

Tiden(s) værd: Værdighed og status på erhvervs- og videregående uddannelser set gennem temporalitet og tidsmoral

Tine Brøndum

Hvad betyder uddannelsers forskellige tempi og forvaltning af tid for studerendes oplevelser af status og værdi? Og hvordan erfarer studerende forskellige tidsarkitekturer og tidsmoraler på tværs af uddannelsesinstitutioner? Denne artikel anlægger tid som analytisk prisme til at undersøge, hvordan status og værdighed produceres på henholdsvis en erhvervs-, en professions- og en universitetsuddannelse. Artiklen viser, hvordan uddannelsernes tidsarkitekturer og tidsmoraler bidrager til en vedvarende forskelssætning og social ulighed i det danske uddannelsessystem.

Analysen bygger på etnografiske observationer og interviews med studerende og ansatte på elektrikeruddannelsen, pædagoguddannelsen og medicinstudiet. Gennem et fokus på dominerende logikker og tidsmoraler, som de udspiller sig særligt på erhvervsuddannelsen, viser artiklen, hvordan disse formes både af organisatoriske strukturer, tidlig tilrettelæggelse og professionsforventninger. Afslutningsvis diskuteres, hvordan forskellene i tidsforvaltning også må forstås i relation til de professioner og markedslogikker, de studerende uddannes til – og hvordan dette får betydning for deres fremtidige professionsidentiteter og muligheder.

Erhvervsuddannelser, Videregående uddannelser, Status, Tidsarkitektur, Tidsmoral, Værdighed

Indledning

Tiden går langsomt i timerne. Vi møder kvart i 8, men der sker ofte ikke noget den første halve time. Læreren virker ofte uforberedt og skal som regel lige ned og printe. ”Det er meget vigtigt, at I kommer til tiden” siger han. - ”Det er vigtigt, at I har lært det, når I skal ud i virksomhederne”.

Observationsnoter

Vi sidder på rækker i et tæt pakket lokale på elektrikerstudiet. Eleverne omkring mig er voksne, de fleste over 25. Mange har flere kuldsejlede uddannelsesforsøg bag sig, men fortæller mig, at ”*NU skal det være.*”

Tid som strukturerende fænomen i et ulige uddannelseslandskab træder tydeligt frem her: Som en paradoksal forvaltning af tid for voksne 'elever', der på én gang er løs i tilrettelæggelsen af timernes indhold, men samtidig formynderisk, f.eks. i krav om punktlighed ved de tidlige mødetider. Sidstnævnte viser sig bl.a. i historier om lærere, der låser dørene efter mødetid og giver ekstra fravær til elever, der kommer for sent. Sådanne praksisser – ikke mindst i kontrast til den markant anderledes tidsforvaltning på f.eks. medicinstudiet – synliggør, hvor tæt tid hænger sammen med socialisering og moral. De viser samtidig, hvordan et fokus på tidsforvaltning kan åbne for nye indsigter i unges erfaringer med og socialisering inden for forskellige uddannelsesspor.

Med afsæt i etnografiske observationer og interviews fra henholdsvis elektrikeruddannelsen, pædagoguddannelsen og lægestudiet undersøger artiklen de tre uddannelsers forskellige tidsarkitekturer og tidsmoraler (Nissen, 2024; Sharma, 2014). Jeg illustrerer herunder, hvordan disse temporaliteter påvirker de studerendes studieerfaringer, selvforståelse og udvikling af professionsidentitet – samt hvordan uddannelsernes tidslige organisering og iboende moral skaber og kommunikerer uligheder, der må forstås i relation til de professioner, de studerende uddannes til.

I artiklen anskuer jeg tid som 1) *tidsarkitektur* (Nissen, 2024; Sharma, 2014), forstået som strukturerende og forvaltet tid, der manifesterer sig i temporale organiseringer og logikker, der disciplinerer, subjektiverer og opstiller forventninger om fx ventetid, hastighed og (selv)disciplinering. Og som 2) *erfaret tid* (Bunn m. fl., 2019; Sharma, 2022), som har betydning for studerendes erfaringer med at gå på et givet studie, og som påvirker deres måder at forstå sig selv og agere som studerende inden for de specifikke temporaliteter, normer og moraler, der gælder netop dér.

Artiklen indledes med en kort introduktion til relevant forskning, hvorefter jeg præsenterer de teoretiske inspirationskilder og det empiriske materiale. Derefter skitserer jeg de tre uddannelser og de studerende¹, der befolker dem, med særligt fokus på tidsarkitektur, tidsmoral og de studerendes temporale erfaringer. Dette indledes med en præsentation af medicinstudiet og pædagogstudiet, hvorefter jeg i de følgende analyser hovedsageligt fokuserer på elektrikeruddannelsens tidsarkitektur, tidsmoral og elevernes erfaringer med tid, mens de to andre uddannelser fungerer som kontrasterende komparationer (Deville m. fl., 2016).

Afslutningsvis diskuteres analysens pointer i relation til de professioner og arbejdsmarkedskrav, som uddannelserne retter sig mod – med særligt blik for den status og tidslige autonomi, der kendetegner de respektive professioner.

¹ Da erhvervsuddannelsen formelt set er en ungdomsuddannelse, omtales dem, der går der, oftest som 'elever'. Da jeg i dette studie fokuserer på de voksne 'elever', og derudover sidestiller dem med studerende på de to andre uddannelser, omtaler jeg dem dog herefter som 'studerende'. Heri ligger ligeledes en bevidsthed om uddannelsernes definitionsmagt og den uudtalte infantilisering der indirekte ligger i at omtale voksne mennesker som 'elever'.

Skolens sorteringer i et accelereret samfund

Det er et velkendt fænomen, at skolen og det videre uddannelsessystem kategoriserer, sorterer og opdeler elever, og dermed spiller afgørende roller både for unges udvikling af læringsidentitet, og videre uddannelses- og karrierevalg, og for uddannelsessystemets bredere sociale opdelinger. Som adskillige studier påviser, finder denne sorteringsmekanisme ofte sted på måder, hvor klasse, etnicitet og køn spiller ind, når nogle børn og unge 'kommer bagud' i skolen, eller aldrig oplever at knække skolens koder for legitimitet og anerkendelse (Gilliam, 2009; Reay m. fl., 2010; Staunæs, 2004). Alligevel er det kun i mindre grad belyst, hvordan skolens og det videregående uddannelsessystems temporalitet og tidsmæssige organisering påvirker disse dynamikker. Jeg trækker her dels på litteratur, der behandler skolens øgede krav, tidsstyring og acceleration i skole- og uddannelsessystemet (se fx Nissen, 2024; Rosa, 2014), dels inddrager jeg undersøgelser, der fokuserer på, hvordan børn, unge og studerende selv navigerer i uddannelsesinstitutionernes skiftende tider, forventninger og krav (se fx Bunn m. fl., 2019). I en dansk kontekst anskuer uddannelsesforskerne Katia Bill Nielsen og Lars Ulriksen eksempelvis tid som en infrastruktur, der både muliggør og besværliggør særlige ruter for studerende på videregående uddannelser, fx når studiers blokstruktur og semesterinddeling lægger op til en særlig fastlagt studieintensitet og hastighed (Nielsen & Ulriksen, 2023). Jeg ser heri en lighed til medicinuddannelsens højtprofilerede og akademisk krævende uddannelse, hvor tidsarkitekturen netop udfordrer de studerende, der ønsker (mere) tid til fordybelse eller langsommelighed, mens en sådan tidsarkitektur netop *ikke* gør sig gældende på hverken pædagoguddannelsen eller elektrikerstudiets meget anderledes temporale organisering.

Ligeledes viser Lene Larsen, Søren Weber og Trine Wulf-Andersen, hvordan den øgede fremkomst af unge med psykosociale udfordringer kan ses som en konsekvens af uddannelsessystemets acceleration. De pointerer, hvordan mange unge, som en følge af øgede studiemæssige krav, erfarer en asynkronitet, som en væren 'ude af takt' med det forventede studieforløb, og på den måde bliver til som studerende, 'der er bagud', og dermed påkalder sig negativ opmærksomhed som sårbare og frafaldstruede studerende (Larsen, 2020).

At kunne følge med i et vist og *passende* tempo kan således forstås som en grundlæggende og normativ forventning, der er tæt knyttet til det at være en anerkendelsesværdig elev og studerende, og som følger de unge i deres videre uddannelsesforløb. I artiklen her bliver sådanne erfaringer relevante, fordi de illustrerer, hvordan dét, at (kunne) forvalte sin tid på forventede måder, ikke er en neutral eller tilfældig forventning, men snarere en forskelsskabende mekanisme, der er blevet tiltagende kompliceret af en vedvarende acceleration og akademisering af uddannelsessystemet, og der kan bevirke langvarige konsekvenser for de studerende. Således søger analysen at vise, hvordan tidsforvaltning ligeledes er tæt beslægtet med tildeling af social status og værdighed – eller på den anden side oplevelser af skam og nederlag i uddannelsessammenhænge.

Tid og temporalitet som analytisk perspektiv

Tid som fænomen gennemtrænger skole- og uddannelsessystemet på mangfoldige måder – som en ordnende og organiserende ressource, der rettes mod særlige målsætninger, eller, som Dorthe Staunæs beskriver skolens tidsinddeling, som ”disciplineringens krumtap” (Staunæs, 2004, s. 292). Tid kan således siges at være og virke overalt som en arkitektur, der på ”ofte upåagtet vis strukturerer, regulerer og ordner” skolens rum, aktiviteter og logikker (Nissen, 2024, s. 23).

Stine Karen Nissen fokuserer i sin konceptualisering af skolens *tidsarkitektur* på grundskolen, og hvad dens lineære opbygning, progression og implicite moralske kodeks kommer til at betyde for elevernes socialisering. Hun påpeger, hvordan tidsarkitekturen fremstår indlysende og ubemærket som et institutionelt grundvilkår, hvorfor de følelser, der knytter sig til (skole)tidens gang – så som fx kedsomhed og kropslig uro – også netop erfares som en uundgåelig del af skolens institutionelle grundvilkår (Nissen 2024, s. 214). Endelig definerer Nissen skolens *tidmoral* som en taksonomi af stigende krav og forventninger til elevernes inkorporering af institutionens tid, begyndende på de laveste stadier med kropslige og adfærdsmæssige selvreguleringer, der skal synkroniseres til skolens tid, over udvisning af respekt for andres tid, og derfra avancerende til en følgende ’fornuftig’ tidsforvaltning. Nissens perspektiv er interessant i relation til mine observationer, idet denne ensrettende og opdragende indsats synes at løsnes på de videregående uddannelser, men på måder, der følger uddannelsernes akademiske klassifikation og status, snarere end de studerendes alder: Selvom eleverne på elektrikerstudiet på det hold, jeg fulgte, gennemsnitligt var 4 år ældre end de medicinstuderende, syntes den opdragende tidsmoral her på én gang langt mere formynderisk og indgribende, og at bygge på markant lavere forventninger til de studerendes selvregulering og selvdisciplinering end på medicinstudiet.

For bedre at forstå relationen mellem social status, værdighed og tid er jeg inspireret af Sarah Sharmas konceptualisering af temporalitet som konkrete erfaringer med tid, struktureret i specifikke økonomiske og politiske kontekster (Sharma, 2022). For Sharma er temporalitet noget altid politisk og altid intersektionelt, idet tid må forstås differentieret ud fra, at vi alle lever i og med forskellige temporale ordener, hvor det ikke er ligeligt fordelt, hvem der fastsætter og regulerer de tider, vi lever og arbejder efter. Det er således en forenkling blot at se vestlige samfund som accelererede, idet et sådant perspektiv overser vigtige livsvilkår og betingelser for de mennesker, der netop følger andre(s) temporale ordener, og hvis rytme fastsættes i en tilpasning til dem, der fremstår travle og vigtige. Sharma skriver:

Temporality is the ultimate political relation and a lens upon which to grasp the social experience of inequity. To consider one's relationship to time as a form of structural difference refuses the often reductive treatment of difference as belonging to separate and discrete categories of identity, such as of race, class, gender, sexuality, ability, and so forth. Temporality is always-already intersectional. It is always-already uneven.

(Sharma, 2022, s. 44)

Sharmas perspektiv omhandler således spørgsmålet om menneskers erfaringer med tid og tidlige autonomi i relation til forskellige professioners sociale status og vilkår. Dette tages ligeledes op af Jeanne Ganault, der undersøger relationer mellem tidlig autonomi – forstået som kontrol over egen arbejdstid og arbejdsorganisering – i relation til professioners sociale status (Ganault, 2020).

Metode og tilgang

Artiklen baserer sig på et empirisk materiale, genereret fra omtrent 9 måneders etnografiske observationer på henholdsvis medicin-, pædagog-, og elektrikeruddannelsen. Jeg har derudover foretaget 41 semistrukturerede, narrative interviews med studerende på de tre studier samt 10 interviews med studievejledere, SPS-vejledere, undervisere m.v. Om end praktik-/klinikforløb er centrale elementer i alle tre uddannelser, har mine observationer alene fundet sted i uddannelsernes skoleperioder. Det er derfor skoleperioderne alene, analysen baserer sig på, trods lærepladsforløbene særligt på erhvervsuddannelserne udgør en central del af uddannelsen og ofte anses for at være en afgørende motivationskilde for eleverne på disse uddannelser (Louw & Nielsen, 2021).

Mens jeg i interviewene fokuserede på de studerendes familiære og sociale baggrund, såvel som erfaringer med skolegang og studievalg, mm., så rettede jeg i mine observationer bl.a. mit blik på det, Elizabeth Ellsworth kalder for den pædagogiske *mode of address* (Ellsworth, 1997), såvel som de studerendes orienteringer og strategier på deres studier. Og endelig interesserede jeg mig for de materielle rammer; bygninger, steder og rum, der udgør fundamentet for de studerendes sociale og studierelaterede liv, og som ligeledes får betydning for de studenteridentiteter, de stilles til rådighed og udvikler i løbet af deres studier (Reay m. fl., 2010).

Samlet set har jeg med denne tilgang interesseret mig for, hvordan uddannelsesinstitutionerne såvel som de studerende selv fortæller om og forhandler uddannelsesvalg og værdighed, og hvordan forskellige grænse- og statusmarkører anvendes til at definere forskellige mulige subjektpositioner for de studerende at tage op mellem social anerkendelse, respekt og marginalisering (se også Brøndum, 2017). Undervejs i arbejdet med min empiri blev det klart for mig,

at sådanne markører for status og værdighed også udtrykkes igennem og i relation til temporalitet, fx i spørgsmål om hvorvidt og i hvilken grad de studerende forventes selv at (kunne) forvalte deres tid, og hvorvidt de studerendes tid fremstår som vigtig, eller som noget, der kan spildes.

Mens tid og temporalitet således kom til syne som et uventet empirisk fund, stillede jeg i mit følgende analytiske arbejde med empirien skarpt på både uddannelsernes organisering i og de studerendes erfaringer med tid. Gennem analytiske læsninger med en særlig interesse for temporalitet via begreberne tidsarkitektur, tidsmoral og erfaret tid, læste jeg således efter, hvornår uddannelsernes rammesætninger positionerer eller kategoriserer de studerende i forhold til social status og værdighed. Mens empirien rummer store variationer i fortællinger om studieerfaringer og fremtidsforventninger m.m., så er der en overordnet tendens i materialet til, at studierne forskellige forvaltninger af tid fremstår som normative temporale infrastrukturer, der leder de studerende ad særlige ruter og tempi, og som i adskillige tilfælde fremstår moraliserende og forskellssættende. Mens andre perspektiver og erfaringer kan findes på alle tre studier, så repræsenterer de citater og feltnoteuddrag, der præsenteres i det følgende, bredere tendenser i det empiriske materiale.

Empiriske åbninger: Medicin- og pædagogstudiets temporaliteter

Temporale organiseringer af uddannelser kommer til syne både i studierne organiseringer af fag, pauser og prøver, i studietidens langstrakte forløb, og i opdelingen i praktik-, læreplads- og skoleperioder. Men tiden findes også i kropsligt indlejrede fornemmelser af en (mere eller mindre) langstrakt studietid, der ligger bag såvel som foran de studerende, med varierende erfaringer af skole- og studietid i bagagen og med forskellige fremtidsforventninger om en kommende profession og karrierevej. Tid er således en usynlig, men allestedsnærværende og aldrig neutral faktor i skole- og uddannelsessystemet, der sågar er central i uddannelsernes klassificering og akkreditering via tidslige betegnelser, som hhv. *korte*, *mellemlange* og *lange* videregående uddannelser.

Medicinstudiet er akkrediteret som en lang videregående uddannelse, og studiet er tilmed den længste universitetsuddannelse i Danmark med hhv. en treårig bachelor og en treårig kandidatuddannelse efterfulgt af flere specialiseringsuddannelser². Tidsarkitekturen på medicinstudiet præsenteres bl.a. på de omfattende introduktion og fremstår som nøje koordinerede undervisningsmoduler, så som studieaktiverende undervisning, forelæsninger, cafetimer m.m., der supplerer hinanden for bedst muligt at understøtte de studerendes læring.

² Dette står i kontrast til de fleste andre kandidatuddannelser to år. Efter en afsluttet kandidatuddannelse følger derudover en klinisk basisuddannelse samt en speciallæge uddannelse, hvorfor det samlet set tager 11-13 år at blive uddannet speciallæge.

Disse moduler og fagenes omfattende pensum står som veldefinerede byggesten, der udgør forudsætningen for, at de studerende kan bestå deres eksamener. Det er dog langt fra alle moduler, der er obligatoriske, og derfor fremstår også de studerendes evne til at organisere, målrette og prioritere deres tid, mellem fx læsetid, undervisningstid og arbejdstid, som en afgørende faktor for at klare sig godt.

Også tiden uden for studiet påvirkes af uddannelsens tidsarkitektur. Det ses fx i argumenter om, at når studiet er så langt og krævende, er det vigtigt, også at skabe tid til et socialt liv uden for studiet. Tilsvarende argumenter kom til udtryk, når der til introarrangementer blev lagt op til, at de ny studerende engagerer sig i studenterdrevne 'basisgrupper' og deltager i studiets traditionsrige og berygtede sociale arrangementer, så som rustur, fredagsbarer og fester. Og netop festkulturen på medicinstudiet synes også at være præget af en temporal acceleration. Det gælder ikke mindst den årlige '69-timers bar', der, som navnet antyder, holder åbent i hele 69 timer i træk med skiftende studenterdrevne temabarer. Et arrangement, der i øvrigt per tradition placeres den weekend i oktober, hvor urene stilles en time tilbage, så festen får en ekstra time foræret.

Blandt medicinstudiets paradokser finder jeg den på ene side en komprimeret tidsarkitektur, hvis infrastruktur leder de studerende gennem krævende fag og eksamener, og på den anden side en langstrakt tidshorizont, der af flere studerende formuleres som en dannelsesproces, der skal modne dem som læger; som et særligt folkefærd, der skal kunne tage den krævende samfundsrolle, og lægegerningens store ansvar på sig. Som den førsteårsstuderende Anders fx udtrykker det: "[Der er] vældig meget ansvar. Men medicinstudiet danner dig. Der er meget du skal læse, et vældigt stort ansvar, og du skal behandle det ansvar med respekt."

I kontrast til medicinstudiets accelererede kultur synes pædagogstudiet snarere at være bygget op om en ambition om ro og tid til refleksion og ofte legende undervisningsformer. Pædagogstudiet er en mellemlang professionsuddannelse, det tager 3,5 år at færdiggøre. Det er bygget op om en vekslen mellem skoleundervisning og praktikperioder, hvor de studerende efter 1,5 år påbegynder deres specialisering i hhv. *Dagtilbuds-, Skole- og fritids-,* eller *Social- og specialpædagogik*. Skoleperioderne er bygget op med forskellige fag og tematikker, digitale temadage, værkstedsmoduler m.m. og rummer således mange skift i form og indhold, på måder som flere studerende påpeger som udfordrende for deres hverdagsplanlægning. Samtidig synes de enkelte undervisningstimer ofte præget af en bevidsthed om, at mange pædagogstuderende påbegynder studiet med mindre stærke mestrings erfaringer. I kontrast til medicinstudiet er timerne her med mødepligt det første 1,5 år, men tilrettelagt, så alle synes at kunne være med: Med god tid til faglige diskussioner og refleksioner, med nøje stilladsering af fagenes indhold og med samarbejdsformer, der adskillige gange er til debat.

Hertil pædagoguddannelsen synes god tid og ro således at fremstå som en ressource, hvilket fx bliver synligt i forløb om *langsom pædagogik*, som en tilgang til at arbejde med nærvær i samværet med børn. Her og i flere andre forløb synes undervisningen at mime en professionel pædagogisk ambition om omsorg og langsommelighed, der modarbejder det tidshierarki, og krav om dokumentation og effektivitet, der fremhæves i mange pædagogiske institutioner. Afstanden til en accelereret undervisningsform kommer fx til udtryk i følgende observationsnote, hvor underviseren Molly fremlægger en opgave på smartboardet:

”I skal ikke stresser over det her, men jeg har sat videns- og færdighedsmål ind til jer her. Men I skal ikke stresser over det! I kan sparre med mig hele vejen og vi skal være i værkstedet og vil have legetøj og legeting omkring os. Og hvis vi ikke bliver helt færdige, eller I ikke bliver helt tilfredse, så er det jo dynamisk, og så kan vi jo arbejde videre på det”. Der er en lidt træg stemning i rummet. Molly taler engagerende, men det er som om, de studerende søger efter indholdet i dét, de skal, og skruer deres indsats tilsvarende ned.

Trods den tydelige stilladsering af studiets krav, og en udtalt tilgang om, at ’her er det ok at fejle’, så udtrykker flere studerende en oplevelse af at ’spilde tiden’, og den gode tid synes i flere tilfælde som et tveægget sværd, der på den ene side virker som en velovervejet indsats for at få alle med, men som samtidig rummer en risiko for, at nogle studerende sænker ambitionerne eller finder studiet for let. Ligeledes synes den inkluderende tilgang – og den store faglige diversitet i studentergruppen – at bevirke et potentielt statusstab og kamp om status og respektabilitet blandt de studerende. Som formuleret af den førsteårsstuderende Solvej, der beskriver nogle af de andre studerende i det, hun opfatter som en relativt ikke-inkluderende klassedynamik: ”Jeg tror ... at de trækker det [dårlige ry] med ind og siger, ”jeg skal ikke være den, der har det svært på uddannelsen, for uddannelsen er nem. Uddannelsen er *kun* det her”.

Elektrikeruddannelsens tidsarkitektur

Anderledes igen kommer tid til syne på elektrikeruddannelsen, der er en af Danmarks mere end 100 erhvervsuddannelser. Det tager 4-4,5 år at blive uddannet elektriker, hvor eleverne indplaceres individuelt på baggrund af tidligere erfaringer og evt. forudgående gymnasial uddannelse, og veksler mellem kortere skoleforløb (grundforløb, hovedforløb og fire eller fem kortere specialiseringsmoduler) samt længerevarende virksomhedspraktikker (*uvm.dk*, 2025).

Om end elektrikerstudiet anses som et af de mest teoretisk krævende erhvervsuddannelser, er skoleperioderne relativt korte, hvor fx grundforløb 2, som jeg følger, varer 20 uger³. Uddannelsens temporale organisering har stor betydning både for den enkelte elevs bevægelser mellem skole og praktikvirksomhed, men også for klassernes interne holddynamik idet alle forløb sammensættes på ny, så eleverne kontinuerligt splittes og placeres på nye hold og moduler. Med bl.a. dette som argument, er der et markant fravær af sociale aktiviteter på holdene, og der er ingen eller meget få initiativer, der faciliterer, at de studerende etablerer socialt sammenhold. Ligeledes fremstår undervisningens daglige tidsorganisering anderledes end på de øvrige studier. Det ses bl.a. i dagenes 90 minutters moduler, der brydes af pauser på 25-30 minutter, og af en undervisning, der fremstår mere tilfældig, mere uforberedt, og hvor tiden oftere er de studerendes egen, som når de fx arbejder praktisk to og to på deres stande med elinstallationer bagerst i lokalet. Ligeledes er grundforløbet organiseret, så de studerende følger ét og samme fag hele ugen, i det samme lokale og med den samme lærer, kun afbrudt af 'valgfag' hver fredag. I den korte præsentation af forløbet til de nye studerende, fremstår indholdet på valgfaget dog overraskende uklart:

En studerende tager ordet og spørger til, hvad valgfaget om fredagen går ud på. Søren svarer: ”Ja, det er lidt forskelligt. Det er en matematik/fysik lærer jeg har tilknyttet, men det er lidt pseudo... I har jo merit for matematik. Men I har jo fuldt skema. Og det er ikke fordi, I har et valg”. Flere griner. [...] Det lader til at valgfaget er til for at fylde tiden ud.

Observationsnoter

Den skemalagte, men ofte meget løst forvaltede, tid fremstår også uklar for de studerende. Adskillige fortæller, at det er forvirrende aldrig at vide, hvornår de har fri, da de ofte sendes hjem en time før tid. Og timerne synes gennemgående anderledes udfyldt end i den bevidste didaktik jeg finder på medicin og pædagoguddannelsen. Mange spiller åbenlyst videospil, hyggesnakker og fjoller i timerne, og mange spiser og drikker indkøbte sager fra det lokale supermarked.

Som flere ansatte på skolen påpeger, er undervisningsformen præget af, at hovedparten af underviserne på fagmodulerne selv er faglærte, og derfor – trods det lovpligtige krav om en diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) – ikke altid lever op til de krav, der formelt stilles til undervisere på erhvervsuddannelserne (UVM, 2023; Aarkrog, 2020). Ligeledes er det centralt, som det også fremhæves af studiets uddannelsesleder, at de bærende principper i uddannelsens formål og indhold ikke fastsættes af pædagogiske fagpersoner,

³ GF2 kan dog kortes ned til 16 uger for studerende, der har merit fra fx gymnasiet, hvorfor den kortere skoleperiode her signalerer en form for status, som hørende til de mest ressourcerstærke studerende.

men af erhvervsfaglige udvalg, og dermed primært af arbejdsmarkedets parter ud fra kriterier om, hvordan uddannelserne bedst imødekommer markedets behov (UVM). Som erhvervsskoleforsker Tobias Skov påpeger, bevirker dette, at erhvervsuddannelsernes pædagogik bliver en: ”form for økonomisk transaktion mellem lærer, elev, uddannelse og markedet, hvor uddannelserne gennem lærerne leverer det konkrete output i form af elever med de rette kompetencer og mindset, som markedet har behov for” (Skov, 2023, s. 6).

Trods en behagelig stemning på det hold, jeg følger, påpeger både studerende og ansatte udfordringer med den mangelfulde sociale kultur på skolen. Men samtidig hersker et narrativ om, at holdene jo alligevel snart skal splittes, hvorfor det er svært at få de studerende til rigtigt at engagere sig i hinanden (se også Blix, 2025).

Fraværet af sociale aktiviteter – og herunder et fuldstændigt fravær af introforløb for de nye studerende – står i stærk kontrast til de to andre uddannelser, hvor der var afsat mere end en uge til sociale og faglige introduktionsaktiviteter og hvor medicinstudiets rustur strækker sig over et 7-dages ophold langt fra campus med faglige og sociale aktiviteter. F.eks. beskriver den studerende Camilla sin start på elektriker-linjen: ”Det var bare sådan: ”gå ind på din plads”, og så begyndte vi nærmest bare at regne!” Lig flere andre forklarer hun det manglende sociale fokus med uddannelsens tidsmæssige organisering:

Nu er vi her [på skolen], og så ude et halvt år, så kommer vi lige ind igen, så er vi ude, så er vi inde, så tager vi ud. Og det er nye hold. Så det ikke er sådan, ”vi skal være venner”.

Holdet jeg følger, er et merithold, hvor eleverne enten har gået i gymnasiet eller er over 25 (EUV) og har andre erfaringer med sig. Derfor er der også flere, der udtrykker det som befriende at være ovre det stadie, hvor man ”skal sidde i rundkreds og lege lege”. Alligevel efterlyser hovedparten en større opmærksomhed på sociale fællesskaber på uddannelsen. Også SPS-vejleder Katrine ser en forbindelse mellem uddannelsens temporale organisering i vedvarende skift mellem lærere og hold, og fraværet af sociale aktiviteter. Ligeledes, påpeger hun, får denne organisering også betydning for lærernes engagement både i de voksne studerende og de yngre elever:

Jeg hører det som en mangel. Og det går måske også lidt igen i undervisningen [...]. Der er en mindre grad af personinteresse, eller interesse for hvad du er for en læringstype eller elev, eller ”hvordan skal jeg tilgå dig”. Der er ikke så meget personlig involvering. Og det er jo igen det dér med, at hver 20. uge, der skal de igen sætte sig ind i 25 nye mennesker. Det også er kort tid for dem.

Allan, en mere erfaren studerende, som jeg møder på et af hans afsluttende moduler, reflekterer ligeledes over fraværet af socialt engagement på uddannelsen og dét, han betegner som en nedsættende infantilisering af de studerende. Det hænger for Allan sammen med uddannelsens status som 'ungdomsuddannelse', selvom EUV-holderne primært består af voksne mænd. Men kommentaren trækker samtidig på levede erfaringer fra en uddannelse med lav social status og lavere faglige ambitioner end på mange andre uddannelser. Allan fortæller:

Det er et underligt sammenhold, der er her, fordi man kun er sammen i så kort en periode ad gangen. Fredagsbar er fuldstændig forbudt. Og selvom man sidder i en 'plus 25 klasse', så er måden at kommunikere til os... det er meget som om, vi er børn. Eller i hvert fald sådan en 16, 17, 18 år og ryger relativt store mængder hash. Det er virkelig niveauet, og måden man kommunikerer på. Vi blev sendt hjem mange dage fra skole, fordi vi var foran pensum. Og vi fik at vide, "I skal huske, at I er 17 år". Jeg tager beskeden som: Så havde vi nået det, vi skulle i dag.

Allans kommentar bevæger sig fra fraværet af sociale aktiviteter på uddannelsen, til oplevelsen af et fagligt uambitiøst studie og en mangelfuld tilpasning af det faglige indhold til den voksne målgruppe. Han føler sig desillusioneret i mødet med studiet og sat i bås med uddannelsens ofte meget unge elever, der som regel kommer direkte fra grundskolen og ofte tales frem som unge med 'dårlige mestringserfaringer'. Omvendt betegnes meritklasserne af lærerne og administrationen som nogen, der er "ekstra hurtige og videbegærlige" og derfor kræver en ekstra indsats fra faglærerne. Som fx faglæreren Søren kommenterer første dag: "Sådan nogen som jer, plus 25, I æder bare pensum". Alligevel synes den pædagogiske tilgang at være tilpasset de unge elever, der starter direkte efter 9. klasse, ligesom flere bemærker, at høje faglige ambitioner ikke kan betale sig. Eller, som Allan erindrer en underviser sige: "alt over bestået, det er spildt arbejde!" Han uddyber:

Beskeden var, at I skal nok bestå. Men ikke, at I skal nok blive rigtig dygtige. [...] Så ambitionsniveauet fra dén underviser i hvert fald, men jeg tror, det går igen på resten af skolen, det er, at hvis man består, er det fint.

Jeg ser her en stærk kontrast til den tidsarkitektur og temporale infrastruktur, der på de videregående uddannelser lægger op til et vedvarende intenst arbejdsniveau, og hvor ambitiøse studerende belønnes. Trods der netop er flere både i meritklassen, men også på det senere specialiseringsmodul jeg følger, der signalerer faglige ambitioner og lyst til udfordringer, så synes denne lyst ofte ikke at blive stillet i undervisningen, og flere af skoleforløbets elementer synes

uklare, usammenhængende eller at være tilrettelagt uden opmærksomhed og respekt for elevernes forskellige ambitionsniveau og deltagerforudsætninger. Det kommer ligeledes til udtryk i følgende observation:

Der er stille snak i undervisningslokalet. Søren er ude for at finde en opgave til os. Thomas og Mike signalerer med øjnene en træthed over at spille tiden. Vi sidder i 25-30 minutter, inden vi reelt er i gang med en opgave. Efter fem minutter retter Søren i sin instruks og ændrer målestoksforholdet. "Godt, så laver vi det om og begynder forfra", siger Thomas stille. [...] Kort efter er Søren væk igen, og kvart over går folk selv til den lange pause. Da vi starter igen, spørger han om alle er igennem opgaven. En enkelt fra det bagerste bord siger, "nej, ikke helt". Søren spørger, "skal I lige have 15 min mere?". Thomas og Mike sukker og signalerer, at de kunne have nået en opgave mere. 20 minutter senere spørger Søren, "Nåh, er I ved at være der?"

Observationsnoter

Den langstrakte og uudnyttede tid i lokalet positionerer, som i eksemplet ovenfor, de studerende som nogen, der skal tildeles ekstra tid for at klare opgaven. Samtidig kommer sådanne praksisser imidlertid også til at udtrykke en mangel på respekt for de studerende, der ønsker et højere tempo og et højere fagligt niveau, men som sættes til at vente. Ifølge Bourdieu må ventetid forstås som andet og mere end en passiv erfaring. Snarere kan det at sætte andre i en venteposition, ses som en demonstration af magt, og en måde at positionere den anden som én, der ikke har indflydelse eller kontrol over egen tid og aktivitet (Bourdieu & Rafalko, 2000).

Tidsmoral og status på tværs af uddannelser

Erhvervsskolens nærmest formynderiske forvaltning af uddannelsens tidsmoral kommer til syne som dét, Nissen betegner som simple og mekaniske krav om bl.a. punktlighed, selvkontrol og impulsstyring (Nissen 2024). Uddannelsens dominerende tidsmoral kan således placeres lavt på den taksonomi, hun optegner over skolens tidsmoral. Jeg finder eksempler på denne form for tidsmoral fx i uddannelsens ordensregler, som forbyder alle former for rygning i skoletiden – både på og uden for skolens område – og tillige, ifølge de studerende selv, helt hjem i de studerendes hjem på dage med hjemmearbejde. Ligeledes fremgår det af reglementet, at der skal søges om tilladelse hos ledelsen, hvis der planlægges et efter-skole arrangement på skolen med indtagelse af alkohol. Moraliseringen kommenteres bl.a. af Allan, når han konstaterer: "Vi må heller ikke drikke øl, det er vi åbenbart ikke voksne nok til".

Denne studiekultur står i stærk kontrast til den udprægede fest- og alkoholkultur på medicinstudiet, der bl.a. indebærer en åben fredagsbar i skoletiden og undervisernes stiltiende accept af, at undervisningen må rykkes til fordel for den traditionsrige 69-timers bar. Trods medicinstudiets høje tempo og faglige krav er der således en samtidig, implicit accept af en sideløbende accelereret festkultur for de studerende. I mine samtaler med både studerende og undervisere bliver det klart, at denne kombination ikke er tilfældig, men udgør to indbyrdes relaterede aspekter af studierne henvendelse til og konstruktion af deres studentegruppe (Ellsworth, 1997). Samtidig viser det komparative perspektiv, hvordan denne konstruktion er formet i relation til de respektive professioner, som uddannelserne retter sig mod. F.eks. forklarer den studerende Lukas om sin første oplevelse med medicinstudiet: *”Det var et helt andet tempo end det, jeg var vant til [...] Der er en forventning om, at man ved rigtig meget.”* Da jeg spørger Lukas, hvad det høje tempo gjorde ved hans oplevelse af studiet, uddyber han: *Det har været med til at motivere mig. Det har lidt været det, jeg har søgt i et studie, tror jeg. Jeg tror, alle kan godt lide at blive udfordret, og det kunne jeg også godt lide. Men jeg tror, alle bliver overrasket over, hvor hurtigt, det skal gå”.* Samtidig er det interessant, at Lukas selv kobler uddannelsens høje tempo med en tilsvarende intens festkultur på studiet:

Jeg tror, de meget hårde og intense eksamensperioder kan gøre, at man så i den modsatte ende har endnu mere behov for at skeje ud. Det hører jeg også fra andre; at ”medicinere, de kan drikke sig fuldstændig sammen”. Nærmest sådan: ”hvor meget kan jeg [holde til]?” der er noget lidt fandenivoldskhed over det.

Oplevelsen af både behov og berettigelse til at 'skeje ud' går igen i adskillige narrativer på medicin, og kobles af flere til det krævende studieliv – og til en følgende særlig og krævende profession – som de studerende gradvist skal socialiseres ind i. F.eks. forklarer Simon, der både underviser på uddannelsen og selv arbejder som læge:

Det er en bestemt energi, [...] og den får gas! Og måske man også har brug for at mærke livet, for det vi også hele tiden bliver eksponeret for, det er liv, men det er jo også død, og det er smerte og tragedier. Og det har man jo også brug for at bearbejde. [...] Hvad betyder det egentlig? Og dem, man er til julefrokost med, det er måske også dem, man stod på operationsstuen med, hvor der skete noget rigtigt tragisk, og som man nu føler sig meget forbundet med. Det kan være nogle helt absurde situationer, man står i nogle gange. [...] Fordi man kommer ind i de mest intime rum i folk og i de mest ekstreme situationer i livet.

Eksemplerne viser, hvordan studie- og arbejdslivets tempo og (tids)moral forklares med de studerendes kommende profession og dennes særlige beskaffenhed og krav. Mens medicinstudiets accelererede præstationskultur både signalerer en bevidsthed om at udnytte tiden fuldt ud, og følgelig at de studerendes tid er værdifuld og ikke må spildes, så følger samtidig en gennemgående fortælling om lægen som et særligt folkefærd, ”hævet over det gængse menneske”, som Simon ironisk formulerer det. Han uddyber:

Altså, når vi taler om det her med de lægestuderende som 'blomsten af den danske ungdom', så er det jo også et eller andet med at tro, at man bliver hævet over liv og død. Men vi er jo som gruppe lige så dødelige og lige så sårbare – og måske er det ved at vise sig mere og mere. Altså der er jo mange flere nu, der går ned med stress.

Mens lægestudiets accelererede tidsarkitektur og tidsmoral synes tæt forbundet med studiets høje sociale status i et samfund præget af høje performanceidealer, tegner der sig et markant anderledes billede på pædagoguddannelsen. Her fylder snarere fortællinger om pædagogers mindre attraktive og ofte stressende arbejdsvilkår, og de væver sig sammen med en bevidsthed om en lavere social anerkendelse af både pædagoguddannelsen og professionen. Samtidig træder en anderledes, mere langsommelig og refleksiv temporalitet frem i studielivet, som bl.a. den studerende Emma kommenterer på:

Jeg synes der gik lang tid før man kom ordentligt i gang. Der gik flere uger før vi blev præsenteret for den første teori. Det var rigtig meget snak og refleksioner over 'hvorfor er vi her', og 'hvad vil vi gerne', hvor jeg måske godt kan lide at være lidt mere effektiv. [...] F.eks. de dage hvor vi var i parken, der har jeg siddet med en følelse på vej hjem af sådan, "hvad har jeg fået ud af det her?"

Langsommeligheden har også været tydelig i mine egne observationer. Men mens den hos flere studerende opfattes som udtryk for manglende eller lavt fagligt indhold, kan den også læses som en antitese eller et værn for de kommende pædagoger til at kunne insistere på langsommelighed, refleksion og omsorg i deres kommende arbejdsliv, der ofte vil indebære pressede institutioner med begrænset tidslig autonomi for det pædagogiske personale (Ganault, 2020). I en sådan optik, kan den 'langsomme pædagogik', der praktiseres på pædagoguddannelsen, også ses som et forsøg på at *generobre* tiden (Sharma, 2022) og den pædagogiske faglighed ved at møde travlhed og institutionelle selvfølgeligheder med refleksion og ro. Det ser jeg fx eksempler på i min observation af underviseren Lones introduktion til Science pædagogik:

Lone viser en kort film med lille dreng, der i solskinnet opdager sin egen skygge. Hun forklarer science pædagogik som at undersøge verden på en særlig måde: ”Det dér lille magiske øjeblik, det kan man fange. I har chancen for at finde noget, der er helt magisk, når I skal ud at være pædagoger. Hvordan kan man arbejde med det? Vi skal skabe nogle læringsmiljøer, hvor der er mulighed for at lege. At eksperimentere. At lave hypoteser”.

Observationsnoter

Ligeledes bliver det tydeligt på elektrikeruddannelsen, hvordan den langt mere restriktive og formynderiske tidsmoral også her kan knyttes til dominerende narrativer om håndværkerprofessionerne. Fx forklarer flere ansatte den restriktive alkoholpolitik på skolen med henvisninger til en gammel fortælling om utøjlet alkoholforbrug i håndværksfag, der nødvendiggør en restriktiv tilgang til alkohol i dag. Som underviseren Gerd sarkastisk kommenterer:

Håndværkere har jo altid været skidefulde og på rulleskøjter. Så fandt man ud af, at det gik jo ikke, det var jo for farligt. Folk faldt jo ned fra stilladser og sådan noget. [...] Så derfor har man lige så stille og roligt fjernet alkohol. Så derfor nytter det ikke noget, at skolen begynder at introducere alkohol.

I denne kontekst kan den tidsarkitektur og tidsmoral, der praktiseres på elektrikerstudiet, ses som en både moraliseret og politiseret styring og social dominans, der placerer de studerende lavt i et hierarki af social status og værdighed, som personer, der antages at mestre en lavere grad af kropslig selvkontrol. I den afsluttende diskussion vil jeg adressere dette perspektiv med en inddragelse af uddannelsernes relation til det erhverv og arbejdsmarked, som de studerende uddannes og må tilpasse sig til.

Som det foregående har illustreret, er uddannelsesinstitutioners organiseringer af tid ikke neutrale. Ofte sætter asynkrone erfaringer af at 'være bagud' den forventede tidslige organisering sig som negative spor i de studerendes selvforståelser, og ofte fortæller temporalt disciplinerende tiltag noget om, hvilke studier, der er mere eller mindre økonomisk og socialt prioriterede. I et komparativt perspektiv af hhv. pædagog-, medicin- og elektrikeruddannelsen, der alle er defineret af at være professionsrettede vekseluddannelser med lav dimittendledighed, bliver det klart, at de meget forskellige tidsforvaltninger på de tre studier står i en tæt relation til uddannelsernes meget ulige krav, statuspositioner og professionsmuligheder. De forskellige uddannelsesstilbud, som unge tilbydes, kan således forstås som forskellige temporale infrastrukturer (Nielsen & Ulriksen, 2023), der dels opfordrer studerende til forskellige

indsatser og tempi, og der dels synes at åbne og lukke for forskellige muligheder for de studerende. Disse spor er ikke ensidige og opleves ikke ens for alle men bygger i høj grad på de unges tidligere uddannelseserfaringer og deres aktuelle orienteringer mod et kommende arbejdsmarked. Dette kommer fx til udtryk i de grundlæggende forskellige oplevelser, som forskellige studerende udtrykker. Mens Allan i det ovenstående beskrev elektrikerfaget som lavstatus, infantilisierende og moraliserende, så står sådanne oplevelser i kontrast til andre studerende på samme hold, der i højere grad trives på uddannelsen og fortæller om fremtidsplaner, hvor en høj grad af selvbestemmelse, eget firma og gode lønudsigter dominerer. Det gælder fx den yngre Malthe, der lig Allan ikke har gået i gymnasiet, men der ligeledes fremstår ambitiøs og initiativrig. For ham er erhvervsuddannelsen en mulighed for at være færdiguddannet som 19-årig, og for tidligt at kvalificere sig til et selvstændigt voksen- og arbejdsliv med firmabil og god løn. Han fortæller:

Jeg tror jeg passer godt ind i det. Jeg har været lidt fascineret af den der stil [...] at køre rundt og være selvstændig. [...] Jeg har meget energi, og jeg har også generelt ret meget overskud.

Malthes fremstilling repræsenterer således et andet – og mere højtempo – narrativ om elektrikeruddannelsen og -professionen. Det er en fortælling om et fag, der – i sammenligning med andre håndværksfag – har høj status og giver adgang til hurtig og god løn. Og det er en fortælling om, at det betaler sig at stå tidligt op og tage fat, uden de længere videregående uddannelsers krav om boglig langtidsinvestering. For denne gruppe studerende – og i lighed med de studerende på medicin – er tid og hastighed således lig med ambitioner og målrettethed, og således konstituerer tiden igen en symbolsk og moralsk ressource (Bourdieu & Rafalko, 2000), hvor dét, at kunne forvalte sin tid godt, giver anerkendelse, status og løfter om succes.

Konklusion

Observationer af undervisning på tværs af de tre uddannelser viser, at tiden opfattes og bruges grundlæggende forskelligt. Mens undervisningstiden på medicinstudiet fremstår optimeret til det yderste, med velforberedte undervisere, der præcist tilpasser lektioner og udtrykker høje forventninger og respektfuld dialog med de studerende, så er pædagoguddannelsens tidsarkitektur opbygget om tid til faglig refleksion, leg og kritisk-eksperimenterende undersøgelser af det faglige stof. I kontrast hertil finder jeg hverken høje krav eller tid til faglig refleksion på elektrikerstudiet. Her optræder tid snarere – og på paradoksalt vis – både som en opdragende og moraliserende civilisering af de studerendes mødesikkerhed og som en løst forvaltet vente- og spildtid i undervisningen.

En spildtid, der signalerer, at det er andres og ikke disse studerendes tid, der er vigtig, og som de skal lære at tilpasse sig. Med inspiration fra Sharma viser analysen hermed, at disse studerende placeres lavt i en temporal orden, hvor de forventes at synkronisere deres kroppe og arbejdstider efter andres krav og tempi (Sharma, 2022), mens de kommende læger snarere placeres højt i tidsmoralens taksonomi, hvor de forventes at kunne prioritere deres tid og socialiseres til stort ansvar og beslutningskompetence.

Som Skov pointerer, uddannes kommende elektrikere efter 'markedets pædagogik', hvor der prioriteres effektivitet og produktion frem for kritisk tænkning og (skole)faglig dannelse. Ligeledes påpeger Louw og Nielsen, at elever på lærepladsen forventes at lære at begå sig og tilpasse sig virksomhedens hverdag (Louw & Nielsen, 2021). Føjer vi disse perspektiver til Sharmas blik på temporal ulighed og Ganaults begreb om tidslig autonomi, så kan vi se, hvordan de kommende elektrikers tid – og senere elektrikerne selv – bliver til som en vare, der kan sælges, og der derfor må synkroniseres efter og tilpasses andres krav og behov. I en sådan optik bliver det synligt, at mens der fx på pædagoguddannelsen om ikke andet ses undervisningsmæssige forsøg på at generobre tiden og praktisere andre temporale ordener end institutionssektorens krav, så synes det på elektrikeruddannelsen i høj grad at blive markedets og arbejdslivets krav og normer, frem for det (skole)faglige indhold i sig selv, der definerer både skoleuddannelsen og svaret på, hvad der udgør en værdifuld arbejder. Det er værd at overveje, om en sådan dynamik etablerer tidsforvaltning som en symbolsk vold, hvor en værdifuld arbejder bliver den, der bedst muligt indgår som temporal og effektiv arbejdskraft med begrænset tidslig autonomi i en markedsbestemt produktion.

Tine Brøndum, postdoc, Pædagogisk antropologi, DPU, Aarhus Universitet

*Artiklen er udviklet som en del af forskningsprojektet **Diverging Paths. Educational Choices and Social Divisions** og er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond under projekt-ID: 10.46540/2027-00038B*

Litteraturliste:

- Blix, N. (2025). Elevernes oplevelse af GF2 på erhvervs uddannelserne. I D. Evalueringsinstitut (Red.), *Trivsel på EUD og EUX*.
- Bourdieu, P., & Rafalko, R. (2000). *Pascalian Meditations* (1 ed.). Polity Press.
- Brøndum, T. (2017). *Fortællinger mellem erindring og forventning: Selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmærker og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere* Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet. 313 s.
- Bunn, M., Bennett, A., & Burke, P. J. (2019). In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & society*, 28(4), 1409-1428. <https://doi.org/10.1177/0961463X18787649>
- Deville, J., Guggenheim, M., & Hrdličková, Z. (2016). *Practising Comparison: Logics, Relations, Collaborations*. Mattering Press.
- Ellsworth, E. A. (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address*. Teachers College Press.
- Ganault, J. (2020). Occupational Inequalities in Temporal Autonomy: A Multidimensional Perspective. *SocArxiv Papers*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31235/osf.io/dsx5n>
- Gilliam, L. (2009). De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 479 s.
- Larsen, L. S. W., Søren; Wulf-Andersen, Trine. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 20(1).
- Louw, A., & Nielsen, T. P. (2021). Dannelse på lærepladsen – om mødet mellem unge og arbejdsmarkedet i erhvervsuddannelserne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.
- Nielsen, K. B., & Ulriksen, L. (2023). Following rhythms and changing pace-Students' strategies in relation to time in higher education. *Teaching in higher education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940926>
- Nissen, S. K. (2024). "Styr på tiden." *En kulturanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British educational research journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>

- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Sharma, S. (2014). *In the meantime: temporality and cultural politics*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822378334>
- Sharma, S. (2022). Undisciplined Time Studies. *Time & society*, 31(1), 44-47. <https://doi.org/10.1177/0961463X211073551>
- Skov, T. K. (2023). Regeringens store fokus på erhvervsuddannelserne overser et pædagogisk problem. <https://www.eftertrykket.dk/2023/12/16/regeringens-store-fokus-paa-erhvervsuddannelserne-overser-et-paedagogisk-problem/>
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.
- UVM. (2023). *Lærerkompetencer i erhvervsuddannelserne*. Børne- og Undervisningsministeriet. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf23/feb/230214laererkompetencer-i-erhvervsuddannelserne.pdf>
- UVM. (2025). *De faglige udvalg og lokale uddannelsesudvalg*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktorerer/raad-og-udvalg/de-faglige-udvalg-og-lokale-uddannelsesudvalg/formaal-og-opgaver>
- UVM. (2025). <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser>
- Aarkrog, V. (2020). The standing and status of vocational education and training in Denmark.