foregående tre år.

Figur 5.8 viser placeringen af modaliteter i den supplementære variabel for bachelorbaggrund

Det fremgår tydeligt, at der lader til at være en effekt af bachelorbaggrund i rummet, men det er værd at bemærke, at den mest betydelige afstand mellem de studerende, der har en bachelor fra de mere praksisrettede erhvervsakademier og professionshøjskoler, og dem, der har en bachelor fra Roskilde Universitet, er på andenaksen: Afstanden på førsteklassen mellem modaliteten for RUC og for professionsbachelor er således blot  $\sqrt{-0.1125345 - 0.09590521}^2 = 0.2084397$ , mens den på andenaksen er  $\sqrt{0.1570621 - (-0.3499924)}^2 = 0.5070545$  – en lille afstand ifølge Le Roux m.fl. Det er altså bemerkelsesværdigt, at graden af akademisk kapital *ikke* lader til at være særligt påvirket af uddannelsesbaggrund, men at det tværtimod er uddannelsesstrategi, der er afhængig af bachelorbaggrund, idet jeg kan se, at professions- og erhvervsbachelorer har en højere grad af arbejdsmarkeds- og praksisorientering end deres medstuderende med universitetsbaggrund. Dette stemmer imidlertid godt overens med Forsknings- og Uddannelsesministeriets beskrivelse af disse uddannelser som mere praksis-



**Figur 5.8:** Placering af den supplementære variabel bachelorbaggrund

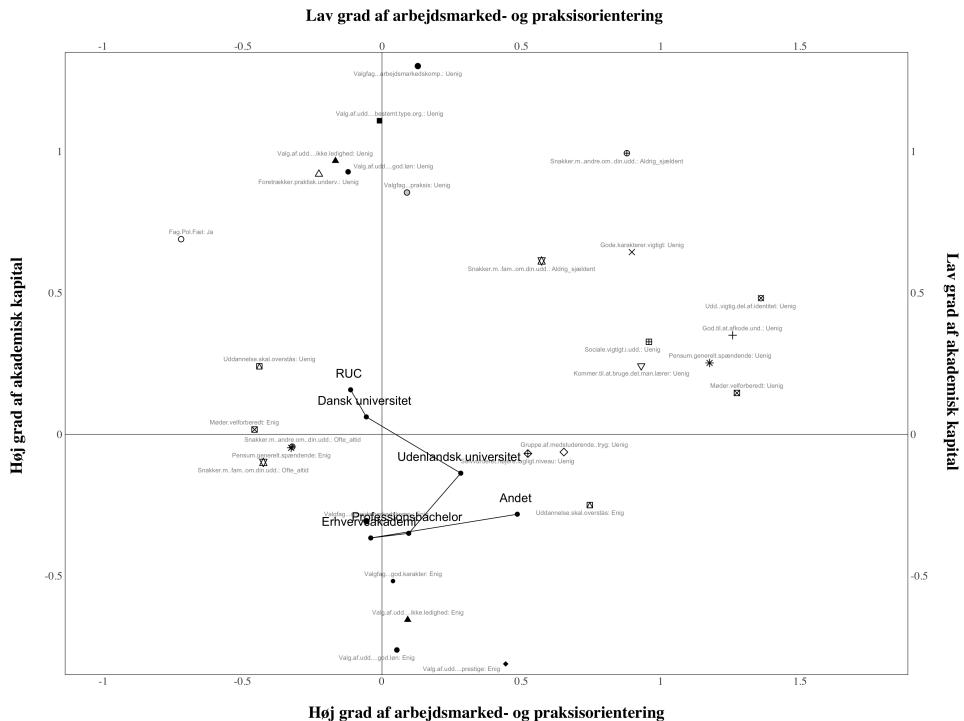
rettede, hvilket jeg kan se, indlejrer sig i habitus og handledispositioner.

Samtidig passer det med Højbjerg Martinussen (2015, s. 8–9), der finder, som nævnt i problemfeltet, at der foregår en kamp mellem studerende med universitetsbachelorbaggrund og studerende med professionsbachelorbaggrund om at definere feltets doxa, og at de studerende, der har en professionsbachelor har en anderledes studiestrategi.

Imidlertid er det her også værd at nævne, at der – præcis som Bourdieu beskriver i reproduktionen – også bør skeles til det uddannelses- og selektionsforløb, der ligger forud for det nuværende uddannelsesniveau: At bachelorer fra professionshøjskoler og erhvervsakademier har en højere grad af arbejdsmarkeds- og praksisorientering er også sandsynligvis et udtryk for, at de tog et bevidst valgt om på bachelorniveau at vælge det praksisnære fremfor det mere teoretiske – og værdisættelsen af det praktiske er sandsynligvis fortsat med forankring i doxa på deres respektive institutter, hvilket indlejrer sig i deres habitus, hvorimod det forholder sig på samme måde for de studerende, der enten kommer fra RUC eller andre universiteter, hvor værdsættelsen af det teoretiske konstituerer en større del af doxa.

Figur 5.9 viser bacheloruddannelsesmodalitet i rummet af aktive modaliteter på første- og andenaksen, og her er det bemerkelsesværdigt, at afstan-

den til hhv. de modaliteter, der insinuerer en høj og lav grad af akademisk kapital er omtrent lige langt fra både modaliteterne for professions- og erhvervsakademibacheloruddannelse samt RUC og danske universiteter. Det er således *udenlandske universiteter*, der har tendens til at have den laveste akademiske kapital, omend sammenhæng er uanseelig.



**Figur 5.9:** Placering af den supplementære variabel for bachelorbaggrund blandt andre modaliteter

Det er afslutningsvis værd at bemærke, at jeg i surveyen spurgte de studerende, der angav, at de *ikke* har en universitetsbachelor, hvorvidt de følte sig forskelsbehandlet af både undervisere og medstuderende, og hvorvidt de kompetencer og færdigheder, der har opnået i deres bachelor, ikke bliver taget alvorligt.

Tabel 5.5 viser andelen af hhv. studerende med erhvervsakademi- eller professionshøjskolebaggrund samt dem med universitetsbaggrund.

Som det fremgår i tabel 5.5, er der ikke en generel tendens til, at de adspurgte studerende føler at de bliver forskelsbehandlet eller at deres kompetencer ikke anerkendes. Det er imidlertid yderst vigtigt at pointere, at der er tale om et meget lille  $n$ , idet der here er tale om en delmængde af det samlede  $n$  for undersøgelsen. Denne tabel skal således blot ses som en illustrativ opbakning af 5.9. Det lader således til, at der ikke er udprægede forskelle på baggrund af bachelorbaggrund, og ydermere føler de studerende heller ikke,

Variabel	Erhvervsakademi eller professionshøjskole	Andet universitet
Forskelsbehandling fra undervisere	0,0 (0)%	7,1 (2)%
Forskelsbehandling fra studerende	0,0 (0)%	0,0 (0)%
Kompetencer anerkendes ikke	12,1 (4)%	14,3 (4)%

**Tabel 5.5:** Andel der har svaret *meget enig* eller *delvis enig*

at de bliver forskelsbehandlet.

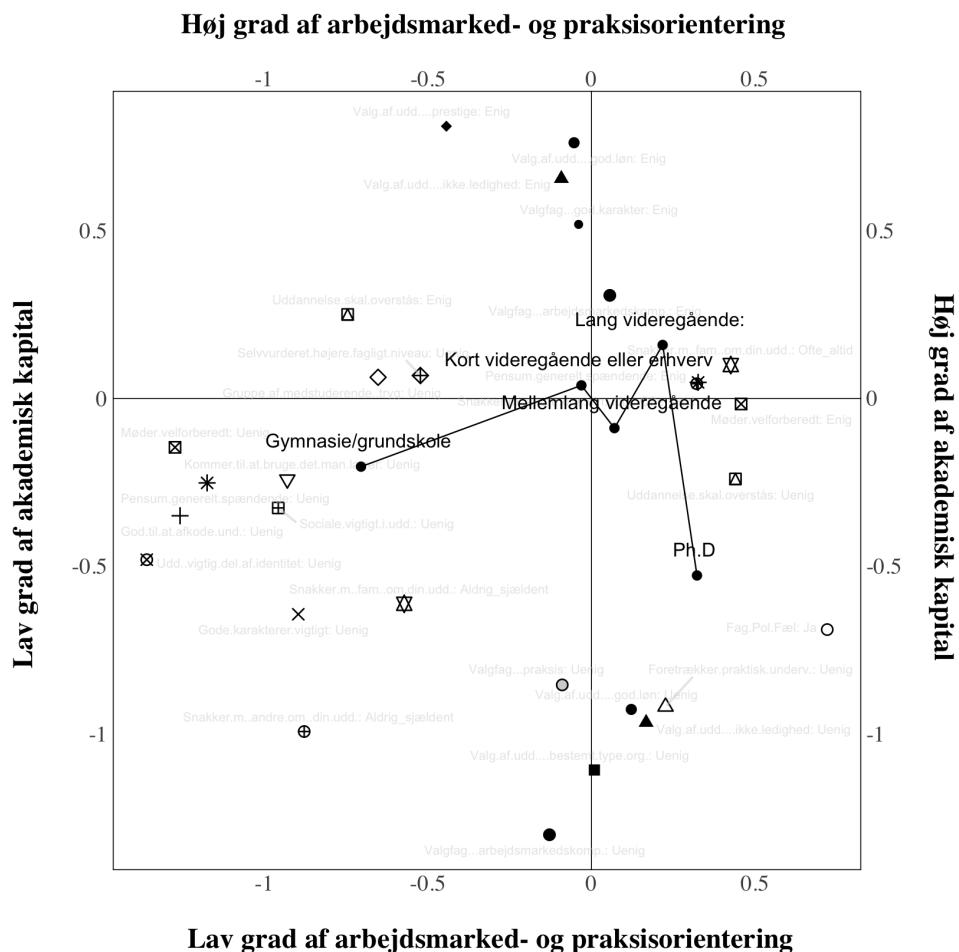
Samlet set kan det altså siges, at forskellen i studiestrategi operationaliseret som første og andenaksen, det vil sige hhv. akademisk kapital og arbejdsmarkeds- og praksisorientering faktisk ikke er særlig mærkbar. De studerede differentieres på baggrund af deres uddannelsesbaggrund på, hvorvidt de kommer fra et universitet eller en professionsrettet institution, det vil sige på andenaksen – men det lader ikke til, at de har en lavere grad af akademisk kapital. Dette er overordnet set positivt, idet der således ikke internt på uddannelsen lader til at eksistere et uddannelseshierarki – ihvertfald ikke i forhold til bachelorbaggrund. Samtidig oplever de studerende, jeg har med i analysen, som har en anden uddannelse end fra universitet, *ikke* i udpræget grad at de bliver forskelsbehandlet på baggrund af deres uddannelsesbaggrund, hverken fra undervisere eller medstuderende; og de oplever samtidig, at deres kompetencer og færdigheder, som de bringer med fra deres bachelor, bliver anerkendt og respekteret.

### 5.7.2 Forældres uddannelse

Som det fremgår i arbejdsspørgsål 2 er det af særskilt interesse at undersøge, hvilken betydning forældres baggrund har for den praksis, studerende har på deres uddannelse. Det er af klar relevans set i lyset af problemfelt, hvor der i den grad betones forældres betydning i uddannelse – både rent objektivt i forhold til, *om* for eksempel børn af forældre med arbejderklassebaggrund kommer på universitetet men også mere subjektivt i forhold til studenterstrategier og så videre Hos Lehmann (2009a) manifesterer det subjektive blik sig i en kvalitativ analyse af studenterstrategier blandt canadiske førstegenerations-universitetsstuderende, der havde distinkt moral, som relaterede sig til deres families arbejderbaggrund, og som var særdeles utilitaristisk og instrumentel. Imidlertid fandt Thomsen m.fl. (2013) ikke en sådan distinktion hos universitetsstuderende med arbejderklassebaggrund. Begge undersøgelser og de øvrige, jeg har nævnt i problemfeltet baserer sig dog på kvalitative analyser af interviews, og således kan min undersøgelse bidrage til disse med en kvantitativ, multivariat vinkel. Det er samtidig et helt grundlæggende og gennemgående tema i Bourdieus værker, at der sker en reproduktion i habitus på baggrund af individers sociale baggrund, hvil-

ket især er forankret i deres forældre (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1990).

Figur 5.10 illustrerer sammenhængen mellem første- og andenaksen samt det højeste niveau af uddannelse for forældre. Det fremgår, at der på førsteakse, det vil sige graden af akademisk kapital, er en klar sammenhæng således, at man for hvert trin af uddannelsesstigen rykker mod en højere grad af akademisk kapital.



**Figur 5.10:** Placering af supplementære modaliteter for forældres uddannelse

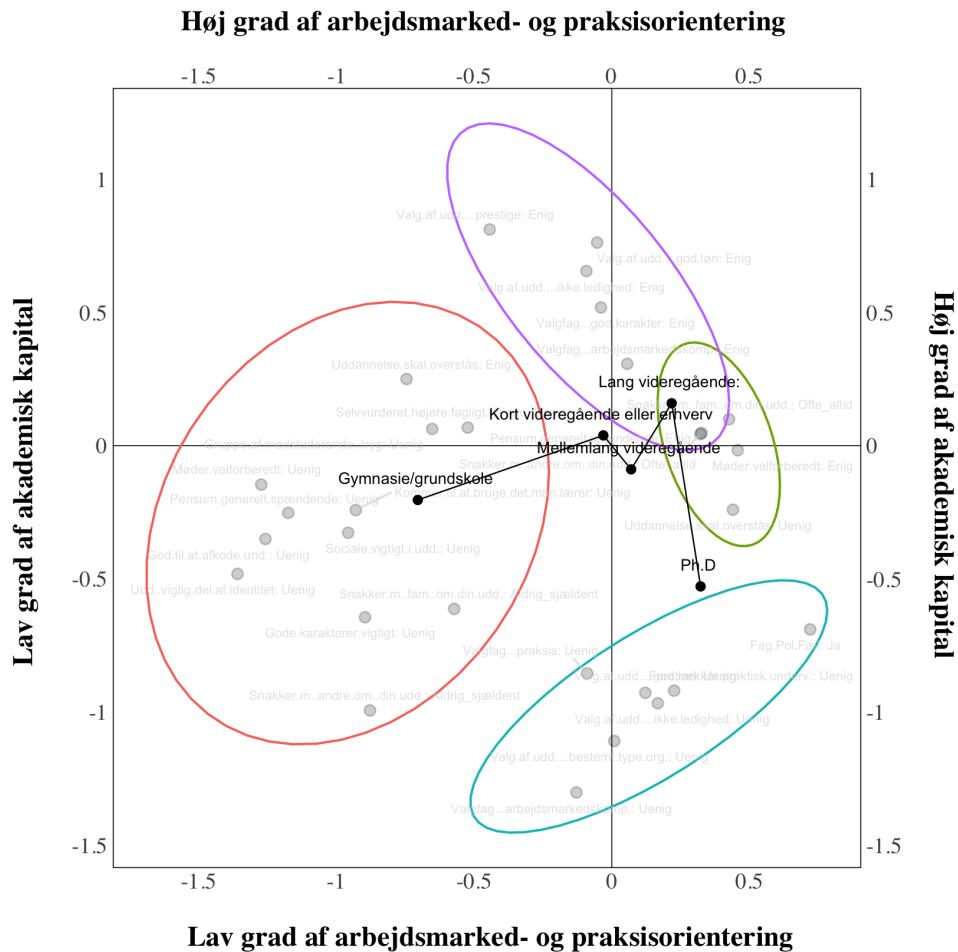
Det fremgår af figur 5.10, at der er en klar tendens til, at der sker en forskydning på førsteaksen på baggrund af forældres uddannelse, således at individer med forældre, der er højere uddannede, har en tendens til at have højere grad af akademisk kapital. Der sker også en forskydning på andenaksen, som imidlertid er mindre mærkbar, og som tydeligst ser i udviklingen fra lang videregående til Ph.D. Afstanden mellem de to mest ekstreme modaliteter er på førsteaksen, Ph.D. og gymnasie/grundskole  $\sqrt{-0,287 - 0,719^2} = 1.006$ ,

altså en betydelig afstand mellem de to ekstremer i skalaen. Det er imidlertid værd at bemærke, at afstanden på andenaksen  $\sqrt{0,162 - 0,522^2} = 0,360$  faktisk ikke lader til at være betydelig. Set i lyset af for eksempel Lehmann (2009b), er det interessant, at jeg ikke finder en betydelig afstand på andenaksen, idet han fandt, at det var i studiestrategien – som var kendtegnet ved at være mere instrumentel og praksisrettet hos børn med forældre i arbejderklassen – at der var en distinktion på baggrund af forældres uddannelse. Imidlertid validerer det Thomsen m.fl. (2013), hvilket typer på, at der er et distinkt dansk forhold, som gør, at universitetsstuderende med lavt- eller ikkeuddannede forældre faktisk ikke forholder sig mere instrumentelt end deres medstuderende med forældre med mellem lange og lange uddannelser. I denne kontekst er det særdeles interessant, at det faktisk er hhv. studerende, hvis højest uddannede forælder har en Ph.D og forældre, hvis højest uddannede forælder har en lang videregående uddannelse, der udgør ekstremerne på andenaksen med en afstand på  $\sqrt{-0,156 - 0,522^2} = 0,679$  – på trods af, at de har en lignende grad af akademisk kapital.

Foruden afstandene i rummet, kan de supplementære variable – der som bekendt *ikke* er med til at definere rummet – ses i relation til de modaliteter, de er korreleret med. Her fremgår det, at studerende med forældre, der har gymnasie eller grundskole som højeste uddannelse, i gennemsnit placerer sig tættere på de variable, der kendtegner en lav grad af akademisk kapital, det vil sige som udtrykker en habitus, der ikke er konstitueret uddannelsesmæssigt i udgangspunktet – hvilket for eksempel ses i, at det sociale ikke er vigtigt, altså at man ikke prioriterer social og symbolsk kapital i uddannelsesfeltet. Det er således bemærkelsesværdigt, at denne gruppe placerer sig tættest på de modaliteter, der illustrerer, at man for eksempel ikke kan afkode undervisningen. Samtidig er det også en gruppe, som er tilbøjeligt til ikke at vurdere deres eget faglige niveau som højere end deres medstuderende.

For at øge forklaringskraften har jeg i figur 5.11 sammenholdt forløbet for forældreuddannelse med klyngeanalysen af de aktive modaliteter, der bidrager over gennemsnittet på første og andenaksen. Plottet viser, at de studerende, der har forældre med højst gymnasie- eller grundskole placerer sig tæt på barycentret for den røde ellipse, som karakteriserer de variable, der insinuerer en lav grad af akademisk kapital, mens de øvrige studerende placerer sig tættere på de øvrige ellipsers barycentre, hvilket insinuerer en højere grad af akademisk kapital.

Set i lyset af mit teoretiske udgangspunkt giver det mening, at det forholder sig således: Bourdieu påpeger, at *pædagogiske handlinger*, det vil sige for eksempel undervisning på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, ikke blot skal skes objektive handlinger, hvis mål er ren læring – de skal også ses som kulturelt substantielle og reproducerende mekanismer, som viderebringer den gældende sociale orden (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 31). Instituttets undervisere således en legitimitet – en pædagogisk autoritet – hvor de udover en magthandling mod de studerende, som konstituerer



**Figur 5.11:** Placering af supplementære modaliteter for forældres uddannelse i klyngeanalyse af modaliteter

en specifik doxa, som i et Bourdieusk perspektiv vil være karakteriseret ved at relatere sig til den herskende klasse, som i denne kontekst er de veludannede og sandsynligvis akademiske. Nærmere specifikt er det således en symbolsk voldelig handling – altså en handling, som ikke opfattes som en volds- eller magthandling af subjektet for handlingen, det vil sige her de studerende (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 25) – men som resulterer i, at de, der ikke er vokset op i et „hjem med klaver“ får svært ved afkode den doxa, underviserne skaber.

Hvis individerne ikke er disponeret til at handle og tale efter de akademiske regler – universitetets doxa – bliver det svært at afkode, hvad der forventes af én. Det ses for eksempel således også, at afstanden mellem den supplementære modalitet for *gymnasie/grundskole* og den aktive modalitet, der dækker, at man aldrig eller sjældent snakker med sin familie om sin ud-

dannelse på førsteaksen kun har en afstand på  $\sqrt{0,585 - 0,719^2} = 0,134$ , hvilket insinuerer, at disse studerende i mindre grad faktisk snakker om ud-dannelse med familien og således ikke „øver“ det akademiske sprog: Og set i lyset af habitus som begreb, er det særdeles centralt, idet habitus er et produkt af tidligere erfaringer, som helt konkret disponerer individet og dets handlinger *og* subjektive holdninger, følelser og tanker – og mere specifikt påpeger Bourdieu at disse erfaringer faktisk lagres kropsligt og manifesterer sig i kropsliggjot kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 16): Helt konkret er det akademisk mindset således noget der skal øves, og her er der nogle studerende, der har dårligere forudsætninger for det.

Samlet set kan man altså om sammenhængen mellem studiestrategi og forældres baggrund påpege, at der overordnet set lader til at være en sådan: Der er således stor forskel på især for de studerende, der har forældre hvis højeste uddannelse er gymnasie eller grundskole og deres øvrige medstuderende. Samtidig kan det på baggrund af de aktive modaliteter, at de studerende, der har lavereuddannede forældre i gennemsnit er mere tilbøjelige til ikke at føle, at undervisningen ikke er relevant for dem samt ikke at kunne afkode, hvad der forventes af underviserne. Det lader således til, at disse studerende ikke har fået indpoet den kropsliggjorte kulturelle kapital det kræver at navigere i det der i kraft af de pædagogiske handlinger forventes. Imidlertid er det i forhold til den studiemæssige strategi, det vil sige graden af arbejdsmarkeds- og praksisorientering, ikke en anseelig forskel på baggrund af forældres uddannelsesbaggrund.

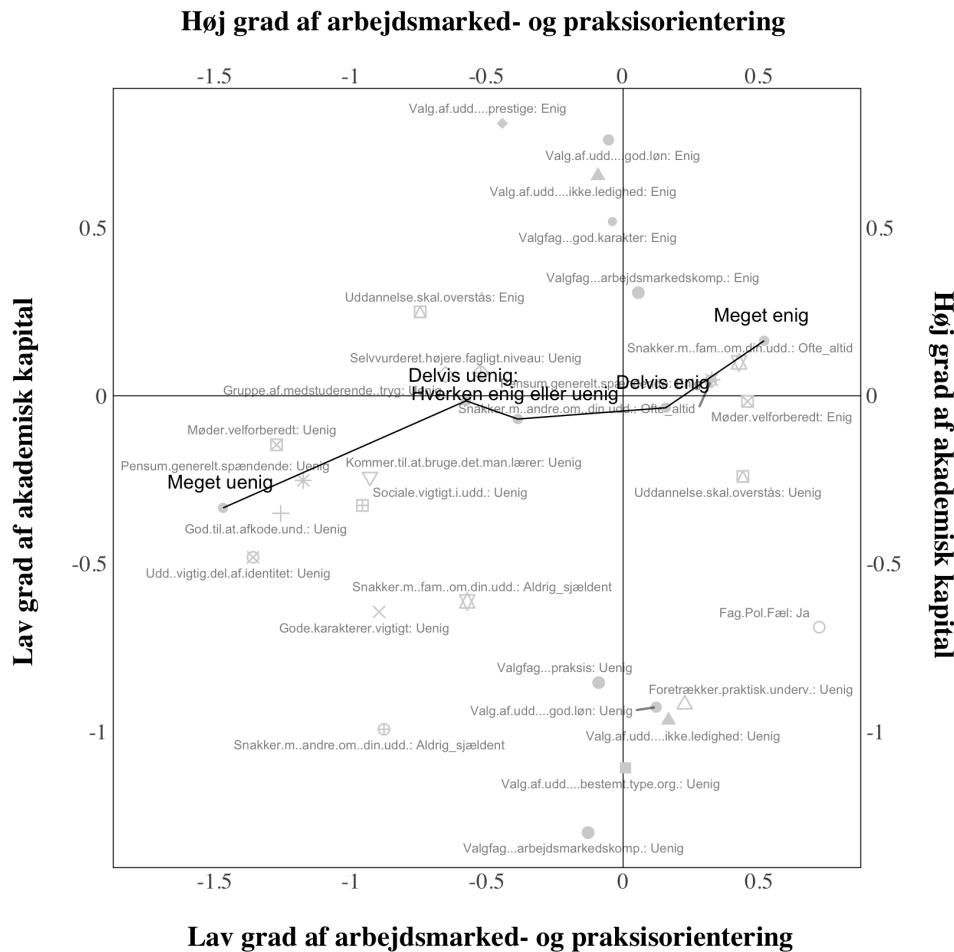
### 5.7.3 Trivsel på uddannelsen

Mit tredje og sidste arbejdsspørgsmål vedrører, hvilken betydning, ud-dannelsesmæssig praksis har for trivsel på uddannelsen.

Trivsel er interessant i både empirisk og teoretisk lys. Helt grundlæggende er det af relevans at vide, hvilke studerende, der trives, og hvilke der ikke gør: Danmarks Evalueringssinstitut påpeger således i en undersøgelse af studerendes studierelaterede følelser, at måling af trivsel blandt andet er særdeles vigtigt for frafald (Danmarks Evalueringssinstitut, 2019) – og således kan bruges til målrettede strategier. De benytter imidlertid et design, der baserer sig på regressionsanalyser, og således kan en undersøgelse baseret på MCA være med til at belyse dette forhold yderligere på en mere kompleks måde, hvor forholdet mellem langt flere variable kan anskues på samme tid.

Figur 5.12 viser placering af modaliteter for den supplementære variabel for trivsel.

Det fremgår, at der på både første- og andenakser sker en forskydning i trivsel; det er således bemærkelsesværdigt, at den laveste trivsel findes i tredje kvadrant, som er kendtegnet ved en lav grad af arbejdsmarkeds- og praksisorientering og en lav grad akademisk kapital, men der i første kvadrant, som er kendtegnet ved en høj grad af akademisk kapital og en



**Figur 5.12:** Placering af den supplementære variabel for trivsel i modalitetsskyen

høj grad af arbejdsmarkeds- og praksisorientering, findes den højeste trivsel.

Før jeg kaster mig ud i yderligere teoretisk tolkning af figur 5.12, finder jeg det værd at bemærke, at der kan være en vis grad af spuriøsitet på spil i denne sammenhæng; det er ikke utænkeligt, at der er en uboserveret variabel, der strukturerer både de aktive modaliteter samt trivslen på uddannelsen – for eksempel den generelle mentale trivsel for individet. For eksempel kan man således tænke sig, at generel trivsel både påvirker, om man føler sig tilpas på studiet, og om man har overskud til at møde velforberedt og føler sig i stand til at afkode undervisernes forventninger.

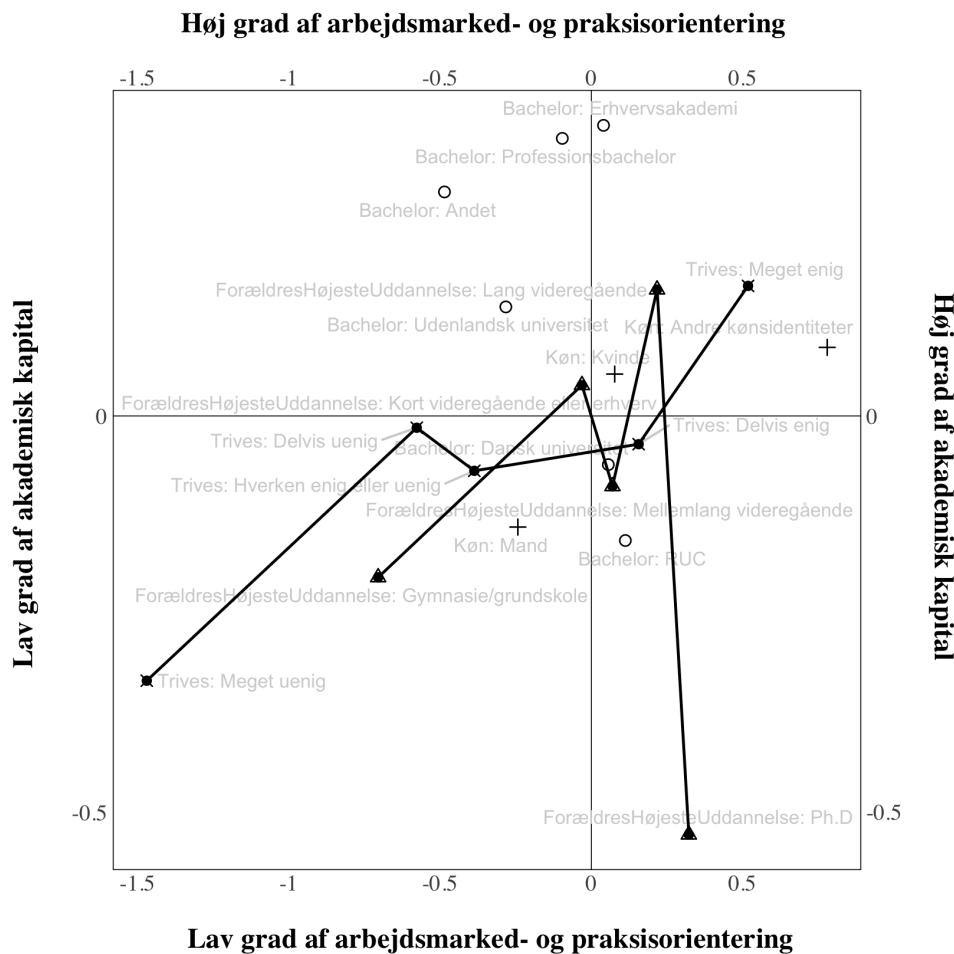
Imidlertid finder jeg det værd at bemærke, at der her findes en anseelig afstand mellem dem, der er hhv. meget enige og meget uenige i, at de „generelt føler mig/ rigtig godt tilpas på min uddannelse“: afstanden er således på førsteakseen på  $\sqrt{-0,518 - 1,470^2} = 1,988$ , hvilket set i lyset af Le Roux m.fl. må siges at være en drastisk afstand.

Der kan være mange grunde til, at sammenhængen tager sig således ud. Imidlertid kan man, ud fra et Bourdieusk perspektiv også se sammenhængen som et udtryk for, at den institutionelle doxa på det felt, som instituttet udgør, nok læner sig op af opfyldelsen af de modaliteter, der placerer sig i første kvadrant – altså, at der sker en værdisættelse af dels det at være stærkt integreret på sin uddannelse, men også det, at man formår at se den praktiske og arbejdsmarkedsorienterede relevans af uddannelsen. Samtidig kan man se, at modaliteterne for hhv. *meget enig* og *enig* er stærkt korrelerede med, at man møder velforberedt, synes, at pensum er spændende, og at man snakker med familie og andre om uddannelse ofte eller altid. Således er det altså de individer, hvor uddannelsen både udgør en stor del af deres kulturelle og sociale praksis, og som har en habitus, der orienterede sig mod uddannelsen, altså hvor der er et stort overlap mellem doxa og habitus, der trives bedst på uddannelsen. Imidlertid skal dette selvfølgelig også ses i lyset af, at det sandsynligvis også er studerende, for hvem der er en høj grad af generel trivsel og overskud.

Set i relation til mine tidligere analyser, hvor jeg har undersøgt sammenhængen mellem første- og andenaksen og forældres uddannelsesbaggrund, er det endvidere værd at pointere, at det er tilsyneladende en lignende sammenhæng her. Figur 5.13 viser således de to supplementære variables forløb for både forældres uddannelse og trivsel.

Hvad der i denne forbindelse er værd at bemærke er, at der på begge forløbslinjer finder en forskydning på førsteakses sted; både for trivsel og forældreuddannelse gælder det således, at der med en stigning heri sker en stigning i akademisk kapital. Det kan således vidne om, at vi igen ser, at de studerende, der har veluddannede forældre i højere grad trives på universitetet, fordi de i højere grad er indsosialiseret i den doxa, der kræves, at de formår at navigere i; altså at de habituelt har en højere grad af den kropsligjorte kulturelle kapital, der kræves i forhold til de pædagogiske handlinger.

Bourdieu antaster i sit forfatterskab ikke trivsel specifikt, og det er få, der laver denne teoretisk-empiriske knytning. Imidlertid er det værd at udvide det teoretiske blik for en stund for at få et bedre blik for netop graden af akademisk kapital og trivsel. Ulriksen (2009, s. 517–518) påpeger således, at integration på studiet, som ud fra de aktive modaliteter, groft sagt kan oversættes til min operationalisering af akademisk kapital, er særlig vigtig for trivslen hos de studerende. Teoretisk set kan man yderligere for eksempel kort perspektivere til Honneth, som i tråd med Bourdieus kapitalbegreb, beskriver, at individet må opnå anerkendelse i tre sfærer, for at opnå et praktisk selvforhold og undgå mistrivsel (Honneth, 2006, s. 174): Helt konkret kan man således ud fra Honneth påpege det teoretiske link mellem mistrivsel og manglende akademiske kapital; fordi man således simpelthen ikke af andre på et mikrosociologisk niveau bliver anerkendt for ens unikke kompetencer, fordi der – ud fra et Bourdieusk perspektiv – er et mismatch mellem doxa og habitus.



**Figur 5.13:** Placering af de supplementære variable for trivsel samt forældres uddannelse i modalitetsskyen

Samlet set ser vi altså en ulighed i trivsel baseret på graden af akademisk kapital samt graden af arbejdsmarked- og praksisorientering; det lader således til, at de studerende, der formår at have en høj grad af akademisk kapital, hvor uddannelsen konstituerer en anseelig del af deres habitus, samtidig med at de forholder sig relativt praktisk og arbejdsmarksretsrettet, har den bedste trivsel – og generelt ses den største effekt for trivsel på førsteaksen, som netop repræsenterer graden af akademisk kapital. I den forbindelse kan man således påpege, at der er særligt vigtigt at sørge for, at studerende faktisk føler sig integrerede på deres uddannelse, og at uddannelsen tilrettelægges således at også de studerende, der ikke nødvendigvis befinner sig i første kvadrant også kan se en mening i deres uddannelse, hvilket det lader til kan være svært lige pt. Afsluttende er det værd at bemærke, at der ser ud til at være en lignende forskyning på førsteaksen som med forældrebaggrund,

hvilket insinuerer, at der er en sammenhæng mellem netop dette og trivsel.

## Del 6

# Diskussion

### 6.1 Generalisérbarhed

Som nævnt i metodeafsnittet har jeg valgt at anskue RUC som kritisk case – og det er netop nu, at dette valg bliver helt centralt; for når jeg har anskuet RUC som kritisk case, hvor der, som nævnt, er en studentersammensætning, hvor det ikke nødvendigvis udelukkende er de mest boglige – målt på gymnasiekarakter – der får optagelse, siger det en del om generalisérbarheden. I kraft af, at RUC anskues som en kritisk case, vil jeg i denne kontekst forvente, at de øvrige universiteter faktisk har en stærkere grad af uligheder i henholdsvis akademisk kapital og arbejdsmarkeds- og praksisorientering. Således kan man påpege, at der på RUC *burde* være gode betingelser for, at der *ikke* er ulighed, jf. det kritiske element – fordi der er lavere adgangsbetingelser i forhold til karakterer – og omvendt kan man forvente en højere grad af denne sammenhæng, *hvis* altså valget om kritisk case er korrekt beggrundet.

Samtidig ligger de pointer, jeg har fremført, i umiddelbar forlængelse af det øvrige problemfelt, ihvertfald i forhold til forældres uddannelse, hvor det betones, at studerende med kortere uddannede forældre kan have sværere ved at afkode doxa end deres medstuderende, hvilket afspejles i den forskydning på 1. aksen, som jeg observerede på baggrund af forældreuddannelse. Imidlertid er det værd at bemærke, at der er en unanseelig sammenhæng mellem graden af arbejdsmarkeds- og praksisorientering, dvs. instrumentaliteten, og forældreuddannelse – dette ligger *ikke* i forlængelse af det internationale problemfelt, omend der i danske undersøgelser er vist en fravær på sammenhæng.

### 6.2 Praktisk betydning

Gennem projektet har jeg forholdt mig relativt deskriptiv i forhold til at påpege nogle sammenhænge i relation til uddannelsestrategi- og praksis; jeg har således *ikke* anlagt et decideret kritisk teoretisk blik på problemstillingen. Imidlertid finder jeg det også relevant at skele til projektets praktiske

relevans.

Projektets bidrag er en ny metodisk vinkel på en problemstilling, der typisk udfoldes med enten kvalitativ data eller registerdata i form af objektive statistikker om, *hvem* der bliver optaget *hvor*. Imidlertid viser projektet dels, at der – også i en dansk kontekst – er sammenhæng med forældreuddannelse og studenterstrategi, og at der tilmed er tendens til, at de studenterpraksisser- og strategier, der har tendens til at være forbundet med studerende med lavere uddannede forældre, *også* er forbundet med en lav grad af trivsel.

Danmarks Evalueringssinstitut (2020) påpeger, at højt fagligt og engagement og stærk social tilknytning er central i forhold til at mindske risiko for frafald på studier, hvilket netop korresponderer til min 1. akse, som netop slår stærkt ud i forhold til fx trivsel – men også, mere bemærkelsesværdigt, sociale forhold. Helt konkret kan man altså se, at det er vigtigt at udvikle uddannelser, der netop styrker den sociale og faglige integration på uddannelsen med henblik på at sikre en højere grad af akademisk habitus, især for dem, der har svært ved fx at se relevansen af deres uddannelse: Projektets resultater påpeger således mod et specifikt fokus på kompetencebevidsthed, således at studerende bliver bevidst om, *hvad* det er, deres uddannelse giver dem med i bagagen, når de skal arbejde efter endt uddannelse. Det er således især vigtigt i universitetsfag, hvor der ikke er en umiddelbar erhvervsretning, hvilket er særligt fremtrædende på humanistiske og samfundsvidskabelig uddannelser.

### 6.3 Teoretisk bidrag

Idet projektet antager et relativt teoretisk udgangspunkt, er det også her, det vel nok væsentligste bidrag skal findes. Med projektet har jeg rent teoretisk således søgt at undersøge og validere Bourdieus teoretisk-empiriske observationer om videregående uddannelse i et multipelt og relationelt perspektiv i en dansk kontekst. Ofte bliver det fremført, at Bourdieus teori *ikke* kan generaliseres uden for det notorisk elitære franske skolesystem, idet det er en radikal tanke, at universitetet og skolesystemet som helhed i den grad, som Bourdieu fremfører, er en reproduktionsmekanise i sig selv – og især i Danmark er tanken nok endnu mere radikal, idet skolesystemet fremstår meritokratisk i kraft af at være gratis og „objektivt“ fokuseret på fx karakterer. Imidlertid viser projektet, at det nok ikke forholder sig således som sådan, men også, at der er behov for dette teoretisk fokus, *også* i et tilsyneladende lighedspræget og meriokratisk system som det danske. Projektet viser, at der tilsyneladende *er* horizontale uligheder i studiestrategien og beholdningen af akademisk kapital på baggrund af sociokulturelle baggrundsvariabe. Imidlertid finder projektet ikke en forskydning i instrumentalitet på baggrund af hverken bachelorbaggrund eller forældres uddannelse. Projektets bidrag

er således også at fastslå et fortløbende fokus på undervisningssystemet udformning: Det er ikke kun vigtigt at sikre, at der er social mobilitet vertikalt i uddannelsesstigen men også at der internt i fx universitetsverdenen bliver arbejdet på at nedbryde disse skel.

## Del 7

# Konklusion

Den væsentligste konklusion er, at der kan ses en stor ulighed i trivsel på baggrund af netop akademisk kapital og graden af arbejdsmarkeds- og praksisorientering. Der kunne således på baggrund af forløbet for den supplementære variabel for trivsel ses en klar forskydning i akademisk kapital, således at de, der har en høj grad af akademisk kapital, er tilbøjelige til at have en bedre trivsel på uddannelsen. Samtidig sker der også en mindre forskydning på baggrund af graden af arbejdsmarkeds- og praksisorientering. Helt konkret betyder det altså, at man i høj grad er mere tilbøjelig til at trives bedre, hvis man forstår at afkode, *hvad* underviserne forventer af én – altså hvis man forstår den doxa, der bliver lagt for dagen af den pædagogiske autoritetshaver – hvis uddannelse konstituerer en stor del af habitus, og hvis man kan se en relevans af sin uddannelse. Forstår man samtidig at have en relativt høj grad af arbejdsmarkeds- og praksisorientering, vil man være tilbøjelig til at trives bedst. I modsætning hertil er lav grad af trivsel stærkt korreleret med *ikke* at kunne se den praktiske relevans af sit studie, og at studiet således ikke konstituerer en vigtig del af habitus. Det er i denne forbindelse også værd at bemærke, at forløbet for trivsel lader til i nogen grad at være sammenfaldende med forløbet for forældres uddannelse, hvilket insinuerer, at studerende med kortuddannede forældre er tilbøjelige til ikke at finde sig tilpas på studiet, fordi de ikke har fået indpodet akademisk doxa gennem deres familie, hvilket må siges at være en væsentlig ulighed.

Foruden uligheden i trivsel har jeg identificeret en forskydning i akademisk kapital på baggrund af de studerendes forældres uddannelseslængde, således at der mellem studerende, der har forældre med henholdsvis kortest og længst uddannelse, er en anseelig forskel i graden af akademisk kapital. Det forstærker min generelle pointe om, at de studerende, der har længereudannede forældre i højere grad formår at navigere i den doxa, der hersker på det felt, instituttet udgør. Det manifesterer sig i, at de er mere tilbøjelige til at identificere sig stærkere med uddannelsen; at uddannelsen udgør en større del af deres habituelle handlingsdispositioner. Omvendt gælder det for dem,

der har lavere uddannede forældre, at de er mere tilbøjelige til at have svært ved at se relevansen af uddannelse med vidre. Samlet set eksisterer det altså en ulighed i akademisk kapital på baggrund af forældreuddannelse. Imidlertid lader der *ikke* til at eksistere en sådan anseelig forskel i graden af praksis- og arbejdsmarkedsorientering, som der ellers ofte anføres i problemfeltet.

I forhold til min Bourdieuske udgangspunkt forventede jeg en klar tendens til, at der ville være en ulighed i både akademisk kapital og graden af praksis- og arbejdsmarkedsorientering for henholdsvis studerende med en akademisk bachelor og studerende, der *ikke* har en akademisk bachelor, fordi studerende fra andre typer af institutioner møder et felt, der forventes at være markant anderledes, hvorfor der kan ske en hysteresis-effekt. Dog fandt jeg, at der lader til blot at være en distinktion i praksis- og arbejdsmarkedsorienteringen.

Alt i alt viser projektet altså, at det er særdeles vigtigt med et fortsat og kontinuerligt fokus på studerende på baggrund af sociale uligheder – ikke blot vertikalt men også, som jeg har taget udgangspunkt i, horizontal, da et sådan fokus også rummer utroligt vigtige indspark i forhold til at styrke trivslen og optimere udbyttet af uddannelse på tværs af sociale skel.

# Litteraturliste

- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2021). *bibliometrix: Comprehensive Science Mapping Analysis* [R package version 3.0.4]. <https://github.com/massimoaria/bibliometrix>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Havard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2005). *The social structures of the economy*. Polity.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd). Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018a). *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på universiteterne* (tekn. rap.). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018b). *Udviklingen i optaget på de videregående uddannelser* (tekn. rap.). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser* (tekn. rap.).
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Højt fagligt engagement og stærk social tilknytning mindsker risikoen for frafald* (tekn. rap.). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Espenshade, T. J., Radford, A. W. & Chung, C. Y. (2013). *No longer separate, not yet equal: Race and class in elite college admission and campus life*. Princeton University Press.
- Flybjergr, B. (2010). Fem misforståelser om casestudier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.

- Frederiksen, M. (2017). Multipel Korrespondanceanalyse. I M. Frederiksen, Peter Gundelach & R. Nielsen (Red.), *Survey* (s. 253–266). Hans Reitzels Forlag.
- Grenfell, M. J. (2014). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Routledge.
- Halsboe-Jørgensen, A. (2021). *Kurven jeg gerne vil knække*. <https://ufm.dk/ministeriet/ministeren/taler/kurven-jeg-gerne-vil-knaekke>
- Hjellbrekke, J. (2019). *Multiple correspondence analysis for the social sciences*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Honneth, A. (2006). Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik.
- Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" – masseuniversitetets studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 10(18), 7–24.
- Järvinen, M. (2013). Bourdieu. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 365–386). Hans Reitzels Forlag.
- Kaufman, L. & Rousseeuw, P. J. (2009). *Finding groups in data: an introduction to cluster analysis* (Bd. 344). John Wiley & Sons.
- Krog, D. W. & Lindbaum, M. (2020). *Tal om danske universiteter 2019* (tekn. rap.). Danske Universiteter.
- Kropp, K. (2011). *Sociologisk forskning i Danmark i historisk perspektiv - en feltanalytisk skitse af struktur og genese* (Ph.d.-afhandling). Sociologisk Institut. København.
- Larsen, A. G., Ellersgaard, C. & Andrade, S. (2016). *soc.ca: Specific Correspondence Analysis for the Social Sciences* [R package version 0.7.3]. <https://github.com/Rsoc/soc.ca>
- Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004). *Geometric data analysis: from correspondence analysis to structured data analysis*. Springer Science & Business Media.
- Le Roux, B., Rouanet, H., Savage, M. & Warde, A. (2008). Class and cultural division in the UK. *Sociology*, 42(6), 1049–1071.
- Lehmann, W. (2009a). Becoming middle class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology*, 43(4), 631–647.
- Lehmann, W. (2009b). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149.
- Maechler, M., Rousseeuw, P., Struyf, A., Hubert, M., Hornik, K., Studer, M. & Roudier, P. (2016). *Package 'cluster'* [R package version 2.1.2]. <https://cran.r-project.org/web/packages/cluster/>
- Pitzalis, M. & Porcu, M. (2017). Cultural capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 956–974.

- Roskilde Universitet. (2021). *Om Roskilde Universitet*. <https://ruc.dk/om-roskilde-universitet>
- Roux, B. L. & Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis*. SAGE.
- Rowlands, J. (2018). Deepening understandings of Bourdieu's academic and intellectual capital through a study of academic voice within academic governance. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1823–1836.
- Stuber, J. M. (2009). Class, culture, and participation in the collegiate extracurriculum. *Sociological Forum*, 24(4), 877–900. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01140.x>
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser* (Ph.d.-afhandling). Skolen for livslang læring, Roskilde Universitetscenter. Roskilde.
- Thomsen, J. P. (2010). Klasse og kultur på danske universitetsuddannelser. *Dansk Sociologi*, 21(1), 53–73.
- Thomsen, J. P. (2012). Exploring the heterogeneity of class in higher education: Social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 565–585.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, G. I. (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019). *Samlet oversigt over typer af uddannelsesbeviser og grader*. <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/typer/samlet-oversigt>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). *Om professionshøjskolerne*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregående-uddannelse/professionshøjskolerne/om-professionshøjskolerne>
- Ulriksen, L. (2009). The Implied Student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517–532.
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere*. (2. udgave, 1. oplag.). Samfunds-litteratur.
- Willis, G. (2018). Cognitive Interviewing in Survey Design: State of the Science and Future Directions. I D. L. Vanette & J. A. Krosnick (Red.), *The Palgrave Handbook of Survey Research* (s. 103–108). Palgrave.
- Wong, B. & Chiu, Y.-L. T. (2019). 'Swallow your pride and fear': the educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 868–882.
- Wong, B. & Chiu, Y.-L. T. (2021). Exploring the concept of 'ideal' university student. *Studies in Higher Education*, 46(3), 497–508.

## Bilag A

### Oversigt over kilder

Nedenstående figur viser det antal kilder, jeg har identificeret gennem henholdsvis søgning og snowballing. Jeg har i alt fundet 44 kilder, som indgår i disse analyser.

Søgning	Resultater	Heraf udvalgte
horizontal AND stratification		
AND university AND students	17	4
"educational strateg*" AND		
"university student*"	37	2
"educational* disposit*" AND		
Snowballing	14	2
	35	
<i>I alt</i>		44

**Tabel A.1:** Søgning i SCOPUS

## Bilag B

### Oversigt over variable

Variabel
Uddannelse.skal.overstås
Uddannelse.skal.overstås
Kommer.til.at.bruge.det.man.lærer
Kommer.til.at.bruge.det.man.lærer
Pensum.generelt.spændende
Pensum.generelt.spændende
Udd..vigtig.del.af.identitet
Udd..vigtig.del.af.identitet
Gode.karakterer.vigtigt
Gode.karakterer.vigtigt
God.til.at.afkode.und.
God.til.at.afkode.und.
Selvvurderet.højere.fagligt.niveau
Selvvurderet.højere.fagligt.niveau
Stiller.ikke.spørgsmål
Stiller.ikke.spørgsmål
Foretrækker.praktisk.underv.
Foretrækker.praktisk.underv.
Valgfag...praksis
Valgfag...praksis
Valgfag...arbejdsmarkedskomp.
Valgfag...arbejdsmarkedskomp.
Valgfag...god.karakter
Valgfag...god.karakter
Valg.af.udd....prestige
Valg.af.udd....prestige
Valg.af.udd....ikke.ledighed

**Variabel**

---

Valg.af.udd....ikke.ledighed

---

Valg.af.udd....god.løn

---

Valg.af.udd....god.løn

---

Valg.af.udd....bestemt.type.org.

---

Valg.af.udd....bestemt.type.org.

---

Møder.velforberedt

---

Møder.velforberedt

---

Sociale.vigtigt.i.udd.

---

Sociale.vigtigt.i.udd.

---

Gruppe.af.medstuderende..tryg

---

Gruppe.af.medstuderende..tryg

---

Snakker.m..fam..om.din.udd.

---

Snakker.m..fam..om.din.udd.

---

Snakker.m..fam..om.din.udd.

---

Snakker.m..andre.om..din.udd.

---

Snakker.m..andre.om..din.udd.

---

Snakker.m..andre.om..din.udd.

---

Forældre.forstår.udd.

---

Forældre.forstår.udd.

---

Fag.Pol.Fæl

---

Fag.Pol.Fæl

---

Soc.Rus.Fæl

---

Soc.Rus.Fæl

## Bilag C

# Teknisk beskrivelse af MCA

I denne del vil jeg således gennemgå centrale formler for MCA med henblik på at gøre læseren i stand til faktisk at forstå den analyse, jeg kommer til at udføre. Jeg vil introducere en række bagvedliggende matematisk-teoretiske beskrivelser, men jeg vil holde introduktionen relativt enkelt. Jeg mener, denne form for indføring er vigtigt, fordi den matematiske introduktion i høj grad er illustrativ for, hvad der faktisk sker i min analyse.

Skyens samlede varians er defineret som gennemsnittet af de kvadrerede afstande fra punkterne i skyen til det midterste punkt – baricentret – mens skyens standardafvigelse er defineret som kvadratroden af variansen.

I modalitetsskyen er afstanden  $d$  mellem barycentret  $G$ , dvs. det punkt, som har 0,0 på både y- og x-aksen, og en kategori  $k$  er givet ved:

$$d(k, G) = \sqrt{\frac{1}{f_k} - 1}$$

Hvor  $f_k$  er andelen af individer, der har den givne kategori  $k$ , dvs. svar på en variabel. Jo færre individer, der har kategorien  $k$ , desto højere er værdien for  $d(k, G)$ .

Samtidig er afstanden mellem to kategorier  $k$  og  $k'$  givet ved:

$$d(k, k') = \sqrt{\frac{1}{f_k} + \frac{1}{f_{k'}} - 2 \frac{f_{kk'}}{f_k f_{k'}}$$

Hvor  $f_{kk'}$  er andelen af individer, der har både kategorien  $k$  samt  $k'$ . Desto lavere værdien for  $f_{kk'}$  er, desto større er distancen mellem  $k$  og  $k'$  - afstanden mellem kategorier er altså afhængig af, hvor mange, der har valgt begge kategorier.

Afstanden mellem to individer i individsskyen for et specifikt spørgsmål er givet ved:

$$d_q^2(i, i') = \frac{1}{f_j} + \frac{1}{f_{j'}}$$

Hvor  $i$  og  $i'$  er to individer,  $j$  og  $j'$  er separate svar på en variabel  $q$ , og  $f_j$  og  $f_{j'}$  er andelen af individer, der har valgt  $j$  og  $j'$ .

Den samlede afstand mellem to individer findes ved at summere den kvadrerede afstand for hver variabel og dividere denne med  $1/Q$ , hvor  $Q$  er lig med det samlede antal aktive variable, dvs:

$$d^2(i, i') = \frac{1}{Q} \sum_q d_q^2(i, i')$$

De ovenstående udtryk tjener det formål, at de samlet skal illustrere logikken i MCA: I rummet er to individer tæt på hinanden, når de svarer "ens", dvs. i mit tilfælde, når de tenderer til at vælge de samme svarer på spørgsmål i survey, og modsat vil de være langt væk fra hinanden, hvis dette ikke er tilfældet. Dog skal det også nævnes, at hvis to individer deler et "sjældent"svar, vil afstanden også være lille mellem dem. Samme princip gælder i kategoriskyen, som jo netop er en repræsentation af en form for gennemsnitspunkt for de individer, som har valgt den givne kategori: Hvis to kategorier er lokaliseret tæt på hinanden, vil individer med lignende svarmønstre vælge disse.

Den samlede varians er i MCA givet ved:

$$\frac{K}{Q} - 1 = \Phi^2$$

Hvor  $K$  er det samlede antal kategorier i analysen. Således kan inertien aldrig antage en værdi  $< 1.0$ .

En variabels bidrag til den ovennævnte samlede varians er givet ved:

$$Ctr_q = \frac{Kq - 1}{K - Q}$$

Hvor  $Kq$  er antallet af kategorier for variablen  $q$ . Dette har den konsekvens, at andelen til den samlede varians afhænger af antallet af kategorier, hvilket jeg som nævnt også har haft in mente. Med udgangspunkt i Hjellbrekkes eksempel, kan dette enkelt illustreres således: I et rum med 30 spørgsmål og 100 kategorier, vil en variabel med to kategorier bidrage med  $2 - 1/100 - 30 = 0,0142857 = 1,43\%$ , mens en variabel med 10 kategorier vil bidrage med  $10 - 1/100 - 30 = 0,12857 = 12,85\%$  (Hjellbrekke, 2019, s. 33–36).

Derudover er en *kategoris* bidrag til den samlede varians i MCA er givet ved:

$$Ctr_k = 1 - f_k/K - q$$

Kategoriens bidrag til en akse er givet ved:

$$Ctr_{kl} = f_{kl}/Q(f_{kl})^2$$

Konsekvensen er, at bidraget vil være højere, hvis der er få, der er en del af den givne kategori.

I en MCA kan den maksimale andel af variansen, som en akse forklarer, dvs. eigen-værdien, maksimalt være:

$$\frac{1}{\Phi^2}$$

Ved  $K = 100$  og  $Q = 10$ , vil  $\Phi^2 = 9$ , hvilket vil sige, at aksen samlet maksimalt kan forklare 11,1 % af den samlede varians (Hjellbrekke, 2019, s. 36).

I projektet vil jeg foruden eigen-værdier  $\lambda$  rapportere modificerede eigen-værdier. Hjellbrekke (2019, s. 36–35) pointerer, at eigen-værdier i en MCA giver et for konservativt billede af andelen af information og varians, som en akse kan forklarer. Han anbefaler derfor kraftigt at benytte modificerede eigen-værdier  $\lambda'$ . Modificerede eigen-værdier findes ved at beholde de akser, der har en eigenværdi  $> 1/Q$ , dvs. hvis der er 10 variable i alt, er det alle akser, hvor  $\lambda > 0,1$ . Herefter findes  $\lambda'$  ved  $(\lambda_1 - 1/Q)^2 = \lambda'_l$  for en akse  $l$ . Derudover findes de modificerede rater, dvs. hver akses andel af variansen ved  $\lambda'_l / \sum \lambda'_l$ .

Bilag D

Survey

Jeg er en studerende på kandidatuddannelsen i politik og forvaltning på Roskilde Universitet, der er i gang med mit tredjesemesterprojekt om samfundsvidenskabelige kandidatstuderendes selvopfattelse og identitet i relation til deres uddannelse. Projektets formål er at identificere forskellige tilgange til det at være studerende på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv på Roskilde Universitet.

Det er vigtigt at understrege, at der ikke er nogle rigtige og forkerte svar, og du bedes forsøge at svare så ærligt som muligt.

Din besvarelse behandles fortroligt, og al data slettes efter projektets afslutning.

Det tager ca. fem minutter at besvare spørgeskemaet.

Hvis du har spørgsmål til undersøgelsen, er du meget velkommen til at kontakte mig på nobel@ruc.dk.

På forhånd tak for din deltagelse.

Trine Cosmus Nobel

Studerende, politik og forvaltning

Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv

Roskilde Universitet

**Er du kandidatstuderende på RUC?**

- (1)  Ja  
(2)  Nej

**Baggrundsoplysninger**

I de næste spørgsmål vil jeg spørge ind til nogle baggrundsoplysninger om dig

**På hvilken kandidatuddannelse læser du?**

- (1)  Business Studies + Global Studies  
(2)  Business Studies + International Development Studies  
(3)  Virksomhedsstudier + Arbejdslivsstudier  
(4)  Virksomhedsstudier + Kommunikation  
(5)  Virksomhedsstudier + Politik og Administration

- (6)  Virksomhedsstudier + Psykologi
- (7)  Virksomhedsledelse (etfagskandidat)
- (8)  Business Administration and Leadership (etfagskandidat)
- (9)  Socialvidenskab + Arbejdslivsstudier
- (10)  Socialvidenskab + Dansk
- (11)  Socialvidenskab + Historie
- (12)  Socialvidenskab + Kommunikation
- (13)  Socialvidenskab + Kultur- og Sprogmødestudier
- (14)  Socialvidenskab + Plan, By og Proces
- (15)  Socialvidenskab + Psykologi
- (16)  Socialvidenskab + Pædagogik og Uddannelsesstudier
- (17)  Socialvidenskab + Sundhedsfremme og Sundhedsstrategier
- (18)  Politik og Forvaltning (etfagskandidat)
- (19)  Politik og Forvaltning (erhvervkandidat)
- (20)  Politik + Computer Science (Datalogi)
- (21)  Politik + Historie
- (22)  Politik + Informatik
- (23)  Politik + Kommunikation
- (24)  Politik + Plan, By og Proces
- (25)  International Public Administration and Politics (etfagskandidat)
- (26)  International Development Studies + Business Studies
- (27)  International Development Studies + Communication Studies
- (28)  International Development Studies + Global Studies
- (29)  International Development Studies + Kultur- og Sprogmødestudier
- (30)  International Development Studies + Plan, By og Proces
- (31)  International Development Studies + TekSam - Miljøplanlægning
- (32)  Global Studies (etfagskandidat)
- (33)  Global Studies + Business Studies
- (34)  Global Studies + Communication Studies
- (35)  Global Studies + Cultural Encounters
- (36)  Global Studies + International Development Studies

(37)  Andet

**På hvilken kandidatuddannelse læser du?**

---

**Hvilket køn identificerer du dig med?**

- (1)  Mand
- (2)  Kvinde
- (3)  Non-binær
- (4)  Foretrækker selv at beskrive min kønsidentitet (uddyb gerne) \_\_\_\_\_
- (99)  Foretrækker ikke at angive mit køn

**Hvor gammel er du?**

---

**Hvad er din mors (eller ene forældres) højeste gennemførte uddannelse?**

- (1)  Grundskole
- (2)  Gymnasial uddannelse
- (3)  Erhvervsuddannelse (fx snedker eller frisør)
- (4)  Kort videregående uddannelse (fx laborant eller tandplejer)
- (5)  Mellemlang videregående uddannelse (fx sygeplejerske eller diplomingeniør)
- (6)  Lang videregående uddannelse (fx kandidatuddannelse eller officer)
- (8)  Ph.d. eller forskeruddannelse

- (99)  Andet  
(100)  Ved ikke  
(101)  Ikke relevant

**Hvad er din fars (eller anden forælders) højeste gennemførte uddannelse?**

- (1)  Grundskole  
(2)  Gymnasial uddannelse  
(3)  Erhvervsuddannelse (fx snedker eller frisør)  
(4)  Kort videregående uddannelse (fx laborant eller tandplejer)  
(5)  Mellemlang videregående uddannelse (fx sygeplejerske eller diplomingeniør)  
(6)  Lang videregående uddannelse (fx kandidatuddannelse eller officer)  
(8)  Ph.d. eller forskeruddannelse  
(99)  Andet  
(100)  Ved ikke  
(101)  Ikke relevant

**Har du i øjeblikket eller har du i løbet af din bachelor- eller kandidatuddannelse haft et arbejde, som du selv mente, var studierelevant?**

- (1)  Nej  
(2)  Ja

**Har du i løbet af din nuværende kandidatuddannelse været eller er du i øjeblikket i et ECTS-givende praktikforløb?**

- (1)  Ja  
(2)  Nej

**Planlægger du at komme i ECTS-givende praktik i løbet af din nuværende kandidatuddannelse?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej
- (3)  Ved ikke

**Hvad beskriver bedst den uddannelse der var adgangsgivende for din nuværende uddannelse?**

- (1)  Bachelor fra Roskilde Universitet
- (2)  Bachelor fra et andet dansk universitet
- (3)  Bachelor fra et andet udenlandsk universitet
- (4)  Professionsbachelor fra professionshøjskole
- (5)  Professionsbachelor fra erhvervsakademi
- (99)  Andet

Du har angivet, at du har en professionsbacheloruddannelse fra en professionshøjskole eller erhvervsakademi.

**I hvor høj grad er du enige i de følgende udsagn, der handler om overgangen til din kandidatuddannelse på Roskilde Universitet?**

	Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
Universitetet sikrede, at jeg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

<b>Meget enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Hverken enig eller uenig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Meget uenig</b>	<b>Ved ikke</b>
-------------------	--------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------

fik en god start på min

kandidatuddannelse

Jeg oplever

forskelsbehandling fra mine

medstuderende, fordi jeg ikke

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (99)

har en universitetsbachelor

(at de fx ikke ønsker at være i

gruppe med mig)

Jeg oplever

forskelsbehandling fra

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (99)

underviserne, fordi jeg ikke

har en universitetsbachelor

De kompetencer og

færdighed, jeg har opnået i

min professionsbachelor,

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (99)

bliver taget seriøst af

undervisere og

medstuderende

Du har angivet, at du har en bacheloruddannelse fra et andet universitet end RUC.

I hvor høj grad er du enige i de følgende udsagn, der handler om overgangen til din kandidatuddannelse på Roskilde Universitet?

Hverken enig  
Meget enig Delvis enig Delvis uenig Meget uenig Ved ikke  
eller uenig

Universitetet sikrede, at jeg

fik en god start på min (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (99)   
kandidatuddannelse

## Jeg oplever

forskelsbehandling fra mine medstuderende, fordi jeg ikke har en bachelor fra Roskilde Universitet (at de fx ikke ønsker at være i gruppe med mig)

## Jeg oplever

forskelsbehandling fra  
underviserne, fordi jeg ikke      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)   
har en bachelor fra Roskilde  
Universitet

## De kompetencer og

færdighed, jeg har opnået i  
min bachelor, bliver taget  
seriøst af undervisere og  
medstuderende

**Oplevelse af din uddannelse**

I den næste del af spørgeskemaet vil jeg stille en række spørgsmål, der handler om, hvordan du oplever din egen uddannelse og dine medstuderende, og hvordan du vurderer din egen tilgang til uddannelsen.

**Hvor enig er du i følgende udsagn?**

Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
------------	-------------	-----------------------------	--------------	-------------	----------

For mig er uddannelse noget,

der skal overstås, så jeg kan      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

få et arbejde

Jeg har generelt et stort

kendskab til  
samfundsvidenskabelig      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

litteratur udover mit pensum

For mig er det sociale en  
vigtig del af uddannelsen      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

Jeg tror, at jeg kommer til at

bruge det, jeg lærer, når jeg  
har færdiggjort min      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

uddannelse

Jeg har en gruppe af  
medstuderende, som jeg føler      (1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

<b>Meget enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Hverken enig eller uenig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Meget uenig</b>	<b>Ved ikke</b>
-------------------	--------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------

mig tryg ved

Jeg holder mig tilbage fra at

stille spørgsmål og deltage

aktivt for ikke at risikere at se

dum ud i undervisningen

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------------

**Hvor enig er du i de følgende udsagn?**

<b>Meget enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Hverken enig eller uenig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Meget uenig</b>	<b>Ved ikke</b>
-------------------	--------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------

Jeg føler, jeg passer

interessemæssigt ind på mit  
studie (ift. faglige interesser)

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg er god til at afkode, hvad  
underviserne forventer af mig

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg føler mig generelt rigtig  
godt tilpas på min uddannelse

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg synes, at det meste af  
det vi lærer, er relevant for  
mig

(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

**Hvor enig er du i de følgende udsagn?**

<b>Meget enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Hverken enig eller uenig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Meget uenig</b>	<b>Ved ikke</b>
-------------------	--------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------

Jeg foretrækker undervisning,  
 der er praktisk (fx det at lære

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

et nyt program eller en ny  
 metode)

Jeg synes generelt, det er  
 spændende at læse pensum

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

på min uddannelse

Min uddannelse er en vigtig  
 del af min identitet

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

Det er vigtigt for mig at få  
 gode karakterer

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

**Når du vælger valgfag på din nuværende uddannelse, hvor meget betyder følgende for dig i  
 forhold til, hvilke du skal vælge?**

**Hvis du endnu ikke har valgt valgfag på din nuværende uddannelse, kan du springe dette  
 spørgsmål over**

<b>Meget enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Hverken enig eller uenig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Meget uenig</b>	<b>Ved ikke</b>
-------------------	--------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------

... at jeg synes, det er  
 spændende

(1)  (3)  (4)  (6)  (2)  (7)

... at det er noget, jeg kan

(1)  (3)  (4)  (6)  (2)  (7)

Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
------------	-------------	-----------------------------	--------------	-------------	----------

bruge i praksis, fx i projekter

... at det giver mig

kompetencer, der er

(1)  (3)  (4)  (6)  (2)  (7)

etftertragtede på

arbejdsmarkedet

... at jeg tænker, at jeg kan få

(1)  (3)  (4)  (6)  (2)  (7)

en god karakter

... at jeg kender nogle, der

(1)  (3)  (4)  (6)  (2)  (7)

har valgt faget

#### **Fritidsaktiviteter og deltagelse**

I den næste del af spørgeskemaet vil jeg spørge ind til din deltagelse i en række aktiviteter - både på din kandidatuddannelse men også i din fritid.

**Deltager eller har du deltaget på frivillig basis i planlægning eller udførsel af sociale, politiske eller faglige aktiviteter på din nuværende uddannelse?**

**Eksempler herpå er fx planlægning af rusvejledning (dvs. at være rusvejleder eller være med i rusformandskab), studenterbarer, studenterpolitik, debatklubber og studentermagasiner.**

(1)  Ja

(2)  Nej

**Du har angivet, at du har deltaget i planlægning eller udførelse af sociale, politiske eller faglige aktiviteter på din nuværende uddannelse?**

**Hvilken type er disse? Angivet venligst dem, der passer bedst. Du kan sætte flere kryds'er**

- (1)  Studenterrepræsentation i råd og nævn (fx studienævn eller akademisk råd)
- (5)  Faglige fællesskaber (fx studentermagasiner eller debatklubber)
- (4)  Rusvejledning
- (6)  Festudvalg eller barer (for eksempel RUCbar)
- (7)  Andre sociale udvalg og fællesskaber (uddyb gerne) \_\_\_\_\_

**Har du nogensinde deltaget i et fagligt arrangement på din nuværende uddannelse (digitalt eller fysisk), som lå udover den planlagte undervisning? (Fx oplæg med undervisere eller læsekub)**

- (1)  Ja, flere gange
- (4)  Ja, en enkel gang
- (2)  Nej
- (3)  Ved ikke

**Forud for coronavirus-pandemien, hvor ofte...?**

	En gang om ugen eller oftere	Et par gange om måneden	Cirka en gang om måneden	Mindre end en gang om måneden	Aldrig	Ved ikke
... besøgte du museer eller	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

<b>En gang om ugen eller oftere</b>	<b>Et par gange om måneden</b>	<b>Cirka en gang om måneden</b>	<b>Mindre end en gang om måneden</b>	<b>Aldrig</b>	<b>Ved ikke</b>
---	------------------------------------	---	--	---------------	-----------------

kunstudstillinger

... deltog du i sportslige

arrangementer (fx se eller  
spille med i en fodboldkamp)

... var du til koncert med  
musik, der ikke var klassisk

... tog du til foredrag og  
debatter

... tog du til fest eller på bar  
eller diskotek

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)

**Hvor ofte sker det, at du snakker om de følgende emner med medlemmer af din familie, når  
du bruger tid med dem**

<b>Aldrig eller næsten aldrig</b>	<b>Sjældent</b>	<b>Sommertider</b>	<b>Ofte</b>	<b>Altid</b>
---------------------------------------	-----------------	--------------------	-------------	--------------

Skønlitteratur (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Faglitteratur og forskning (fx  
forskningsresultater i  
medierne) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Film og TV (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Politik og samfund (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Din uddannelse (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

**Hvor ofte sker det, at du snakker om de følgende emner med andre end dine familiemedlemmer (venner, kærester, kolleger, studiekammerater, bøfæller osv.)**

	Aldrig eller næsten aldrig	Sjældent	Sommetider	Ofte	Altid
Skønlitteratur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Faglitteratur og forskning (fx forskningsresultater i medierne)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Film og TV	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Politik og samfund	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Din uddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

**Hvor enig er du i de følgende udsagn:**

**Da jeg valgte min nuværende kandidatuddannelse, var det vigtigt, at...**

	Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
... den var prestigefuld	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
... den var spændende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
... jeg ikke skulle bekymre mig for at gå ledig efter endt studietid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
... den gav mig mulighed for at få en god løn efter endt studietid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
... den gav mig mulighed for at arbejde i en bestemt type organisation eller virksomhed (fx konsulenthus, ministerium eller NGO) efter endt studietid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
... det var den naturlige forlængelse af min bachelor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

**Hvor enig er du i de følgende udsagn?**

	Meget enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Meget uenig	Ved ikke
Mine forældre forstår, hvad min uddannelse går ud på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Jeg vurderer selv, at jeg har et højere fagligt niveau end mine medstuderende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Jeg føler generelt set, at jeg møder velforberedt op til undervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hvis jeg havde muligheden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

Meget enig   Delvis enig   Hverken enig  
eller uenig   Delvis uenig   Meget uenig   Ved ikke

(fx ved et højere karaktergennemsnit), ville jeg  
gerne have læst en anden  
kandidatuddannelse end min  
nuværende  
  
Jeg bliver tit grebet af det, der  
præsenteres på uddannelsen,  
og tænker videre over det  
uden for undervisningen

(1)       (2)       (3)       (4)       (5)       (99)

#### **Generelle værdimæssige og politiske holdninger**

Den sidste del af spørgeskemaet handler om dine generelle holdninger på et politisk og værdimæssigt plan.

#### **Hvilket parti ville du stemme på hvis der var folketingsvalg i morgen?**

- (1)  Socialdemokratiet
- (2)  Radikale Venstre
- (3)  Det Konservative Folkeparti
- (5)  Nye Borgerlige
- (6)  SF - Socialistisk Folkeparti
- (7)  Liberal Alliance
- (8)  Dansk Folkeparti
- (4)  Venstre, Danmarks Liberale Parti
- (9)  Enhedslisten - De Rød-Grønne

- (10)  Alternativet  
 (11)  Veganerpartiet  
 (12)  Kristendemokraterne  
 (13)  Andet parti  
 (14)  Kandidat uden for partierne  
 (15)  Ville stemme blankt  
 (16)  Ved ikke  
 (17)  Ønsker ikke at svare  
 (18)  Jeg har ikke stemmeret til folketingsvalg

**Hvor vigtigt er hvert af de følgende områder i dit liv?**

	Meget vigtigt	Tæmmelig vigtigt	Ikke særlig vigtigt	Slet ikke vigtigt	Ved ikke
Arbejde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Familie	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Venner og bekendte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fritid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Politik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Uddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Mange tak for din deltagelse i spørgeskemaet.

Hvis du har spørgsmål til spørgeskemaet, kan du kontakte mig på nobel@ruc.dk.

