



# ER KVALITETEN FULGT MED OPTAGET?

En analyse af universiteternes stigende optag og de kvalitetsmæssige konsekvenser heraf

Tina Michler Bujakewitz  
Tinemarie Husted

Speciale, Politik og Administration, Aalborg Universitet, August 2015

# Standardtitelblad

til seminaropgaver, praktikrapporter, projekter og specialer  
Titelbladet placeres i opgaven umiddelbart efter selvvalgt forside

Til **obligatorisk** brug på alle ovennævnte opgavetyper på:

- BA - politik og administration
- BA – samfundsfag som centralt fag og tilvalgsfag
- Kandidat – politik og administration
- Kandidat – samfundsfag som centralt fag og tilvalgsfag
- Cand. it i it-ledelse
- BA – offentlig innovation og digitalisering

(Alle felter skal udfyldes)

|                                                                                                                                                            |                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Uddannelse:</b><br>Politik og Administration                                                                                                            | <b>Semester:</b><br>10. semester |
| <b>Udarbejdet af (Navn(e))</b>                                                                                                                             | <b>Modul</b>                     |
| Tina Michler Bujakewitz                                                                                                                                    | Speciale modul                   |
| Tinemarie Husted                                                                                                                                           | Speciale modul                   |
|                                                                                                                                                            |                                  |
|                                                                                                                                                            |                                  |
| <b>Opgavens art</b> (seminaropgave, projekt, bachelorprojekt, praktikrapport eller speciale):<br>Speciale                                                  |                                  |
| <b>Titel på opgave:</b><br><br>ER KVALITETEN FULGT MED OPTAGET?<br>En analyse af universiteternes stigende optag og de kvalitetsmæssige konsekvenser heraf |                                  |
| <b>Vejleders navn:</b><br>Flemming Larsen                                                                                                                  |                                  |
| <b>Afleveringsdato:</b><br>11-08-2015                                                                                                                      |                                  |
| <b>Antal normalsider</b> (excl. bilag, indholdsfortegnelse og litteraturliste):<br>87,2                                                                    |                                  |
| <b>Antal anslag</b> (excl. bilag, indholdsfortegnelse og litteraturliste):<br>209.341                                                                      |                                  |
| <b>Tilladte normalsider jf. studieordning/formalia i moodle:</b><br>100                                                                                    |                                  |

**OBS! Hvis du overskrider de tilladte antal normalsider, kan din opgave afvises efter aflevering**

## Abstract

The thesis provides an analysis of how the increased intake of students and larger percentage of students with weaker backgrounds impacts the quality of teaching at universities. The study is divided into two analyses: a quantitative analysis and a qualitative analysis. The first part is based on population data from 2000 to 2013 regarding the students' background at entry: exam results from upper secondary school, parents' income and education. This part of the thesis concludes that the gap between the universities, based on these parameters, has become even wider due to the increased intake of students. Aalborg University, University of Southern Denmark and Roskilde University have got a higher intake of students from weaker backgrounds whereas University of Copenhagen, Copenhagen Business School and Aarhus University have got a higher intake of students with stronger backgrounds. To answer how the increased intake of students and larger percentage of students with weaker backgrounds impact the quality of teaching at universities, the analysis has led to the selection of six cases within two different universities. The selection is based on the design most similar system design and therefore equivalent studies at both universities are chosen. The selection is furthermore based on maximum variation regarding the degree of increased intake and the students' background based on the quantitative variables. This had led to the selection of Aalborg University and University of Copenhagen with three different studies from each of the three classic faculties at the two universities. Acknowledging the difficulties of defining 'quality', the analysis is theoretically underpinned by the empirically developed quality categories outlined by Harvey and Green (1993). Based on interviews with twelve teachers and six directors of studies, the thesis concludes that the increased intake of students have impacted quality negatively when it comes to the physical facilities, such as too few rooms, too many students in study groups and wrong prioritising of lectures over seminars. The larger percentage of students with weaker backgrounds has led to a decrease in quality at the cases from Aalborg University as the teachers seem to have adjusted the level of teaching to these students. None of these aspects appear in the selected control cases at University of Copenhagen where there has been no increase in intake and no increase in students' with weaker backgrounds. On the contrary, the students at University of Copenhagen have become more skilled and motivated for studying, which is also evident in the teachers' expectations which are significantly higher than is the case at Aalborg University. However, the conclusion also depends on how one defines quality. With its theoretical framework regarding quality, the thesis provides insight into these different issues and perspectives relating to quality in university teaching. Finally, it recommends a review of the distribution of resources within the different universities in Denmark if they are expected to deliver the same quality despite very different challenges, due to the different type of students accepted at different universities.



## **Forord**

Vi vil gerne rette en særlig tak til Danmarks Evalueringsinstitut og medarbejderne på afdelingen for videregående uddannelse. Tak for et fantastisk samarbejde med altid gode ideer og inputs, og ikke mindst sjove stunder og opmuntrende ord i tilspidsede perioder. Tak for den helt unikke mulighed for at arbejde med registerdata, og den store tiltro I generelt har udvist os.

# Indhold

## Kapitel 1

### Indledning.....7

Eksisterende litteratur .....10

Udenlandsk litteratur .....10

Dansk litteratur .....12

Problemformulering .....13

Afgrænsning og operationalisering .....13

## Kapitel 2

### Teoretiske koncepter om kvalitet.....15

Kvalitet som det exceptionelle .....16

Kvalitet som perfektion .....17

Kvalitet som tilpasning til hensigten .....17

Kvalitet som profit eller resultatopnåelse .....18

Kvalitet som transformation .....18

## Kapitel 3

### Designovervejelser .....21

Design .....21

Caseudvælgelse .....23

Kriterier for valg af universiteter.....23

Kriterier for valg af universitetsuddannelser - Most Similar Systems Design .....24

## ANALYSEDEL 1

## Kapitel 4

### Kvantitativ metode.....27

Datagrundlag .....27

### Analyse af studenterpopulationens sammensætning.....30

Ændring i studenteroptaget på universiteterne.....30

Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote.....32

Udvikling i de studerendes forældres indkomst.....37

Udvikling i de studerendes forældres uddannelse.....41

### Udvælgelse af cases.....44

### Statistisk udvælgelse af uddannelsescases .....46

Kvantitativ analyse af de udvalgte uddannelser .....47

Konklusion .....51

## ANALYSEDEL 2

## Kapitel 5

### Kvalitativ metode .....53

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Udvælgelse af interviewpersoner og interviewform .....                                     | 53         |
| Interviewguide og interviewteknik .....                                                    | 55         |
| Analysens opbygning .....                                                                  | 56         |
| <b>Humaniora .....</b>                                                                     | <b>58</b>  |
| Tilrettelæggelse af undervisning på humaniora .....                                        | 58         |
| Afholdelse af undervisning på humaniora .....                                              | 67         |
| Delkonklusion for humaniora .....                                                          | 73         |
| <b>Samfundsvidenskab .....</b>                                                             | <b>74</b>  |
| Tilrettelæggelse af undervisning på samfundsvidenskab .....                                | 74         |
| Afholdelse af undervisning på samfundsvidenskab .....                                      | 79         |
| Faglighed .....                                                                            | 81         |
| Delkonklusion for samfundsvidenskab .....                                                  | 83         |
| <b>Naturvidenskab .....</b>                                                                | <b>85</b>  |
| Tilrettelæggelse af undervisning på naturvidenskab .....                                   | 85         |
| Afholdelse af undervisning på naturvidenskab .....                                         | 89         |
| Delkonklusion for naturvidenskab .....                                                     | 92         |
| <b>Kapitel 6</b>                                                                           |            |
| <b>Diskussion og konklusion .....</b>                                                      | <b>95</b>  |
| Analysernes hovedresultater .....                                                          | 95         |
| Det stigende optags påvirkning .....                                                       | 96         |
| Studerende med svære forudsætninger .....                                                  | 97         |
| Andre aspekter .....                                                                       | 98         |
| Specialets bidrag og anbefalinger .....                                                    | 99         |
| En anden generation og en anden kvalitet? .....                                            | 100        |
| <b>Bilag 1: Grafer på universitetsniveau .....</b>                                         | <b>103</b> |
| Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote samlet for hvert universitet ..... | 103        |
| Udvikling i de studerendes forældres indkomst samlet for hvert universitet .....           | 107        |
| Udvikling i studerende af forældre med kort- og mellemlang videregående uddannelse .....   | 111        |
| Udvikling i studerendes forældres uddannelsesniveau samlet for hvert universitet .....     | 112        |
| <b>Bilag 2: Grafer på uddannelsesniveau .....</b>                                          | <b>116</b> |
| Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote .....                              | 116        |
| Udvikling i de studerendes forældres indkomst .....                                        | 119        |
| Udvikling i de studerendes forældres uddannelsesniveau .....                               | 122        |
| <b>Litteraturliste .....</b>                                                               | <b>126</b> |





# Kapitel 1

## Indledning

Den globale universitetssektor har de seneste årtier stået over for drastiske ændringer, da studenteroptaget er steget mere end nogensinde. I en rapport til UNESCO i 2009 beskrives dette med følgende ord:

‘Arguably, the developments of the recent past are at least as dramatic as those in the 19th century when the research university first evolved (...) and fundamentally redesigned the nature of the universities worldwide’ (Altbach et al., 2009: 3).

På de videregående uddannelser havde man et optag på omkring 15 % af en ungdomsårgang i 1990’erne, og i mange lande er det i dag på over 40 % (Biggs & Tang, 2011: 4). Denne udvikling gør sig også gældende i Danmark. I tråd med den globale udvikling er det generelle optag på de danske videregående uddannelser siden 2006 øget med 20.935 studerende svarende til en stigning på 48 % (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014a; 2). På bacheloruddannelser blev der i 2014 optaget 9.179 flere studerende end i 2006, hvilket svarer til en stigning på 45 % (Ibid.). Både VK-regeringen (2007) og sidenhen SRSF-regeringen (2011) har haft ambitiøse politiske målsætninger for hvor stor en del af en ungdomsårgang, der skal gennemføre en videregående uddannelse. Andelen var henholdsvis 50 % for VK-regeringen og 60 % for SRSF-regeringen (VK-regeringen III, 2007; SRSF-Regeringen, 2011). Baseret på Undervisningsministeriets egen fremskrivning af, hvordan man forventer, at en ungdomsårgang vil uddanne sig, vil 62 % af 2013-årgangen fuldføre en videregående uddannelse (Undervisningsministeriet, 2014: 2). At man kvantitativt er nået det niveau for videregående uddannelse, som man politisk har fastsat, betyder at uddannelsesdebatten har ændret fokus. I 2013 understregede den daværende uddannelsesminister, Morten Østergaard (R), at det stigende optag nødvendiggør, at man samtidig også løfter kvaliteten af uddannelserne:

‘Kvaliteten af de videregående uddannelser er alfa og omega for, at Danmarks enorme investeringer i uddannelse fører til job for den enkelte og vækst i samfundet. Vi optager flere på de videregående uddannelser end nogensinde før, men regeringen er stålsat på samtidig at løfte kvaliteten af uddannelserne’ (Østergaard i Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013).

Også ministerens efterfølger Sofie Carsten Nielsen (R) understreger, at det ikke længere blot handler om at uddanne flere, men at uddanne på et højt niveau:

‘Nu handler det ikke længere om, hvorvidt vi kan uddanne tilstrækkelig mange på de videregående uddannelser. Det mål er nået. Nu handler det om, at vi skal uddanne godt nok’ (Nielsen i Zieler, 2014).

Derfor nedsatte SR-regeringen i oktober 2013 Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget), der bestod af uafhængige eksperter, som fik til opgave at granske, hvorledes Danmarks massive investeringer i uddannelse anvendes effektivt og målrettet til at sikre mere kvalitet og relevans på de videregående uddannelser. Sideløbende blev der både i Folketinget og i den offentlige debat sat spørgsmålstejn ved, hvorvidt universiteterne kan følge med det stigende optag af studerende. I december 2013 indstillede nuværende uddannelses- og forskningsminister Esben Lunde Larsen (V) en forespørgsel til den daværende minister angående kvaliteten på uddannelsesområdet (Folketinget, 2013). I debatten blev der udtrykt stor bekymring for SR-regeringens målsætninger om flere i uddannelse og heraf det større studenteroptags betydning for det faglige niveau og kvaliteten på universiteterne (Ibid.).

Også en lektor fra Københavns Universitet var medvirkende til for alvor at få det stigende optags betydning for kvalitet på dagsordenen i den offentlige debat. Med en skarp retorik udtrykte han bekymring for det stigende optags betydning for kvaliteten af universitetsuddannelserne (Prakash, 2014). Han argumenterede for, at det er resultatet af de seneste regerings bestræbelser på at få flere i uddannelse, som har overskygget spørgsmålet om, hvorvidt de studerende rent faktisk har evnerne og motivationen til at studere (Ibid.). Hans kontroversielle udtalelser sættes yderligere på spidsen, da Berlingske Research i 2015 offentliggjorde en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere og forskere, som viser, at hver tiende ikke mener, at de studerende har tilstrækkelig motivation og faglighed til at studere, og at tre ud af ti undervisere har måttet omlægge undervisningen som følge af dette (Dreyer, Dam & Holmgaard, 2015).

Samtidig med at man både politisk og i den offentlige debat har udtrykt bekymring for kvaliteten af uddannelse som følge af det stigende optag, havde man i SR-regeringen også en politisk forventning om, at universiteterne skal opnå en bredere sammensætning af studerende. Den tidligere uddannelsesminister Sofie Carsten Nielsen stillede i 2014 skarpt på social mobilitet og muligheden for at tiltrække flere mønsterbrydere ved at oprette et såkaldt Mønsterbryderkorps (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014b). Ligeledes forpligtede Sofie Carsten Nielsen universiteterne på at arbejde med dette aspekt ved at placere det som et ufravigeligt punkt i udviklingskontrakterne, som er treårige aftaler, de videregående uddannelser indgår med ministeriet (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015a). Foruden det øgede optag og heraf en formodet større andel af studerende med svære forudsætninger for at studere<sup>1</sup>, er der således fra centralt hold også en politisk forventning om, at universiteterne på sigt fortsat skal uddanne og løfte flere studerende fra ikke-akademiske hjem.

Efter mange år med en politisk retorik om, at flere skal tage en universitetsuddannelse, er målene nået, og universiteterne står nu over for en ny virkelighed som masseuniversiteter (Kristensen et.al, 2007: 63). Som opridset er universiteterne forpligtet til at uddanne flere, og det skal gøres uden at gå på kompromis med kvaliteten. Foruden at det stigende optag er en højaktuel problemstilling, er dets betydning for kvaliteten også en problemstilling, som endnu ikke har tiltrukket sig megen forskningsmæssig bevågenhed i Danmark sammenlignet med udlandet (se fx Biggs & Tang, 2011; Altbach et al., 2009). Derimod har emnet, som det fremgår, været genstand for hyppig og intens debat i offentligheden.

Det danske kvalitetsudvalg konkluderede i januar 2015 i deres analyse af udviklingen i de studerendes sammensætning, at det øgede optag på alle de videregående uddannelser samlet set ikke har 'slået igennem i de studerendes diversitet' (Kvalitetsudvalget, 2014c). Nærværende speciale vil i modsætning til Kvalitetsudvalget især gå tæt på udviklingen hos de enkelte universiteter, da vi forventer, at der her vil være et udslag i sammensætningen af studerende over tid. I forlængelse af dette vil specialet undersøge nærmere, hvilken betydning det stigende optag og en formodet større andel af studerende med svære forudsætninger har for kvaliteten af universitetsuddannelserne. Netop kvalitet er et begreb, som er svært at operationalisere og i litteraturen benævnes som et *slippery concept* (Harvey & Green, 1993; Pfeffer & Coote, 2003). Knyttes kvalitet til det stigende optag på universiteterne, indbyder det uundgåeligt til en diskussion af begrebets mange facetter. Fra undervisere og forskeres synsvinkel er kvalitet ofte forbundet med et

---

<sup>1</sup> Se side 14 for operationalisering af begrebet 'svære forudsætninger'

traditionelt dannelsesperspektiv og en transformation, som de studerende gennemgår på studiet (Ibid.). Det er en forståelse, som står i kontrast til politikernes mere profit- og resultatmæssige forståelse af kvalitet, hvor blandt andet uddannelsernes gennemførelsestid og erhvervslivets behov er blevet væsentlige kriterier for kvalitet. Med udgangspunkt i Harvey & Greens (1993) teoretiske kategoriseringer af kvalitet (en uddybelse af disse findes i kapitel 2), vil specialet diskutere disse forståelser op mod hinanden med henblik på at vurdere det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætnings betydning for kvalitet på universitetsuddannelserne. Således søger nærværende speciale at bidrage til at opkvalificere den politiske og offentlige debat angående det stigende optags betydning for universiteternes betingelser for kvalitet på universitetsuddannelserne.

## Eksisterende litteratur

### Udenlandsk litteratur

Som beskrevet i indledningen er stigningen i optaget på de videregående uddannelser ikke blot et fænomen, som gør sig gældende i Danmark (Altbach et.al, 2009; Altbach, 2010). Ser man på Skandinavien, har samme stigning i studenteroptaget på de videregående uddannelser i vid udstrækning gjort sig gældende. I Norge er der sket en stigning på 22 % i optag fra 2007 til 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2014: 43), mens der i Sverige derimod har været en høj stigning fra 1990-2010 med en fordobling i studenterantallet, hvorefter optaget de efterfølgende 4 år har været faldende. Dette fald kan delvist forklares med Sveriges ændring i reglerne for tuition fees, hvor studerende uden for EU/EØS-lande siden 2011 som noget nyt har skullet betale studieafgift (Universitetskanslersämbetet, 2014: 26).

Fokus på kvalitet i uddannelserne som følge af ekspansionen på uddannelsesområdet er derfor blevet et aktuelt emne i både Skandinavien og resten af verdenen. I udenlandsk forskningslitteratur benævnes stigningen i optag som *massification of higher education*, der som begreb blev introduceret af Martin Trow tilbage i 1976. Trow (2007) analyserer transformationen af videregående uddannelse og opdeler konceptet massification i tre faser; elite, masse og universal. Ved elitefasen er videregående uddannelse et specielt privilegium begrænset til en elite, hvor formålet er at forme og kultivere de optagne til eliterollen i samfundet (udgør ca. 0 - 15 % af en relevant aldersgruppe). Massefasen anskuer videregående uddannelse som en ret for mennesker med særlige kvalifikationer (udgør 16 – 50 % af en relevant aldersgruppe). Endelig er videregå-

ende uddannelse i universalfasen en forpligtelse gældende for hele populationen - middelklassen såvel som overklassen (udgør over 50 % af en relevant aldersgruppe). Faserne er idealtypiske og kan indtræffe og overlappe i forskellige rækkefølger afhængigt af konteksten. Trows faseopdeling er blevet gængs teori inden for forskning af videregående uddannelser (Trow, 2007; Misaro et al., 2013; Guri-Rosenblit, 2007).

At universiteterne har udviklet sig fra at være for en speciel elite til i højere grad at favne middelklassen såvel som overklassen, er en udvikling, som aktuelt debatteres intenst. Som følge af det store optag på universiteterne og deres ændrede roller har det aktualiseret brugen af mere differentierede elite- og undervisningsforløb på uddannelserne. Ekstra muligheder for særligt dygtige studerende er ellers mest kendt i en amerikansk kontekst (se fx Aydelotte, 1944), men som en nylig udvikling ses disse forløb nu på de fleste videregående uddannelsesinstitutioner i Europa. Mere systematisk viden om hvordan disse programmer bedst støttes og udvikles i Europa er imidlertid kun så småt begyndt (se Wolfensberger, 2015; EVA, forthcoming). Specialet vil ikke gå nærmere ind i denne problemstilling, men blot trække på perspektivet, hvor det synes relevant ud fra specialets teoretiske kvalitetsforståelser.

Relevant for nærværende speciale er Misaro et al. (2013), som med udgangspunkt i ovenstående undersøger kvalitetsproblemer i kenyanske universiteter som følge af et stigende optag. Om end den kenyanske kontekst er ganske anderledes end den danske, synes artiklens metode inspirerende for specialet. Guri-Rosenblit et al. (2007) beskæftiger sig også med feltet i form af en bredere analyse af strukturen og udbuddet af videregående uddannelser i nationale kontekster og bidrager med anbefalinger til beslutningstagere omkring passende konstellationer af forskellige videregående uddannelser i kølvandet på det stigende optag. Karakteristisk for den udenlandske litteratur inden for massification of higher education er, at der, som begrebet lægger op til, fokuseres på det stigende optags betydning for de videregående uddannelser. I forhold til en ændret sammensætning af studenterpopulationen nævnes denne konsekvens ofte, men der foretages ikke dybdegående analyser af dennes betydning for kvaliteten i videregående uddannelse (se fx Trow, 2000; Trow, 2007; Altbach et al., 2009: 3; Biggs & Tang, 2011; Misaro et al., 2013).

## Dansk litteratur

I den danske litteratur italesættes det stigende optag og heraf mulige konsekvenser i høj grad i form af journalistiske artikler og politiske debatter, som eksemplificeret i indledningen. Her kan blandt andet fremhæves en undersøgelse, som Berlingske Research foretog i marts 2015 (Dreyer, Dam & Holmgaard, 2015). Baseret på en rundspørge blandt 1.200 undervisere konkluderes, at tre ud af ti universitetsundervisere har sænket niveauet som følge af, at der er optaget flere fagligt svage studerende. Berlingske laver således en kobling mellem det stigende optag og flere fagligt svage studerende, som har en indflydelse på kvaliteten af undervisningen. Undersøgelsen understreger i høj grad emnets aktualitet og peger på nødvendigheden af en mere dybdegående undersøgelse af problemstillingen fra et akademisk udgangspunkt.

Modsat tendensen i den udenlandske litteratur har det stigende optag således ikke været genstand for megen forskning i Danmark. Tættest på dette kommer Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, som regeringen nedsatte i kølvandet på det stigende optag (Kvalitetsudvalget, 2015a). Udvalget har udarbejdet to delrapporter i 2014, samt en samlet afrapportering i januar 2015, bestående af analyser og anbefalinger til, hvordan kvalitet, relevans og sammenhæng kan styrkes på de videregående uddannelser (Kvalitetsudvalget, 2014a; Kvalitetsudvalget, 2014b; Kvalitetsudvalget, 2015a). Kvalitetsudvalgets anden delrapport, 'Høje mål - Fremragende undervisning i de videregående uddannelser' bidrager med interessante inputs til dette speciales fokus. Formålet med delrapporten var at undersøge niveauet af uddannelserne, deres indhold, krav, undervisningsform samt de studerendes engagement og indsats (Kvalitetsudvalget, 2015b: 6), hvilket er udmøntet i otte overordnede anbefalinger (Kvalitetsudvalget, 2014b: 124 -144).

Karakteristisk for Kvalitetsudvalgets rapporter er, at deres analyser tager udgangspunkt i alle videregående uddannelser, men ikke foretager analyser på universitetsniveau. Som nævnt i indledningen konkluderer udvalget, at det øgede optag på alle de videregående uddannelser samlet set ikke har slået igennem i de studerendes diversitet. Om end det samlede billede gennemsnitligt ser således ud, kan fordelingen være anderledes opdelt på universitetsniveau. Det synes dermed relevant at undersøge, hvordan diversiteten over tid har slået igennem på universitetsniveau, og hvilken betydning det har for kvaliteten af universitetsuddannelserne.

## Problemformulering

Med afsæt i det opridsede eksisterende litteratur inden for feltet, vil specialet tage udgangspunkt i følgende problemformulering:

*Hvordan påvirker det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger kvaliteten af undervisningen på universitetsuddannelserne?*

Problemformuleringen undersøges således ud fra en hypotese om, at et stigende optag giver udslag i en større andel af studerende med svære forudsætninger for at studere, og yderligere at ændringen i sammensætningen af studenterpopulationen påvirker kvaliteten af universitetsuddannelserne.

Problemformuleringen besvares ved hjælp af følgende underspørgsmål:

- *Hvordan har studenterpopulationen ændret sig fordelt på universiteter som følge af det stigende optag?*
- *Hvilken betydning har det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger for tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen på universitetsuddannelserne?*

Svarende til specialets to underspørgsmål vil analysen opdeles i to dele. Det første underspørgsmål besvares ved hjælp af en kvantitativ kortlægning af udviklingen i de studerendes sammensætning fordelt på universiteter. Kortlægningen vil munde ud i en klarlæggelse af, hvilke universiteter der over tid har fået den største og mindste andel af studerende med svære forudsætninger for at studere. Den kvantitative klarlæggelse vil benyttes til strategisk at udvælge specialets cases, der har til formål at analysere specialets andet underspørgsmål i dybden. Dette vil besvares ud fra et kvalitativt komparativt casestudie af udvalgte universitetsuddannelser.

## Afgrænsning og operationalisering

Undersøgelsen afgrænses til at tage udgangspunkt i, hvilken betydning det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger har for undervisningen på universitetsuddannelserne, da undervisningen kan betragtes som universiteternes kerneydelse. Med studenterpopulationens forandrede sammensætning som specialets omdrejningspunkt er det netop undervisningssituationen, som kan forventes at være under forandring.

Tilrettelæggelse og afholdelse af undervisning, som ses i problemformuleringens andet underspørgsmål, er omdrejningspunkter for specialets kvalitative analyse. At undersøge tilrettelæggelsen af

undervisningen er valgt med udgangspunkt i, at det især er her det stigende optag kan have en indflydelse. Mere konkret vil undersøgelsen af tilrettelæggelsen centrere om de organisatoriske aspekter, som underviserne oplever som følge af det øgede antal studerende. Undersøgelsen af undervisningens afholdelse er derimod møntet direkte på undervisningssituationen, og hvilken betydning en anderledes sammensætning af studerende har for det faglige niveau.

En studerende med svære forudsætninger for at tage en videregående uddannelse anskueliggøres ud fra vedkommendes socioøkonomiske forhold. Disse måles ud fra eksamenskvoienten fra den adgangsgivende eksamen, forældrenes højeste fuldførte uddannelse samt forældrenes indkomst. En nærmere uddybning af parametrene vil komme under kapitel 4, datagrundlag.



# Kapitel 2

## Teoretiske koncepter om kvalitet

Med kvalitet som centralt omdrejningspunkt i specialets problemformulering, synes det afgørende at have en forståelse og teoretisk funderet argumentation for den betydning, der i specialet tillægges begrebet. Dette afsnit vil indlede med en gennemgang af udbredelsen af kvalitetsbegrebet på uddannelsesområdet. Dernæst rettes blikket mod, hvordan kvalitet i en dansk sammenhæng vurderes. Endelig redegøres for specialets valgte teoretiske udgangspunkt for at vurdere kvalitet, som baseres på Harvey og Greens (1993) kategoriseringer af kvalitet inden for videregående uddannelse. Disse kategoriseringer vil benyttes som et redskab til at fortolke vores empiri og bidrage med at identificere mønstre i det empiriske materiale (Antoft & Salomonsen, 2007: 39).

I forskningslitteraturen omhandlende kvalitet er der enighed om, at kvalitet er et begreb med mange facetter, som ofte anvendes, men at det er svært at indfange, hvad begrebet præcist dækker over (se fx Harvey & Green, 1993; Elken, 2007; Wittek & Kvernbeek, 2011; Wittek & Habib, 2012). Harvey & Green (1993) og Pfeffer & Coote (2003) lægger også vægt på, at det er et koncept, som er svært at operationalisere, fordi det er karakteriseret ved at have mange forskellige betydninger, som varierer alt efter hvem, der anvender det.

Kvalitet som koncept baserer sig på en management-tankegang, som fik sit indtog under industrialiseringen, hvor det for alvor blev aktuelt, at produkter lever op til særlige kvalitetsspecifikationer og bibringer kundetilfredshed (Stensaker, 2007). Særligt i USA i 1980'erne var dette udtalt og gik under betegnelsen *Total Quality Management* (se fx Kanji & Tambi, 1999; Goldberg & Cole, 2002; Sallis, 2002). Kvalitet får betydning på det videregående uddannelsesområde som led i flere sideløbende udviklinger. Først og fremmest oplevede de videregående uddannelsesinstitutioner en løbende stigning i efterspørgsel af videregående uddannelse efter 2. verdenskrig. Som det understreges af Trow (2007) betyder det, at videregående uddannelse udvikler sig fra at være et privilegium for en begrænset elite til en uddannelse 'for de mange'. På europæisk niveau havde især Bologna-processen i 1999 betydning for kvalitetsbegrebets indtog på det videregående uddannelsesområde. Reformprocessen Bologna havde til formål at øge de studerendes mobilitet og gøre uddannelser sammenlignelige på tværs af lande og medførte et øget markeds- og konkurrenceorienteret fokus i forhold til at tiltrække studerende og personale nationalt såvel som internationalt (Hansen, 2014: 188). Udviklingen førte til en øget efterspørgsel på kvalitetssikring, gennemsigtighed og nye former for regulering

(Ibid.). Danmark blev i 1992 et af de første lande i Europa til at oprette en national institution for systematisk kvalitetssikring af universiteter under Danmarks Akkrediteringsinstitution (Thune, 2001). Institutionen er som autoritativ myndighed med til at gøre kvalitet til et uomgængeligt begreb, når man taler om den samfundsmæssige styring og håndtering af videregående uddannelser. Institutionen akkrediterer i dag på baggrund af fem kriterier, som er centralt fastsatte og kan ses som en måde at operationalisere kvalitet på. Kriterierne bærer præg af, at man i en politisk forhandlingsproces har skullet tilgodese flere forskellige aktørers syn på kvalitet, og de synes interesseprægede (Anonym chefkonsulent, AI, 2015). Kriterierne baserer sig i høj grad på eksisterende dansk og europæisk lovgivning (Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelse, Universitetsloven og de europæiske retningslinjer for god kvalitetssikring (ESG) frem for mere teoretiske eller empiriske funderede overvejelser omkring kvalitet (Ibid.). Dermed synes det ikke relevant slavisk at vurdere kvalitet ud fra de opstillede kriterier, men derimod at anvende et teoretisk perspektiv på kvalitet, der forsøger at tage højde for begrebets kompleksitet. Dette ønske imødekommer Harvey & Green (1993) med deres teoretiske kategoriseringer af kvalitet. Ifølge Harvey & Green (1993) har begrebet kvalitet varierende betydning for forskellige personer. På universiteterne er der for eksempel forskellige aktører tilknyttet, der hver ser kvalitet ud fra deres egne interesser og hensyn. Blandt andre kan nævnes de studerende, de ansatte, herunder VIP (videnskabeligt personale), D-VIP (deltidsvidenskabeligt personale) og TAP (teknisk-administrativt personale), ledelsen, regeringen, ministeriet, akkreditorer og andre udenforstående interessenter. Harvey & Green pointerer, at aktørerne ikke har forskellige perspektiver på den samme genstand, men derimod forskellige perspektiver på forskellige genstande, hvilke alle betegnes som kvalitet (Ibid.: 10).

Med de mange fortolkninger af, hvad der forstås ved kvalitet, har Harvey & Green formuleret disse i fem interrelaterede kategorier af kvalitet på videregående uddannelser, hvilke efterfølgende har fået stor indflydelse og er kvalificeret som teoretiske koncepter i flere studier på både uddannelses- og undervisningsniveau (se fx Lagrosen et al., 2004; Tam, 2001 og Wittek & Habib, 2012). I de fem kategorier anskues kvalitet som *exceptional*, *perfection* (eller *consistency*), *fitness for purpose*, *value for money* og *transformative* (Harvey & Green, 1993: 11).

### Kvalitet som det exceptionelle

Den første kategori, *kvalitet som det exceptionelle*, beskrives som en traditionel måde at anskue kvalitet på, nemlig som noget specielt og ekstraordinært. Kvalitet bliver ikke målt ud fra et sæt kriterier, men bliver snarere betegnet som 'the quality', uopnåelig for de fleste (Harvey & Green, 1993: 11). Eksempler på det exceptionelle er blandt andet institutionerne Oxford, Cambridge eller Harvard University, som forventes at bibringe en høj kvalitet uden nødvendigvis at skulle bevise det. Når kvalitet som det exceptionelle ikke bliver målt på baggrund af kriterier eller andre standarder, kan den synes

svært at identificere. Samtidig er det i høj grad baseret på institutionernes omdømme, hvorfor det kan være svært at ændre synet på kvalitet. På undervisningsniveau er det udsagn som 'man kender en enestående student/studenteropgave, når man set en', der kan illustrere denne form for kvalitet (Wittekk & Habib, 2012: 225).

## Kvalitet som perfektion

Den anden kategori, *kvalitet som perfektion*, efterstræber kvalitet i alle processer, hvor udfaldet af kvaliteten afhænger af, hvorvidt der er en kvalitetskultur i organisationen gældende for alle og ikke blot kvalitetssikrere. Harvey & Green beskriver det således: 'In a quality culture there is no need to check final output, indeed to do so is to shift responsibility away from those involved at each stage' (Ibid.: 16). Der uddybes at alle i en organisation er lige vigtige for kvaliteten i forhold til at gøre deres bedste for at imødekomme de kriterier, som er givet for deres opgave. Dette illustrerer Wittekk & Habib (2012) yderligere på undervisningsniveau, hvor de beskriver følgende:

'fokus [er] rettet mod klare instruksjoner og vejledning i forhold til prosedyrer for hvordan opgaver skal løses, hvordan data skal behandles og bearbejdes, og hvordan akademiske tekster skal skrives. Alle som har roller i et undervisningsprogram tar det hele og fulle ansvar for sin bit, det være seg undervisning, eksamensavvikling eller administrative informasjonsrutiner. Hvorvidt undervisningen holder kvalitet avgjøres ut ifra i hvilken grad den oppfyller eksplisitte standarder og kriterier slik de er definert' (Wittekk & Habib, 2012: 225).

Hvor der i første kategori, kvalitet som det exceptionelle, var fokus på idealet kvalitet, socialt og historisk opbygget uden specifikke kriterier og standarder, defineres denne kategori af kvalitet netop ud fra specifikationer og check-lister, som enhver skal overholde i processerne for at opbygge og bibeholde en kvalitetskultur.

## Kvalitet som tilpasning til hensigten

Den tredje kategori, *kvalitet som tilpasning til hensigten*, adskiller sig fra de andre to, da kvalitet i denne kategori opnås, såfremt den kan tilpasses et produkt eller en service. Kvalitet defineres dermed som funktionel frem for elitær og exceptionel. I et uddannelsesperspektiv baseres kvalitet på, hvorvidt omgivelserne og aftagerne kan bruge den færdiguddannede (Harvey & Green, 1993: 17). Dette syn på kvalitet er blevet internationalt dominerende på de videregående uddannelser: 'the education received by students should match the requirements of work life, and is judged to be of good quality to the extent that it does so' (Wittekk & Kvernbekk, 2011). Også herhjemme har denne form for kvalitet fået sit indtog, hvor det både er blevet en del af akkrediteringskriterierne for en ud-

dannelse samt udgangspunktet for regeringens loft over optaget på en række videregående uddannelser – udformet i en dimensioneringsreform. På undervisningsniveau er det især at ruste og forme de studerende til et kommende arbejdsliv gennem studietiden. Der kan imidlertid opstå konflikt om hvem, der definerer og bestemmer hvilke hensigter, der er de rigtige, da forskellige aftagere ønsker forskellige 'produkter' (Harvey & Green, 1993: 17).

### **Kvalitet som profit eller resultatopnåelse**

Den fjerde kategori er *kvalitet som value for money*, hvilket vi oversætter til profit eller resultatopnåelse. Denne kategori relaterer sig udelukkende til økonomi, hvor kvalitet måles på baggrund af profit (Harvey & Green, 1993: 22). Harvey & Green (Ibid.) fastslår, at der siden 1980'erne har været en tæt kobling mellem kvalitet i videregående uddannelse og profitmaksimering på baggrund af en frembrusende effektivitetstankegang i den offentlige sektor, hvilket også har bidt sig fast i de danske universiteter i de senere år (Thomsen, 2008: 31). Kvalitet på uddannelsesniveau måles som effektivitet ved blandt andet antallet af studerende, der uddannes, samt hvorvidt dette gøres på normeret tid. Derudover måles den institutionelle effektivitet også på indikatorer såsom studerendes eksamensresultater, dumpeprocenter, student/VIP-ratio og økonomiske ressourcer (Harvey & Green, 1993: 23; Wittek & Habib, 2012: 224). Wittek & Habib (2012: 224) udtrykker imidlertid en risiko for, at enkelte indikatorer i stedet måler en tilpasning til indikationsmålene, eksempelvis at studerende bliver dygtige til at vide, hvad der giver gode eksamensresultater, frem for en egentlig kvalitet.

### **Kvalitet som transformation**

Femte og sidste kategori er *kvalitet som transformation*. Denne fokuserer på kvalitet som den transformationsproces, de studerende gennemgår i løbet af deres studier: 'The provider does not just produce 'new knowledge' in a vacuum but is involved in transforming a given body of knowledge for particular purposes' (Harvey & Green, 1993: 24). Transformationen er ikke nødvendigvis umiddelbart synlig og kan være af både kognitiv og personlig karakter. Harvey & Green (1993: 24-25) deler transformationen op i henholdsvis at forbedre de studerende (enhancing) og selvstændiggøre de studerende (empowering). Forbedringen af de studerende omfatter blandt andet den viden, kunnen og kompetence, man som studerende erhverver sig under studietiden. Empowerment fordrer, at de studerende tager ansvar og kontrol for egen læring. Desuden er det afgørende, at de studerende tilegner sig en evne til at være kritisk tænkende: 'Critical thinking is about encouraging students to challenge perceptions; their own, their peers and their teachers' (Harvey & Green, 1993: 25). Slutte- ligt slår de fast, at kvalitet som transformation foregår i en proces og ikke blot ved output.

Kvalitet som transformation kan forbindes med en mere klassisk forståelse af universiteternes rolle inspireret af det Humboldtske ideal, hvor universitetet skal være en dannelsesinstitution og skabe rammebetingelser for, at talenter frit og videnskabeligt disciplineret kan forfølge forskningsmæssige spor (Bertelsen, 2002: 16; Kristensen et. al., 2007: 43). Det er en kvalitet, som antages at blive udfordret, hvis kortsigtede og konjunkturstyrende økonomiske hensyn skal være styrende elementer. Dermed står denne kvalitetsforståelse i modsætning til *kvalitet som profit eller resultatopnåelse* og *kvalitet som tilpasning til hensigten* (Ibid.).

Med de fem kategorier illustreres kvalitetsbegrebets brede omfang. Foruden at kategorierne kan forekomme overlappende, kan de også være konfliktende. Derfor er intentionen ikke, at de i analysen anvendes som en 'tjekliste' på kvalitet, men nærmere som redskab til at anskueliggøre de forskellige kvalitetsforståelser, der findes blandt undervisere og studieledere på universitetsuddannelserne, og hvordan disse udfordres af et større optag og studerende med svære forudsætninger.



# Kapitel 3

## Designovervejelser

Nærværende kapitel har til formål at redegøre for specialets forskningsdesign og metoder, der anvendes til at undersøge specialets problemstilling. Kapitlet vil desuden beskrive grundlaget for caseudvælgelsen og datagrundlaget for analyserne.

### Design

For at svare på specialets problemformulering og dertilhørende underspørgsmål vil projektet opbygges omkring to analysedele. Første del udgør en kvantitativ analyse af udviklingen i de studerendes sammensætning på de danske universiteter og vil primært besvare første underspørgsmål: hvordan studenterpopulationen har ændret sig fordelt på universiteterne som følge af det stigende optag. Analysen vil munde ud i en klarlæggelse af, hvilke universiteter der som følge af det stigende optag har fået en større andel af studerende med svære forudsætninger. Dette undersøger vi ud fra tesen om, at disse studerende vil påvirke universiteternes betingelser for at skabe kvalitet i undervisningen på universitetsuddannelserne. Ydermere vil den kvantitative analyse danne grundlag for at udvælge cases til specialets anden analysedel, der mere dybdegående sigter at belyse, hvilke udfordringer universitetsuddannelserne oplever som følge af det stigende studenteroptag.

Eftersom ønsket i specialets anden del er at gå i dybden og mere detaljeret belyse det stigende optag og ændrede sammensætning af studerendes indflydelse på kvaliteten af universitetsuddannelserne, synes det oplagt at vælge et casedesign. Som De Vaus (2001) fremhæver, er det karakteristisk for et casedesign, at man ønsker at opnå en forståelse for casen i sin helhed: 'We try to build up an understanding that is informed by the context in which the whole case exists' (Ibid.: 220).

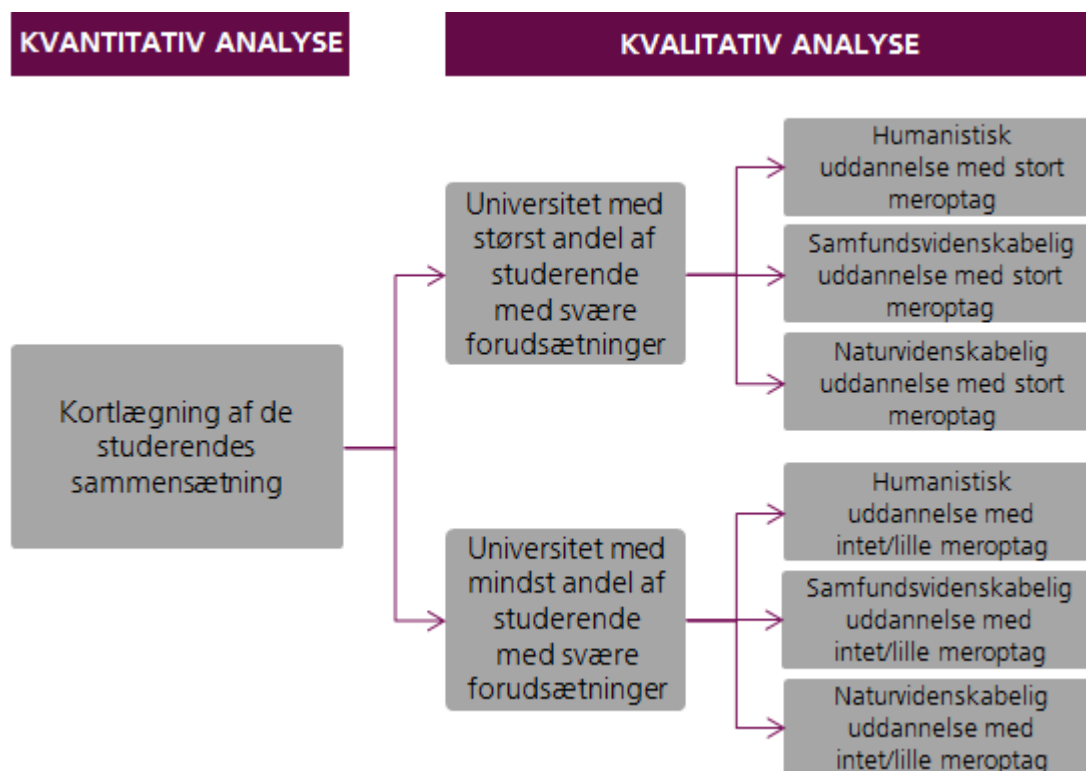
Om end der ved casestudiet er denne fokus på helhed og betydningen af kontekst, fremhæver Antoft & Salomonsen (2007), at der ved et casestudie altid er en forestilling om, at casen relaterer sig til en mere generel sammenhæng eller en større population (Ibid.: 43). Hvordan casen forholder sig til denne mere generelle sammenhæng er ofte ikke entydig, men kan afhænge af årsagerne bag selve valget af case, som kan være ud fra praktiske, emotionelle eller strategiske årsager (Ibid.: 44). Særligt sidstnævnte hænger tæt sammen med ønsket om at kunne generalisere konklusioner.

Da nærværende speciale har en ambition om at kunne bidrage med nogle mere generelle antagelser om, hvilken betydning et stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger har for universitetsuddannelsernes kvalitet, har vi foretaget en strategisk udvælgelse af cases, hvilket vil udføres som et komparativt casedesign. Antoft & Salomonsen (2007) fremhæver netop, at dette design ikke er uden betydning for de konklusioner og generaliseringer, man foretager:

‘Systematisk komparation baseret på strategiske casevalg bidrager til robustheden i de konklusioner, man drager i forhold til at identificere eller eliminere sammenhænge. Desuden bidrager et sådant design til robustheden i de generaliseringer, man drager’ (Antoft & Salomonsen, 2007: 47).

Nedenstående figur 1 illustrerer designet for de to analysedele samt giver et overblik over udvælgelsen af de kvalitative cases.

**Figur 1: Overblik over specialets design**





## Caseudvælgelse

Dette afsnit vil argumentere for valget af specialets komparative tilgang og kriterier for den strategiske udvælgelse af universiteter og universitetsuddannelser, som er illustreret i figur 1.

### Kriterier for valg af universiteter

Som det fremgår af ovenstående vil den kvantitative analyse - udover at kortlægge, hvordan studenterpopulationen har ændret sig fordelt på universiteter - også være med til at udvælge de to universiteter, som vores cases vælges på baggrund af. Den kvantitative analyse muliggør således, at det universitet med den største andel af studerende med svære forudsætninger og det universitet med den mindste andel af studerende med svære forudsætninger samt forskelle i antal af optagede studerende kan udgøre udgangspunkt for yderligere udvælgelse af universitetsuddannelser.

At udvælge cases på baggrund af en kvantitativ analyse med henblik på herefter at foretage en dybere kvalitativ analyse er ofte set i forskningsstudier. En mere stringent, ikke-randomiseret procedure til udvælgelse af cases kan ofte være at foretrække frem for en tilfældig udvælgelse, der sjældent er hensigtsmæssig, når man undersøger få cases (se fx King et al., 1994; Seawright & Gerring, 2008; Emmenegger & Klemmensen, 2012). Vi har ladet os inspirere af blandt andre Seawright & Gerring (2008), som foreslår, at den komparative kvantitative analyse bestemmer hvilke cases, der udvælges til den efterfølgende kvalitative analyse. De opstiller nogle mulige principper, der kan danne grundlag for udvælgelsen af cases, afhængigt af, hvad man ønsker at undersøge (Ibid.: 297-298). Vi tager udgangspunkt i, hvad Seawright & Gerring (2008: 301) beskriver som 'extreme cases', hvor vi vælger de to universiteter, der i den kvantitative analyse har den største forskel på følgende to parametre: 1) de studerendes forudsætninger og 2) udvikling i optag. Dette gøres ud fra tankegangen om at indfange den maksimale variationen mellem cases på de parametre, vi er interesserede i at undersøge nærmere og dermed udvælge 'best' og 'worst' case (Ibid.: 301-302).

Collier & Mahoney (1996) advarer imod risici forbundet med at vælge ekstreme cases på baggrund af værdier på den afhængige variabel (i dette tilfælde kvalitet), da der kan opstå udfordringer med både bias og repræsentativitet i forhold til den generelle sammenhæng. Nærmere bestemt vil man være tilbøjelig til at undervurdere den generelle sammenhæng, ligesom man risikerer at tillægge de teoretiske forklaringer, man finder i de ekstreme cases, for stor betydning sammenlignet med andre mulige forklaringer (risiko for complexification). I nærværende design har vi dog foretaget den strategiske udvælgelse på baggrund af ekstreme cases i relation til den uafhængige variabel (optag og studentergruppe), hvilke ifølge Collier & Mahoney ikke på samme vis medfører bias eller risiko for complexification i forhold til den generelle sammenhæng (Collier & Mahoney, 1996: 62). Tabel 1 vi-

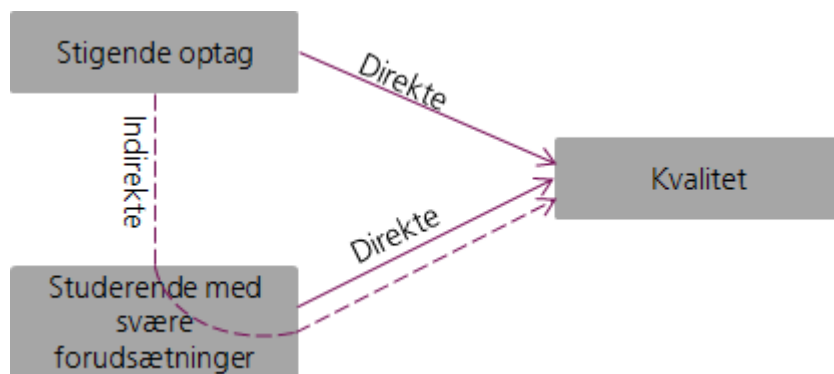
ser udvælgelseskriterierne for de to universiteter, som klarlægges ud fra resultatet af den kvantitative analyse:

**Tabel 1: Udvalgelseskriterier**

| Universitet 1                                                                                                                  | Universitet 2                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Størst andel af studerende med svære forudsætninger</li><li>• Stort meroptag</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mindst andel af studerende med svære forudsætninger</li><li>• Lille meroptag</li></ul> |

## Kriterier for valg af universitetsuddannelser - Most Similar Systems Design

Som det fremgår af problemformuleringen, ønsker vi at undersøge kvaliteten på uddannelsesniveau. Derfor vil de universiteter, som den kvantitative analyse konkluderer, står over for den største/mindste andel studerende med svære forudsætninger, være udgangspunkt for en yderligere udvælgelse af universitetsuddannelser. Mere konkret vil udvælgelsen af cases baseres på logikken fra et *Most Similar Systems Design* (MSSD), hvis logik blev introduceret af J. S. Mill som *Method of Agreement* (1874: 278-280) og sidenhen videreudviklet af Przeworski & Teune (1970). Dette forskningsdesign er baseret på en logik om at kunne identificere en årsagssammenhæng mellem den uafhængige variabel og den afhængige variabel. Karakteristisk for designet er, at man udvælger cases, der er så ens som mulig på de faktorer, der kan tænkes at have en betydning for den afhængige variabel, med undtagelse af den/de uafhængige variable hvis effekter, man er interesseret i at analysere (Przeworski & Teune, 1970: 32-34). Vi er som bekendt interesseret i at undersøge et stigende optag og flere studerende med svære forudsætninger i forhold til kvaliteten i undervisningen. Vi antager dermed, at der er en direkte sammenhæng mellem et stigende studenteroptag og kvaliteten i undervisningen, samt at andelen af studerende med svære forudsætninger påvirker kvaliteten. Derudover formoder vi, at der er en indirekte sammenhæng mellem et stigende optag og en forøgelse i andelen af studerende med svære forudsætninger, som dermed påvirker kvaliteten i undervisningen negativt. Sammenhængene er illustreret i nedenstående figur:

**Figur 2 Specialets sammenhænge**

For at undersøge sammenhængen udvælges uddannelser med så stor variation som muligt i forhold til stigning i optag og de studerendes forudsætninger, men som samtidig er så ens som muligt på andre relevante faktorer. Konkret fører det til, at vi vil undersøge de tilsvarende uddannelser på forskellige universiteter. Uddannelserne vil på en række parametre, som for eksempel indhold og rammebetingelser, jf. bekendtgørelser med videre, være sammenlignelige, mens de som beskrevet ovenfor er forskellige i forhold til sammensætningen af studerende og udviklingen i optaget.

Dette gøres for ideelt set at undersøge, om et stort meroptag og en større gruppe studerende med svære forudsætninger har påvirket undervisningskvaliteten (Anckar, 2007: 389). Designet efterstræber således at holde så mange udefrakommende faktorer konstante som muligt for dermed nemmere at kunne forklare effekten af de uafhængige variable (ibid.). Dette gøres ud fra logikken om at '(...) it reduces the number of 'disturbing' variables to be kept under control' (Della Porta, 2008: 214).

Ancker (2007: 390) påpeger, at der findes to forskellige måder at anskue MSSD på. Den ene er en stringent brug af designet, hvor man udvælger cases, som er sammenlignelige på et antal velspecifiserede variable (kontrolvariable) og forskellige i forhold til den uafhængige variabel, man er interesseret i at undersøge. Denne tilgang er for stringent i forhold til vores udvælgelse af cases, da vi stadig ønsker en åben tilgang til problemstillingen, og vi samtidig har en erkendelse af, at uddannelser på forskellige universiteter ikke kan være identiske på alle kontrolvariable. Dermed lader vi os i stedet inspirere af Anckers anden måde at anvende MSSD på, hvilket beskrives som følgende:

'A looser similar application of MSSD would be when we choose to study countries that appear to be similar in as many background characteristics as possible, but where the researcher never systematically matches the cases on all the relevant control variables' (Ancker, 2007: 390).

I lighed med denne tilgang vil vores cases identificeres ud fra en bestræbelse om at være ens på så mange baggrundsfaktorer som muligt, men uden at der foretages en systematisk kontrol af alle relevante baggrundsfaktorer (Ibid.). Dette fravælges grundet en antagelse om, at en sådan isolering og systematisk kontrol af alle baggrundsfaktorer ikke er mulig, eftersom uddannelsernes rammer er forskellige grundet universiteternes særegne karakteristika. Denne tilgang understøttes af Ragin, der understreger vigtigheden af at have konteksten og den kvalitative åbenhed med i sin fremgangsmåde, eftersom de sammenlignelige cases opererer inden for hver sin kontekst (Ragin, 1987: 48-49). Dette er samtidig en af de kendte svagheder ved designet ifølge Della Porta, der beskriver det således:

'An additional problem is that comparison of similar cases still leaves open a risk of overdetermination (Przeworski and Teune 1970), where many variables may intervene, and we cannot control for their influence. The contexts of the compared situations are never similar enough to permit considering as null the influence of the environment; accordingly, the researcher will never be able to exclude from her conclusions the contextual variables that she could not keep constant' (Della Porta, 2008: 215).

Med udgangspunkt i ovenstående citat vil MSSD derfor anvendes som en ramme for undersøgelsen med en klar bevidsthed om, at specialets genstandsfelt ikke muliggør en isolation af alle andre faktorer. Designet synes imidlertid at fungere som en ramme for undersøgelsen med henblik på at komme et skridt nærmere et svar på, hvorvidt mulige kvalitetsudfordringer rent faktisk kan tilskrives det stigende optag og en studenterpopulation med svære forudsætninger, eller om ganske andre faktorer gør sig gældende. Derfor udvælges tilsvarende uddannelser på to forskellige universiteter med bevidstheden om, at disse uddannelser på nogle områder er tilnærmelsesvis sammenlignelige i forhold til eksempelvis uddannelsernes læringsmål og faglige krav, mens de på andre områder kan være mere forskellige i forhold til eksempelvis undervisnings- og eksamensformer.

For imidlertid at undgå hvad Przeworski og Teune i citatet identificerer som 'overdetermination' er netop den kvalitative metode et strategisk valg, der skal sikre en helhedsorienteret analyse af de udvalgte cases, som tager højde for den kompleksitet, der kan influere på de forskellige uddannelser.

# Kapitel 4

## Analysedel 1

### Kvantitativ metode

For at udarbejde en kortlægning af de studerendes sammensætning som følge af et stigende optag, gøres brug af den kvantitative metode, da denne metode formår at skabe overblik over sammensætningen fordelt på de forskellige uddannelsesinstitutioner over tid. Dette afsnit vil beskrive datagrundlaget for analysen, samt hvilke parametre vi anskuer sammensætningen ud fra.

#### Datagrundlag

Datagrundlaget for den kvantitative analyse tager udgangspunkt i registerdata aggregeret på makroniveau, der er baseret på populationsdata for alle optagede studerende. Den klare styrke ved registerdata er, at det fjerner eventuelle usikkerheder, som ellers forekommer i en stikprøveudvælgelse (Hansen, 2012: 294). Som Agresti og Finlay (1997: 6) også understreger, er det ved populationsdata derfor unødvendigt at benytte sig af infererende statistik såsom hypotesetests, der anvendes til at teste, hvor sandsynligt ens resultat er. Ved at benytte registerdata har vi ydermere mulighed for at følge studenters populationens udvikling over tid, hvilket ikke er muligt i samme grad med tværsnitsanalyser, der udarbejdes på ét givent tidspunkt (Ibid.).

Når studenters populationen analyseres i undersøgelsen, tages der udgangspunkt i optagede studerende frem for færdiguddannede studerende. Dette skyldes, at frafaldet undervejs i uddannelsen kan være skævt, således at homogeniteten blandt de studerende øges i takt med, at flere falder fra. Da specialet netop har til formål at undersøge sammensætningen af studerende, samt hvilken betydning flere studerende med svære forudsætninger har for kvaliteten i undervisningen, anvendes data for optagede studerende frem for færdige.

Datamængden, vi har til rådighed, er for optagede universitetsstuderende i perioden 1984 til 2013, og studenters population vil blive sammenlignet på følgende tre parametre:

- De studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen
- De studerendes forældres højeste fuldførte uddannelse

- De studerendes forældres indkomst

De tre parametre; eksamenskvote, forældres indkomst og forældres uddannelse udgør de parametre, der antages at kunne bidrage til at klarlægge de studerendes samlede forudsætninger. Aktuelle studier peger på, at en lav eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen gennemsnitligt øger den studerendes risiko for frafald på universitetsuddannelsen og ledighed efter endt uddannelse (EVA, 2015). Således mener vi, at eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen kan indikere, hvorvidt studerende med lav adgangsgivende eksamenskvote kan antages at have sværere forudsætninger for at studere sammenlignet med studerende med høj eksamenskvote. Det er ydermere veldokumenteret, at socioøkonomiske faktorer som forældres uddannelse og indkomst er betydningsfulde i forhold til den studerendes præstation på universitetet (se fx OECD, 2010; Dubow et al., 2009). Scorer den studerende således lavt på disse to parametre, anses vedkommende for at have sværere forudsætninger end en studerende, hvis forældre har en høj indkomst og lang videregående uddannelse.

De tre parametre kan isoleret set ikke bidrage til et fyldestgørende billede af den studerendes forudsætninger, og således vil alle tre parametre ansues i forlængelse af hinanden med henblik på at klarlægge sammensætningen af studerende på universiteterne. Vi har naturligvis gennem specialet en bevidsthed om, at parametrene udelukkende kan indikere en gennemsnitlig tendens, og at der derfor kan være eksempler på studerende, som klarer sig godt uafhængigt af deres adgangsgivende karakter og forældres uddannelse og indkomst.

Hvert parameter er fordelt på følgende undergrupper:

1. De studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen fordelt på fire undergrupper:
  - a. 2 til 4
  - b. 4 til 7
  - c. 7 til 9
  - d. 9 til 12
2. De studerendes forældres højeste fuldførte uddannelse, da de studerende var 14 år, fordelt på fem undergrupper:
  - a. Ufaglært
  - b. Faglært
  - c. Kort videregående uddannelse
  - d. Mellemlang videregående uddannelse
  - e. Lang videregående uddannelse

3. De studerendes forældres indkomst, da de studerende var 14 år, fordelt på tre undergrupper:
  - a. Laveste tredjedel af indkomstintervallet blandt de studerendes forældre
  - b. Midterste tredjedel af indkomstintervallet blandt de studerendes forældre
  - c. Højeste tredjedel af indkomstintervallet blandt de studerendes forældre

De udvalgte uddannelser vil efterfølgende blive analyseret ud fra samme parametre med henblik på at undersøge, hvorvidt tendensen på universitetsniveau også gør sig gældende på de valgte uddannelser, hvilket findes i kapitel 4: Statistisk udvælgelse af uddannelsescases.

# Analyse af studenterpopulationens sammensætning

I dette afsnit præsenterer vi med afsæt i registerdata, hvordan studenterpopulationens sammensætning på de syv danske universiteter<sup>2</sup>; Aalborg Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitet, Det Tekniske Universitet, Aarhus Universitet, Københavns Universitet og Copenhagen Business School (AAU, SDU, RUC, DTU, AU, KU og CBS) fordeler sig og har forandret sig i lyset af det stigende optag på universiteterne. Analysen har til formål at undersøge, i hvilket omfang studenterpopulationen har ændret sig mellem universiteterne over tid baseret på de studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen, samt deres forældres indkomst og uddannelsesniveau. Endelig vil analysen klarlægge hvilke universiteter, der over tid har fået henholdsvis en større og mindre andel af studerende med svære forudsætninger, som dernæst vil være udgangspunkt for nærmere analyse i speciallets kvalitative analysedel.

Kvalitetsudvalget har i deres rapport 'Beskrivende analyse af udviklingen i studerendes sammensætning' (Kvalitetsudvalget, 2014c) undersøgt studenterpopulationens sammensætning samlet set på universiteterne og de videregående uddannelser, hvorfor vi i denne undersøgelse har valgt ikke at gengive et samlet overblik, men i stedet fokusere på, hvordan studentersammensætningen har ændret sig på tværs af de enkelte universiteter.

## Ændring i studenteroptaget på universiteterne

Tilstrømningen af studerende på lange videregående uddannelser er, som nævnt i indledningen, steget markant. Det stigende optag har været et klart ønske fra centralt hold, hvor målsætningen er, at 25 % af populationen tager en lang videregående uddannelse (SRSF-Regeringen, 2011: 8). Figur 3 viser udviklingen i optaget på de danske universiteter over de sidste tre årtier, fra 1984 til 2013. Som grafen illustrerer, har der været en stødt stigning over hele perioden, men den kraftige stigning i optaget på universiteterne starter for alvor i midten af 00'erne og særligt fra år 2008.

Med udgangspunkt i den illustrerede udvikling i figur 3, vil kapitlets analyse medtage studerende optaget i perioden 2000 til 2013. Perioden er valgt for at give mulighed for både at belyse perioden, hvor udviklingen i optaget er størst, samt årene inden, hvor der har været et mere stabilt optag

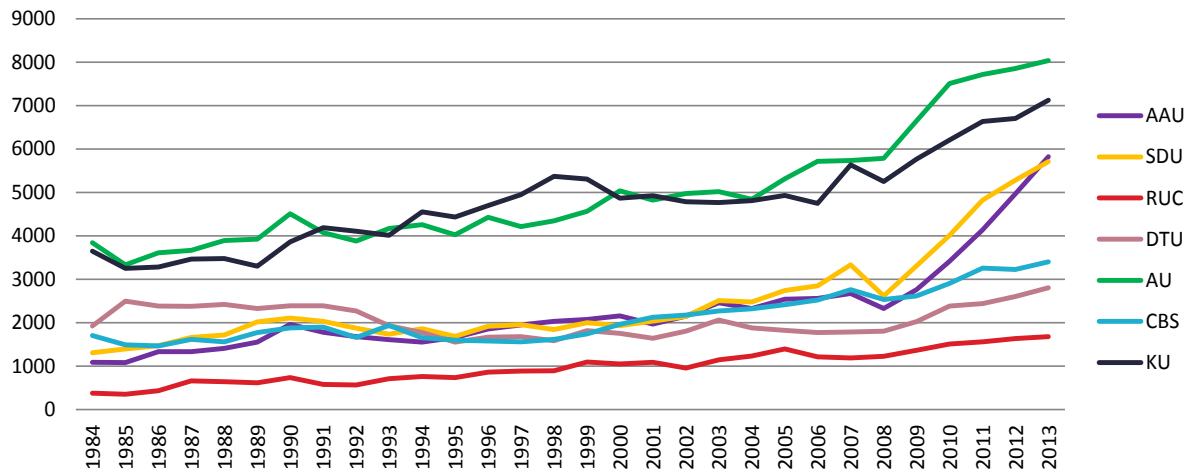
---

<sup>2</sup> ITU er ikke medtaget i undersøgelsen, da universitetet ikke har udbudt bacheloruddannelser før 2007.



blandt universiteterne. Samtidig er perioden før år 2000 fravalgt, da et længere tidsinterval ikke i samme grad er relevant for de udviklinger i studenterpopulationens sammensætning, som præger universiteterne aktuelt.

**Figur 3: Det stigende optag fordelt på universiteter**  
**N = 589.157**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

Tabel 2 giver et overblik over det stigende optag målt i procent fra henholdsvis år 2000-2013 og år 2008 til 2013. Især to universiteter har oplevet en markant stigning i optaget, nemlig AAU og SDU. AAU oplevede den stejleste stigning i optag fra 2008 til 2013 på 150 %, mens SDU havde en stigning på 118 % i samme periode, jf. tabel 2. Tabellen viser desuden, at de universiteter, der procentvis har oplevet den mindste stigning i samme periode, er CBS med 34 % og KU med 36 %. Når man undersøger optaget over hele perioden fra 2000-2013, er det KU med 46 % stigning, der har haft det mindste meroptag, mens SDU med 195 % stigning har haft det største meroptag.

**Tabel 2: Det stigende optag i procent**

| Stigning i optag | KU   | RUC  | SDU   | AAU   | AU   | CBS  | DTU  |
|------------------|------|------|-------|-------|------|------|------|
| <b>2008-2013</b> | 36 % | 37 % | 118 % | 150 % | 39 % | 34 % | 55 % |
| <b>2000-2013</b> | 46 % | 60 % | 195 % | 170 % | 60 % | 73 % | 60 % |

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## **Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote**

Det følgende afsnit vil undersøge, hvordan sammensætningen af optagede studerende fordeler sig på universiteterne baseret på deres adgangsgivende eksamenskvote. Det skal bemærkes, at der i 2007 blev indført en ny karakterskala. Karakterer før 2007 er derfor omregnet til den nye skala, hvilket kan give en usikkerhed i forhold til at konkludere på studentergruppens generelle udvikling i fagligt niveau. Eftersom vi ønsker at undersøge, hvordan studentergruppen fordeler sig mellem universiteterne, synes det imidlertid ikke problematisk at anvende de studerendes adgangsgivende eksamenskvote.

Afsnittet tager udgangspunkt i fire figurer, som illustrerer udviklingen i de studerendes sammensætning mellem universiteterne fra år 2000-2013 baseret på karakterniveau. Opdelingen af de fire figurer er følgende: figur 4 viser andelen af studerende med 2-4 i karaktergennemsnit, figur 5 viser andelen af studerende med 4-7 i karaktergennemsnit, figur 6 viser andelen af studerende med 7-9 i karaktergennemsnit og endelig viser figur 7 andelen af studerende med 9-12 i karaktergennemsnit. Figurerne indikerer dermed hver for sig udviklingen i de enkelte karakterintervaller, men bliver samtidig analyseret samlet for at tegne et retvisende billede af udviklingen i universiteternes studenteroptag på karakterniveau.

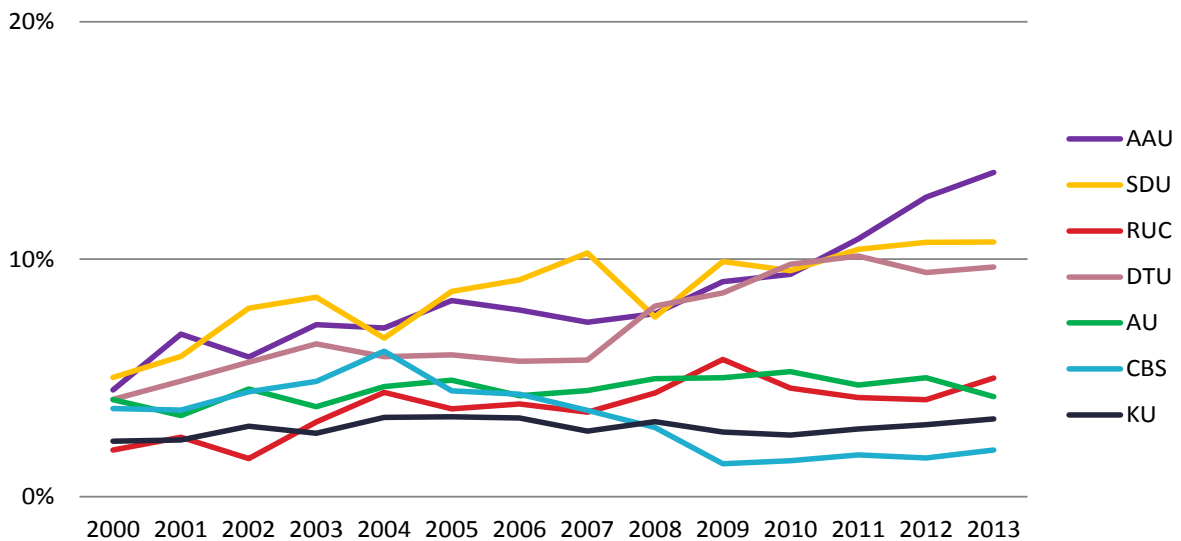
## Eksamenskvote mellem 2 - 4

Som det fremgår af figur 4, er andelen af studerende, hvis eksamenskvote placeres mellem 2 – 4, generelt lille. Samlet set er der imidlertid sket en stigning i antallet af studerende i denne kategori over de sidste 14 år. KU og AU har et stabilt lavt optag af denne gruppe studerende på henholdsvis 3 og 4 - 5 %. RUC placerer sig i samme lave ende med en lille andel af studerende i denne kategori, imidlertid med en stigende tendens over tid. CBS mønstrer som det eneste universitet et fald i andelen af studerende med en eksamenskvote mellem 2 - 4 over perioden, især fra 2004 og frem, hvor CBS er gået fra 6 % til 2 % i antallet af studerende med laveste karakterer.

De største ændringer ses ved AAU, SDU og DTU, som ligger i toppen med flest studerende i karakterintervallet 2 – 4. I perioden 2000 til 2013 er der på disse universiteter sket mere end en fordobling af studerende med de laveste karakterer. Overordnet set mønstrer AAU den stejleste stigning i studerende med laveste eksamenskvote i perioden med en særlig tilvækst fra omkring 2008 og frem til 2013, samme periode hvor optaget på universitetet er mere end fordoblet.

**Figur 4: Udvikling i studerende med eksamenskvote mellem 2 til 4 fordelt på universiteter**

**N = 23.437**



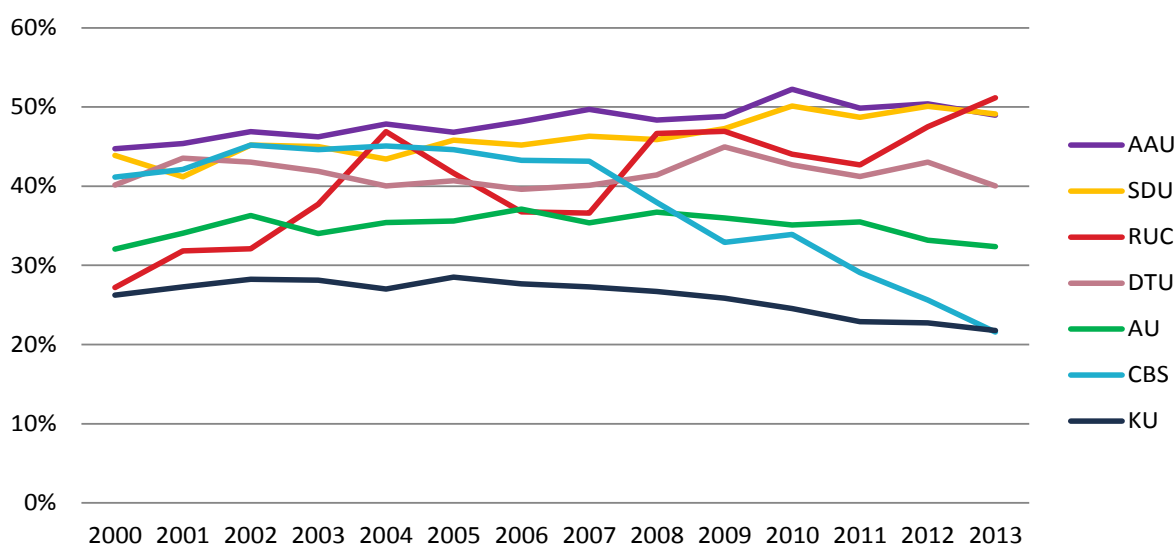
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Eksamenskvote mellem 4 - 7

I figur 5 ses udviklingen i de studerendes eksamenskvote mellem 4 - 7, hvilket kan karakteriseres som under middel til middel. Løjnefaldende er det, at CBS har optaget 24 procentpoint færre studerende i dette interval fra 2000 til 2013. Det betyder, at CBS i 2013 er på linje med KU, som i alle årene er det universitet med den mindste gruppe studerende i dette interval. Den modsatte udvikling gør sig gældende for RUC, som har haft en stigning i andelen på 24 procentpoint, og nu er det universitet, der optager flest studerende med en eksamenskvote mellem 4 - 7. Over hele perioden har det imidlertid været AAU efterfulgt af SDU, som har optaget flest studerende med karakterer under middel til middel, hvilke udgør halvdelen af de samtlige studerende på disse universiteter. Samlet set betyder dette hermed, at to tredjedele af de studerende på AAU har haft en eksamenskvote på 7 eller derunder.

**Figur 5: Udvikling i studerende med eksamenskvote mellem 4 til 7 fordelt på universiteter**

**N = 164.827**



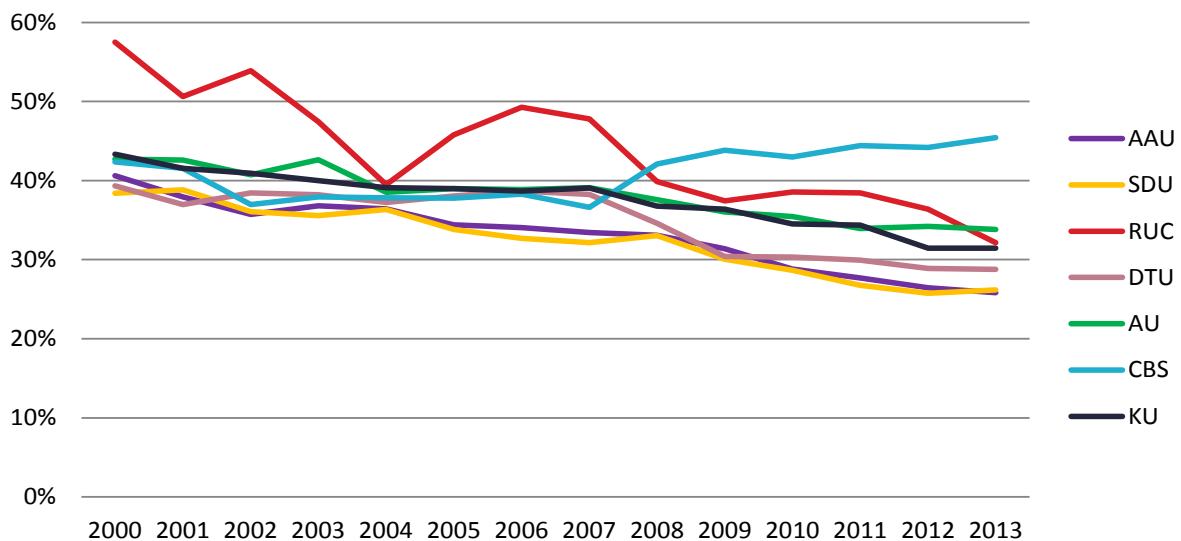
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Eksamenskvote mellem 7 - 9

Figur 6 viser udviklingen i andelen af studerende, der har fået mellem 7 - 9 i adgangsgivende eksamenskvote. Her ses det, at alle universiteter undtagen CBS i perioden har oplevet et fald i optaget med karakterer inden for dette interval. Dette er i tråd med Kvalitetsudvalgets fund, som peger på, at den samlede andel af studerende med en eksamenskvote mellem 7 - 9 er faldende siden 2008, hvorimod der i samme periode er sket en generel stigning af karakterer i intervallet 9 - 12 (Kvalitetsudvalget, 2014c: 10). Imod den generelle udvikling vender kurven i 2008 markant for CBS, som går fra at have en andel på 37 % til 45 %. Det største fald ses for RUC, der siden 2000 er gået fra at have 58 % studerende med en eksamenskvote lidt over middel til 32 % i år 2013. Desuden ses der større udsving ved RUC i de samme perioder for både karakterer mellem 4 - 7 samt 7 - 9 (figur 5 og 6). Hvor RUC før tiltrak flest studerende med karakterer i midterkategorien over middel, er dette nu skiftet til at optage en større andel med karakterer under middel.

**Figur 6: Udvikling i studerende med eksamenskvote mellem 7 til 9 fordelt på universiteter**

**N = 168.839**



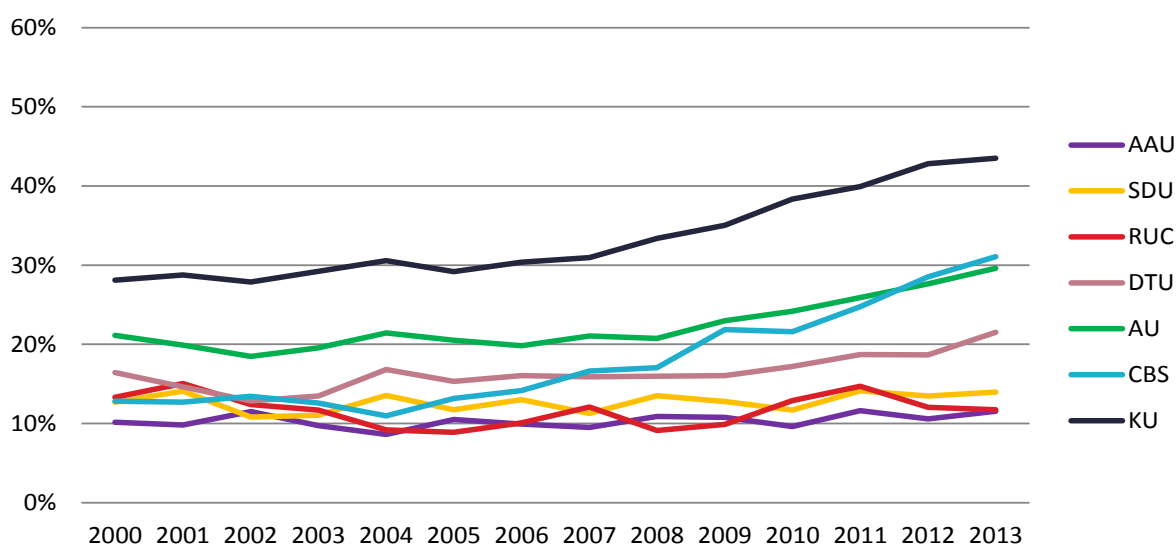
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Eksamenskvote mellem 9 - 12

Retter man blikket mod de højeste eksamenskvote mellem 9 – 12 i figur 7, ses den tydeligste forskel mellem universiteternes optag af studerende. AAU, SDU og RUC har de laveste antal studerende med disse eksamenskvote. Det stigende optag har for disse universiteter ikke påvirket udviklingen af studerende i den højeste kategori, som er stabil over årene på cirka 10 – 15 % af deres samlede antal studerende. DTU placerer sig i midten med omkring 17 % studerende i intervallet, dog med tendens til en lille stigning fra 2009. KU ligger højest med flest studerende med høje karakterer og mønstrer en markant stigning i antallet af studerende med topkarakterer i takt med, at der er blevet optaget flere studerende på universiteterne. I år 2013 har knap halvdelen af KU's studerende således en eksamenskvote mellem 9 - 12. Den samme udvikling ses ved AU, hvor 30 % af deres studerende i 2013 havde et gennemsnit i det højeste interval. CBS mønstrer den største stigning i antallet af studerende med topkarakterer over tid. Universitetet er gået fra kun 13 % i 2005 til hele 31 % 2013 og har således lige akkurat overhalet AU i antallet af studerende med topkarakterer.

**Figur 7: Udvikling i studerende med eksamenskvote mellem 9 til 12 fordelt på universiteter**

**N = 93.702**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Opsamling på udviklingen i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote

Analysen viser, at studentersammensætningen på universiteterne har ændret sig betydeligt over den undersøgte periode, når man undersøger fordelingen af de studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen. I særdeleshed ses ændringerne fra år 2008 og frem, hvor det stigende optag på universiteterne generelt har været kraftigst stigende. Traditionelt har AU og KU naturligt flest stu-

derende med høje karakterer, hvilket blandt andet kan begrundes med deres adgangsbegrænsning på størstedelen af deres udbudte uddannelser. AAU, RUC og SDU har derimod ikke i samme grad haft adgangsbegrænsning. I tråd med dette har det stigende optag betydet, at universiteterne i høj grad har bibeholdt disse roller med en klar tendens til, at der kun er kommet et større karakterskel mellem de fem klassiske tværfakultære universiteter KU og AU over for AAU, SDU og RUC.

AAU er det universitet med den største stigning i studerende med karakterer under middel. De er gået fra at optage halvdelen af de studerende med en eksamenskvote på middel og derunder i 2000 til i 2013 at optage to tredjedele med en eksamenskvote på middel og derunder. De dygtigste studerende, baseret på karakterer, er derimod blevet optaget på især KU, hvor over 40 % af de optagne i 2013 havde en eksamenskvote på 9 eller derover, mens kun en fjerdedel havde karakteren 7 eller derunder i eksamenskvote fra deres adgangsgivende uddannelse. Baseret på aktuelle studier om eksamenskarakterers betydning er der en signifikant sammenhæng mellem den studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende uddannelse og vedkommendes risiko for frafald på universitetsuddannelse og ledighed efter endt uddannelse (EVA, 2015). Dette indikerer nye udfordringer for især AAU, der efter en stigning i optag nu optager markant flere med lavere karakterer end tidligere.

Analysen peger ydermere på, at RUC grundet det stigende optag har skiftet rolle fra at tiltrække studerende med karakterer over middel til i dag i langt højere grad at være et universitet, hvor studerende med karakterer under middel søger ind. RUC har således oplevet en markant stigning i studerende med karaktergennemsnit på 7 og derunder. Den modsatte tendens gør sig gældende for CBS, der har oplevet en markant stigning i studerende med topkarakterer. DTU har som det eneste universitet oplevet en større diversitet i studenterpopulationen med en stigning i antallet af studerende med både de laveste og højeste karakterer.

## **Udvikling i de studerendes forældres indkomst**

Det følgende afsnit vil undersøge, hvordan de optagede studerende fordeler sig på universiteterne baseret på deres forældres højeste indkomst opdelt i tre indkomstintervaller; 1. (laveste) indkomst-tredjedel, 2. (midterste) indkomsttredjedel og 3. (højeste) indkomsttredjedel<sup>3</sup>. Forældrenes indkomst er opgjort i den optagede studerendes 14. år.

Fordelingen af forældres indkomst har været stabil blandt de universitetsstuderende fra 2000 til 2013, hvor SDU og AAU optager studerende, hvis forældre har de laveste indkomster, mens CBS og

---

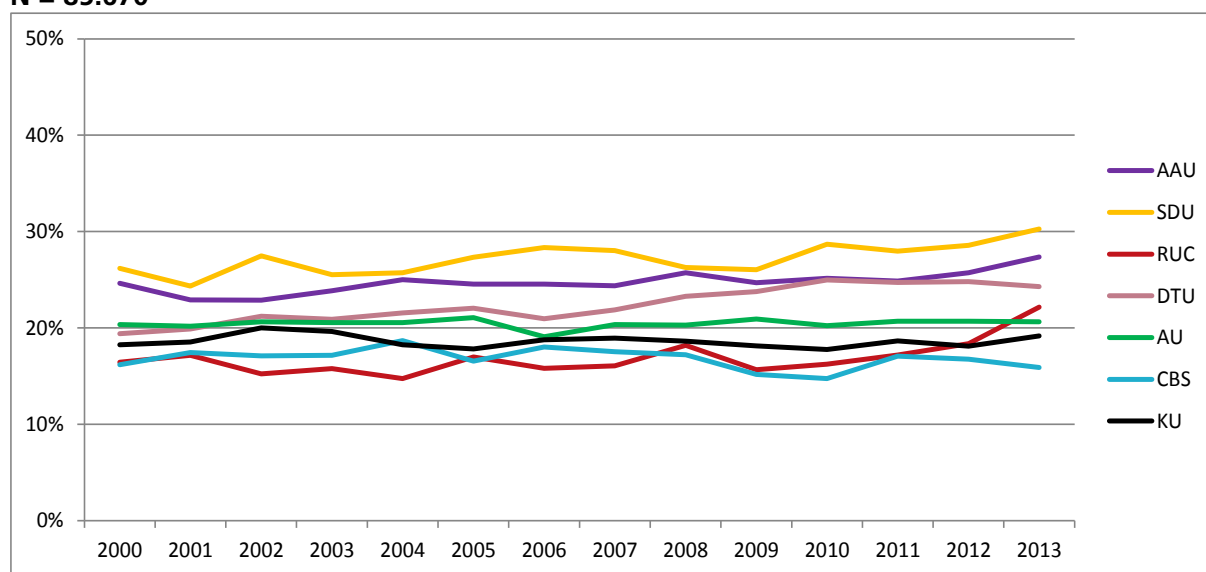
<sup>3</sup> For overblik over udviklingen i de tre indkomstintervaller samlet for hvert universitet med angivet procenter henvises til bilag 1 figur 27 til 33.

KU har flest studerende med forældre med høje indkomster. Generelt er indkomstniveauet blandt de universitetsstuderendes forældre højt sammenlignet med resten af populationen. Samtlige universiteter har mellem 40 og 60 % i den højeste indkomsttrædjedel og kun 15 – 30 % i det laveste indkomstinterval.

### Laveste indkomsttrædjedel

Ser man på de enkelte intervaller, viser figur 8 udviklingen i andelen af studerende med forældre i den laveste indkomsttrædjedel. SDU er det universitet med flest studerende af forældre i det laveste indkomstinterval efterfulgt af AAU og DTU. RUC har gennem årene været det universitet med færrest studerende af forældre i det laveste indkomstinterval. Dette ændrede sig imidlertid fra 2008, hvor CBS overtog denne position. RUC's udvikling illustreret i grafen i figur 8 har flere udsving, men den største udvikling ses fra 2009, hvor antallet af studerende af forældre med lav indkomst stiger fra 16 til 22 %.

**Figur 8: Laveste indkomsttrædjedel**  
**N = 85.670**



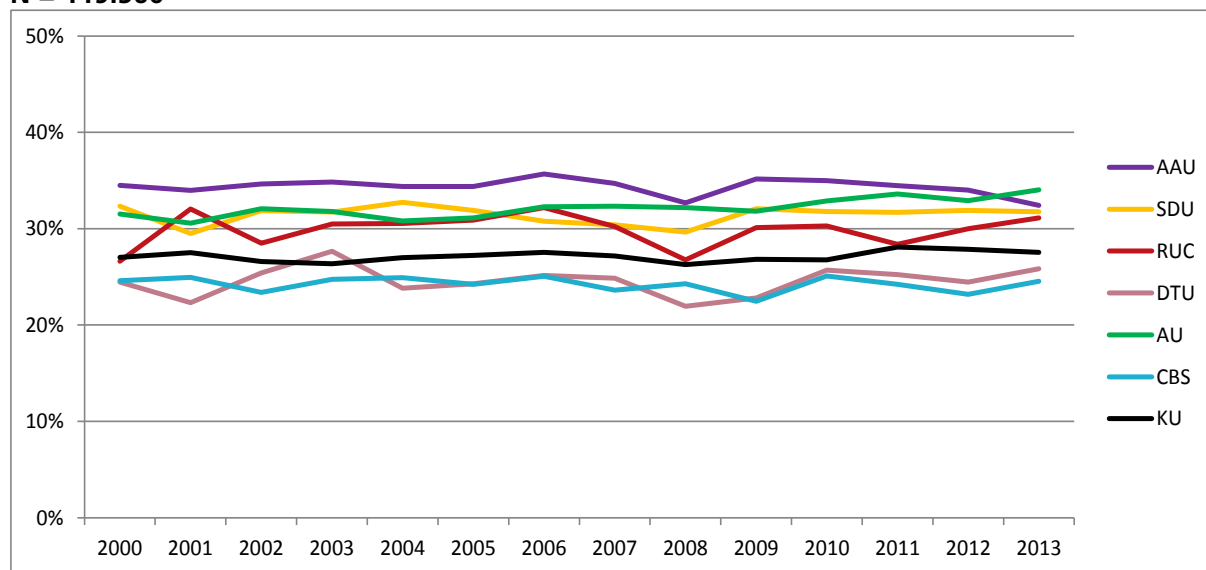
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik



## Midterste indkomsttrædjedel

Figur 9 viser udviklingen i andelen af studerende af forældre i den midterste indkomsttrædjedel, som generelt er stabil over tid. Her er AAU det universitet med flest studerende i intervallet på gennemsnitligt 33 %, mens AU og SDU kommer umiddelbart efter. CBS og DTU er de universiteter med færrest studerende, hvis forældre er i den midterste indkomstkategori.

**Figur 9: Midterste indkomsttrædjedel**  
**N = 119.560**

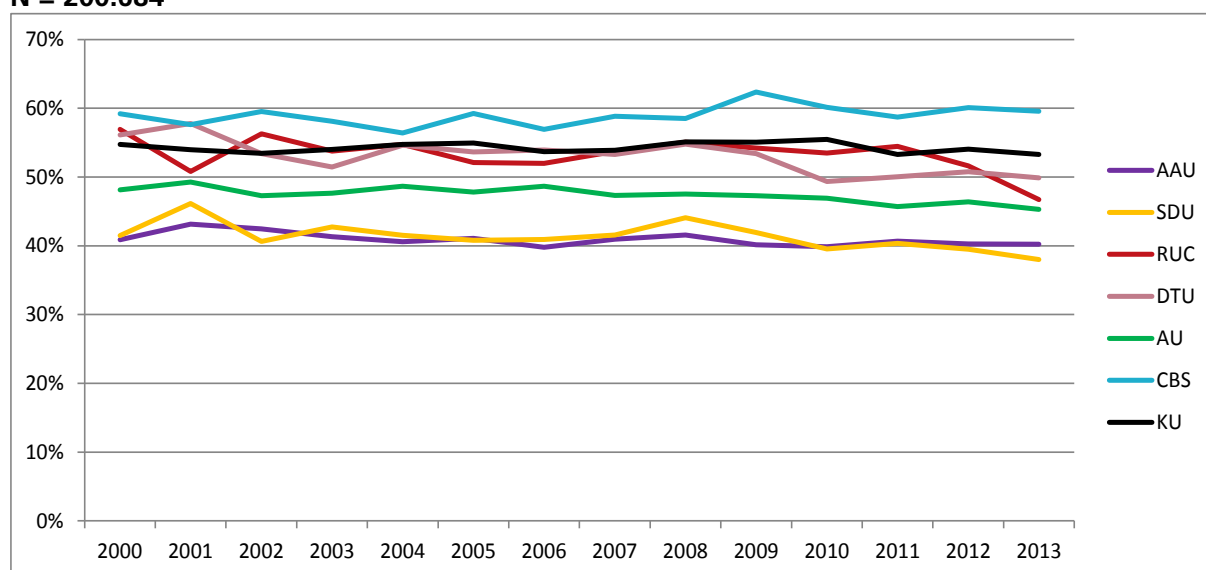


Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Højeste indkomsttrædjedel

Figur 10 viser, at CBS med sine 60 % ligger i top i forhold til andelen af studerende, hvis forældre tjener mest. Herefter ses KU efterfulgt af RUC, som dog i 2011 har et mindre knæk i kurven fra 54 % til 47 %, hvilket er i overensstemmelse med deres stigning af studerende fra den laveste indkomsttrædjedel i samme periode. Den laveste andel ses hos AAU og SDU med gennemsnitligt 42 % og 43 % af deres studerende med forældre i det højeste indkomstinterval.

**Figur 10: Højeste indkomsttrædjedel**  
**N = 200.684**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Opsamling på udviklingen i de studerendes forældres indkomst

I modsætning til de studerendes eksamenskvalitet er det sværere at se en udvikling i fordelingen af forældres indkomst som følge af et stigende optag. På de syv universiteter synes fordelingen at være nogenlunde stabil over de seneste 14 år. De sjællandske universiteter CBS, KU og RUC har flest studerende, hvis forældre placerer sig i det højeste indkomstinterval, mens AAU, AU og SDU har flest studerende med forældre i middelindkomstintervallet. DTU placerer sig i midten af billedet. CBS er utvetydigt det universitet med flest studerende med forældre i det høje indkomstinterval. Kigger man på de laveste indtægter, har RUC gennem årene haft færrest af disse studerende, men graferne indikerer, at dette er under forandring. Foruden at CBS i dag er det universitet med flest studerende, hvis forældre har høje indkomster, har universitetet efter 2008 overtaget RUC's placering som universitet med færrest studerende med forældre i det lave indkomstinterval. Ses denne udvikling i forlængelse af, at RUC også i højere grad har fået flere studerende med karakterer under middel, kan det pege på, at RUC grundet det stigende optag tiltrækker en større andel studerende med svære forudsætninger, i forhold til hvad universitetet tidligere har gjort.

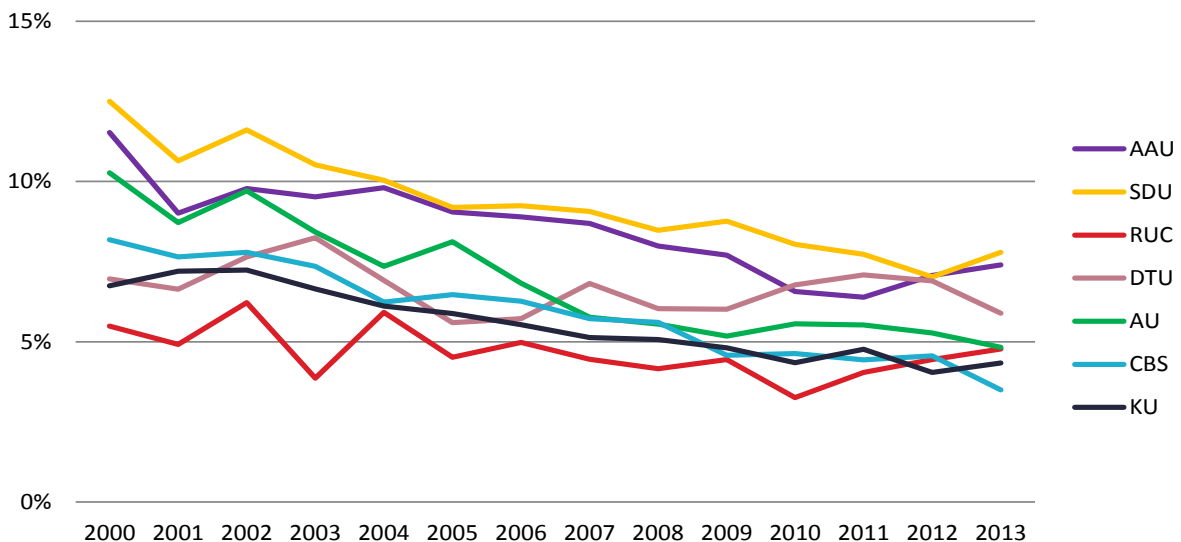
## Udvikling i de studerendes forældres uddannelse

Det følgende afsnit vil undersøge, hvordan de optagede studerende fordeler sig på universiteterne baseret på deres forældres højeste fuldførte uddannelse i den studerendes 14. leveår. Analysen omfatter studerende af forældre med ufaglært, faglært og lang videregående uddannelse<sup>4</sup>.

### Studerende af ufaglærte forældre

Figur 11 viser udviklingen i studerende med ufaglærte forældre. Ved alle universiteter ses et markant fald i denne gruppe studerende, hvilket afspejler den generelle stigning i befolkningens uddannelsesniveau i denne periode, hvor andelen af ufaglærte er faldet fra 9 % til 5 %. Imidlertid er der forskel på, hvor mange studerende med ufaglærte forældre universiteterne optager. I figuren ses det, at SDU efterfulgt af AAU har flest studerende med ufaglærte forældre, nemlig henholdsvis 8 % og 7 % i 2013. Igen placerer de sjællandske universiteter sig i bunden med færrest studerende af ufaglærte forældre, dog med undtagelse af DTU, der sammen med AU indtager midterplaceringen. De seneste år har der imidlertid været tendens til forandringer i fordelingen af studerende med ufaglærte forældre på alle universiteterne, da udviklingen for flere universiteter begynder at stige igen. Dette er imidlertid meget små udsving, der er svære at konkludere noget ud fra, eftersom andelen af ufaglærte forældre til universitetsstuderende generelt er lav.

**Figur 11: Ufaglært N = 133.030**



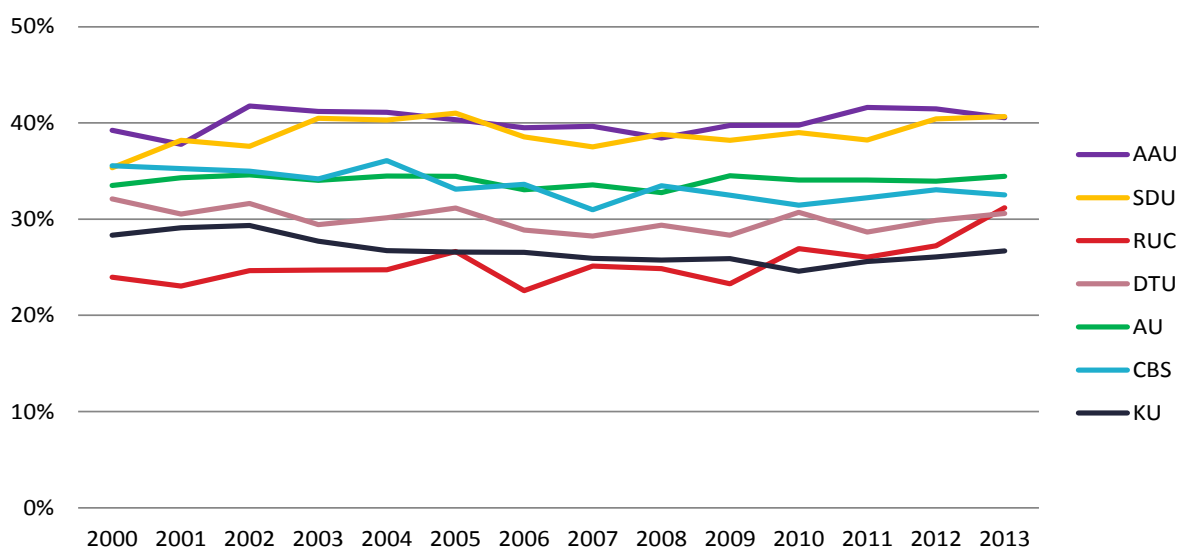
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

<sup>4</sup> Se bilag 1 figur 34 og 35 for samme fordeling for kort- og mellemlang videregående uddannelse. Disse er ikke medtaget i analysen, da det ikke synes muligt at udlede nogen nævneværdig udvikling ud fra graferne.

## Studerende af faglærte forældre

Figur 12 viser udviklingen i andelen af studerende med faglærte forældre. Figuren viser en stabil udvikling, kun forstyrret af RUC, der i 2010 oplever en mindre stigning af studerende med faglærte forældre fra 27 % i 2010 til 33 % i 2013. AAU ligger i top med flest studerende med faglærte forældre, nemlig 41 % i 2013, mens der igen ses en tydelig sammenhæng mellem geografi, indkomst og uddannelsesniveau, da de sjællandske universiteter (DTU, RUC, KU og CBS) også her placerer sig i bunden med færrest studerende af faglærte forældre.

**Figur 12: Faglært**  
**N = 38.364**

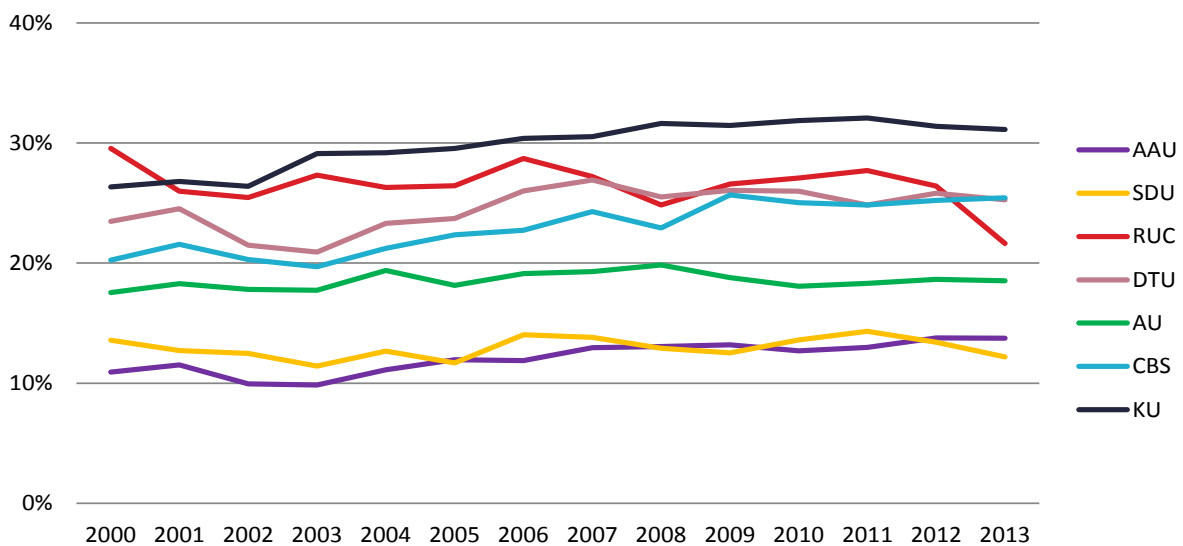


Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Studerende af forældre med lang videregående uddannelse

Figur 13 viser udviklingen i andelen af studerende, hvis forældre har en lang videregående uddannelse. Generelt har de forskellige universiteter en stabil udvikling. KU ligger suverænt i top med flest studerende med forældre med en lang videregående uddannelse. Herefter kommer RUC, som dog mønstrer et fald fra 28 % i 2011 til 22 % i 2013. AAU og SDU følger tendensen fra de tidligere konklusioner og ligger i bunden med færrest studerende af forældre med en lang videregående uddannelse.

**Figur 13: Lang videregående uddannelse**  
**N = 78.704**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Opsamling på udviklingen i de studerendes forældres uddannelse

Andelen af studerende med ufaglærte forældre på de forskellige uddannelser er stødt faldende, hvilket illustrerer, hvordan Danmarks uddannelsesniveau gennem de sidste 30 år er steget. Generelt viser analysen, at de studerendes forældres uddannelsesniveau fordeler sig nogenlunde stabilt over årene. Det synes dog tydeligt, at der er markante forskelle på forældres uddannelsesniveau universiteterne imellem. AAU og SDU er de universiteter med færrest studerende med forældre med lang videregående uddannelse, henholdsvis 12 % og 14 % i 2013, mens 41 % har faglærte forældre. Det omvendte gør sig gældende for KU, hvor 31 % af de studerende har forældre med en lang videregående uddannelse og 27 % har faglærte forældre.

## Udvælgelse af cases

Udover at undersøge, hvordan sammensætningen af studenterpopulationen har ændret sig fordelt på universiteterne, har formålet med analysen været at udvælge to universiteter med henholdsvis et stort og lavt meroptag af studerende samt de universiteter med den største og mindste andel af studerende med svære forudsætninger. Et komparativt casestudie af de to udvalgte universiteter vil efterprøve specialets hypotese om, at et stigende optag og studerende med svære forudsætninger påvirker kvaliteten af undervisningen på universitetsuddannelserne.

I de seneste år har universiteterne som bekendt været under forandring i form af et markant meroptag fra især 2008. Den kvantitative analyse viser, at der er kommet et forstærket et skel mellem de danske universiteter baseret på typen af optagede studerende. Kvalitetsudvalget konkluderede imidlertid, at:

’Der er overordnet set en stor diversitet blandt de studerende, og billedet har været stabilt over de seneste ca. 30 år. Det øgede optag, der har været i de seneste år, synes således ikke at have slået igennem i de studerendes diversitet’ (Kvalitetsudvalget, 2014c).

Hvor Kvalitetsudvalget ikke har fundet en ændring i sammensætningen af universitetsstuderende samlet set, viser denne analyse, at et stigende optag ser ud til at have ændret sammensætningen af de studerende på de enkelte universiteter, når man måler på eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen. Dette gør sig til dels også gældende, når man ser på ændringen i sammensætningen af de studerende på baggrund af forældrenes indtægt og uddannelsesniveau. Den største ændring ses ved adgangsgivende eksamenskvote, hvor især KU har fået en markant større andel af studerende med de højeste karakterer, hvorimod AAU i samme periode har optaget dobbelt så mange studerende med de laveste karakterer. Disse to universiteter optog også før meroptaget i 2008 studerende med de henholdsvis højeste og laveste eksamenskvote, hvor forskellene nu blot er blevet mere markante. Ser man på de studerendes forældres indkomst og uddannelse placerer KU og AAU sig også langt fra hinanden. Her tiltrækker KU flere studerende, hvis forældre har både høj indkomst og højt uddannelsesniveau, hvorimod den modsatte tendens gør sig gældende på AAU.

Med disse resultater in mente, samt at det største meroptag ses på AAU, mens det laveste meroptag er på KU<sup>5</sup>, har vi udvalgt AAU og KU til specialets kvalitative undersøgelse. Dette valg er truffet, da analysen kan konkludere, at det er disse to universiteter, der opfylder vores to parametre om henholdsvis den største og mindste andel af studerende med svære forudsætninger for at tage en universitetsuddannelse samt det største og mindste optag af studerende i perioden 2008-2013.

---

<sup>5</sup> KU har et meroptag på 36 %, mens CBS har et meroptag, som er to procent lavere i perioden 2008 – 2013. Kigger man imidlertid over hele perioden fra 2000 – 2008 er det KU, som har haft det mindste meroptag.

## Statistisk udvælgelse af uddannelsescases

Med afsæt i den kvantitative analyse udvælges uddannelser på AAU og KU, der opfylder samme kriterier som universiteterne. Som beskrevet i specialets designovervejelser (kapitel 3) baseres kriterierne for udvælgelsen af uddannelser på variation i de to enheders uafhængige variable; studenteroptagets størrelse og sammensætningen af de studerende. Foruden dette skal uddannelserne være så ens som mulige på andre uafhængige faktorer, der formodes at påvirke den afhængige variabel; kvaliteten af undervisningen.

Ressourcemæssigt har det ikke været muligt at foretage en statistisk analyse af alle uddannelser på de to universiteter med henblik på at identificere maksimum variation i uddannelsernes uafhængige variabler. For at klarlægge studenteroptagets størrelse og sammensætning af studerende har vi i stedet udarbejdet en kortlægning af alle uddannelser på de to universiteter for år 2010 og 2014. Denne periode er udvalgt ud fra, at der på kort tid har været en markant stigning i studenteroptaget, som ikke ligger for langt tilbage i informanternes erindring.

Mere konkret indeholder kortlægningen:

- Uddannelsernes optag på de to universiteter i år 2010 og 2014 med henblik på at klarlægge hvilke uddannelser, der har oplevet et stort meroptag i den udvalgte periode.
- Uddannelsernes adgangskvotienter baseret på kvote 1 i de to udvalgte år. Adgangskvotienter er valgt ud fra, at disse kan indikere, hvilken uddannelse der har den største/mindste andel af studerende med svære forudsætninger. For at kvalificere om de valgte uddannelser efterlever billedet på universitetsniveau, er der i det efterfølgende afsnit foretaget en statistisk analyse af sammensætningen på de enkelte uddannelser ud fra samme parametre, som anvendes på universitetsniveau.

Foruden at de ovenstående kriterier skal gøre sig gældende for udvælgelsen, har det været et ønske at få de tre 'klassiske' fakulteter på universiteterne repræsenteret (det humanistiske fakultet, det samfundsvidenskabelige fakultet og det naturvidenskabelige fakultet). Det gøres med udgangspunkt i antagelsen om, at de forskellige fakulteter har store forskelle i blandt andet ressourcer og undervisningsformer, og således vil en analyse baseret på flere fakultet kunne bidrage til et mere fyldestgørende billede. Samtidig giver det mulighed for at identificere forskelle og ligheder i undervisningskvaliteten som følge af et stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger mellem de forskellige fakulteter. Ved at sammenholde hvert fakultet på de to universiteter med hinan-



den fordrer det samtidig most similar tankegangen, hvor de sammenholdte cases bør være så ens som mulige.

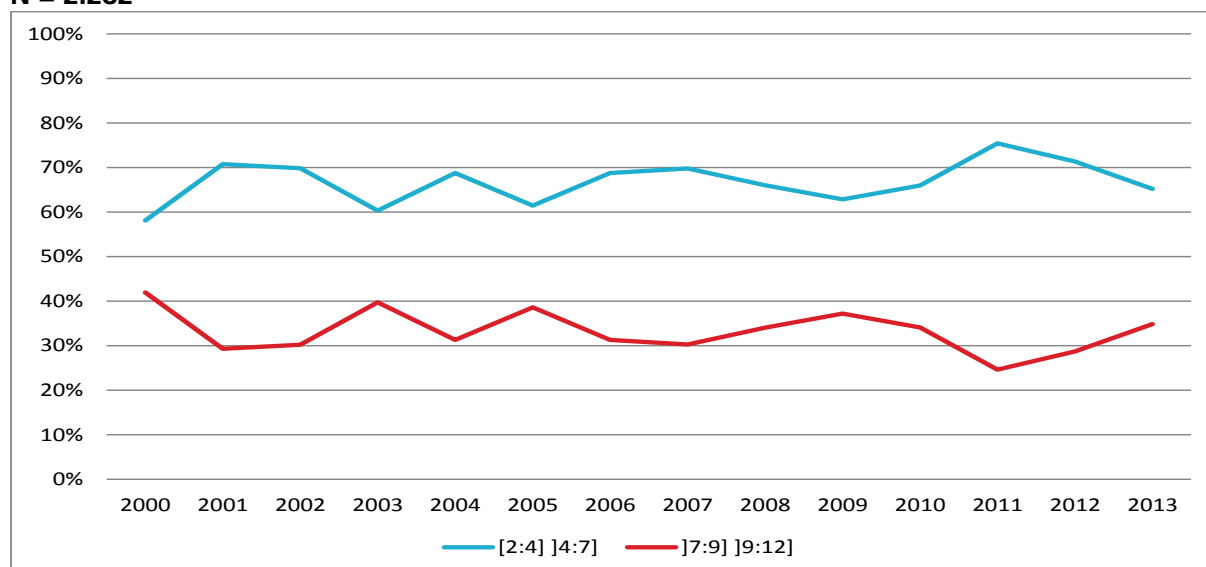
## **Kvantitativ analyse af de udvalgte uddannelser**

Nærværende statistiske analyse har til formål at klarlægge hvorvidt de tendenser, som er identificeret i den kvantitative analyse af universiteterne også gør sig gældende, når man bryder analysen ned på de udvalgte uddannelsescases.

Undersøger man de studerendes forældres indkomst og uddannelse på de tre udvalgte uddannelser på både KU og AAU, ser billedet fragmenteret ud, og det er ikke muligt at udlede et mønster over tid. Retter man derimod blikket mod variabelen adgangsgivende eksamenskvote, ses der en betydelig udvikling. Således vil nærværende analyse tage udgangspunkt i denne variabel, mens variablerne forældres indkomst og uddannelse kan findes i bilag 2 figur 49 – 60.

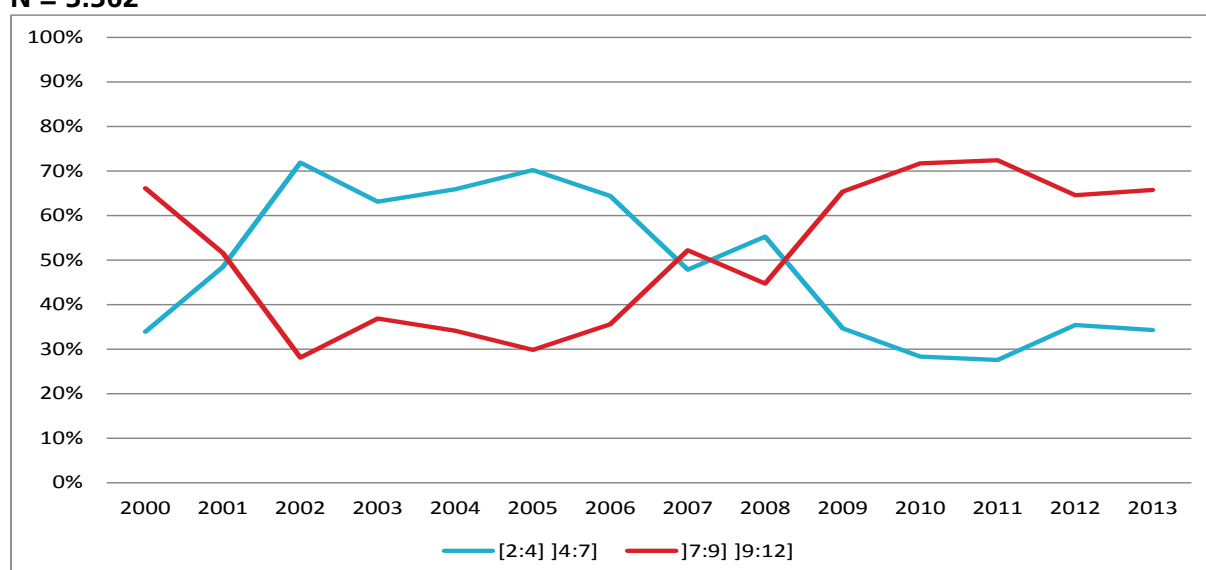
Figur 14 og 15 viser udviklingen for adgangsgivende eksamenskvote over og under middel på den udvalgte humanistiske uddannelse på AAU og for den tilsvarende uddannelse på KU. På AAU har den humanistiske uddannelse et klart flertal af studerende med karakterer under middel, hvor de nyeste tal viser, at to tredjedele af de studerende har en eksamenskvote på 7 eller derunder, hvilket i 2011 var oppe på tre fjerdedele. Andelen har været stigende siden det stigende optag for alvor tog fat i 2008, men er imidlertid faldet i 2012 og 2013. Uddannelsen på KU (Figur 15) mønster den omvendte tendens med en eksplosiv stigning i andelen af studerende med karakterer over middel. På denne uddannelse er der sket en markant ændring i sammensætningen af studerende, hvor man i 2001 havde over 70 % med en eksamenskvote under middel, hvilket i 2011 var under 30 %. I 2013 har den humanistiske uddannelse på KU bibeholdt to tredjedele af de optagne studerende med et gennemsnit over middel.

**Figur 14: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt humanistisk uddannelse, AAU**  
**N = 2.282**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 15: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt humanistisk uddannelse, KU**  
**N = 3.362**



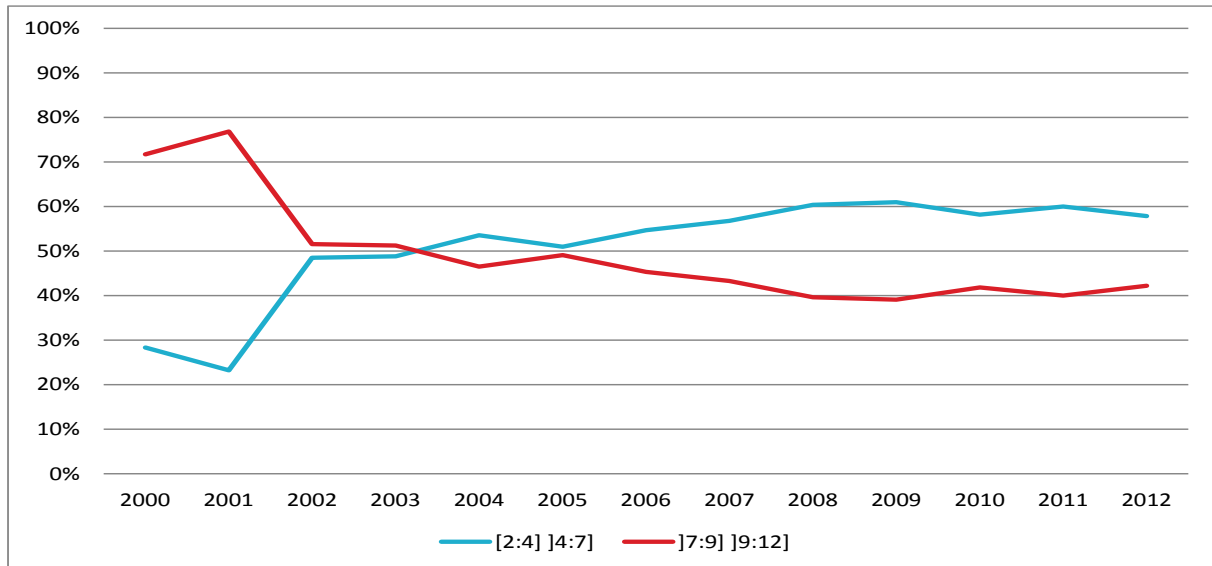
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

Figur 16 og figur 17 viser udviklingen i karakterer under og over middel for de to udvalgte samfundsvidenskabelige uddannelser. På den samfundsvidenskabelige uddannelse på AAU ses en tendens til en udvikling mod en mere ligelig fordeling af studerende med over og under middel karakterer end tilfældet på den humanistiske uddannelse på AAU (figur 14). På uddannelsen var der tilbage i 2001 imidlertid kun 23 % af de optagede studerende med karakterer under middel, hvilket i 2013 er

steget til 58 %. På den tilsvarende samfundsvidenskabelige uddannelse på KU ses en nærmest ikke eksisterende andel af studerende med karakterer under middel (1 % i 2012).

**Figur 16: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt samfundsvidenskabelig uddannelse AAU**

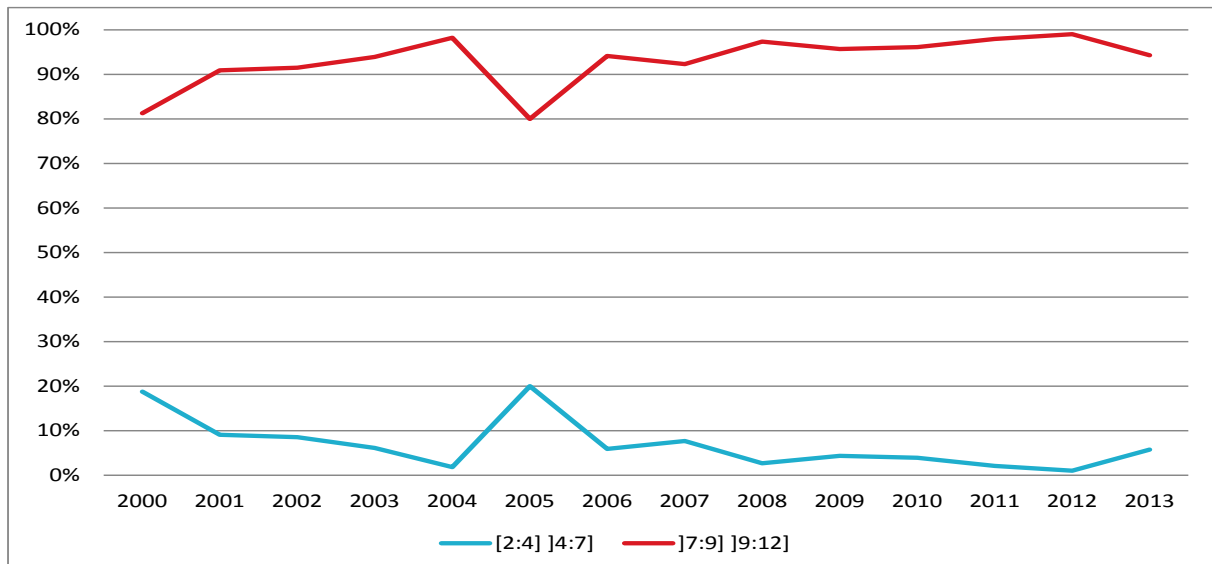
**N = 2.826**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 17: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt samfundsvidenskabelig uddannelse, KU**

**N = 1.980**

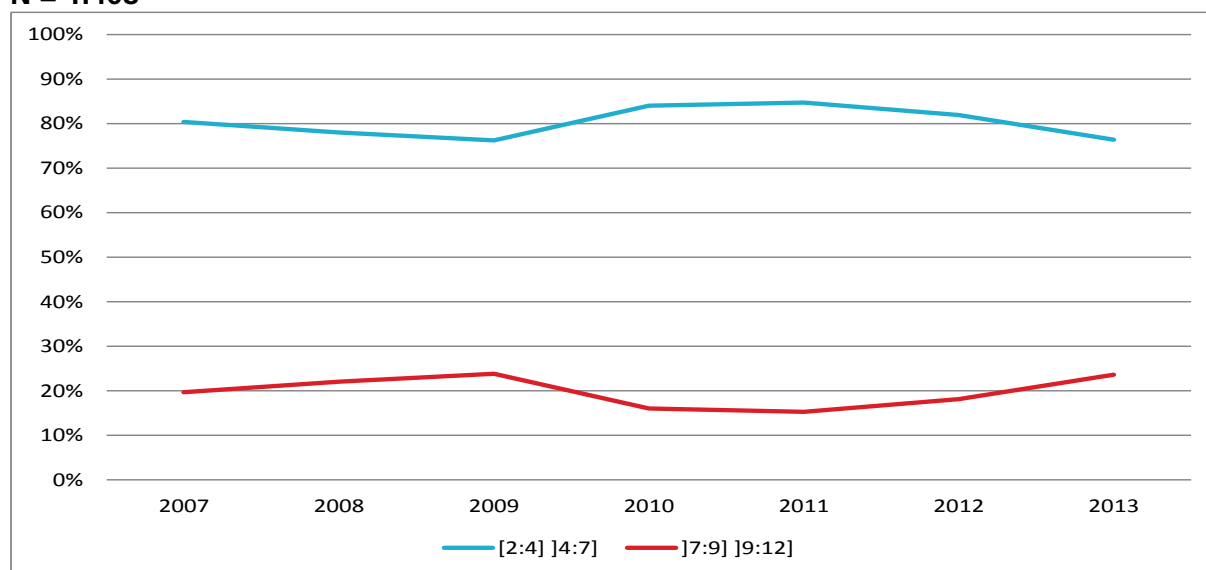


Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

Figur 18 og 19 viser udviklingen i karakterer under og over middel for de to udvalgte naturvidenskabelige uddannelser. For den naturvidenskabelige uddannelse på AAU findes ikke data før 2007, hvor-

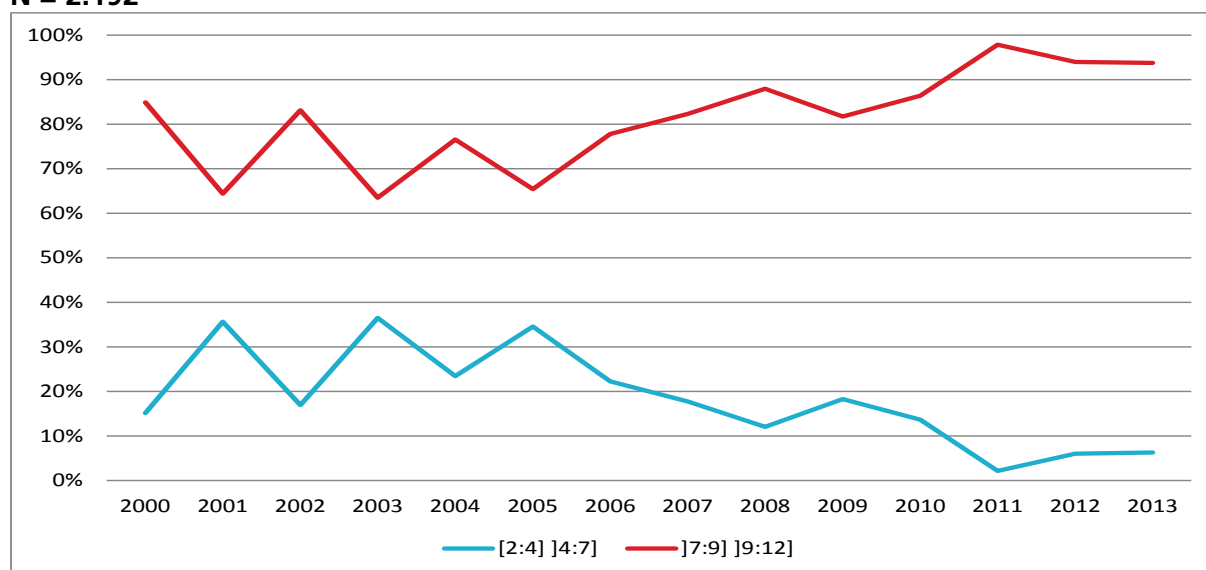
for det er svært at udlede nogle langvarige tendenser. Man kan imidlertid konstatere, at en meget stor andel af studerende har karakterer under middel, gennemsnitligt 80 %. På den naturvidenskabelige uddannelse på KU synes udviklingen meget klar. Uddannelsen er fra 2005 gået fra at have 65 % med karakterer over middel til hele 94 % i 2013 og har således kun 6 % med karakterer under middel.

**Figur 18: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt naturvidenskabelig uddannelse, AAU**  
**N = 1.408**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 19: Udvikling i karakterer over og under middel på udvalgt naturvidenskabelig uddannelse, KU**  
**N = 2.192**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Konklusion

Baseret på adgangsgivende eksamenskvote viser analysen, at der også på uddannelsesniveau er stor variation i sammensætningen af studerende på KU over for AAU. KU repræsenterer modpolen til AAU, hvor der på uddannelserne over tid er optaget flere studerende med karakterer over middel, mens det omvendte gør sig gældende for de samme uddannelser på AAU (dog undtaget den naturvidenskabelige uddannelse på AAU, hvor karaktergennemsnittet i optaget synes stabilt). Baseret på variabelen adgangsgivende eksamenskvote kan de udvalgte uddannelser på hvert universitet således repræsentere 'best' og 'worst' case i tråd med specialets design.



# Kapitel 5

## Analysedel 2

### Kvalitativ metode

Analysens anden del søger at besvare, hvilken betydning det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger har for tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen på universitetsuddannelserne. Denne analysedel baseres på kvalitative data indsamlet gennem interviews.

### Udvælgelse af interviewpersoner og interviewform

Med tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen som vores omdrejningspunkt synes det oplagt at interviewe undervisere. Underviserne kan forventes at have indblik i, hvorvidt der er sket ændringer i måden, undervisningen afholdes og tilrettelægges på i kølvandet af det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger.

Som supplement til interviews med undervisere, gennemføres interviews med studieledere på de seks udvalgte uddannelser. Studielederne er valgt på baggrund af, at disse har til opgave at tilrettelægge undervisning og eksamener samt planer for vejledningen af studerende i samarbejde med studienævnet (Universitets- og Bygningsstyrelsen, 2009). Studielederen synes derfor at udgøre en væsentlig kilde til indblik i tilrettelæggelse og afholdelse af undervisning, som ikke blot forekommer på et afskåret ledelsesniveau, men også i kontakt med undervisere og studerende.

Det kan også synes nærliggende at interviewe de studerende, da problemstillingen tager udgangspunkt i deres hverdag. Vi har imidlertid valgt at afgrænse os fra deres vinkel grundet specialets ambition om at opnå et før- og efter perspektiv i kølvandet på det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger. Dette perspektiv mener vi ikke, at de studerende har mulighed for at forholde sig til.

I nedenstående tabel ses en oversigt over specialets 18 interviewpersoner. I alt 12 undervisere og 6 studieledere:

**Tabel 3: Oversigt over interviewpersoner**

|                     | Case 1 (AAU)                   | Case 2 (KU)                    |
|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Samfundsvidenskab   | 2 undervisere<br>1 studieleder | 2 undervisere<br>1 studieleder |
| Humaniora           | 2 undervisere<br>1 studieleder | 2 undervisere<br>1 studieleder |
| Naturvidenskab      | 2 undervisere<br>1 studieleder | 2 undervisere<br>1 studieleder |
| I alt 18 interviews |                                |                                |

Et kriterium for udvælgelsen af undervisere er, at de minimum har 7 års erfaring med at undervise på den relevante uddannelse og dermed har erfaret udviklingen i optag og ændret sammensætning af studerende. Den specifikke udvælgelse af undervisere foretages med hjælp fra studielederen på uddannelsen, som er blevet bedt om at henvise til to undervisere, der har den ønskede erfaring.

Vi vælger at give interviewpersonerne mulighed for anonymitet, så de vil blive omtalt som en studieleder eller underviser på humaniora, samfundsvidenskab eller naturvidenskab uden brug af uddannelses- eller personnavn. Det gøres med ønsket om, at det vil føre til en mere åben og fri dialog, når underviseren eller studielederen ikke føler sig begrænset af at udtale sig. Endelig udføres interviewene individuelt frem for fokusgruppeinterviews. Dette er begrundet med, at vi har et ønske om at få underviseres uafhængige udsagn og tanker, hvor der ved fokusgruppeinterviews er en risiko for, at deltagernes interne sociale kontrol kan skabe konformitet og trække interviewpersonernes udsagn i en retning (Bloksgaard & Andersen, 2012: 29).

Som supplement til interviews er det relevant at overveje, hvorvidt det kunne være givtigt at supplere med observationsstudier af undervisningen. Specialet har imidlertid valgt ikke at benytte sig af denne metode, da vi som udefrakommende aktører har begrænset forståelse og indsigt i de studerendes forudsætninger for at deltage, ligesom vi ikke har mulighed for at sammenligne med tidligere undervisning. Her har vi bevidst valgt at basere vores undersøgelse på undervisere og studielederes erfaringer og udsagn, da de både har et tidsperspektiv på udviklingen samt bedre faglige forudsætninger for at vurdere ændringer i undervisningen. Ved dette valg er vi imidlertid bevidste om, at underviseres perspektiver vil dominere konklusionerne, når vi ikke inddrager andre aktørers perspektiver. Det vil vi løbende tage højde for i analysen, såvel som faren ved at interviewe undervisere med mange års



erfaring, hvor risikoen kan være, at underviserne domineres af synspunktet om, at 'alt var bedre i gamle dage'. Dette vil vi forsøge at komme uden om ved blandt andet at få informanterne til at give konkrete eksempler på deres udsagn, og ligeledes vil vi holde disse op mod den kvantitative analyses resultater.

## Interviewguide og interviewteknik

Undersøgelsens design, MSSD, efterspørger særlig opmærksomhed i forhold til, hvordan undersøgelsesmetoden, i dette tilfælde interviewene, tilrettelægges og udføres. Dette afsnit har til formål at redegøre for de strategiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med udarbejdelse af interviewguide og selve omstændighederne ved et interview, som der nødvendigvis må tages højde for.

Da undersøgelsen er komparativ og efterstræber at kunne forklare effekten af de to uafhængige variabler; stort meroptag og en større andel af studerende med svære forudsætninger, tilrettelægges og udføres undersøgelsesmetoden struktureret og fokuseret (George og Bennetts, 2005: 67 - 72). Dette betyder, at interviewguiden for det første vil centrere om samme standardiserede spørgsmål på begge universiteter med henblik på at opnå det bedste udgangspunkt for sammenligning på tværs af de valgte universiteter og herunder uddannelser (Ibid.: 71). Derudover vil interviewguiden i sagens natur afspejle undersøgelsens formål; at komme nærmere et svar på, hvilken betydning det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger har for kvalitet i undervisning, som bindes op på undersøgelsens teori angående kvalitet. Ved at anvende samme standardiserede spørgsmål i et komparativt studie, som samtidig afspejler undersøgelsens teori, mindsker man, hvad George og Bennett (2005) fremhæver som en hyppig faldgrube ved casestudiet, nemlig at studiet 'går sin egen vej' og bliver præget af undersøgernes egne særinteresser og mister sin videnskabelige bevidsthed (Ibid.: 70).

Interviewene vil således have karakter af et semi-struktureret interview med udgangspunkt i en række temaer såvel som spørgsmål, som søges afdækket (Kvale og Brinkmann, 2009: 144). Samtidig ønskes der i interviewsituationen en åbenhed over for informantens mere intuitive udsagn og fortællinger (Ibid.). Interviewformen er valgt med udgangspunkt i, at undersøgelsen både har et ønske om, at klarlægge specialets problemformulering, men samtidig også har en mere eksplorativ tilgang i erkendelse af, at der kan være flere forskellige faktorer, der kan influere kvaliteten af undervisningen på uddannelserne, uafhængigt af et stigende optag og en ændret sammensat studentergruppe. Som udgangspunkt stilles de samme spørgsmål til uddannelserne på hvert universitet. Imidlertid indsamles alle interviewene på det universitet (AAU) med meroptag og større andel af studerende med svære forudsætninger først. Herefter kodes disse i udvalgte temaer, hvor de mest interessante input fra hver uddannelse på universitetet klarlægges og haves in mente, når de resterende informanter inter-

viewes på det universitet (KU), som ikke har oplevet en ændring i optag og gruppe med svære forudsætninger.

Undersøgelsen rammesættes over for interviewpersonerne på AAU som en undersøgelse af studenteroptaget på universitet, hvor fokus er de studerende og de oplevelser, informanten har med dem. Hypotesen om, at der er kommet flere studerende med svære forudsætninger til uddannelsen, nævnes ikke, med mindre informanten selv bringer det op. Det bunder i, at undersøgelsen ikke har en intention om på forhånd at antage, at denne gruppe studerende udfordrer kvaliteten af undervisningen. Yderligere vil informanterne qua deres anciennitet på minimum 7 år blive bedt om løbende at forholde sig til udviklingen i studenterpopulationen over tid og betydningen heraf.

## Analysens opbygning

Den kvalitative metode er valgt med udgangspunkt i, at der kan være flere parametre, der påvirker kvaliteten af undervisningen. For netop at bevare en åbenhed over for dette benyttes en induktiv tilgang til empirien. Fordelen ved denne tilgang er, at man tillader, at fund kommer frem uden, at man er bundet af på forhånd fastlagte temaer eller mønstre i sit data, som kan risikere at blive styrende for analysen (Thomas, 2003: 2; Patton, 2002: 453). Således vil gentagne læsninger og fortolkninger af empirien danne udgangspunkt for udvælgelse af analysens nøgletemaer (Thomas, 2003: 3). Dette står i modsætning til den deduktive tilgang, hvor data analyseres ud fra en i forvejen fastsat ramme (Patton, 2002: 453). I tråd med den induktive tilgang vil de temaer, vi finder i data, ikke nødvendigvis være fælles for de tilsvarende uddannelser grundet casenes forskellige kontekster, men derimod basere sig på, hvad der vurderes centralt for at forstå dem i deres helhed.

Analysens opbygning vil følge tankegangen fra specialets design (MSSD), hvor de tilsvarende uddannelser sammenlignes og analyseres hver for sig for herefter at sammenholde fællestræk og forskelle på tværs af fakulteter og universiteter. Konkret sammenlignes først den humanistiske uddannelse på AAU med den humanistiske uddannelse på KU, herefter den samfundsvidenskabelige uddannelse på AAU med den samfundsvidenskabelige uddannelse på KU og endelig den naturvidenskabelige uddannelse på AAU med den naturvidenskabelige uddannelse på KU. For at tage højde for de enkelte uddannelsers kontekst, vil hver analysedel som nævnt ikke være bundet af i forvejen fastlagte temaer. I tråd med specialets underspørgsmål til problemformuleringen deles de tre analyser imidlertid op i to overordnede områder:

- Undervisningens tilrettelæggelse
- Undervisningens afholdelse

Med udgangspunkt i tilrettelæggelsens mere organisatoriske karakter vil dette aspekt primært undersøges ud fra følgerne af det stigende optag, hvor undervisningens afholdelse i højere grad påvirkes af både det stigende optag og de studerendes forudsætninger.

Analysen baseres på de 18 interviews og specialets teoretiske aspekter om kvalitet på universitetsuddannelser (beskrevet i kapitel 2). Ydermere vil der i tråd vores induktive tilgang anvendes en teoretisk syntese, hvor teoretiske perspektiver løbende vil inddrages og diskuteres, hvor det synes relevant for at kunne analysere data (Pound & Campbell, 2015). Dette gøres også med henblik på at sikre åbenhed over for andre faktorer, der kan forklare potentielle udfordringer for kvaliteten på universitetsuddannelserne.

# Humaniora

Følgende afsnit vil omhandle tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen på de valgte universitetsuddannelser på humaniora. Karakteristisk for uddannelserne er, som tidligere beskrevet, at den humanistiske uddannelse på AAU har oplevet en markant stigning i optaget over en kort periode (mere end fordoblet fra 2010-2014) og har fået en større andel af studerende med svære forudsætninger. Optaget på den tilsvarende uddannelse på KU har været svagt stigende i samme periode (12 % stigning fra 2010-2014), hvor den humanistiske uddannelse på KU samtidig har fået en mindre andel af studerende med svære forudsætninger.

## Tilrettelæggelse af undervisning på humaniora

Som led i at klarlægge hvilken betydning det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger har for tilrettelæggelsen af undervisningen, vil afsnittet gå i dybden med følgende temaer; ressourcer, holdstørrelsens følger, styrket sammenhold, dimensionering og frafald og endelig eksternt pres.

### Ressourcer

Det stigende optag har for de udvalgte universitetsuddannelser medført forandringer af forskellig karakter. Hvad angår tilrettelæggelsen af undervisningen, er den største ændring, ifølge de adspurgte undervisere og studieleder på den humanistiske uddannelse på AAU, at de økonomiske ressourcer til at levere god undervisning er blevet markant forringet. Et fald i de økonomiske ressourcer er ikke i sig selv en følge af et stigende optag på uddannelsen. Tværtimod modtager uddannelserne penge for antallet af studerende, der består deres eksamener målt i årsstuderende (STÅ), jf. uddannelsesstatistikken (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015b). Studielederen fra HUM-AAU beskriver dog, at undervisningsnormeringerne per studerende er reduceret med 25 % inden for de sidste fem år, hvorfor en stor del af vedkommendes arbejde nu går med at finde besparelser (Studieleder, HUM, AAU:1).

Problematikken er i særdeleshed blevet aktualiseret med fordoblingen af studenteroptaget på uddannelsen, hvilket ressourcemæssigt har medført, at det har været svært at følge med i undervisningskapaciteten. Studielederen påpeger en konflikt mellem det store optag og et fald i normeringer per STÅ, hvilket har ført til et større pres på underviserne:

‘(..) der har været et mismatch mellem antallet af undervisere og det store optag, som i og med, det jeg sagde før, om at der er skåret ned på de undervisningsbevil-linger man får, så er der to niveauer i det. Men mismatchet består først og fremmest i, at det kræver ret beset flere undervisere, end vi er til at dække så stor en studen-tergruppe’ (Studieleder, HUM, AAU: 3).

Studielederen beskriver, hvordan man på uddannelsen er nødsaget til at presse undervisere til at le-vere overarbejde på undervisningsdelen, hvilket dermed indirekte også er ‘forskningsbelastende’ (Studieleder, HUM, AAU: 2). Dette genkendes fra de to undervisere, som blandt andet udtaler, at:

‘vi er underbemandet på [uddannelsen], og vi skal kunne mange forskellige ting. Vi kan ikke have én kernefaglighed. Vi skal have to, helst tre forskellige (...). Vi plejer at sige, at vi gerne skal have et støttehjul, for ellers kan uddannelsen simpelthen ikke løbe rundt’ (Underviser 1, AAU: 2).

Dette står i skarp kontrast til HUM-KU, hvor en underviser fortæller, at mange underviser i det, de selv forsker i, hvilket også gør undervisningen bedre for de studerende, som ‘oplever, at de kan ind-drages i forskningen’ (Underviser 1, HUM, KU: 5). På KU er der ingen, der kommenterer at have fået mere travlt eller sværere ved at få enderne til at mødes. Her roser både studieleder og underviser in-stituttet for at holde den officielle balance på 50 % forskning og 50 % undervisning (Studieleder, HUM, KU: 3; Underviser 2, HUM, KU: 10).

Meget tyder dermed på, at det stigende optag kombineret med faldende normeringer på HUM-AAU har medvirket til, at uddannelsen hverken tidsmæssigt eller økonomisk har råderum til at ansætte til-strækkelige undervisere. Når undervisere således skal favne emner, som de ikke er specialiseret i, ty-der meget på, at den forskningsbaserede undervisning forringes.

### **Holdstørrelsens følger**

Hvor der ikke nævnes noget om ressourcemæssige problematikker på HUM-KU i forhold til tilrette-læggelse af undervisningen, synes de altoverskyggende for organiseringen af uddannelsen og under-visningen på HUM-AAU. I takt med det stigende optag på HUM-AAU har det medført en ændring i holdstørrelserne. På en årgang var der før 20 til 25 studerende på hvert hold, mens holdene i dag i nogle tilfælde er slået sammen til at favne hele årgange på op til 80 til 100 studerende (Studieleder, HUM, AAU: 6). En underviser erfarer samme tendens med et af sine egne hold, hvor antallet er gået fra cirka 20 til 70 studerende: ‘Indtil sidste år fik jeg lov til at dele det op i to hold, men sidste gang jeg holdt det, der var det for 70 [studerende]’ (Underviser 1, HUM, AAU: 2). Frustrationen kommer ydermere til udtryk, når der diskuteres ressourcer til vejledning. Ressourcerne er blevet presset dels

gennem et stigende optag, der betyder, at flere studerende har behov for vejledning, samtidig med at der er sket et fald i vejledningsnormeringerne. Følgerne af dette beskrives med nedenstående citat:

'[V]i er helt nede at skrab bunden. Det vil sige, at hvis jeg skal have en lang stribe af individualister, så er det ikke meget vejledning, de kan få. Vi bruger det som argument for at få dem til at lave grupper. Vi siger, så får I simpelthen mere vejledning og kan få mere ud af det og løfte niveauet. Det er jo lidt tarveligt, at besparelsen skal bruges som et argument i den retning. Sådan burde det ikke være, men vi kan ikke gøre noget. Det Humanistiske Fakultet har lavet så meget underskud inden for de seneste år, at der ikke er penge til undervisning. Det er os, der betaler, hver gang der er nogle, der regner forkert. Uanset hvor de regner forkert, så går det ud over undervisningen.' (Underviser 1, HUM, AAU: 7).

Samme underviser udtrykker også, at de store hold kan gøre det svært at nå ud til alle de studerende (Underviser 1, HUM, AAU: 3). Underviseren mener, at hvis uddannelsen fik lov til at optage blot 20 færre studerende, ville det gøre en forskel. Samtidig fremhæver vedkommende, at uddannelsen er nødt til at optage disse studerende for at kunne hænge sammen økonomisk. Det illustrerer en uoverensstemmelse med de økonomiske styringsrationaler, som universiteterne lever under, hvor der modtages midler gennem uddannelsesstatemetret på baggrund af antal beståede eksamener opgjort i STÅ. Fra centralt hold har man baseret universiteternes økonomiske bevillinger ud fra en kvalitetsopfattelse, der tager udgangspunkt i 'profit eller resultatopnåelse' (Harvey & Green, 1993: 22). Det stigende optag på uddannelsen har således medvirket til, at uddannelsens indtjening baseret på STÅ forringer kvaliteten på uddannelsen, da optaget kombineret med faldende normeringer tvinger uddannelsen til at optage flere studerende på trods af, at underviseren er af den klare overbevisning, at de store hold har en negativ indvirkning på den faglige kvalitet (Underviser 1, HUM: AAU: 3).

### **Styrket sammenhold**

Færre ressourcer og større hold har fået underviserne på AAU til at være kreative og gøre brug af nye tiltag i tilrettelæggelsen af undervisningen. En forandring, der af underviserne får positiv omtale, er en øget koordinering og sparring medarbejderne imellem:

‘Det er først nu, at vi som uddannelse, som studie, rent faktisk er begyndt at tale meget sammen og virkelig dele erfaringer (...). [D]et har aldrig sådan været koordineret. Det er vi begyndt at prøve endnu mere nu, for vi kan godt se, at vores ressourcer bliver mere og mere begrænsede samtidig med, at vi skal nå flere og flere [studerende]’ (Underviser 2, HUM, AAU: 5)

Underviseren giver eksempler på nye undervisningsmetoder og redskaber de i samarbejde er begyndt at udvikle og implementere. Vedkommende lægger vægt på den opståede villighed til at dele viden og samarbejde om undervisningen på en måde, som ikke er gjort før. Underviseren forklarer, at det nyopståede sammenhold er opstået på baggrund af den frustration, underviserne føler grundet et stigende optag og faldende ressourcer, hvor der har været brug for at ændre praksis sammen (Underviser 2, HUM, AAU: 5). På den tilsvarende uddannelse på KU, hvor der ikke har været et meroptag eller markante økonomiske udfordringer, mener en underviser, at der er for lidt samarbejde om undervisningen (Underviser 2, HUM, KU: 10) ligesom en studieleder fra undersøgelsens samfundsvidenskabelige uddannelse også mener, at der er for meget tavshed mellem dem som kollegaer. Vedkommende arbejder derfor på, at få underviserne til at sparre og udveksle flere ideer med hinanden (Studieleder, SAMF, KU: 4).

Denne positive ændring i de ansattes adfærd på AAU ses ifølge Lawrence & Lorsch (1967) ofte i organisationer, som oplever en vis grad af stridigheder eller konflikter med udefrakommende faktorer, hvilket et fald i ressourcer og stigende optag kan antages at være. Lawrence & Lorsch (1967) konkluderer, at sådanne konflikter kan skabe et stærkere sammenhold internt i den pågældende afdeling og medføre en innovationslyst i afdelingen, om hvordan nye tiltag kan løse problematikken og affeje konflikten. Lawrence og Lorsch's konklusioner kan forklare undervisernes gåpåmod med at finde nye løsningsforslag, ligesom det har skabt et stærkere samarbejde mellem underviserne for at finde en løsning på konflikten. En konflikt som denne er dermed ikke nødvendigvis entydig negativ for uddannelsen på AAU. Der er i organisationsteorien tale om et 'optimalt konfliktniveau', hvilket er til organisationens bedste. Derimod kan for meget konflikt med udefrakommende parter skabe et dysfunktionelt miljø, ligesom ingen konflikt kan skabe en stagnerende effekt uden innovation og sammenhold (Jacobsen & Thorsvik, 2011:168-169). Hvorvidt der er et optimalt konfliktniveau mellem underviserne på AAU og det eksisterende pres udefra, har ikke været fokus med denne analyse. Det tyder dog på, at et stigende optag og øget økonomisk pres har højnet undervisernes samarbejde om praksis og tilført nye perspektiver på undervisningen.

## Dimensionering og frafald

Realiteten på den humanistiske uddannelse på AAU er, at de fra 2015 bliver dimensioneret fra ministeriets side, hvilket er en kærkommen løsning for uddannelsen. Det er et ønske, man blandt undervisere og studieleder har ønsket i flere år, da man ikke har følt det muligt at følge med det store meroptag:

‘fra underviserstaben har der været fuld enighed om, at vi gerne vil adgangsbe-  
grænse, og det er selvfølgelig det, vi er gået efter fra studieledelsens side, men uden  
succes. Men nu får vi det så i fremtiden’ (Studieleder, HUM, AAU: 4).

Med de økonomiske styringsrationaler, jævnfør forrige afsnit, medfører dimensioneringen imidlertid, at der bevilges færre økonomiske ressourcer, når færre studerende gennemfører uddannelsen, hvilket er et perspektiv de ansatte har med inde i samtlige overvejelser (Underviser 1, HUM, AAU: 3; Underviser 2, HUM, AAU:5, Studieleder, HUM, AAU: 3). Studielederens forventning til dimensioneringen er, at det vil medføre et lavere frafald på uddannelsen, hvis de studerende med laveste eksamenskvalitet ikke optages fremadrettet: ‘Når vi nu får adgangsbegrænsning, så håber vi, at de [personer] vi får, det er de[m](...), som ville være blevet’ (Studieleder, HUM, AAU: 6). Studielederens formodning om en sammenhæng mellem lav eksamenskvalitet og frafald passer ifølge et nyt studie, som konkluderer, at en lav eksamenskvalitet fra adgangsgivende uddannelse øger risikoen for førsteårsfrafald på universitetet (EVA, 2015). På humanistiske uddannelser på tværs af de danske universiteter er der 27 % sandsynlighed for frafald ved et karaktergennemsnit på 4, mens der er 16 % sandsynlighed ved et gennemsnit på 10 (EVA, 2015: 25). Med den kvantitative udvælgelse af uddannelser in mente er frafaldsproblematikken, på trods af dimensionering, imidlertid stadig markant større på AAU end på KU. Her bliver to tredjedele af de studerende på HUM-AAU optaget med et karaktergennemsnit under middel, mens to tredjedele af de studerende fra HUM-KU har et karaktergennemsnit over middel fra deres adgangsgivende eksamen (se kapitel 4, figur 14 og 15).

På både KU og AAU bliver der implementeret nye tiltag for at undgå et for højt frafald på den humanistiske uddannelse. Det skyldes blandt andet, at et lavt frafald indgår som en indikator i den officielle kvalitetssikring på uddannelserne, hvor et frafald, der overstiger 15 %, skal kunne forklares til akkrediteringsinstitutionen (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2015a). Tiltagene er imidlertid mere et forsøg på at fjerne de såkaldte ‘spørgelsesstuderende’, der kun figurerer i statistikken, men ikke reelt studerer på uddannelsen, end at sørge for de studerende ikke falder fra undervejs. Den første oktober er en vigtig skæringsdato, som begge universiteter nævner, da de her skal opgive antallet af nyoptagede studerende, og dermed have frasortet eventuelle spørgelsesstuderende inden, så frafaldsprocenten ikke forhøjes yderligere. På KU har man indført en studiestartsprøve i september, hvor



de studerende skal aflevere en redegørelse af de undervisningsgange, man ikke er mødt op til (Underviser 1, HUM, KU: 6). På AAU forklarer en underviser, at der bruges mange ressourcer i september på at få frafaldsprocenten på uddannelsen ned:

'Vi monitorerer vores førsteårs studerende tæt i september, da første oktober er skæringspunktet. Bestanden fra første oktober er meget vigtig (...). Jeg får svar på opgaveaflevering for hver eneste studerende, og første gang en studerende ikke afleverer en opgave til et kursus, får de en e-mail med det samme. Det sker i september. Gruppedannelse sker også i september, og vi monitorerer tilstedeværelsen på to af kurserne i september. Sidste år var 17 studerende ikke aktive på studiet overhovedet i september. Dem registrerer vi som total inaktive, og beder om at få smidt ud af universitetet' (HUM, Studieleder, AAU: 7).

Eftersom både KU og AAU gør brug af disse særlige tiltag og ekstra ressourcer på at monitorere frafald, kan det ikke knyttes til det stigende optag, da det kun er fundet sted på HUM-AAU. Derimod kan det forklares med et øget dokumentationskrav udefra, der gør, at uddannelserne bruger ekstra ressourcer i september på at kunne dokumentere et lavere frafald end først antaget.

Hvor akkrediteringsinstitutionen ser det som kvalitet i uddannelsen, at der er lav frafaldsprocent, er flere af underviserne af en anden opfattelse. En underviser på HUM-KU mener, at et højt frafald tyder på, at kvaliteten er på vej op (Underviser 2, HUM, KU: 17). Frafallspøblematikken er et eksempel på, hvordan forskellige interessenter anskuer og måler kvalitet forskelligt. Lavt frafald kan ses ud fra kvalitet som 'profit eller resultatopnåelse', hvor det netop måles ud fra et effektivitetsperspektiv i forhold til, hvor mange, der kvantitativt gennemfører uddannelsen (Harvey & Green, 1993: 23). Derimod kan det, som underviseren pointerer, også ses ud fra kategorien kvalitet som det 'exceptionelle', hvor et højt frafald medfører, at det kun er de dygtigste studerende, som fortsætter på uddannelsen, mens de resterende falder fra (Harvey & Green, 1993: 11). Hvilken kvalitetsopfattelse man anvender, kan have stor betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen. Det viser eksemplet fra den humanistiske uddannelse på både KU og AAU, hvor særlige tiltag er sat i værk og ekstra ressourcer anvendes i september for så vidt muligt at opfylde de fastsatte standarder og dokumentationskrav til frafaldets størrelse. Disse tiltag kan argumenteres at være en konstitutiv virkning af akkrediteringen, hvor indikatoren, der måles på, ender med at overtage vigtigheden frem for undervisningen i sig selv (Hansen, 2008: 16; Dahler-Larsen 2006:138-139).

## Eksternt pres

Måling af frafald er ikke det eneste eksterne krav, som universiteterne må indrette sig efter. Generelt ytrer undervisere fra både AAU og KU, at administrations- og dokumentationsopgaver har været

kraftigt stigende, hvilket imidlertid ikke kan begrundes med et stigende optag eller en større studentergruppe med svære forudsætninger. Derimod er det et ønske fra ministeriet og akkrediteringsinstitutionen, at uddannelserne kan dokumentere kvaliteten på uddannelserne. Det stigende dokumentationskrav ligger undervisere og studieledere meget på sinde i diskussionen om udviklingen på uddannelserne, og hvordan det kan påvirke kvaliteten af undervisningen. Da vi netop er åbne for andre forklaringssammenhænge end blot det stigende optag og en anden sammensætning af studenterpopulationen, inddrages dette perspektiv i analysen.

Studielederen på den humanistiske uddannelse, AAU, kalder det for et kontrolregime, hvor 'det eneste, som vitterligt får mindst positiv opmærksomhed er faktisk undervisningen' (Studieleder, HUM, AAU: 5). Vedkommende uddyber med følgende:

'[D]er har været en meget massiv stigning i de administrative opgaver, hvilket er den største forskel i den tid, jeg har været på universitetet. Der er ingen ende på, hvad vi skal dokumentere. Vi er simpelthen underlagt et kontrolregime, som er meget meget voldsomt sammenlignet med, da jeg startede med at undervise' (Studieleder, HUM, AAU: 3).

Dette kommenteres af flere undervisere, der stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt dokumentationen har en positiv indvirkning på deres undervisningspraksis.

'[V]i som undervisere skal kunne dokumentere mere og mere tydeligt, hvad vi gør for at udvikle vores undervisning. Men om det ændrer noget i praksis, eller om det kun ændrer noget i dokumentationspraksissen, det er så spørgsmålet. (...) Men det kommer selvfølgelig også helt oppe fra ministeriet, hvor man så siger 'undervisningen på universiteterne skal være bedre!' – uden egentlig at have gjort sig klart, hvorfor den ikke er god nok' (Underviser 2, HUM, AAU: 8).

Krav om dokumentation er primært opstået i forbindelse med fokus på akkreditering og kvalitetssikring af uddannelserne, hvor uddannelserne bliver eksternt akkrediteret af Danmarks Akkrediteringsinstitution. Universiteterne er netop overgået til institutionsakkreditering, hvor hele institutionen nu akkrediteres frem for de enkelte uddannelser i institutionen (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2015b). Institutionsakkreditering for AAU er påbegyndt i 2015, hvor AAU i maj 2015 indsendte universitetets selvevalueringsrapport, mens KU står over for institutionsakkreditering i 2016 (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2015c). Denne forskel har været tydeligt blandt vores informanter, hvor akkreditering og kvalitetssikring har fyldt betydeligt mere blandt underviserne på AAU end på KU.

Der spores en generel modvilje mod akkrediteringsprocessen blandt undervisere og studieledere, da de mener, at der bruges for mange ressourcer på det, uden at det er givende for deres praksis. Studielederen fra HUM, AAU, nævner dog en fordel ved den interne proces, der har været i forbindelse med akkrediteringen:

‘(...) der havde vi jo lejlighed til, at gå os selv til i sømmene – virkelig ned i detaljen. Det er jo det, som de der akkrediteringer faktisk har været gode til (...) [D]en fordel, der er i at lave det arbejde internt, det er jo simpelthen at komme ned i nogle hjørner, som vi måske har ladet støve lidt til og ikke lige har styr på (Studieleder, HUM, AAU: 2).

Studielederen pointerer, at akkrediteringerne kan benyttes internt, når det har et brugbart sigte for uddannelsen, hvilket er et af formålene med akkreditering. Vedkommende skifter imidlertid hurtigt over til at se akkreditering som en kontrolinstans frem for udviklende for institutionen:

‘Altså, jeg tror de fleste, der har siddet i min stilling er dybest set ret ligeglade med selve akkrediteringsprocessen set fra institutionens side, men fra vores side der er det simpelthen bare en pain-in-ass at skulle igennem, fordi vi jo dybest set har tillid til, at det vi gør, er godt nok’. (Studieleder, HUM, AAU: 2).

Disse ytrede frustrationer er eksempler på, at det kan være svært at skabe en balancegang mellem, hvad der opfattes som styring og kontrol på den ene side og selvstændighed og faglig autonomi på den anden, hvilket er en gængs problemstilling blandt fagprofessionelle (se Jespersen, 2005; Dalsgaard, 2013). Studielederen på AAU har tillid til, at underviserne selv ved, hvordan uddannelsen bør tilrettelægges, og føler omvendt at der bliver vist mistillid fra akkrediteringsinstitutionens side, eftersom de kontrollerer, hvorvidt uddannelserne gør det godt nok, hvilket flere undervisere giver tilsvarende eksempler på (Underviser 1, HUM, AAU: 9; Underviser 2, HUM, AAU: 8; Underviser 1, HUM, KU: 6). Eksemplerne skildrer en samfundstendens omhandlende, at der stilles større krav til dokumentation og kontrol, hvilket i underviserens øjne truer autonomien og selvstændigheden. Ligeledes er der en kontrast mellem parterne om, hvordan kvalitetssikringen opfattes. Hvor Danmarks Akkrediteringsinstitution anser kvalitetssikring som ‘udviklingsunderstøttende’ (Anonym chefkonsulent, AI, 2015), anses det af underviserne som et kontrolapparat, der ikke har indsigt i praksis. En af underviserne kalder sågar kvalitetssikring for ‘det værste ord i det danske sprog’ og fortsætter med sin hårde udtalelse, der mest af alt symboliserer den frustration og afmagt, man står i som fagprofessionel over for et system, som vedkommende mener ikke forstår dem: ‘Hvis man faktisk har haft fingrene i mulden og været med til at styre en uddannelse, og der så kommer en og spørger om kvalitetssikring, så er det et mirakel, at vedkommende overlever. Jeg har i hvert fald lyst til at slå dem ihjel. Det bliver

brugt til at stille spørgsmålstegn ved, om vi ved, hvad vi gør. Vi ved jo godt hvad vi gør' (Underviser 1, HUM, AAU: 9).

De økonomiske styringsrationaler såsom taxameterordningen og fremdriftsreformen bliver ligeledes set som en kilde til frustration blandt undervisere og studieledere, hvilke har nogle kvalitetsudfordringer til følge. En underviser på KU og studieleder på AAU nævner, at man som følge af økonomiske ressourcer lader studerende bestå, selvom de fagligt set burde være dumpet. Underviseren fra KU giver følgende begrundelse: 'fordi man ikke kan nænne det, eller fordi man lidt korrupt tænker, at hvis ikke man lader folk bestå, så får man ingen penge. I kender taxametersystemets fuldstændige banarepublikanske korruptionsfaktor' (Underviser 2, HUM, KU: 3). Studieleder fra AAU beskriver det med følgende ord:

'Vi bliver hele tiden ponket på, at de skal igennem hurtigst muligt og flest mulige.  
Det er jo det samme som at fortælle os, at vi skal sælge dårlig vin på smukke flasker'  
(Studieleder, HUM, AAU: 5).

De økonomiske fordele, der er ved at få flere studerende igennem hurtigt, har gennem afsnittets eksempler nogle utilsigtede konsekvenser, som kan medføre et fald i de studerendes faglige niveau, hvilket i sidste ende kan resultere i en devaluering af uddannelsen og dens kvalifikationer. Med et system i høj grad indrettet efter 'profit og resultatopnåelse' samt 'tilpasning til hensigten', giver det ifølge studielederen fra AAU ikke plads til den kvalitetsforståelse, vedkommende mener, der fortsat bør være på universitetet (Harvey & Green, 1993: 22; Studieleder, HUM, AAU: 5). Studielederen lægger vægt på, at de studerende gennemgår en transformation og oplever en dannelseskultur igennem studietiden. Vedkommende mener, at universitetet 'har mistet besindelsen på, at det er en institution, som både skal producere viden og kompetence og en akademisk dannelseskultur, som er helt central for sammenhængskraften på en række områder i vores samfund' (Studieleder, HUM, AAU: 5).

## Afholdelse af undervisning på humaniora

Det følgende afsnit vil omhandle afholdelse af undervisning på de humanistiske uddannelser på begge universiteter. Som led i at klarlægge hvilken betydning det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger har for afholdelse af undervisningen, vil nærværende afsnit gå i dybden med følgende temaer; et aktiverende læringsmiljø og undervisningens faglighed.

### Et aktiverende læringsmiljø

På tværs af forskellige forskningsmæssige tilgange til læring er der relativt stor enighed om, at læring ikke kan tilegnes passivt, men at det kræver aktivering af de studerende (Kvalitetsudvalget, 2014b: 42). Særligt den evidensbaserede teoretiske tilgang *Student Engagement* lægger vægt på aktiv læring og de studerendes engagement som gode indikatorer for deres læring (Ramsden et.al., 1995; Kvalitetsudvalget, 2014b). Med udgangspunkt i dette vil nærværende afsnit analysere både underviserens holdning til aktiverende undervisning og deres brug af det, men også de studerendes bidrag til undervisningen, da antagelsen er, at et aktiverende læringsmiljø forudsætter en indsats fra både de studerende og underviseren. På HUM-AAU udtrykker alle tre interviewpersoner, at god undervisning er karakteriseret ved at være dialogpræget og aktiverende for de studerende. Dette gælder også ved fag på uddannelsen, som ikke nødvendigvis lægger op til diskussion, men hvor undervisningen i højere grad handler om, at man skal forstå nogle bestemte logikker og metoder (Underviser 1, HUM, AAU; Underviser 2, HUM, AAU; Studieleder, HUM, AAU).

En underviser på HUM-AAU erfarer, at det er blevet sværere at opretholde en dialog med de studerende i undervisningen, da uddannelsen som tidligere nævnt består af meget store hold grundet det stigende optag (Underviser 2, HUM, AAU: 2). På trods af holdstørrelsen holder vedkommende fast i en aktiverende undervisning. Underviseren oplever dog, at det typisk er de samme studerende, som byder ind, mens en gruppe studerende 'lukker lidt ned, fordi de slet ikke kan følge med' (Underviser 2, HUM, AAU: 2). Underviseren fortæller, at det tydeligt kan mærkes, at det store optag har medført, at der er kommet flere studerende 'i den tunge ende', og at de ofte ikke kan følge med og ikke forbereder sig til undervisningen (Underviser 2, HUM, AAU: 3). Disse studerende gør det svært at opretholde en engageret og aktiverende undervisning, da de har svært ved at bidrage på 'et helt almindeligt snakke-niveau' (Underviser 2, HUM, AAU: 2). Underviseren fortæller yderligere, hvordan det skaber dårlig stemning blandt de studerende, som gerne vil deltage og bidrage til undervisningen:

‘Man kan sige, at det kunne de [stærkere studerende] være ligeglade med, men det er de ikke. De føler faktisk, at det er et problem, at der sidder nogle, som ikke er med. Det er jo meget solidarisk af dem, men det skaber også den her frustration over; ‘hvorfors er I her, hvis I ikke deltager? I er ikke forberedte og nogle gange vil I slet ikke læse op? Hvad er det egentligt, I er her for?’. Og det kan så skabe den her frustrationskultur, som vi sagtens kan se på alle årgange, men den varierer meget, hvordan den eksisterer’ (Underviser 2, HUM, AAU: 4).

En anden underviser på HUM-AAU udtrykker også, at de større hold kan gøre det svært at nå ud til alle studerende (Underviser 1, HUM, AAU: 3). Underviserne erfarer, at en gruppe studerende slet ikke bidrager til undervisningen, men laver alt muligt andet på deres opslåede computere (Underviser 1, HUM, AAU: 3; Underviser 2, HUM, AAU: 4). Det er tydeligt, at det stigende optag i sig selv er medvirkende til, at et aktiverende læringsmiljø er svært at opretholde på AAU, når man tilsvarende ikke har tilstrækkelige ressourcer til at opruste personalemæssigt (jf. forrige analyse om tilrettelæggelse af undervisning). Foruden at det stigende optag i sig selv er blevet en faktor, der gør, at underviserne ikke kan nå ud til alle studerende, tilkendegiver underviserne også, at de i højere grad mærker, at der sidder en gruppe studerende, som ikke kan følge med i undervisningen, hvilket sænker fagligheden i undervisningen og skaber en frustrationskultur blandt de andre studerende.

På KU mener begge undervisere, at aktiverende undervisning er vigtigt, men hvordan/om det udfolder sig i praksis varierer (Underviser 1, HUM, KU: 1). En af underviserne gør særligt meget ud af at sørge for, at de studerende ikke blot er til stede, men også deltager aktivt. Dette gør underviseren ved at benytte sig af, hvad vedkommende benævner ‘harpunering’, hvor der løbende udpeges en studerende til at svare på spørgsmål. Underviseren mener, at det medfører, at de studerende er velforberedte og ‘giver en god undervisning, da de er nødt til at være skarpe’ (Underviser 1, HUM, KU: 1). I modsætningen til teorien om Student Engagement mener studielederen på HUM-KU derimod ikke, at dialogpræget undervisning nødvendigvis er den bedste pædagogiske metode i de mere tekniske fag, og derfor benytter vedkommende sig meget lidt af denne metode (Studieleder, HUM, KU: 4). Den sidste underviser er stor tilhænger af dialogpræget undervisningen, men mener, at det er svært at opretholde grundet de studerendes manglende engagement, og derfor opgiver vedkommende det ofte. Det beskrives med følgende ord:

'Jeg sidder med 16 studerende på et eller andet hold (...). Der er måske tre af dem, der har læst. Og én har læst lidt. De tre en halv kan jeg jo sidde og hygge mig med og diskutere med hele timen igennem. Hvad så med de resterende? De sidder bare og gynger lidt med. Og lytter lidt og dovner lidt, og så sidder de måske og kigger lidt Facebook eller sådan noget' (Underviser 2, HUM, KU: 7).

Modsat hvad der kan forventes på den humanistiske uddannelse på KU, som hverken har haft et meroptag eller fået en større andel af studerende med svære forudsætninger, lægger denne underviser på KU også vægt på, at der på uddannelsen er kommet en gruppe studerende, som ikke lever op til vedkommendes forventninger. Underviseren kalder de studerende for dovne og dumme og for 'kattekillinger, der simpelthen er kommet for højt op [i uddannelsessystemet]'. På trods af det nævner underviseren også, at mange af de studerende på uddannelsen egentlig er meget dygtige (Underviser 1, HUM, KU: 2,4). I praksis benytter underviseren også interviewet til at redegøre for sit bud på et nyt optagesystem, hvor universiteterne kun bør optage to tredjedele af de nuværende 25 %, som tager en universitetsuddannelse og yderligere, at optaget på kandidatuddannelserne bør halveres (Underviser 2, HUM, KU: 2). Underviseren afslutter med kommentaren: 'Så det er mit forslag. Men nu er jeg ikke undervisningsminister. Men jeg syntes lige, at jeg ville sige det' (Underviser 2, HUM, KU: 3). Om end underviserens retorik kan synes skarp, skal det blot ses som et eksempel på, at vedkommende taler sig ind i den samfundsmæssige debat om, hvor mange mennesker der bør tage universitetsuddannelse. I Trows (2007) teori om *massification of higher education* kan dette syn på universitetsuddannelsers rolle i samfundet placeres tættere på, hvad der benævnes elitefasen (hvor optag udgør ca. 0 – 15 % af relevant aldersgruppe) end massefasen (optag udgør 16 – 50 % af relevant aldersgruppe) med en holdning om, at universitetsuddannelser skal forbeholdes mennesker med særlige kvalifikationer. Som et eksempel nævner underviseren Harvard University, hvor der er flere undervisere og forskere til færre studerende. Underviseren tilslutter sig således en elitær og traditionel måde at anskue kvalitet i tråd med Harvey og Greens (1993) 'Kvalitet som det exceptionelle'. Med underviserens skarpe holdninger, er det ikke nødvendigvis de studerende, der er problemet, men nærmere samfundet, som underviseren mener i for mange år har tilskyndet, at flere skal tage en videregående uddannelse. Sammenligner man underviserens holdninger til de studerendes engagement med de to andre undervisere på den humanistiske uddannelse på KU, har de et ganske anderledes syn på de studerende. Helt omvendt mener den ene underviser, at der er kommet en større gruppe af studerende, som i dag bidrager aktivt til undervisningen, end hvad der før var tilfældet (Underviser 1, HUM, KU: 3). Den anden underviser vurderer, at de studerendes engagement og aktivitet i undervisningen synes uændret (Studieleder, HUM, KU: 4).

Det er tydeligt, at det markante meroptag på HUM-AAU har konsekvenser for muligheden for at opretholde et aktiverende læringsmiljø. Eksemplet med KU underviseren, som mener at de studerende er dovne, kan pege på, at det er svært at undgå, at der ikke sidder studerende, som er passive i undervisningen. Meget tyder imidlertid på, at det på AAU er en større udfordring, da det også skaber frustrationer for de 'stærkere' studerende, som er aktive og bidrager til undervisningen. En underviser beskriver denne problematik med følgende ord: 'Vi har i hvert fald på bacheloren især lidt problemer med, at der sidder mange [der ikke laver noget], og så lukker det ned for resten, kan man sige. For de fleste af dem. Og det er selvfølgelig ærgerligt' (Underviser 1, HUM, AAU: 3).

Opsummerende ses der en tendens til, at der forekommer en større gruppe studerende, der ikke deltager aktivt i undervisningen på HUM-AAU. Dette påvirker dels undervisningssituationen, der ikke præges af dialog og diskussion, og dels frembringer det en frustration blandt de dygtige studerende på uddannelsen. Interessant for analysen er at undersøge, hvorvidt det alene er de studerendes aktivitetsniveau, som er faldende, eller om det også gør sig gældende for deres faglige niveau. Ligeledes om underviserne på uddannelsen som modsvar til udviklingen har ændret i deres undervisning eller undervisningsmetode, som følge af meroptaget og en anderledes sammensat studentpopulation. Disse aspekter vil analyseres i det efterfølgende afsnit.

### **Det faglige niveau**

En underviser på HUM-AAU fortæller, at underviserne tydeligt oplever, at der er sket en ændring i sammensætningen af de studerende på uddannelsen. Underviseren fortæller, at det selvfølgelig ikke kan undgås, at der sidder studerende i undervisningen, som ikke er interesserede i det pågældende fag. Vedkommende understreger imidlertid, at det er hårdere for underviserne at erkende, at der i dag også er kommet en relativ stor gruppe studerende, som ikke kan følge med i undervisningen, og som heller ikke forbereder sig. Underviseren uddyber endvidere, at dette 'går klart ud over førsteårs niveauet', men nævner også, at disse studerende forekommer på alle årgange, hvor de skaber frustrationer for de andre studerende. Der ses imidlertid en tendens til, at de dygtigere studerende med årene bliver mere sammentømret og lærer at abstrahere fra studerende, som ikke bidrager (Underviser 2, HUM, AAU: 4). Underviseren mener, at dette er en direkte konsekvens af det stigende optag, da der nu optages studerende, som før i tiden 'aldrig havde drømt om at søge ind på universitet' (Underviser 2, HUM, AAU: 4), og meget tyder på, at det blandt andet er dem, som møder op umotiverede og uforberedte til undervisningen.

At der er kommet en større gruppe studerende som er umotiverede og uforberedte synes at have stor konsekvens for det faglige niveau i undervisningen på HUM-AAU. Som eksempel på dette fortæller en underviser, at vedkommende før i tiden har kunnet bede de studerende om at læse fire



bøger i løbet af en periode på otte uger og løbende diskutere hver bog i undervisningen (Underviser 1, HUM, AAU: 4). Det har ændret sig de seneste år, hvor det gik op for underviseren, at vedkommende var den eneste, som havde læst, og at det således ikke længere var muligt at have en dialog med de studerende om bøgerne i undervisningen (Underviser 1, HUM, AAU: 4). Som svar på dette valgte underviseren at skifte to bøger ud med to film, men heller ikke filmene fik de studerende set. Som endnu et alternativ forsøgte underviseren med et format, hvor de så kortere videouddrag samt korte tekstuddrag frem for bøger, hvilket underviseren havde delvis succes med (Underviser 1, HUM, AAU: 4). Blandt andet ud fra dette konkluderer underviseren, at der er sket et skred i, hvor meget man kan forvente, at de studerende forbereder sig på studiet i løbet af de sidste 6 til 8 år, hvor uddannelsen har oplevet en fordobling i optag. Underviseren tilføjer, at det ikke var 'særlig sjovt, at snakke i halvanden time uden input' (Underviser 1, HUM, AAU: 4). En bekymring er, at de studerende ikke opnår de læringsmål, som er kravet for uddannelsen. Ved dette aspekt anskuer underviseren kvalitet, som noget, der blandt andet kan opnås ved at opfylde eksplicitte standarder og kriterier, som i teorien er benævnt 'Kvalitet som perfektion' (Wittek & Habib, 2012). Ved denne kvalitetskategorisering opnås kvalitet blandt andet ved, at der forekommer en generel kvalitetskultur bundet op på nogle konkrete standarder, som ikke blot de officielle kvalitetssikrere (Danmarks Akkrediteringsinstitution) skal kontrollere, men er krav alle i institutionen gør deres bedste for at imødekomme. Meget tyder på, at disse konkrete læringsmål bliver udfordret og dermed det faglige niveau, da underviseren ser sig nødsaget til at gå på kompromis med pensum for at få de studerende til at engagere sig i undervisningen.

På HUM-KU fortæller en underviser, at det ikke altid kan forventes, at de studerende har forberedt sig tilstrækkeligt i forhold til, hvad vedkommende forventer, og at det kan skabe nogle konflikter i undervisningen (Studieleder, HUM, KU: 6). Underviserens udgangspunkt er netop at tilrettelægge undervisning ud fra, at de studerende er velforberedte. Hvis de studerende er velforberedte, vil de således få fuldt udbytte af timen. Konsekvensen ved dette er imidlertid ofte, at timen fungerer bedst for de dygtigste på holdet (Studieleder, HUM, KU: 6). Underviseren er dog fast besluttet på ikke at tilpasse sin undervisning på trods af, at en gruppe studerende ikke er forberedte og derfor bliver hægtet af (Studieleder, HUM, KU: 6). I kontrast til dette fortæller en underviser på HUM-AAU, at de har måttet erkende, at de studerende har svært ved at koncentrere sig, hvis de for eksempel skal lytte passivt til en forelæsning i to timer. Underviseren udtaler, at de studerende ikke kan absorbere viden på samme måde, som de har kunnet før i tiden. Derfor har det været nødvendigt for underviserne at omstille sig til mere dialog, flere øvelser og mere supervision. Omstillingen beskrives med følgende ord:

‘(...) vi er alle sammen interesserede i, at vores studerende er med. Det behøver ikke at betyde, at de er med. Det behøver ikke betyde, at de skal sige noget, men vi kan godt se forskel på en, der lytter og forstår, og så en der bare er tjekket ud mentalt. Så det har selvfølgelig ændret sig. Der er nogle ting, vi ligesom skal gøre nu, og der er nogle ting, som vi ikke længere kan gøre’. (Underviser 2, HUM, AAU: 5).

Med ovenstående citat fornemmer man tydeligt en forskel i tilgangen til de studerende. På AAU har man historisk haft en bred social rekruttering af studerende, hvilket også gør, at man er vant til at yde en indsats for at inkludere alle studerende (OECD, 2014: 10). På KU, hvor man qua adgangskrav optager studerende, som i forvejen har høje adgangskvotienter, er tilgangen til de studerende ganske anderledes. Her er det ikke i samme grad udgangspunktet, at man skal løfte de studerende for at bestå, som tilfældet på AAU. Kigger man på uddannelsernes fordeling af studerende baseret på deres adgangsgivende eksamenskvalitet (jf. kapitel 4), ses det også tydeligt, at HUM-KU har fået markant flere studerende med over middel karakterer, mens HUM-AAU oplever den modsatte tendens. Meget tyder på, at HUM-AAU grundet det stigende optag og anderledes sammensat studentersamfund tilpasser undervisningen og fagligheden nedadrettet, så det passer til den virkelighed, de møder i form af flere studerende med svære forudsætninger. Spørgsmålet i den forbindelse er, hvor langt man som uddannelse kan gå for at imødekomme en bredere studentersamfund. En af undervisere på AAU mener, at uddannelsen er gået for langt i forhold til ambitionen om at løfte de studerende og møde dem, hvor de er:

‘Vi kan selvfølgelig møde de studerende hvor de er, og så kun undervise i det, som de er interesseret i i forvejen, men så er vi ikke et universitet mere (...). Vi skal finde ud af, hvordan vi kan blive ved med at være et universitet og møde de studerende et eller andet sted, så de kan flytte sig. Det er ikke fordi vi [undervisere] ikke vil flytte os. Det vil vi gerne, men der er også en grænse for, hvor langt vi vil gå ned og møde dem’ (Underviser 1, HUM, AAU: 4).

Samme problematik støttes af en anden underviser på HUM-AAU, som påpeger, at den større andel af studerende i den nederste halvdel gør, at de som undervisere er for fokuseret på deres niveau og glemmer den øverste halvdel af de studerende (Underviser 2, HUM, AAU: 5). Der bruges meget energi på at finde på nye måder, hvorpå man kan aktivere og tale til disse studerende, så de kan følge med i undervisningen og komme igennem uddannelsen. Dette er et tydeligt eksempel på konfliktende kvalitetsopfattelser, da universiteternes økonomiske bevillinger, der tager udgangspunkt i kvalitet som ‘profit eller resultatopnåelse’ medvirker til en overfokusering på gennemførelsesrater på trods af, at det har en negativ indvirkning på den faglige kvalitet. Der er imidlertid stadig stor forskel

på det faglige niveau mellem AAU og KU, som er et resultat af de forskellige sammensætninger af studerende på de to uddannelser, hvor eksemplerne fra HUM-AAU påviser, at underviserne tilpasser niveauet til det større optag af studerende med svære forudsætninger.

## **Delkonklusion for humaniora**

I forhold til tilrettelæggelse af undervisningen har det stigende optag gjort det sværere at nå ud til alle de studerende på den humanistiske uddannelse på AAU. Når dette kombineres med faldende normering per STÅ, giver det væsentlige udfordringer i forhold til undervisningskapaciteten, som ikke kan følge med. På samme måde gør økonomiske forringelser, at undervisere er nødsaget til at undervise i emner, som de ikke nødvendigvis er specialiserede eller har forsket inden for. Det stigende optag kombineret med et taxametersystem, der belønner ud fra gennemførte ECTS, er medvirkende til at udfordre kvaliteten på uddannelsen. Taxametersystemet er baseret på en kvalitetsforståelse, der tager udgangspunkt i en output/effektivitetstankegang, som med det stigende optag og faldende normeringer konflikter det med 'kvalitet som transformation', hvor forskning og dannelse er det centrale. Som en positiv følge af det stigende optag og økonomiske forringelser forekommer der mere samarbejde om praksis, som har tilført nye perspektiver på undervisningen blandt underviserne. På den tilsvarende uddannelse på KU bringes ingen af disse aspekter op i samme grad.

En større andel af studerende med svære forudsætninger påvirker undervisningssituationen, hvor der forekommer flere studerende, som er umotiverede og ikke kan følge med. Udviklingen skaber en frustrationskultur blandt de studerende, som deltager aktivt i undervisningen, og gør det mere udfordrende for underviserne at skabe et aktiverende læringsmiljø. Undervisernes bestræbelser for at tilpasse sig studentergruppen gør, at den laveste fællesnævner bliver omdrejningspunktet for undervisningen. Således tyder meget på, at underviserne går på kompromis med fagligheden i bestræbelserne for at aktivere de studerende. På HUM-AAU er det tydeligt, at man gør en stor indsats for, at alle er med i undervisningen. Dette står i modsætning til HUM-KU, hvor underviserne i højere grad tilpasser undervisningen til de dygtigste, og så må de studerende, der ikke kan følge med eller ikke har forberedt sig, blive hægtet af. Dette illustrerer de to universiteters forskellige tilgange til de studerende. På trods af dette understreger undervisere på HUM-AAU, at det er en grænse for, hvor langt ned de vil gå, og at de er tæt på at have nået denne grænse. Underviserne har i mange år efterlyst en begrænsning på optaget på uddannelserne. De er derfor meget positive over for den kommende dimensionering, da forhåbningen er, at den vil medvirke til, at der optages mere motiverede og kompetente studerende.

## Samfundsvidenskab

I dette afsnit analyseres problemstillinger relateret til tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen på de to samfundsvidenskabelige uddannelser på AAU og KU. Den samfundsvidenskabelige uddannelse på AAU har haft en stigning i optag på over 40 % fra år 2010 – 2014 uden adgangsbegrænsning. Procentmæssigt er denne stigning ikke så markant som den humanistiske uddannelse på AAU, men i kraft af at uddannelsen i forvejen havde et stort optag, er der antalsmæssigt optaget mange, hvilket også har kunnet mærkes blandt underviserne på AAU. Tilsvarende har uddannelsen på KU haft et mindre meroptag på 10 % og en høj adgangskvotient over hele perioden.

### Tilrettelæggelse af undervisning på samfundsvidenskab

For at undersøge hvilken betydning det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger har for tilrettelæggelse af undervisningen på samfundsvidenskab, vil afsnittet gå i dybden med temaerne: fysiske faciliteter, underviserkapacitet, kvalitetssikring samt tilpasning til erhvervslivet.

#### Fysiske faciliteter

På AAU har undervisere og studerende organisatorisk oplevet en forringelse på baggrund af det stigende optag, som især har præget uddannelsens fysiske rammer.

Ifølge studielederen på SAMF-AAU, har den markante stigning i studenteroptaget medført udfordringer med for små og for få undervisningslokaler, som påvirker undervisningsmiljøet negativt for både studerende og undervisere. Samtidig er man i højere grad nødt til at benytte sig af ydretidspunkter for undervisning (Studieleder, SAMF, AAU: 4). På AAU er der en lang tradition for gruppearbejde (Problem Based Learning (PBL)), som nødvendiggør, at de studerende har grupperum til rådighed, hvor de kan mødes og skrive projekter. Dette er imidlertid ikke længere til rådighed i samme grad på SAMF-AAU efter optaget er forøget, og flere uddannelser er kommet til:

’Der var engang, hvor det var et stort princip, at der skulle være et grupperum til hver gruppe. Det er vi så uendeligt langt fra. Det kommer der aldrig til at blive igen. Det med PBL og grupperum påvirker de studerende’ (Studieleder, SAMF, AAU: 5).

Som studielederen citeres for, påvirker dette de studerende, der må finde andre steder at skrive gruppebaserede opgaver. En konsekvens af dette er, at studiemiljøet påvirkes negativt, eftersom de studerende ikke har et fast tilhørsforhold, hvor de kan mødes med deres medstuderende og drøfte det faglige og sociale indhold på uddannelsen. Manglende undervisningslokaler mener studielederen

samtidig kan forringe studiemiljøet, da de studerende i så fald er nødsaget til at benytte lokaler forskellige steder på campus og ikke får et fast mødested:

‘Det lyder meget banalt, men hvis der ikke er et fysisk mødested, som er der man er, når man studerer og møder sine studiekammerater, som samtidig er et fagligt sted, så er man sådan en slags vandrekasse’ (Studieleder, SAMF, AAU: 4).

Denne problematik er et bevis på, hvilke konsekvenser det kan medføre, når rammefaciliteterne omkring en uddannelse ikke har fulgt med det stigende optag.

### **Underviserkapacitet**

Samtlige af de adspurgte undervisere på SAMF-AAU nævner, at de har fået mere travlt, eftersom undervisningsbyrden er forøget og ressourcerne er blevet færre (Studieleder, SAMF, AAU: 5; Underviser 1, SAMF, AAU: 4; Underviser 2, SAMF, AAU: 7). Dette er samme tendens, som vi kunne udlede fra HUM-AAU. De manglende ressourcer og dermed en manglende undervisningskapacitet skyldes, ifølge studielederen, måden hvorpå ressourcerne bliver tildelt uddannelsen beregnet ud fra optaget fra tidligere år:

‘Det giver os et problem, hvis vi i efteråret 2015 har en stigning. Hvis vi den første september optager flere studerende end der [var det forgangne år], så får vi ikke de ressourcer med det samme. Der får vi nogle problemer med vækst’ (Studieleder, SAMF, AAU: 5).

Studielederen mener imidlertid ikke, at det påvirker de studerendes undervisning, når det er sværere for underviserne at få enderne til at nå sammen. Derimod mener både underviser og studieleder på SAMF-AAU, at det er forskningstiden, der bliver presset, når underviserne er nødsaget til at tage flere undervisningstimer, end de reelt burde (Studieleder, SAMF, AAU: 6; Underviser 1, SAMF, AAU: 4). Man kan imidlertid stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt det alligevel påvirker undervisningssituationen eller forberedelsestiden til undervisningen, når undervisere skal undervise mere end 60 % af tiden, mens forskningstiden forringes yderligere, som tilfældet er på SAMF-AAU. I sådanne tilfælde vil det afgøres af, hvad der vægtes højest blandt den enkelte underviser, hvilket kan være et dilemma:

‘Det er en erkendelse af, at der er en diskrepans mellem undervisningen i virkeligheden er det vi lever af, mens det der giver status, er forskningen. Det peger ret meget i hver sin retning’ (Studieleder, SAMF, AAU: 7).

Diskussionen om, hvad der er vigtigst; undervisning eller forskning, er højaktuel, når man står i en situation som på SAMF-AAU, hvor der ikke er ligelig tid til begge dele. Det er fortsat forskningen, der

giver prestige for den enkelte underviser i universitetsverdenen, men dette er man ved at ændre, da ønsket om gode underviserkompetencer også bliver mere efterspurgt på universiteterne. Belønning og værdsættelse af god undervisning sker samtidig på grund af et stigende fokus på kvalitetssikringsprocedurer og institutionsakkreditering, hvor Danmarks Akkrediteringsinstitution har evalueret uddannelsesinstitutionernes pædagogiske opkvalificering af undervisere og vil fremadrettet lægge vægt herpå (Studieleder, SAMF, AAU: 7; Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2014).

På SAMF-KU har ingen af underviserne nævnt tilsvarende problemer med lokale- og underviserkapacitet, hvilket stemmer overens med tesen om, at disse problematikker gør sig gældende på grund af et stigende studenteroptag. Eftersom uddannelsen på KU kun har haft et lille meroptag, er det naturligt, at disse problemstillinger ikke i samme grad nævnes af underviserne på uddannelsen.

### Kvalitetssikring

På de to samfundsvidenskabelige uddannelser på AAU og KU fylder diskussionen om kvalitetssikring og akkreditering meget blandt undervisere og studieledere, hvilket ligeledes var tilfældet på de humanistiske uddannelser. De nævner dels de samme perspektiver omkring stigende administration og dokumentationsopgaver, men også en bredere diskussion af, hvorvidt kvalitetssikringsprocedurerne er udviklende eller kontrollerende (Studieleder, SAMF, AAU: 3; Studieleder, SAMF, KU: 8-9; Underviser 1, SAMF, KU: 8; Underviser 2, SAMF, KU: 4). Studielederen på KU kommenterer, at det seneste akkrediteringsforløb har været 'fint nok, fordi vi fik gennemgået uddannelsen på en måde, vi ellers ikke ville have gjort, var det ikke blevet os pålagt' (Studieleder, SAMF, KU: 8). Studielederen mener, at netop fordi kvalitetssikringsprocedurer er pålagt uddannelserne, mister de deres udviklende og vedvarende effekt. Studielederen så hellere, at det var initiativer, der kom fra uddannelsen selv:

'(...) det kommer aldrig til at virke [udviklende], hvis man bliver det pålagt. Man kan ikke pålægge nogen en udvikling, så vil det blive opfattet som en kontrolfunktion. Udvikling kommer indefra via kræfter eller et drive – og internt er det vurderet, at der er potentiale, eller her er vi ikke gode nok, lad os gøre noget ved det – det er udvikling. Det er ikke, at der kommer nogle og fortæller studielederne, nu skal I gøre sådan hvert år (Studieleder, SAMF, AAU: 9).

Dette åbner for diskussionen om, hvor meget autonomi fagprofessionelle skal have, og hvor meget en ekstern evaluator bør have mulighed for at tilse institutionen (Hansen, 2008; Jespersen, 2005; Dalsgaard, 2013). Akkreditering kan have flere potentialer i form af kvalitetssikring og kvalitetsudvikling samt sikring af visse minimumsstandarde (Hansen, 2008: 15). For at disse potentialer indfries kræver det imidlertid, at akkrediteringssystemerne skabes i dialog med de pågældende institutioner, hvorved de fagprofessionelles legitimitet sikres. Som det understreges af Hansen (2008: 16): 'uden

faglig legitimitet ingen tillid til processen og ingen lydhørhed for vurderinger og forslag'. Noget kan tyde på, at denne legitimitet ikke er blevet opbygget blandt undervisere på det samfundsvidenskabelige fakultet og i særdeleshed ikke på det humanistiske fakultet, når underviserne og studieledere forholder sig negativt til akkreditering og lægger vægt på kontrollen frem for potentialet ved akkrediteringen.

Diskussionen om kvalitetssikring er med til at give en anden vinkel på de kvalitetsudfordringer, der er opstået i nyere tid på universiteterne, som dog ikke har rod i et stigende optag eller en større andel af studerende med svære forudsætninger. Det skaber imidlertid frustrationer blandt underviserne i forhold til det organisatoriske aspekt af tilrettelæggelsen af uddannelserne, hvor deres knappe tid i højere grad bruges på dokumentation til kvalitetssikring.

For de to studieledere fylder akkreditering meget, og studielederen fra AAU fortæller, at opgaverne som studieleder er tiltaget, efter der er kommet et større fokus på kvalitetssikringsprocedurer, selv-evalueringer og handlingsplaner (Studieleder, SAMF, AAU: 2). Synet på kvalitet og kvalitetssikring i uddannelsen kan imidlertid være modstridende afhængig af, om man varetager en position som underviser eller som studieleder. Studielederen forklarer:

'Kvalitet som underviser handler mere om at kunne et håndværk. Der er noget intuitivt i det, og der er noget dialogisk og noget proces i det. Kvalitet som studieleder meget mere systematisk og meget mere at følge nogle bestemte procedure og overholde nogle bestemte kriterier og ofte også noget, der er mere kvantificeret' (Studieleder, SAMF, AAU: 12).

Studielederen eksemplificerer dette med frafald, hvilket, som tidligere nævnt i en underviserposition, ofte betragtes som et udtryk for, at de studerende ikke er dygtige nok, og for ikke at sænke niveauet er det naturligt, at nogle må dumpe eller falde fra uddannelsen. Som studieleder handler det derimod om at bevare et lavt frafald, da det i denne position (jf. akkrediteringsinstitutionen) forbindes med kvalitet på uddannelsen. Dette understreger kvalitetsbegrebets paradoks, og hvordan det varierer afhængigt af, hvilken interesseret, der anvender det. I en position som studieleder, er man nødsaget til, at tilslutte sig en kvalitetsforståelse fastsat af akkrediteringsinstitutionen, om end man i kraft af sin rolle som underviser også har en ganske anden forståelse af kvalitet.

## Tilpasning til erhvervslivet

Siden 2007 har det været obligatorisk for universiteterne at nedsætte aftagerpaneler, der er sammensat af eksterne repræsentanter fra de brancher, som den pågældende uddannelse uddanner til. Gennem dialog mellem aftagerpanelet og universitetet bliver uddannelsernes kvalitet og relevans for arbejdsmarkedet sikret (Danske Universiteter, 2011: 5). At der på uddannelserne sker en tilpasning til erhvervslivet, ser flere af underviserne som en naturlig følge af det stigende optag (Underviser 1, SAMF, AAU; Underviser 2, SAMF AAU). En underviser på SAMF-AAU nævner blandt andet vigtigheden af, at en større studenterpopulation bliver uddannet bredere:

‘I forhold til et øget optag, bliver man i højere grad nødt til at tænke, at vi ikke længere uddanner [...] akademikere, som nødvendigvis skal have en Ph.d. bagefter. Vi uddanner til rigtig mange forskellige funktioner’ (Underviser 1, SAMF, AAU: 6).

Underviseren mener, at de på uddannelsen er blevet bedre til at implementere mere erhvervsorienterede og praksisnære kompetencer i undervisningen såvel som udbuddet af praktikforløb. Det er imidlertid en balancegang, hvor man stadig skal kunne bevare kernefagligheden på et højt niveau, da det ifølge de to studieledere ellers holder op med at være en akademisk uddannelse (Studieleder, SAMF, AAU: 3; Studieleder, SAMF, AAU: 8). Generelt er undervisere og studieledere positivt stemt over for deres samarbejde med aftagerpanelerne, hvilket også var tilfældet på de humanistiske uddannelser, da universiteterne i højere grad uddanner til erhvervslivet og ikke ønsker at uddanne til arbejdsløshed. En underviser kobler tilpasningen til arbejdsmarkedet med kvalitet i uddannelsen: ‘I den sidste ende er kvalitet, at vi er i stand til at uddanne dygtige kandidater, som er attraktive for arbejdsmarkedet’ (Underviser 1, SAMF, AAU: 8).

Denne tendens er i tråd med det kvalitetsbegreb Harvey & Green (1993) kalder ‘tilpasning til hensigten’, hvor kvalitet er, at omgivelserne og aftagerne kan bruge de nyuddannede studerende. Politisk er dette perspektiv blevet mere udbredt, hvor blandt andet dimensioneringsreformen, der indføres fra efteråret 2015, er baseret på dimittenders ledighed over tid. Fastsætning af loft over optaget på visse uddannelser baseret på ledighed bliver på den ene side modtaget med skepsis blandt flere af underviserne, der giver eksempler på lignende tidligere tiltag, hvor man ikke kunne forudse konjunkturerne og efterspørgslen på arbejdskraft (Underviser 2, SAMF, AAU: 8; Underviser 2, SAMF, KU: 8; Studieleder, HUM, KU: 12). På den anden side har dimensionering været en kærkommen løsning for de tre udvalgte uddannelser på AAU, hvad enten det har været selvdimensionering eller fastsat fra ministeriet, da alle tre uddannelser har oplevet store meroptag de seneste 5 år med forskellige konsekvenser til følge.



En større tilpasning til erhvervslivet kan ses som en naturlig følge af det stigende optag, hvor universiteterne i højere grad skal tilpasse sig et bredere arbejdsmarked. Det er imidlertid en udvikling, som ikke kun knytter sig til det stigende optag, men også kan ses som en generel samfundstendens, hvor kvalitet i højere grad anskues ud fra hurtig færdiggørelse og erhvervslivets behov (jf. fremdriftsreformen og dimensionering).

## **Afholdelse af undervisning på samfundsvidenskab**

Dette afsnit vil gå i dybden med temaerne; de studerendes selvstændighed og faglighed med henblik på at undersøge, hvilken betydning det stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger har for afholdelse af undervisningen på de to samfundsvidenskabelige uddannelser.

### **De studerendes selvstændighed**

På SAMF-AAU er de studerendes selvstændighed et tema, som fylder for flere af underviserne. En af underviserne på SAMF-AAU mener, at det store meroptag på uddannelsen har medvirket til, at der er optaget flere studerende, som er usikre på, hvad det vil sige at gå på universitetet, og som derfor har brug for ekstra støtte og coaching (Underviser 2, SAMF, AAU: 2). Underviseren fortæller, at man før i tiden havde forventning om selvstændighed, men at man ikke længere kan forudsætte dette af de studerende (Underviser 2, SAMF, AAU: 2). Underviseren mener, at dette både skyldes, at holdene er blevet større, men også at studiet optager flere studerende med svære forudsætninger (Underviser 2, SAMF, AAU: 5). Som svar på denne udvikling mener underviseren, at der er behov for at anvende andre pædagogiske metoder.

En ny undervisningsform, der fungerer godt for de studerende, er ifølge underviseren et projektforsløb, hvor de studerende løbende følges tæt af vejlederen ved hjælp af flere faste deadlines og klyngevejledning. Denne projektform står i kontrast til AAU's klassiske projektform, hvor de studerende selvstændigt beder om vejledning og selv styrer projektprocessen (Underviser 2, SAMF, AAU: 2). Generelt fremhæver underviseren på SAMF-AAU, at styring er blevet mere nødvendigt på uddannelsen. Både undervisere på SAMF-KU og SAMF-AAU erkender, at de studerende har brug for flere incitamenter til at møde op end tilfældet før i tiden. Aspektet fremhæves ligeledes af undervisere på HUM-KU, som mener denne tendens er en ærgerlig 'skolificering' af universitetet (Underviser 2, HUM, KU: 7; Studieleder, HUM, KU: 5). Der er derfor meget, der tyder på, at netop et øget behov for styring af de studerende ikke nødvendigvis kan knyttes til studentsammensætningen på den konkrete uddannelse.

Problemstillingen kan være et billede på, at det generelle optag på universiteterne er steget markant, og at de ligesom resten af den offentlige sektor er blevet ramt af en effektivitetstankegang med me-

re styring og monitorering som følge. Tilbage i 90'erne, hvor flere af informanterne startede med at undervise, var der mere frihed for den studerende til selv at finde ud af, hvornår og hvor hurtigt man ville gå til eksamen. I dag er studierne mere skemalagt, og de studerende skal følge bestemte forløb, hvilket også yderligere er blevet aktuelt med fremdriftsreformen (Regeringen, 2013: 3). Det er tydeligt, hvordan underviserne fokuserer på 'kvalitet som transformation' (Harvey & Green, 1993), som lægger vægt på, at de studerende går igennem en udvikling af både personlig og kognitiv karakter. Her er der væsentligt, at de studerende selvstændiggøres og tager ansvar for egen læring. Underviserens kvalitetsforståelse står i modsætning til politikernes forståelse af kvalitet. Med fremdriftsreformen måler politikerne kvalitet ud fra en klar økonomisk vægtning baseret på 'profit og resultatopnåelse'. Ud fra denne tankegang er det vigtigste, at de studerende bliver færdiguddannede hurtigst muligt, får et job og tjener penge, således at færrest mulig SU-midler spildes (Regeringen, 2013: 3). Det samme gælder dimensionering, hvor uddannelsesudbuddet skal afspejle aktuelle økonomiske og konjunkturafhængige jobmuligheder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015c), hvilket står i modsætning til 'kvalitet som transformation', som er en kvalitetsforståelse mange underviserne i højere grad forbinder med universitetet. Når underviserne således lægger vægt på, at de studerende er blevet mindre selvstændige, er det vigtigt at have for øje, at de taler ud fra et dette specifikke kvalitetssyn, der lægger vægt på kvalitet som en transformation og dannelsesproces, som ikke nødvendigvis kan reduceres til økonomiske hensyn. Meget kan tyde på, at universiteternes rolle som institutioner, der skal danne og udvikle udfordres med universiteterne nye roller som masseinstitutioner, mens mange undervisere stadig lever under en kvalitetsforståelse, der tilhører dengang universitetet var for de få.

Der ses imidlertid forskellige grader af selvstændighed på henholdsvis AAU og KU, hvilket også kan pege på, at alle studerende ikke blot afspejler universiteternes generelle udvikling mod masseuniversiteter.

I modsætning til på SAMF-KU udtrykker underviserne på SAMF-AAU bekymring for, at de studerende falder fra, hvis underviserne ikke til en vis grad tilpasser sig de studerendes øgede behov for styring. Underviseren på SAMF-AAU beskriver det med følgende ord:

'(...) vi er nødt til at finde nogle måder, hvor interaktionen er (...), hvor vi holder de studerende fast i en samtale eller i en dialog om stoffet. For ellers falder de fra. Og det er helt klart en iagttagelse, vi har kunnet se over de senere år, hvor vi har øget optaget. At den type aktiviteter bliver sværere' (Underviser 2, SAMF, AAU: 2)

Underviseren mener, at der er kommet flere studerende, som er usikre og udfordret på, hvad det vil sige at skrive et projekt, og at de studerende virker glade for den førnævnte projektform med flere

faste deadlines og tættere vejledning i klynger (Underviser 2, SAMF, AAU: 2) En anden underviser på studiet udtrykker også, at vedkommende har en fornemmelse af, at de studerende forbereder sig mindre end før i tiden, og yderligere, at der kan mærkes en større spredning i deres niveau, men at underviseren selvfølgelig kun kan basere det på gisninger (Underviser 1, SAMF, AAU: 2).

Opsummerende ses der en tendens til, at de studerende er blevet mindre selvstændige på uddannelserne på begge universiteter om end det i særlig grad gør sig gældende på AAU. Det kan dermed delvist forklares ud fra en anderledes studenterspopulation, men også det faktum, at der ses en generel udvikling mod et øget behov for mere styring på uddannelserne, som ikke stemmer overens med undervisernes kvalitetsforståelse 'kvalitet som transformation', hvor det netop er afgørende, at de studerende selv tager ansvar og kontrol for deres læring.

## Faglighed

I modsætning til på HUM-AAU fylder de studerende, som ikke forbereder sig og virker mindre motiveret, ikke lige så meget for underviserne på SAMF-AAU. En underviser på SAMF-AAU fortæller, at:

'(...) man jo kan tænke sig til, at der nok vil være en større differentiering, når man optager flere, og når der ikke er et minimum optagelseskrav. Men det er ikke noget, der påvirker undervisningen markant. Det vil jeg ikke sige' (Underviser 1, SAMF, AAU: 2).

I modsætning til hvad der er tilfældet på humaniora, virker den større differentiering, som følge af meroptaget, således ikke til at påvirke undervisningen i en sådan grad, at det faglige niveau sænkes. Det kommer fra alle tre informanter på SAMF-AAU også til udtryk ved deres syn på frafald, hvor specielt studielederen mener, at der er en god kultur om, at man ikke blot lader studerende bestå (Studieleder, SAMF, AAU: 10). Én af underviserne mener dog, at en anderledes sammensat studentegruppe i højere grad påvirker undervisningen:

'Jeg synes, at jeg de senere år har bemærket, at det jeg kunne tidligere, nemlig skabe en dialog i forelæsningslokalet, det er blevet vanskeligere. Jeg synes, at de studerende er dårligere forberedte til forelæsningerne end de var tidligere. Og jeg synes, at de har sværere ved at byde ind med noget' (Underviser 2, SAMF, AAU: 3).

Underviseren mener, at det stigende optag er med til at udfordre kvaliteten i undervisningen, da det ikke er muligt at tilpasse undervisningen, så de dygtigste studerende finder sig til rette samtidig med, at det også løfter de mindre dygtige studerende (Underviser 2, SAMF, AAU: 9). Underviserne har imidlertid delte holdninger om, i hvor høj grad studiet formår at løfte de svageste studerende. Hvor

den ene mener, at de studerende bliver løftet (Underviser 1, SAMF, AAU: 2), mener den anden, at det qua det store optag er blevet sværere at løfte dem (Underviser 2, SAMF, AAU: 8). Underviseren udtaler endvidere, at uddannelsen også 'får de dårligste ind, som [de] ikke burde optage' (Underviser 2, SAMF, AAU: 2) og forekommer skeptisk over for universitetets brede optag og rolle som masseuniversitet. Derimod er vedkommende tilhænger af uddannelsens brug af eliteforløb, som centrerer om at give de studerende, som er særligt motiverede og begavede, ekstra muligheder end det normale studieforløb på universitetet (Wolfensberger, 2015: 12). Disse forløb, mener underviseren, kan afhjælpe udfordringen med at skulle undervise en mere bredt sammensat studentgruppe (Underviser 2, SAMF, AAU: 7). Underviseren mener, at eliteforløb er nødvendige for at motivere de dygtigste studerende på kandidaten og undgå, at de flytter til blandt andet KU efter bacheloren, hvilket vedkommende ser som et tiltagende problem for uddannelsen (Underviser 2, SAMF, AAU: 7). Eliteforløb kan således være med til at fastholde de dygtigste studerende og dermed en høj faglighed på trods af, at studerende med svære forudsætninger umiddelbart fylder mere i undervisningen på uddannelsen.

På den tilsvarende uddannelse på KU er der ingen tvivl om, at de som udgangspunkt optager de dygtigste studerende, og at det også afspejles i undervisningen og det faglige niveau. Alle undervisere udtrykker, at de studerende er dygtige og ligeledes 'topmotiverede' (Underviser 2, SAMF, KU: 4; Underviser 1, SAMF, KU: 2). Der udtrykkes imidlertid uvished om, hvorvidt de er blevet mere dygtige eller om niveauet blot er det samme. Kigger man på den statistiske fordeling af studerende på SAMF-KU, er optaget af studerende, der har eksamenskvote på over middel også stabil siden år 2000 (jf. kapitel 4). Kun ganske få procent af de studerende på uddannelsen har en eksamenskvote, som ligger under middel, hvilket også afspejler uddannelses høje adgangskrav. På SAMF-AAU stemmer fordeling også overens med informanternes lidt blandede meninger om studentgruppen, da der ses en tendens til, at der over tid er kommet en lidt større andel af studerende med karakterer under middel. En underviser på SAMF-KU beskriver de studerendes høje niveau med følgende ord:

'(...) den tid jeg har været her, de der 17-18 år eller hvor længe det er, der har de været sindssygt dygtige. Vi får dem med de højeste karakterer, og så har de hjertet på rette plads. Det kan ikke blive bedre. Man kan ikke få bedre materiale at arbejde med som universitetslærer. Det betyder også, at der bliver stillet rigtigt høje krav til os. Man kan simpelthen ikke slippe afsted med dårlig undervisning her i huset. Det vil jeg påstå. Det kan ikke lade sig gøre. Så er de studerende der med det samme: 'Det her, det holder ikke!'' (Underviser 2, SAMF, KU: 4).

I citatet er det tydeligt, at KU har et ganske anderledes udgangspunkt for at skabe kvalitet i uddannelse, hvor hverken flere studerende med svære forudsætninger eller et stigende optag påvirker. At de studerende har de bedste forudsætninger for at studere fremhæves også af den anden underviser:

'Dem, der søger ind på [uddannelsen] er ofte nogle, der har klaret sig godt i skolen og ligesom på en måde er skolet ind til, at skulle tage en universitetsuddannelse. Mange er også politisk aktive og interesserede og kommer fra miljøer, hvor de har været vant til at indgå i diskussioner om samfundsmæssige forhold. På den måde er vi ret privilegerede i modsætning til, hvis man havde en uddannelse uden adgangs-krav' (Studieleder, SAMF, KU: 5).

Når underviserne på KU bliver spurgt ind til mulige forandringer eller udfordringer i deres studenter-sammensætning fremhæves det, at de studerende generelt er blevet mere ambitiøse med deres uddannelse. Foruden at de studerende skal klare sig godt på uddannelsen, skal de helst også have det rette studiejob, deltage i frivilligt arbejde, være politisk aktive og andre ekstra forhold for at kvalificere sig til det arbejdsmarked, de kommer ud til (Studieleder, SAMF, KU: 7). Som følge af dette mener studielederne på SAMF-KU og NAT-KU, at der forekommer flere studerende på de respektive uddannelser, som føler sig stressede i hverdagen og ikke kun i forbindelse med uddannelsen (Studieleder, SAMF, KU: 7; Studieleder, NAT, KU: 4). Denne tendens er i tråd den generelle udvikling, hvor kvalitet i højere grad måles med udgangspunkt i, at de studerende kan afsættes på arbejdsmarkedet, hvad der også i teorien betegnes som 'kvalitet som tilpasning til hensigten'.

## **Delkonklusion for samfundsvidenskab**

De største udfordringer ved tilrettelæggelse af undervisningen på samfundsvidenskab ses ved lokale- og undervisermangel på AAU på grund af et hurtigt stigende optag. Dette påvirker læringsmiljøet negativt, men også studiemiljøet, når de studerende ikke har et fast sted at mødes.

En større tilpasning til erhvervslivet kan ses som en naturlig følge af det stigende optag, hvor universiteterne har udviklet sig til masseuniversiteter. Udviklingen har medført, at universiteterne i højere grad skal matche et bredere arbejdsmarked. Dette er imidlertid et krav til samtlige universiteter, der alle har oplevet en stigning i optaget af studerende og knytter sig dermed ikke specifikt til uddannelserne på AAU. En anden tendens, der påvirker kvaliteten på uddannelserne, er et større fokus på kvalitetssikring og dokumentering heraf. Via fastsatte kriterier skal akkrediteringssystemet give mulighed for at udvikle kvaliteten på uddannelserne samt sikre at minimumsstandarder opfyldes. Dette står i modsætning til undervisernes syn på, at kvaliteten på uddannelsen snarere udvikles og sikres internt i institutionen og ikke skal pålægges uddannelsen udefra. Disse modstridende synspunkter, hvor akkrediteringsinstitutionen ser deres arbejde som udviklende, mens undervisere og studieledere anser det som kontrollerende er svært forenelige og kan lægge beslag på en udviklende kvalitetssikring, som oprindeligt tiltænkt.

Ved afholdelse af undervisningen udtrykkes der tydelige forskelle i det faglige niveau mellem de to samfundsvidenskabelige uddannelser på AAU og KU. På grund af det stigende optag er der kommet en større gruppe studerende med svære forudsætninger på AAU, hvilket gør det svært for undervisere at tilpasse undervisningen til både denne gruppe og til de fagligt dygtige. I modsætning til dette har KU haft et udgangspunkt med fagligt meget dygtige og motiverede studerende, hvilket de senere år blot er blevet endnu mere markant.

På de to universiteter ses der ydermere en tendens til, at de studerendes selvstændighed er faldende, og man derfor er nødt til at ændre undervisningsform og eksamensform for at aktivere og styre de studerende mere. Den manglende selvstændighed peger på, at dannelsesprocessen og transformationen går tabt, hvilket blandt undervisere anses som en vigtig form for kvalitet ved en universitetsuddannelse. Derimod kan det hjælpe de studerende hurtigere igennem deres uddannelse og således opfylde 'kvalitet som resultatopnåelse', som der fra politisk hold lægges stor vægt på.

# Naturvidenskab

De sidste fem til otte år er sammensætningen på de to uddannelser på naturvidenskab blevet endnu tydeligere. Uddannelsen på KU har oplevet et lille meroptag i perioden med en optagelse af markant flere studerende med adgangsgivende karakterer over middel (fra 65 % i 2005 til 94 % i 2013). På AAU er der omvendt cirka 80 % af de nyoptagede studerende med adgangsgivende karakter under middel. Derudover har uddannelsen på AAU haft en stigning i studenteroptaget på 90 % fra 2010 - 2014. Dette giver væsentlige forskelle i forudsætninger for tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen på de to uddannelser på naturvidenskab.

## Tilrettelæggelse af undervisning på naturvidenskab

Følgende afsnit vil med udgangspunkt i temaerne; fysiske faciliteter, does one size fit all? og tilpasning til erhvervslivet undersøge tilrettelæggelsen af undervisningen på naturvidenskab.

### Fysiske faciliteter

Generelt er det mange af de samme problemstillinger, der præger den naturvidenskabelige uddannelse på AAU, som også har præget uddannelserne på både samfundsvidenskab og humaniora. Når et studenteroptag fordobles på fem år, er det i høj grad de manglende fysiske faciliteter og ressourcer, der synliggøres. De tre informanter fra NAT-AAU kommenterer alle, at uddannelsen facilitetsmæssigt ikke har kunnet følge med optaget.

‘vores infrastruktur (...) har været meget klemmt. Antallet af undervisere, undervisningslokaler, faciliteter har været presset fuldstændig i bund ved hvert semester. Det er ikke blevet bedre af, at lige siden vi startede, på nær et enkelt optag, har der været en stigning i antallet af studerende. Man kan sige, at vi er ved at drukne i vores egen succes’ (Underviser 2, NAT, AAU: 3).

Det fortsat stigende optag har fået undervisere til at presse på for at få adgangsbegrænsning på optaget, eftersom det facilitetsmæssigt har været uhåndterbart (Studieleder, NAT, AAU: 3; Underviser 1, NAT, AAU: 4; Underviser 2, NAT, AAU: 3). Uddannelsen har erkendt at have nået sin maksimale kapacitet, og har dermed fået mulighed for at indføre en mild selvdimensionering fra efterår 2015, hvormed underviserne forventer faciliteterne igen kan tilpasses ressourcerne og give ro på uddannelsen.

På NAT-AAU går man stadig meget op i, at projektgrupperne har hver deres grupperum, hvilket man på HUM og SAMF på AAU for år tilbage har erkendt ikke er muligt (Studieleder, SAMF, AAU: 5). Det

har imidlertid betydet, at grupperne på NAT-AAU er blevet betydeligt større, da det tilrettelæggelsesmæssigt har været den eneste mulighed. Der er otte til ni studerende i grupperne på de første semestre, hvilket før den store stigning i optag var på cirka seks studerende. Denne udvikling er sket på trods af, at det fagligt og pædagogisk ikke anbefales at være flere end fem personer i en gruppe, når der undervises efter PBL-konceptet (Oakley et al., 2004: 10; Amador et al., 2006: 34; Vickery, 2013: 45). Ifølge en underviser er det også mere et ressourcemæssigt perspektiv end det er fagligheden, der tilgodeses ved denne konstellation: 'Der er ikke noget pædagogisk valg. Det er et spørgsmål om at få puttet det antal studerende ind i det antal grupperum, du kan få stillet til rådighed' (Underviser 1, NAT, AAU: 6). Underviseren antyder hermed, at det stigende optag har medført dårligere forudsætninger for at levere en høj faglig kvalitet til projektgrupperne. Eftersom NAT-KU hverken har oplevet en tilsvarende stigning i optaget eller har tradition for PBL, er mangel på lokaler ikke en udfordring for uddannelsen, og bliver således ikke nævnt blandt informanterne fra KU. Forringelserne ved uddannelsen på AAU kan dog alene forklares ud fra det stigende optag og har ikke rod i typen af studerende, der optages.

### **Does one size fit all?**

Når der optages en større andel studerende mere svære forudsætninger samtidig med, at der tildeles færre ressourcer, er det imidlertid sværere at levere kvalitet i undervisningen:

'Hvis man vil løfte nogle, så skal man måske også have flere ressourcer til det. Hvis man har nogle, som er svage bogligt set, så skal der måske flere ressourcer til det. Det er jo ikke den vej det går generelt. Det er derimod, at vi får færre midler til at dække undervisningen' (Underviser 1, NAT, AAU: 8).

Som underviseren fra NAT-AAU mener, kræver det flere undervisere og økonomiske ressourcer at løfte flere bogligt svage studerende. AAU optager traditionelt studerende med svære forudsætninger, mens KU optager studerende med gode forudsætninger, hvilket, som tidligere nævnt, er en væsentlig forskel på de to universiteter. På bagkant af det stigende optag er denne forskel blevet endnu tydeligere jf. kapitel 4. Dermed kan man stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt tankegangen 'one size fits all' er den optimale måde at tilrettelægge og finansiere universiteterne på. Som det er nu, får universiteterne penge efter, hvor mange der gennemfører uddannelsen, og hvor hurtigt det gøres uden at skelne til universiteternes lokale forhold. AAU har tradition for at være et mønsterbryderuniversitet med 82 % studerende fra hjem uden akademisk uddannelse (OECD 2014: 10; AAU Inside, 2015), hvilket kan understrege behovet for ressourcer til mere sparring og fastholdelse. En underviser understreger, at udviklingen ikke tilpasses typen af studerende, man optager. Tværtimod er uddannelserne fra politisk side pålagt et minimumsantal konfrontationstimer, hvilket i de fleste tilfælde bli-



ver overført til forelæsninger, da forelæsninger økonomisk set giver flest undervisningstimer. Der er imidlertid en diskrepans mellem, hvad der er økonomisk muligt, og hvad de studerende lærer mest af. Eftersom det stigende optag har forøget andelen af studerende med svære forudsætninger på AAU, er der i højere grad brug for at levere en undervisning, der kommer tættere på de studerende. Underviseren uddyber med følgende:

‘Jeg kan godt være i tvivl om, hvor meget mere de studerende lærer af at få 20 % flere forelæsninger. Men jeg er helt sikker på, at de lærer ekstremt meget mere af 20 % mere vejledning eller sparring’ (Underviser 2, SAMF, AAU: 4).

Underviseren tilføjer, at ‘de [studerende] har brug for mere sparring, tror jeg, end de havde tidligere, for at kunne komme lige så langt, som de kunne tidligere’ (Underviser 2, SAMF, AAU: 4). Dette eksempel peger på, at en ændret sammensætning af de studerende kræver flere ressourcer for AAU, hvorimod KU har optaget studerende med bedre forudsætninger, hvorfor man må antage, at der ikke i samme grad er behov for at bruge ekstra ressourcer på at løfte de studerende på KU.

Med to vidt forskellige optag i studentsammensætningen på AAU og KU medfører det også forskellige kvalitetsforståelser. På den naturvidenskabelige uddannelse på AAU giver underviserne og studieleder eksempler på, hvordan uddannelsen er med til at løfte mønsterbrydere og anser det som kvalitet ved uddannelsen. En underviser beskriver det således:

‘Det der med at man vil give unge mennesker en chance for at komme videre med noget andet end det, som deres forældre havde beskæftiget sig med, det er jo et meget ædelt synspunkt, som jeg også deler’. (Underviser 1, NAT, AAU: 9).

Underviseren understreger imidlertid, som tidligere nævnt, at det kræver flere ressourcer at løfte denne type studerende, og at det kan ‘give nogle udfordringer i forhold til at få afviklet tingene på fornuftig vis’ (Underviser 1, NAT, AAU: 9). Studielederen på NAT-AAU uddyber uddannelsens rolle som mønsterbryder således:

‘(...)det [er] et samfundsmæssigt løft, at du tager folk, der normalt ikke vil kunne løftes, og så løfter du dem op. Men hvor langt kan du så løfte dem op? Der er nogle der i højere grad dropper ud, fordi de har svært ved følge med i løftet, for det har en vis hastighed (Studieleder, NAT, AAU: 6).

Med kommentaren om ‘en vis hastighed’ henviser studielederen til de eksterne krav, der bliver stillet studerende og uddannelserne om, at man jævnfør fremdriftsreformen og uddannelsesstaxameteret skal gennemføre på normeret tid, hvilket studerende fra AAU i øvrigt har tradition for at være de

hurtigste til på landsplan. På AAU tager det i gennemsnit fem år at gennemføre et fuldtidsstudie, mens det på KU tager de studerende 6,6 år at fuldføre tilsvarende studie (Jensby, 2013). En underviser på NAT-AAU ser dette som en klar styrke ved uddannelsen.

'Aalborg er kendetegnet ved, at vi uddanner til tiden efter normeringen. Man bruger ikke ekstra tid på at tage sin uddannelse (...). Det er vi gode til, og det får vi også ros for nationalt. Det synes jeg også er en styrke' (Underviser 1, NAT, AAU: 9).

Der tegner sig hermed et kvalitetsdilemma blandt undervisere på AAU, der på den ene side ser uddannelsens evne til at levere mønsterbrydere og sikre hurtig gennemførelsestid som et kvalitetsstempel, hvilket efterlever de ønsker og krav, der er fastsat fra politisk hold. Samtidig må underviserne dog erkende, at det også skaber problemer for undervisningen, når for mange studerende optages, der ikke har evnerne til at følge med, eftersom man fra uddannelsens side ikke har tid eller ressourcer til at løfte disse studerende (Underviser 1, NAT, AAU: 9; Studieleder, NAT, AAU: 6). Over for disse kvalitetsaspekter står KU med væsentlige andre kvalitetsforståelser. Kvalitet som det exceptionelle præger tankegangen ved studielederen, der til en høj dumpeprocent kommenterer: 'Jeg har det sådan, at de studerende skal altså kunne stoffet' (Studieleder, NAT, KU: 4). Dermed antaget, at man på KU ikke går på kompromis med kvaliteten på trods af, der fra politisk hold er standarder for, hvor mange, der må dumpe i de enkelte fag. Tilsvarende eksempel gives af en underviser fra KU omkring frafald, der mener 'det er en illusion, at frafaldet skal være lavt for at en uddannelse har kvalitet' (Underviser 1, NAT, KU: 6). Dertil tilføjer underviseren at studerende, der fagligt ikke er dygtige nok eller har valgt forkert bør falde fra uddannelsen.

### **Tilpasning til erhvervslivet**

Et yderligere kvalitetsperspektiv samtlige informanter fra NAT-KU tillægger uddannelsen er, at undervisningen tilpasses erhvervslivet. Studielederen udtaler, at det er vigtigt undervisningen har 'relevans i forhold til det omgivende samfund', og at de kompetencer de studerende udvikler er nogle, der kan bruges efterfølgende (Studieleder, NAT, KU: 9). De to undervisere giver lignende eksempler på den mere outputorienterede tilgang man fra uddannelsens side har vægtet højt (Underviser 1, NAT, KU: 5; Underviser 2, NAT, KU: 1), hvilket nedenstående citat er et udtryk for:

'Hvad det er de skal kunne, når de kommer ud? Det har vi allerede for øje fra første dag, selvom de kan blive mange forskellige ting' (Underviser 2, NAT: KU: 1).

Ifølge Wittek & Kvernbekk (2011) er det øgede fokus på erhvervslivet en generel udvikling universiteterne gennemgår, hvilket disse eksempler sammen med analysen på samfundsvidenskab også er udtryk for. En underviser og studieleder fra AAU nævner ligeledes vigtigheden i, at de studerende op-

når et niveau, som kan give dem et job efterfølgende (Studieleder, NAT, AAU: 5; Underviser 2, NAT, AAU: 7). Det er i høj grad et eksternt pres fra politisk side og fra aftagerpaneler, der siden 2007 er lagt på universiteterne (Danske Universiteter, 2011: 5), som langt de fleste undervisere har accepteret og viderebragt i tilrettelæggelsen af deres undervisning, da de ikke ønsker en uddannelse med efterfølgende høj ledighed.

## **Afholdelse af undervisning på naturvidenskab**

Følgende afsnit vil med udgangspunkt i temaerne; det faglige niveau og elite over for bredden undersøge afholdelse af undervisningen på naturvidenskab.

### **Det faglige niveau**

På den naturvidenskabelige uddannelse på AAU udtrykker undervisere lige som tilfældet på den humanistiske uddannelse, at de studerende ofte ikke er forberedte i tilstrækkelig grad. Da en underviser bliver spurgt ind til vedkommendes forventninger til de studerende, beskrives det med følgende ord:

'Vi har jo en forventning om, at de er velforberedte, men jeg selv, og en del af mine kollegaer vil jeg tro, tager udgangspunkt i, at de ikke er super godt velforberedte. Vi tygger meget det stof, der er relevant for den pågældende undervisningslektion(...). Det betyder også (...), at man ikke når ud i hjørnerne af det fag, som [man] beskæftiger [sig] med' (Underviser 1, NAT, AAU: 4).

Ligesom tilfældet på både den humanistiske og delvist den samfundsvidenskabelige uddannelse, betyder de studerendes manglende forberedelse, at niveauet ofte ikke kommer højt op. For at aktivere de studerende stiller underviseren særligt mange spørgsmål, der beskrives som 'relativt basale' i niveau (Underviser 1, NAT, AAU: 4).

Kigger man på den statistiske fordeling af studerende (kapitel 4, figur 18) baseret på deres adgangsgivende karakterer fra 2007 og frem til 2013 ses der ikke nogen forøgelse i antallet af studerende med karakterer under middel. Derimod er udviklingen stabil med omkring 80 % af de studerende med karakter under middel, hvilket også stemmer overens med undervisernes indtryk af studentergruppen på uddannelsen:

‘Jeg tror egentlig, at karakterspredningen er nogenlunde den samme. Eftersom der er blevet optaget flere studerende, vil der også være flere i den lave ende, men spredningen er omkring den samme. Men der er meget stor spredning. Nogle er kanondygtige, mens andre er meget svage’ (Underviser 2, NAT, AAU: 5).

Studerende med svære forudsætninger fylder mere antalsmæssigt i undervisningen grundet uddannelsens fordobling i optag, og dette kan informanterne mærke (Underviser 1, NAT, AAU: 3; Underviser 2, NAT, AAU: 5). Blandt andet har det været en stor udfordring at få tilstrækkelig og den rette undervisningsbemanding i takt med uddannelsens meroptag. En underviser fortæller yderligere, at uddannelsens hurtige ekspansion har gjort det svært at holde en god progression i det faglige niveau, da undervisere ikke altid har overblik og styr på niveauet på de lavere semestre (Underviser 1, NAT, AAU: 3). I forhold til sammensætningen af de studerende understreger underviseren, at der er ‘et kæmpe stort skel i de faglige forudsætninger mellem de enkelte studerende’. Som underviser er det svært at ramme uddannelsens brede sammensætning af studerende, og som resultatet bliver de svageste studerende ofte udgangspunktet for undervisningens niveau (Underviser 1, NAT, AAU: 4). Dette beskrives med følgende ord:

‘Vi prøver at tilrettelægge det som et middel niveau. Det middelniveau sænker vi måske en lille smule – vi vælger at tage hensyn til dem, der er lidt svage i undervisningen’ (Underviser 2, NAT, AAU: 6).

På trods af at det stigende optag rent statistisk ikke har givet et udslag i en ændret sammensætning af studerende på AAU, antyder citaterne fra uddannelsen, at det stigende optag i sig selv skaber udfordringer for kvaliteten af undervisningen. Det skal dog bemærkes at fire ud af fem af de studerende optages med en eksamenskvote under middel. Dermed fylder de studerende med svære forudsætninger grundet det stigende optag mere rent volumenmæssigt. Som en følge af dette er der flere studerende, som på den ene side gør underviserne opmærksomme på, at niveauet er for lavt, mens andre udtrykker, at det er svært at følge med i undervisningen (Underviser 1, NAT, AAU: 3).

### **Elite over for bredden**

Som beskrevet tyder meget på, at det faglige niveau på NAT-AAU er præget af, at underviserne har fokus på de studerende med svære forudsætninger i undervisningen (Underviser 2, NAT, AAU: 6). Denne tilgang afspejles også i høj grad i undervisernes tilgang til de studerende:

'(...) de skal jo selv komme med initiativet. Jeg stiller krav til mig selv som underviser om ikke at skuffe de studerende, og så må man håbe, at de studerende modtager det, man forsøger at formidle. Vi skal jo levere god undervisning, uanset de studerendes indstilling' (Underviser 2, NAT, AAU: 3).

Med citatet virker underviseren næsten modløs i forhold til de studerendes motivation, da vedkommende blot 'håber' undervisningen ikke skuffer, samt at de studerende modtager, hvad der formidles. På den tilsvarende naturvidenskabelige uddannelse på KU er der optaget flere studerende med eksamenskvote over middel (jf. kapitel 4, figur 18 og 19). Det afspejles også i interviewpersonernes meget positive beskrivelser af niveauet og de studerendes motivation på uddannelsen (Underviser 2, NAT, KU: 4; Studieleder, NAT, KU: 4). En underviser roser både de studerendes motivation og ansvarsfølelse:

'Jeg synes, at de [studerende] er virkelig virkelig motiverede. De år jeg har været her, har jeg faktisk oplevet, at de bliver mere og mere motiveret. Det synes jeg virkelig, at de er. De vil rigtig gerne lære, og de vil rigtig gerne have, at de får nogle udfordringer. De vil rigtig gerne, at de får noget ansvar' (Underviser 2, NAT, KU: 4).

Med dette citat, forekommer det helt tydeligt, hvor forskellige studerende NAT-AAU og NAT-KU optager. En underviser på NAT-KU fremhæver, at de studerende er så dygtige, at vedkommende mener, kvalitet er, hvis uddannelsen på trods af det høje udgangspunkt i de studerendes niveau, stadig formår at løfte dem (Underviser 1, NAT, KU: 4). Da en underviser bliver spurgt ind til de studerendes mulige udfordringer, fremhæves det at en udfordring kan være, om de studerende får afsat og prioriteret nok tid til studiet (Underviser 1, NAT, KU: 4). Til sammenligning lægges der ved samme spørgsmål på NAT-AAU vægt på, at der findes en gruppe studerende, som har decideret svært ved at forholde sig til en akademiske tankegang (Underviser 2, NAT, AAU: 6). På trods af, at underviseren fra KU fremhæver de studerendes høje niveau og motivation, fremhæver vedkommende også, at de studerende kan blive meget bedre:

'De bør indse, at det her er deres professionelle liv. Det er det, de uddanner sig til, og det, de gerne vil. Bør man så ikke blive så god som muligt? Der er stadig for mange, der ikke har indset det, og det arbejder vi med at ændre' (Underviser 1, NAT, KU: 2).

Underviserens formulering; 'bør man ikke blive så god som mulig?' forbindes med kvalitetsforståelsen 'kvalitet som det exceptionelle', hvor kvalitet er noget ekstraordinært og specielt. Det leder også tanker hen på Harvey & Greens (1993) formulering: 'Man kender en enestående student, når man

har set en'. AAU har som tidligere nævnt tradition for en bred social rekruttering (OECD, 2014: 10; AAU inside, 2015). Helt modsat er KU's studenteroptag, hvor de studerende i langt højere grad har forældre med akademisk baggrund (jf. kapitel 4, figur 13) og samtidig optager studerende med de højeste adgangskvotienter. Yderligere placerer universitet sig i top 100 over eliteuniversiteter på World Reputation Rankings 2015 (World Reputation Rankings, 2015). Udgangspunktet for KU er derfor mere elitært, hvilket videreføres til forventningerne til de studerende på NAT-KU. Denne eliteprægede kultur står i kontrast til, hvordan begge undervisere på NAT-AAU anskuer deres studerende (Underviser 1, NAT, AAU: 4; Underviser 2, NAT, AAU: 2). Den ene underviser fra AAU beskriver vedkommendes forventninger til de studerende med følgende ord:

'Det er meget svært for os at stille krav. Folk har jo deres egne dagsordener, og nogle er mere motiverede end andre (...). Vi kan kun glæde os over, hvis de er ambitiøse (...) hvis jeg skulle stille et krav, ville det være, at de tager studiet alvorligt og gør, hvad de kan for at komme igennem på de præmisser, der stilles' (Underviser 2, NAT, AAU: 2).

Citatet illustrerer underviserens mere beskedne forventninger til de studerende sammenlignet med forventningerne på den tilsvarende uddannelse på KU. Underviseren på AAU mener, de studerende skal 'gøre hvad de kan for at komme igennem', mens studerende på KU bør være så 'gode som muligt' (Underviser 2, NAT, AAU: 2; Underviser 1, NAT, KU: 2). Med citaterne afspejles det, hvordan underviserne bevidst eller ubevidst taler ud fra forskellige kvalitetskulturer, som kan antages at have rod i de to universiteters roller og traditioner (Jacobsen & Thorsvik, 2008: 126). Underviserens beskedne forventninger til de studerende afspejler AAU's rolle som mønsterbryderuniversitet, hvor det som tidligere nævnt anskues som kvalitet, at de studerende løftes til at kunne gennemføre, mens det på KU i høj grad handler om, at de studerende formår at udvise det helt ekstraordinære. Studielederen og en underviser på NAT-KU, udtaler også begge uopfordret, at uddannelsen er den bedste i Danmark, og at tilsvarende uddannelser fra andre universiteter ikke kan måle sig med den (Underviser 1, NAT, KU: 6; Studieleder, NAT, KU: 4). Det understreger også, hvor stærk elitekulturen på uddannelsen er, da underviserne ikke holder sig tilbage med at ophøje og sammenligne uddannelsen og universitet med tilsvarende (Dahl, 2004: 3).

## **Delkonklusion for naturvidenskab**

Når der spørges til, hvordan det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger påvirker kvaliteten af undervisningen, kommer det i høj grad an på hvilket kvalitetsaspekt, der anvendes. På NAT-AAU er det en kvalitet, at man uddanner studerende, som tidligere ikke havde taget en universitetsuddannelse, og at dette gøres på normeret tid. I kontrast til dette står NAT-KU's

kvalitetsforståelse som det exceptionelle, hvor diskursen og forventningerne til de studerende er meget høje. Dette afspejler kulturene på de to universiteter, hvor AAU har en tradition for at være et mønsterbryderuniversitet, mens KU stræber efter et mere elitært niveau. Det afspejler samtidig de studerendes faglige niveau på de to uddannelser, hvor niveauet på NAT-AAU tilpasses den store andel studerende med svære forudsætninger, hvorimod NAT-KU oplever stadig mere motiverede og ambitiøse studerende.

På grund af et stigende optag af studerende med svære forudsætninger påvirker dette imidlertid det faglige niveau i undervisningen på AAU. Dette forringes yderligere af manglende ressourcer i form af blandt andet mangel på grupperum og undervisere, hvilket også har rod i det kraftigt stigende optag den naturvidenskabelige uddannelse på AAU har været vidne til, mens den eneste ændring i optaget på KU har været, at de over tid har optaget studerende med bedre forudsætninger. Analysen fremhæver således tydeligt de to uddannelsers forskellighed, hvilket har ført til meget forskellige kvalitetsforståelser, som der uundgåeligt må tages højde for, når det stigende optags betydning for kvalitet af uddannelserne vurderes.





# Kapitel 6

## Diskussion og konklusion

Det følgende kapitel vil konkludere på specialets fund, hvilket vil munde ud i et afsnit om specialets bidrag og anbefalinger. Kapitlet afsluttes med en diskussion omhandlende en ændring i studenterpopulationen og undervisernes omstillingsparathed.

### Analysernes hovedresultater

I specialets indledning stillede vi spørgsmålet: Hvordan påvirker det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger kvaliteten af undervisningen på universitetsuddannelserne? Svaret på dette skal umiddelbart findes i den kvalitative analyse, hvor vi i dette kapitel vil konkludere samlet for de tre analysedele ved at trække de generelle ligheder og forskelle op fra analysen. Den kvantitative analyse bidrager imidlertid til at søge svar på, hvordan sammensætningen af studerende på universiteterne har ændret sig som følge af det stigende optag, hvilket aktualiserer problemstillingen om andelen af studerende med svære forudsætninger i specialets problemformulering.

På baggrund af den kvantitative analyse kan vi konkludere, at det stigende optag har gjort forskellene mellem universiteterne større, når man ser på typen af studerende, der optages. Der er kommet et større skel mellem universiteterne målt ud fra de studerendes eksamenskvote fra adgangsgivende eksamen og til dels også deres forældres indtægt og uddannelsesniveau. Hvor AAU, SDU og RUC i deres ekspansion har oplevet et større optag af studerende med svære forudsætninger, har KU, CBS og AU tiltrukket flere studerende med gode forudsætninger baseret på de tre førnævnte parametre. Med udgangspunkt i de studerendes forudsætninger er universiteterne således rykket længere fra hinanden. Ved både at optage flere studerende med gode og svære forudsætninger har kun DTU oplevet en større diversitet i sammensætningen af studerende. KU og AAU var før det markante meroptag i 2008 længst fra hinanden i forhold deres indbyrdes sammensætningen af studerende. Dette skel er blot blevet endnu mere markant efter det store meroptag på universiteterne fra 2008, hvor AAU optager 'bunden', mens KU tiltrækker 'toppen'. Ydermere har det største meroptag i samme periode fundet sted på AAU, mens det laveste meroptag er på KU. Disse parametre gør til sammen de to universiteters forudsætninger for at levere samme ydelse særdeles forskellige.

De forskellige forudsætninger har afspejlet sig i de udvalgte universitetsuddannelser, hvor det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger har præget de tre uddannelser på AAU. På tværs af uddannelserne på de tre fakulteter på AAU har der været følgende ændringer, som vil uddybes i næste afsnit:

- De fysiske faciliteter
- Underviserressourcer
- Det faglige niveau
- De studerendes motivation

De to førstnævnte ændringer er en direkte følge af det stigende optag på uddannelserne, hvorimod de to sidstnævnte kan ses som en indirekte påvirkning af det stigende optag, men derimod direkte fra andelen af studerende med svære forudsætninger (se sammenhænge illustreret i figur 2). Disse forandringer er ikke set på de tilsvarende uddannelser på KU, hvorfor sammenhængen mellem de fire ændringer og parametrene; stigende optag og andel af studerende med svære forudsætninger, bliver stærkere. Derudover er der i samme periode sket en række ændringer på både KU og AAU, hvorfra vi kan konkludere, at dette ikke har rod i det stigende optag eller typen af studerende, men hvor forklaringen må findes andetsteds. Dette er forandringer relateret til et eksternt pres på universiteterne, udmøntet i blandt andet stigende dokumentation og administration samt en ændring i kvalitetsmål rettet mod output frem for proces, hvilke vil diskuteres nedenfor.

### **Det stigende optags påvirkning**

På tværs af de tre uddannelser på AAU har det stigende optag udmøntet sig i forringelser af de fysiske faciliteter på uddannelserne. Med dobbelt så store hold på fem år for to af uddannelserne og en stigning på 40 % for den tredje, har det påvirket både tilrettelæggelsen og afholdelsen af undervisningen. Flere hold er blevet meget store eller slået sammen, og underviserne er blevet nødsaget til at undervise i auditorier på trods af det faglige indhold ikke egner sig til store hold, men burde være seminar- og diskussionspræget. Universitetet som helhed har haft svært ved at følge med optaget, hvorfor man i tilrettelæggelsen af undervisningen i højere grad er nødsaget til at benytte sig af ydretidspunkter for at undervise. Ligeledes er der risiko for at undervisningen bliver spredt til forskellige dele af universitetet, hvilket kan have en negativ virkning på kvaliteten af undervisnings- og studiemiljøet blandt de studerende. PBL er på alle tre uddannelser, såvel som resten af universitetet, meget udbredt. Dette fordrer imidlertid, at de studerende har grupperum til rådighed til projektarbejde, men hvorvidt dette er tilfældet varierer mellem fakulteterne. Mens der på HUM og SAMF ikke længe er grupperum nok til de studerende, og de således må skiftes til at bruge rummene eller finde an-

dre studiepladser, har NAT fortsat prioriteret grupperum til samtlige grupper. Konsekvensen er dog, at grupperne, på grund af fordoblingen i studerende, antalsmæssigt er blevet for store i forhold til, hvad der anses som fagligt forsvarligt (Oakley et al., 2004: 10; Amador et al., 2006: 34; Vickery, 2013: 45). Dette er forhold uddannelserne har måttet agere under, eftersom deres fysiske faciliteter ikke har fulgt med det stigende optag.

Ydermere har det stigende optag, kombineret med lavere undervisnings- og vejledningsnormeringer, presset underviserressourcerne og dermed påført underviserne ekstra undervisning og vejledning. På tværs af fakulteterne har underviserne på AAU oplevet denne tendens, hvor undervisningen fylder mere, eftersom der er kommet flere hold og flere studerende at vejlede, hvilket dermed mindsker undervisernes forskningstid. At dette påvirker undervisernes arbejdsmiljø, bliver der ikke sået tvivl om, men hvorvidt det i alle tilfælde også afspejler sig i kvaliteten af selve afholdelsen af undervisningen, kan ikke udledes, eftersom det kommer an på den enkelte undervisers engagement for undervisning og timer brugt på tilrettelæggelsen heraf. Man kan dog formode, at en ligelig arbejdsdeling mellem undervisning og forskning giver det bedste resultat for begge aspekter, hvilket også fremhæves som en styrke på KU, hvor underviserne har kunnet bibeholde en arbejdsfordeling med halv undervisning - halv forskning.

Når man sammenholder med KU, der ikke har oplevet dette meroptag, er der ingen af underviserne, der nævner samme problemstillinger. Dermed kan vi konkludere, dels ud fra undervisernes egne udtalelser og med KU som kontrolcase, at det stigende optag har medført forringelser af de fysiske faciliteter og underviserressourcerne på AAU. Omvendt er et stigende optag ikke nødvendigvis negativt, såfremt man formår at holde meroptaget kontrolleret, således at faciliteterne og ressourcerne når at understøtte optaget. Dette kan i stedet afføde ressourcer til flere specialiserede forskningsområder inde for fagdisciplinen, hvilket også kan komme undervisningen til gode.

Ovenstående konklusioner har relateret sig til det stigende optags betydning for tilrettelæggelse og afholdelse af undervisningen, og konkluderer dermed ikke på typen af studerende, der optages. Dette gøres imidlertid i næste afsnit.

## **Studerende med svære forudsætninger**

Som konkluderet i den kvantitative analyse har det stigende optag givet udslag i et større skel i sammensætningen af studerende, der optages på de to universiteter, hvilket har påvirket afholdelsen af undervisningen. En større andel af studerende med svære forudsætninger på AAU har fået flere undervisere på tværs af fakulteterne til at sænke deres forventninger til, at de studerende er forberedte til undervisningen, eftersom de mener dette i mindre grad er tilfældet. Den stigende gruppe af stu-

derende, der i undervisningen udviser manglende motivation og møder uforberedte op, gør det samtidig svært for underviserne at bibeholde et tilstrækkeligt fagligt niveau.

Generelt ses der en tendens til, at det faglige niveau tilpasses typen af optagede studerende, hvilket for AAU betyder, at en større andel af studerende med svære forudsætninger giver udslag i et lavere fagligt niveau. I analysen ses der konkrete eksempler på, at man har tilpasset niveauet efter de studerendes kompetencer og enkelte steder ser sig nødsaget til at gå på kompromis med pensum. Tilsvarende på KU afspejler det faglige niveau sig i typen af studerende, der optages, hvilket generelt er af høj standard og med en stor gruppe af særdeles motiverede studerende.

Der er enkelte forskelle i det faglige niveau og den udviste motivation blandt de studerende på de forskellige uddannelser. På AAU er det især på HUM og NAT, hvor undervisere udtrykker at må gå på kompromis med fagligheden og har studerende, der ikke kan følge med i undervisningen. Omvendt er det på SAMF- og NAT-uddannelserne på KU, hvor de studerendes faglige niveau og motivation beskrives mere positivt end på HUM. Disse tendenser understøttes af den kvantitative analyse på uddannelsesniveau, hvor SAMF på AAU optager færre studerende med svære forudsætninger end tilfældet er på HUM og NAT og tilsvarende på KU, hvor HUM ikke optager samme andel studerende med gode forudsætninger, som på SAMF og NAT. Den kvantitative analyse giver hermed en god indikator på, at der er sammenhæng mellem de studerendes forudsætninger, og hvordan underviserne rent faktisk opfatter deres faglige niveau på både AAU og KU.

### **Andre aspekter**

Udover at have konkluderet hvordan det stigende optag og en større andel af studerende med svære forudsætninger påvirker kvaliteten af undervisningen, er vi i analysen løbende blevet opmærksomme på aspekter af kvalitetsforringelser, hvor forklaringerne skal findes andetsteds. Frafalds- og dumpeproblematikken nævnes på både AAU og KU og relaterer sig dermed ikke til problemformuleringens ovennævnte parametre, men er i stedet et pres universiteterne møder eksternt, hvor de befinder sig i et spændingsfelt mellem at skulle få flest mulige studerende igennem hurtigst muligt og samtidig levere høj kvalitet. Ydermere er der kommet et stigende eksternt krav om dokumentation og administration for at sikre kvaliteten på universiteterne, hvilket der bruges mange ressourcer på uden nødvendigvis at være udviklende for uddannelserne.

Som analysen konkluderer, er der på AAU eksempler på, at niveauet i højere grad sænkes, således at studerende med svære forudsætninger ikke hægtes af i undervisningen. På KU ses en mere elitær tilgang til de studerende, hvor man i højere grad tager udgangspunkt i de dygtigste studerende. På AAU anskues det som kvalitet, at man løfter studerende fra ikke-akademiske hjem. Universitetets rol-

le som et mønsterbryderuniversitet præger imidlertid også undervisernes forventninger til de studerende, som er beskedne. Derfor synes denne kvalitetsforståelse i nogle tilfælde at virke som en sovepude for underviserne. Udover at AAU har fokus på mønsterbrydere, uddanner universitet i høj grad også de studerende på normeret tid. På AAU får man således de studerende hurtigt ud til erhvervslivet og efterlever politikernes ønske om, at der i højere grad tages hensyn til erhvervslivet. På KU er de studerende gennemsnitligt længere om at blive færdiguddannede, hvor 'processen' fylder mere end 'profit' og 'tilpasning til hensigten'. Dette kan indikere, at der er mere plads til, at de studerende kan gennemgå en transformation og dannelse i løbet af studietiden, hvilket dog med fremdriftsformen er under afvikling.

AAU og KU's forskellige traditioner og sammensætning af studerende medvirker således til, at en vurdering af kvalitet forudsætter, at man tager højde for de disse forskellige kvalitetsforståelser. Der er imidlertid ingen tvivl om, at AAU står over for markante udfordringer som følge af stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger. Næste afsnit vil med udgangspunkt i specialets resultater komme med anbefalinger til, hvorledes disse udfordringer kan imødekommes.

## **Specialets bidrag og anbefalinger**

Som tidligere opridset undersøger specialet et felt, som hidtil ikke har været belyst i den danske og kun sparsomt i den udenlandske forskningslitteratur. Hvordan et stigende optag fordeler sig på de danske universiteter og påvirker kvaliteten af undervisningen er en aktuell problemstilling eftersom de politiske målsætninger for hvor mange, der skal tage en videregående uddannelse er nået. Fokus i den offentlige debat handler nu i høj grad om, hvordan kvalitet sikres i lyset af universiteternes store optag og roller som masseuniversiteter. Som opridset i indledningen har debatten hidtil centreret omkring personlige kronikker og journalistiske artikler, og nærværende speciale bidrager således til at opkvalificere debatten med udgangspunkt i en analyse baseret på registerdata og kvalitative interviews. Foruden at specialet bidrager substantielt til forskningen inden for feltet, synes det også relevant at vurdere hvilke aspekter, der kan fremhæves til interessenter som for eksempel universiteter og politikere.

Specialets konklusioner synliggør de vidt forskellige udfordringer de danske universiteter oplever som følge af det stigende optag. På AAU, hvor mange uddannelser står over for færre økonomiske ressourcer samtidig med, at de optager markant flere studerende med svære forudsætninger, bidrager til faldende kvalitet i undervisningen. Ud fra specialets konklusioner tyder meget på, at det ressourcemæssigt er nødvendigt at tage højde for universiteternes forskellige studenterpopulationer, hvis man fortsat vil sikre uddannelser af samme høje kvalitet i hele landet. Hvorvidt universiteternes økonomi bør indrettes med udgangspunkt i, at det er en kvalitet at løfte studerende, som ellers ikke ville

have taget en universitetsuddannelse afhænger imidlertid af hvilken rolle, man mener universiteterne skal varetage i samfundet - med andre ord om universiteterne bør være et privilegium for en begrænset elite, eller om de skal påtage sig ansvaret på for at løfte og uddanne 'de mange' (Trow, 2007). Såfremt det politisk fortsat er ønsket, at visse universiteter skal løfte studerende med svære forudsætninger og samtidig levere en høj kvalitet, peger meget på, at ressourcer rettet mod studerende med svære forudsætninger er mere nødvendige end hidtil. Omvendt kan man ud fra et mere elitært perspektiv vælge at fokusere på de studerende, som er særligt dygtige og motiverede via eliteforløb, hvilket der også ses en tendens til at universiteterne i stigende grad benytter sig af (Wolffensberger, 2015: 12, EVA, forthcoming, Underviser 2, SAMF, AAU: 7). Hvilken metode der er mest passende til at løse de kvalitetsudfordringer et stigende optag og større andel af studerende med svære forudsætninger medfører, er en ideologisk og kvalitetspræget diskussion, som specialet ikke vil gå nærmere ind i. Ud fra analysen kan der imidlertid konkluderes, at 'one size doesn't fit all', og at der på den ene eller anden måde bør tages bedre højde for dette.

## En anden generation og en anden kvalitet?

I den offentlige debat omhandlende følgerne af det store optag omtales de studerende ofte som værende mere 'dovne og dumme' (Se fx Lauritzen, 2012; Prakash, 2014; Hauge, 2015; Jensen, 2015). I medierne fremhæves dette synspunkt især af erfarne forskere på universiteterne, hvor der lægges vægt på, at det halter med de studerendes motivation (Ibid.).

I specialets kvalitative empiri, som også er baseret på erfarne undervisere, er det heller ikke svært at identificere holdningen om, at de studerendes kompetencer er noget anderledes, end da de selv startede med at undervise. At underviserne ikke mener, at de studerende er 'hvad de har været', er en tendens som går på tværs af specialets udvalgte cases. Der tales især om en ny type af studerende, som er vant til at være 'på' hele tiden og som finder alting på nettet frem for at opholde sig på biblioteket og læse hele bøger (Underviser 2, NAT, KU: 4; Underviser 2, SAMF, AAU: 3). En underviser beskriver en 'rigtig studerende' med følgende ord:

'En rigtig studerende er jo sådan en, der klatrer hen over reolen og suger alt til sig og piller alle bøgerne ud (...). Altså som hele tiden drøner rundt i sit univers og udforsker ting. Det er en studerende' (Underviser 2, HUM, KU: 4).

Citatet illustrerer en mere traditionel holdning til, hvordan studerende skal agere, som præger flere af specialets interviewpersoner på KU såvel som på AAU. En underviser på AAU mener også, at det er blevet sværere for de studerende at koncentrere sig i længere tid:

‘De vil hellere have korte chunks end lange stræk. (...) Der skal medier på hele tiden. Der skal helst noget visuelt på’ (Underviser 1, HUM, AAU: 4).

Det er således tydeligt, at underviserne står over for en anden generation af studerende. I interviewene lægges der ikke vægt på, at de studerende muligvis besidder nogle andre kompetencer som for eksempel IT-kundskaber og sprogfærdigheder end tilfældet før i tiden. Kun en yngre studieleder på NAT-KU fremhæver, at mange studerende faktisk er enormt gode til netop at være ‘på’ og udnytte internettets mange muligheder. Til dette tilføjer studielederen, at de som undervisere også er nødt til at tænke i alternative undervisningsformer for at imødekomme den nye type studerende (Studieleder, NAT, KU: 3). Denne tendens går som sagt på tværs af speciallets cases, hvilket kan indikere, at flere undervisere er præget af tankegangen om at alt var bedre i ‘de gode gamle dage’. En underviser nævner også selv dette aspekt, da vedkommende bliver bedt om at forholde sig til de studerendes kompetencer:

‘I gamle dage var det jo så godt så godt – den kender man jo. Det synes jeg man skal passe lidt på med, for man husker normalt kun det man gerne vil huske, og det er oftest det gode’ (Studieleder, NAT, KU: 2).

Det synes således at være en væsentlig pointe, at det stigende optag på universiteterne kombineret med en ny generation af studerende udfordrer undervisernes syn på kvalitet, og hvad en ‘god’ studerende nødvendigvis er. Flere af underviserne taler ud fra tankegangen om de ‘gode gamle dage’, hvor kvalitetsforståelsen ‘kvalitet som en transformation’ havde bedre forudsætninger for at trives. Virkeligheden med universiteternes roller som masseuniversiteter og med indførslen af adskillige reformer baseret på ‘profit og resultatopnåelse’, peger på, at den klassiske ‘dannelsesrejse’ muligvis ikke længere er tidssvarende. Man kan fristes til at tilføje, at undervisernes fokus på de studerendes kompetencer som en udfordring for kvaliteten blot er ét perspektiv. Et andet er undervisernes evne til at tilpasse sig den nye generation af studerende, som måske blot kan noget andet.

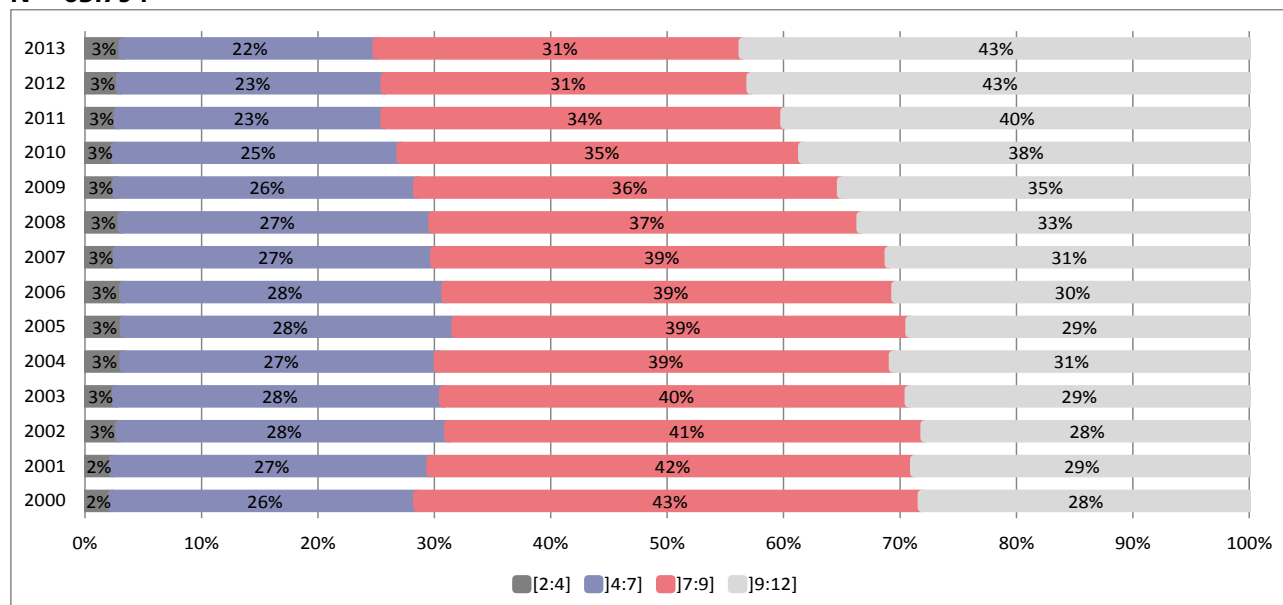




## Bilag 1: Grafer på universitetsniveau

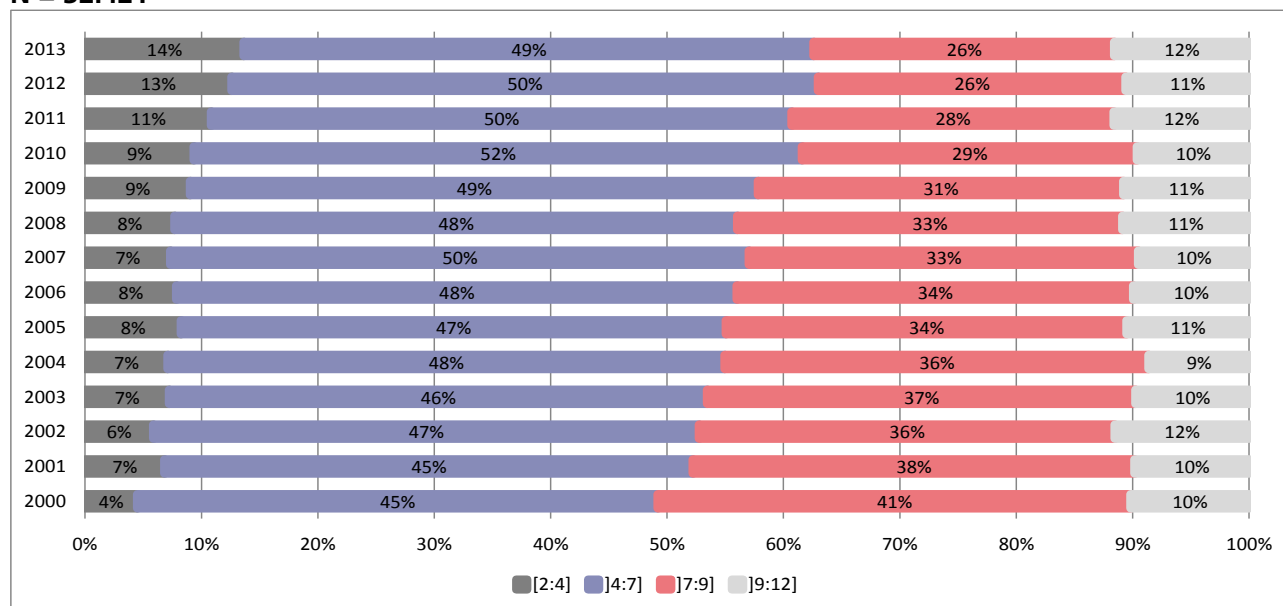
Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvotient samlet for hvert universitet

**Figur 20: Københavns Universitet**  
**N = 63.794**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

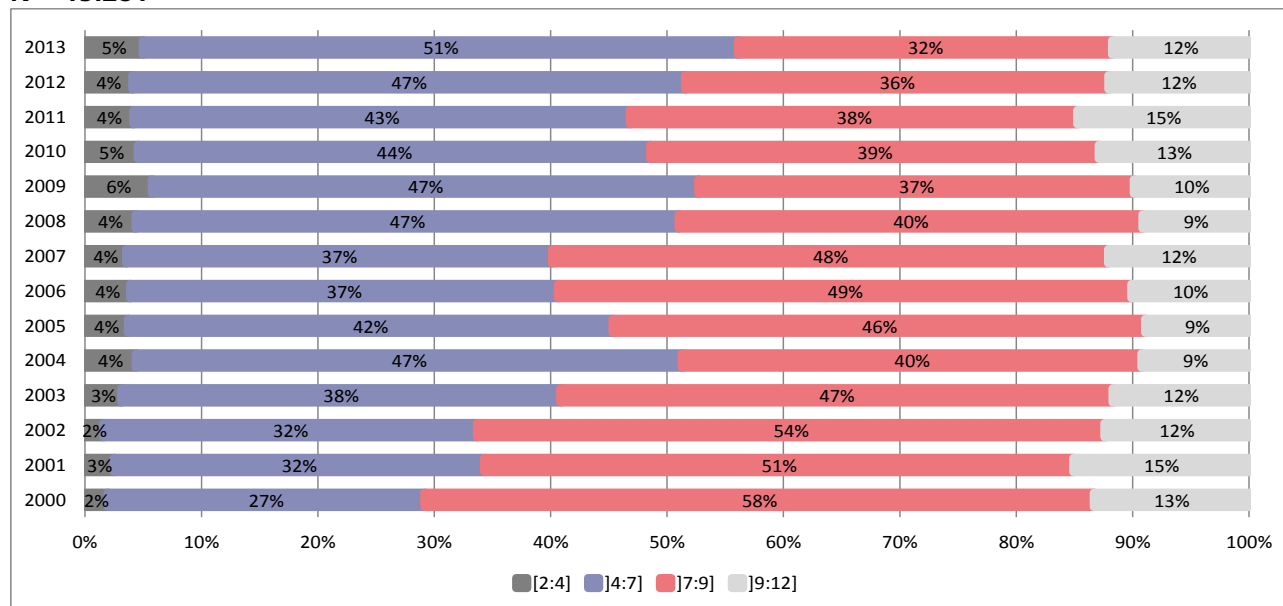
**Figur 21: Aalborg Universitet**  
**N = 32.421**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 22: Roskilde Universitet**

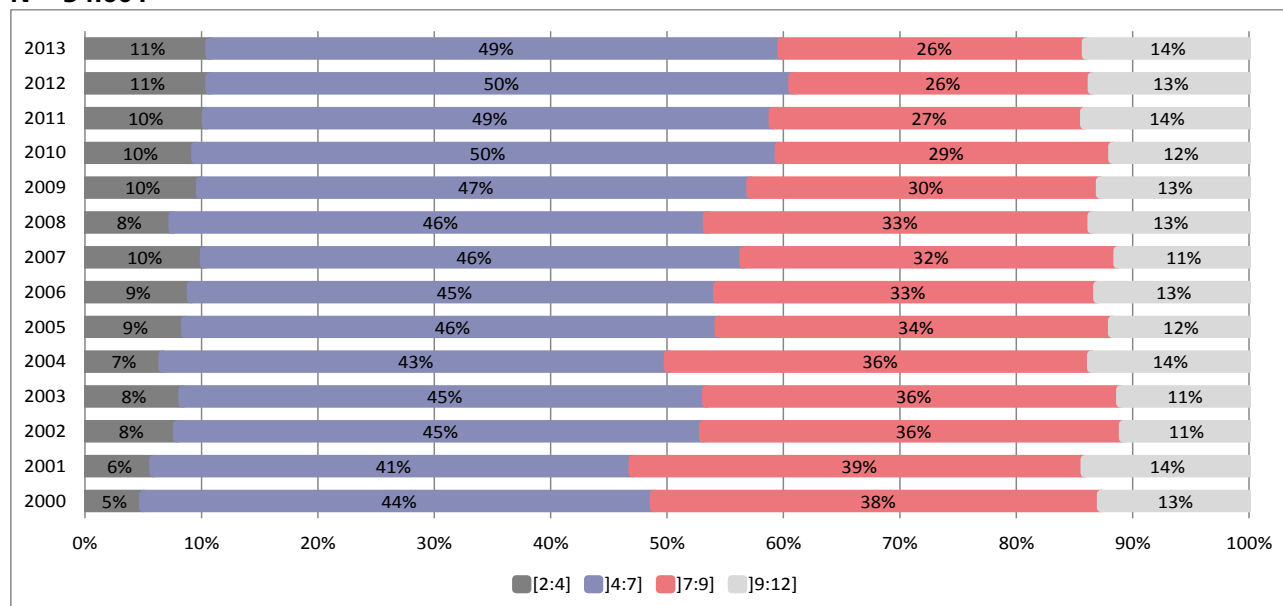
**N = 15.281**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

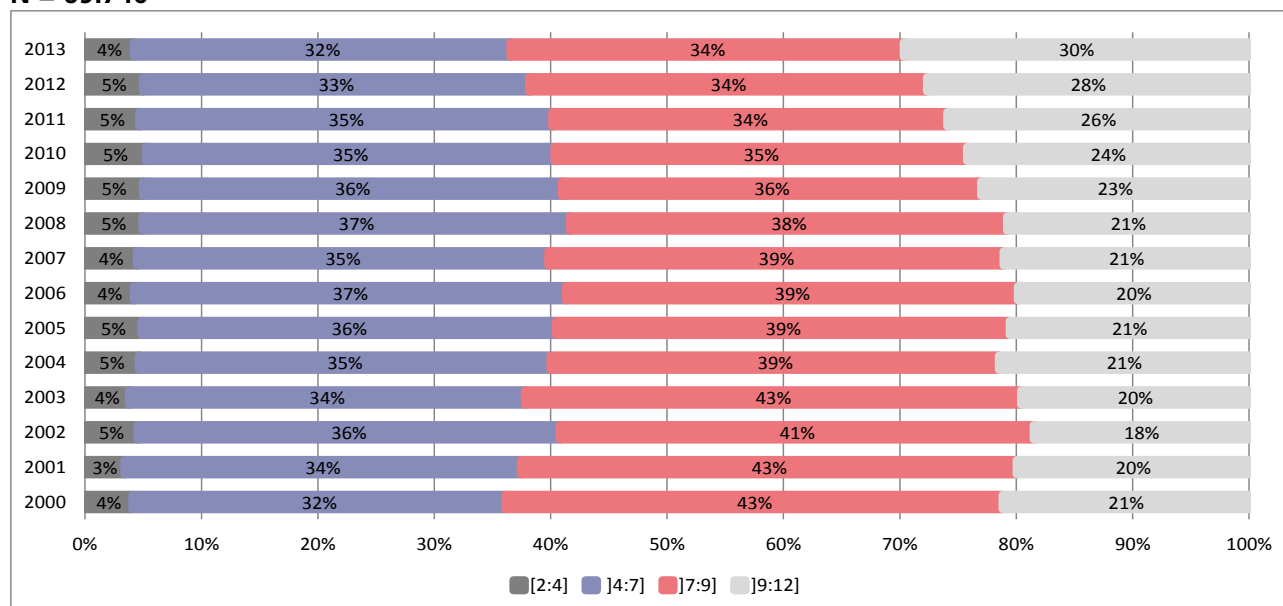
**Figur 23: Syddansk Universitet**

**N = 34.601**



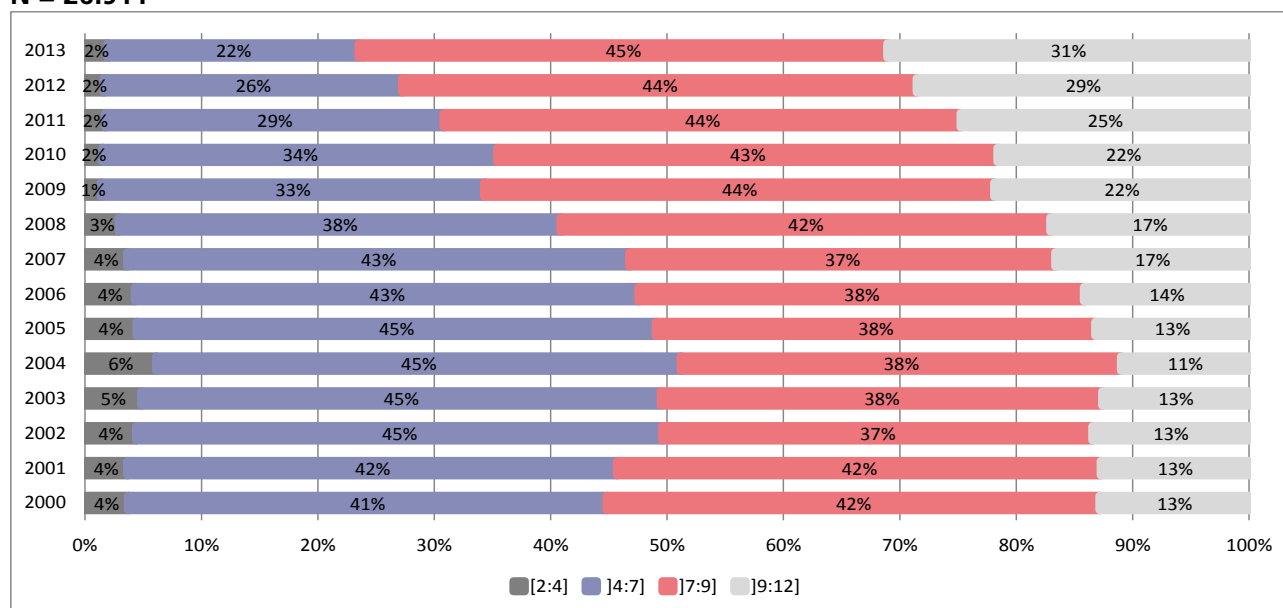
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 24: Aarhus Universitet**  
**N = 69.740**



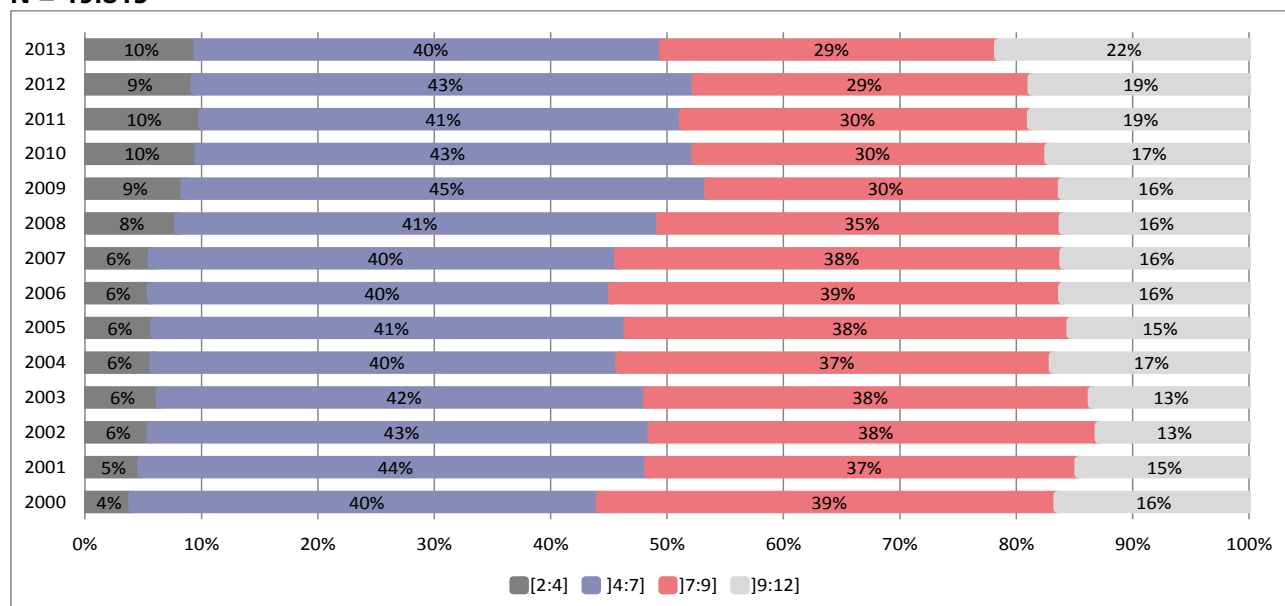
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 25: Copenhagen Business School**  
**N = 26.911**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

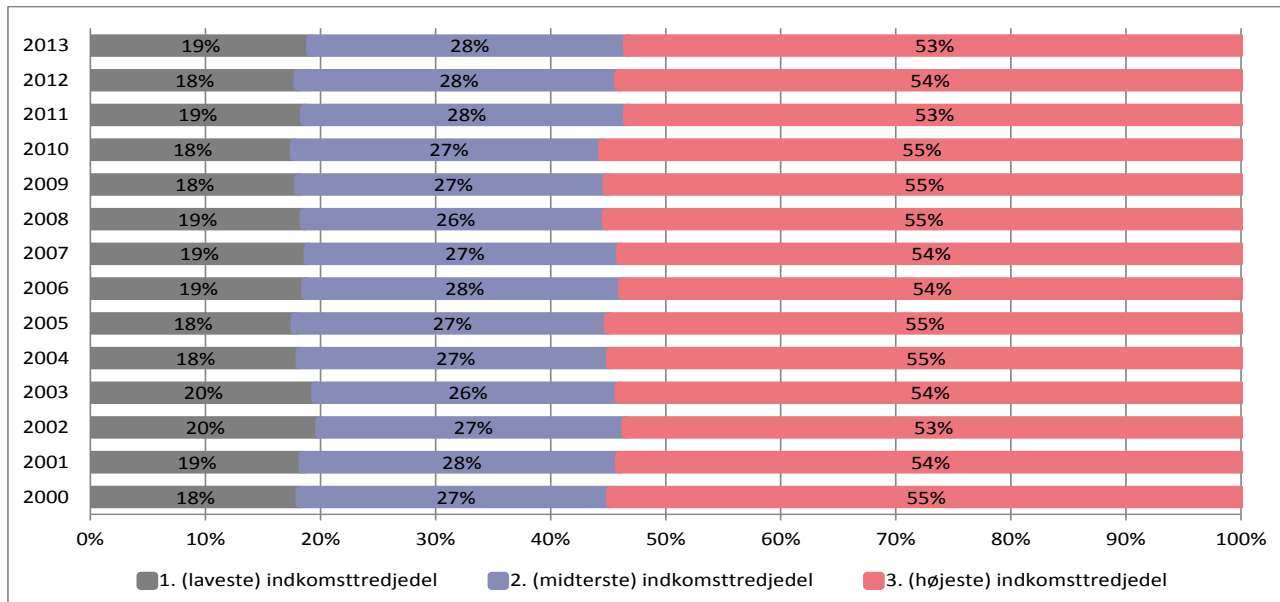
**Figur 26: Danmarks Tekniske Universitet**  
**N = 19.815**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

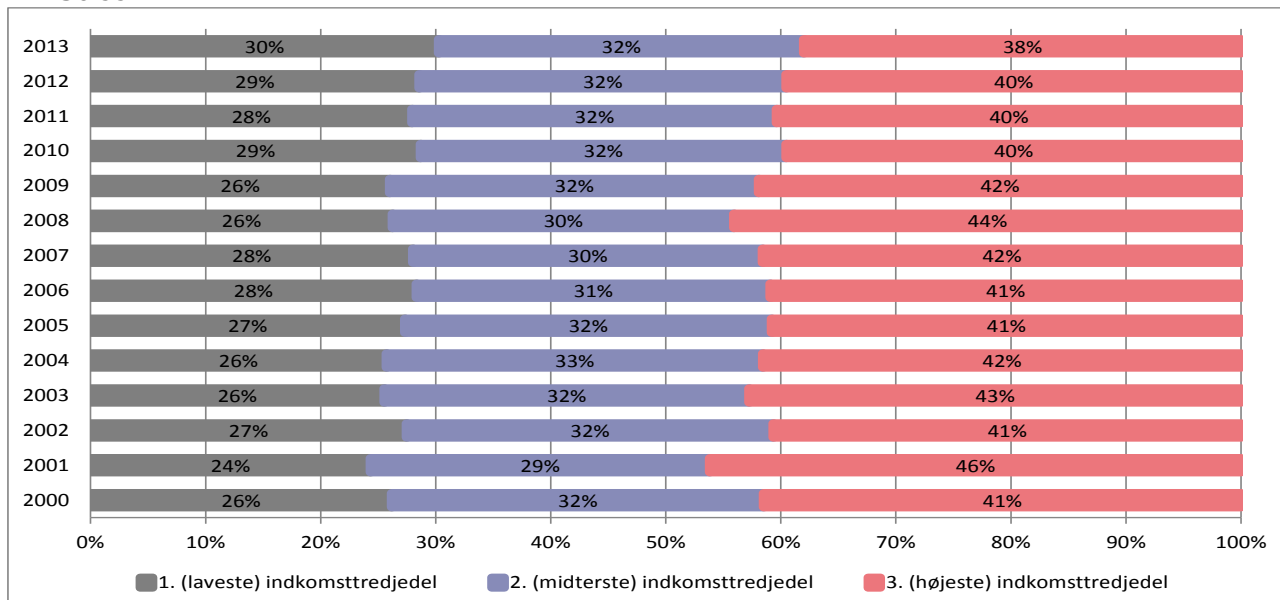
## Udvikling i de studerendes forældres indkomst samlet for hvert universitet

**Figur 27: Københavns Universitet**  
N = 66.804



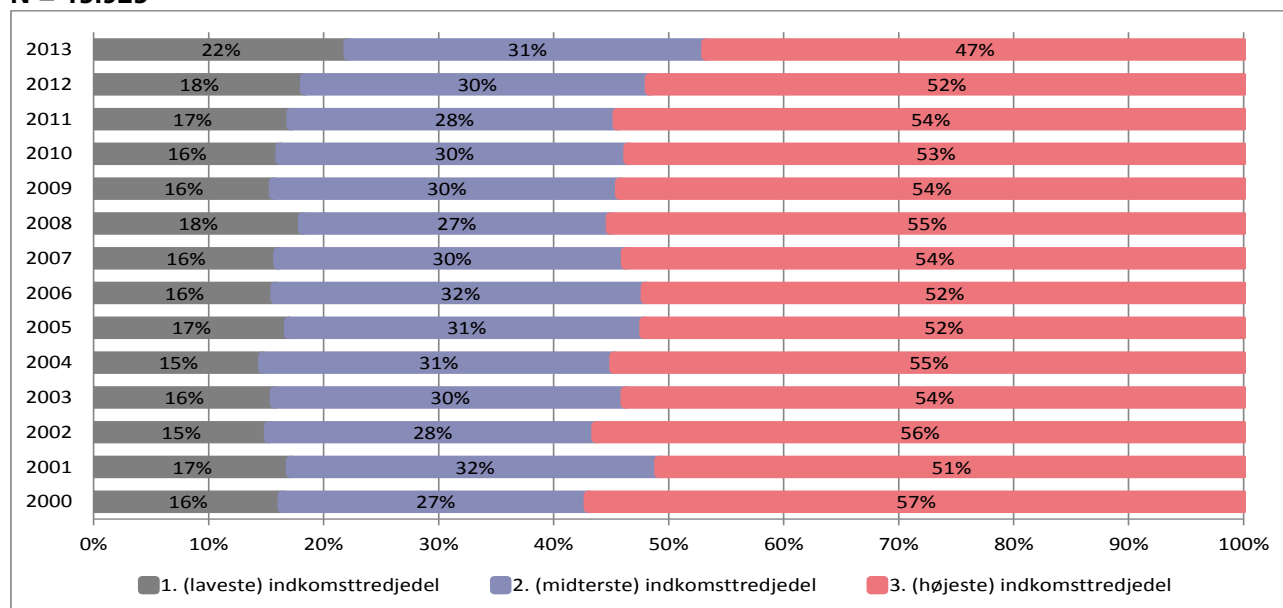
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 28: Syddansk Universitet**  
N = 36.991



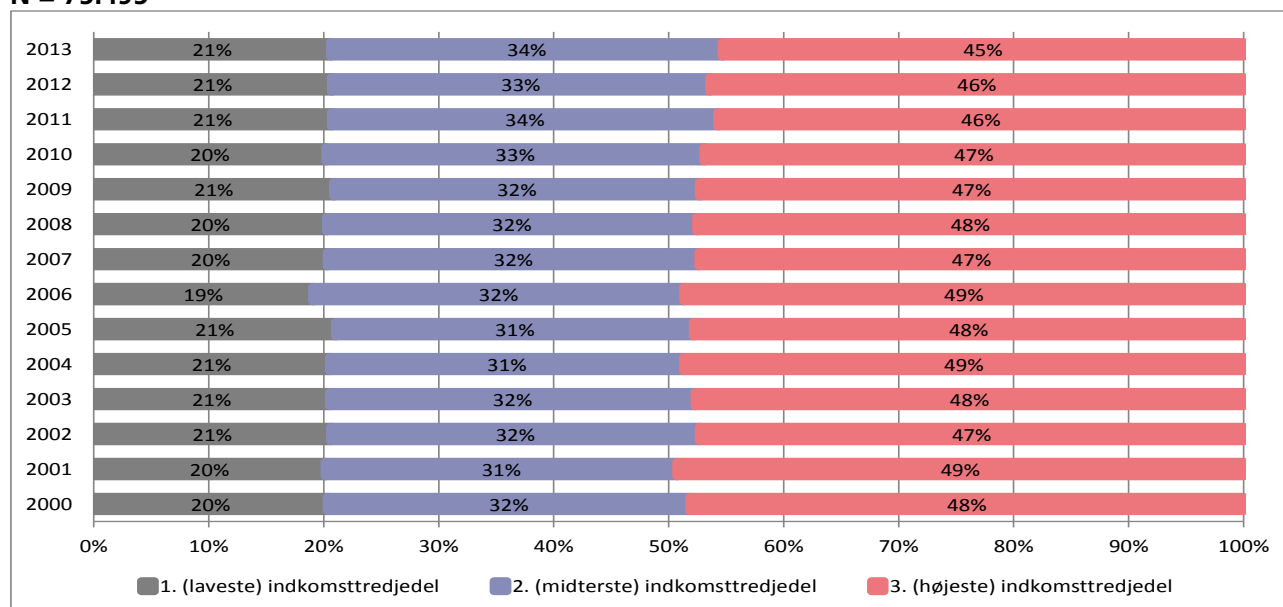
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 20: Roskilde Universitet**  
**N = 15.925**



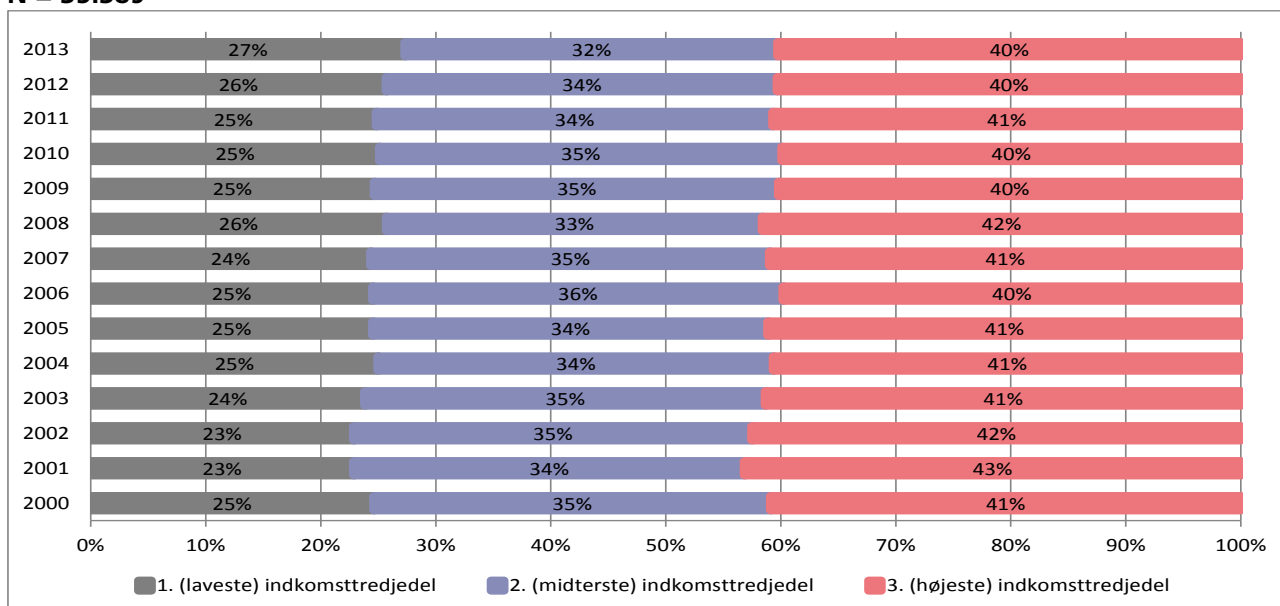
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 30: Aarhus Universitet**  
**N = 75.495**



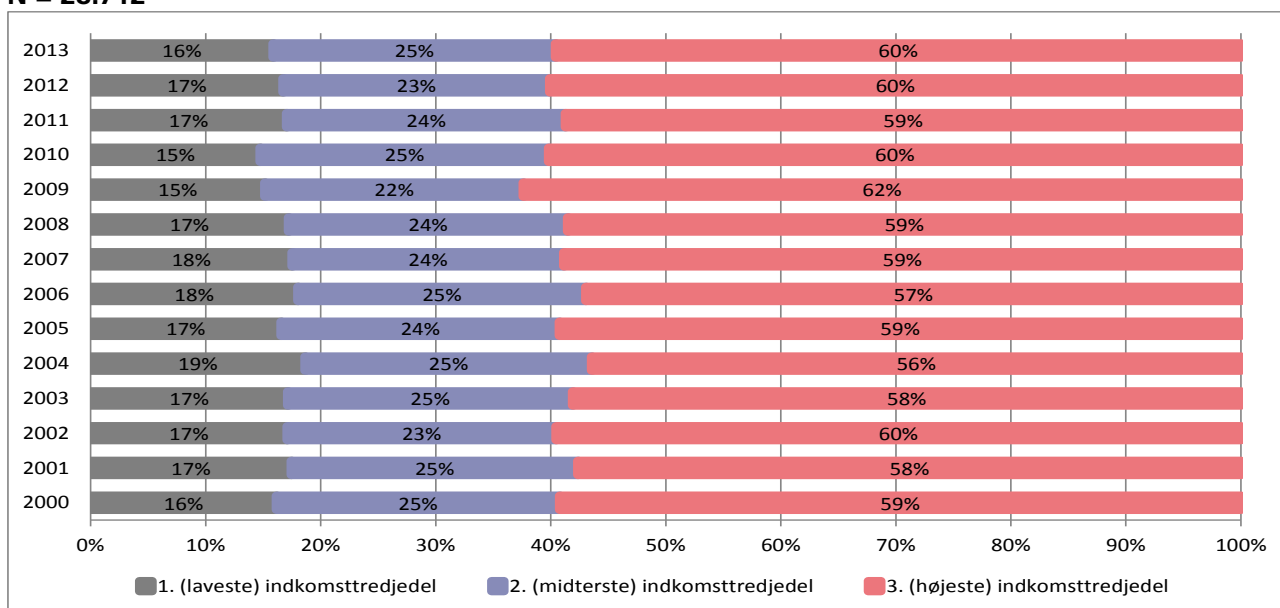
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 31: Aalborg Universitet**  
**N = 35.389**



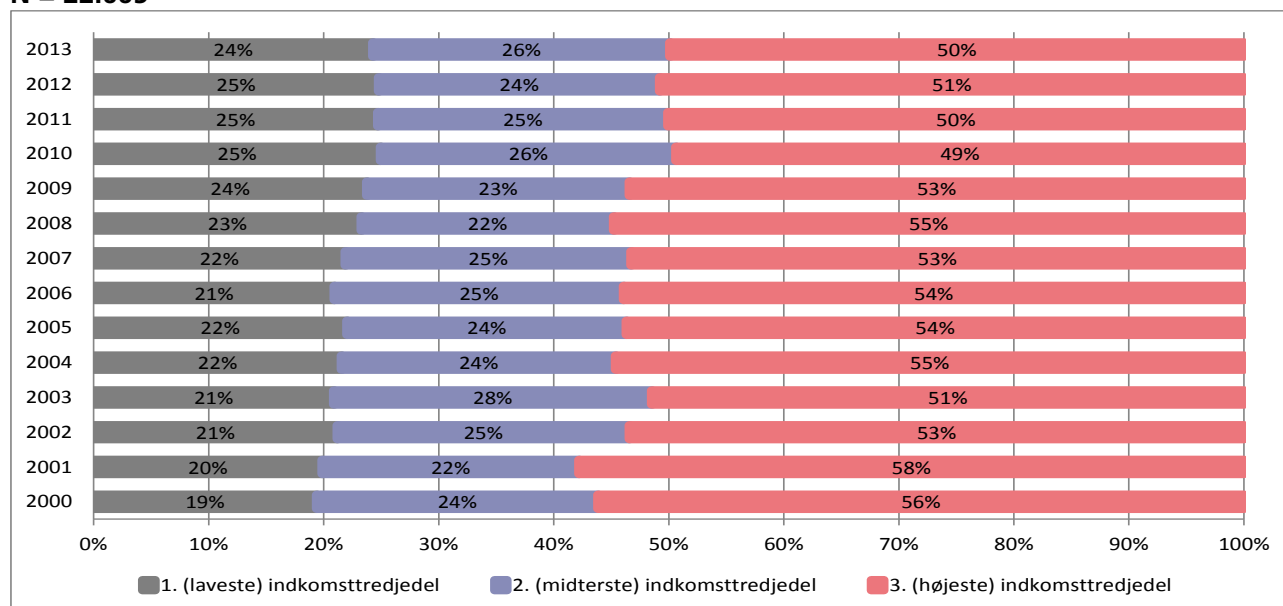
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 32: Copenhagen Business School**  
**N = 28.712**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 33: Danmarks Tekniske Universitet**  
**N = 22.665**

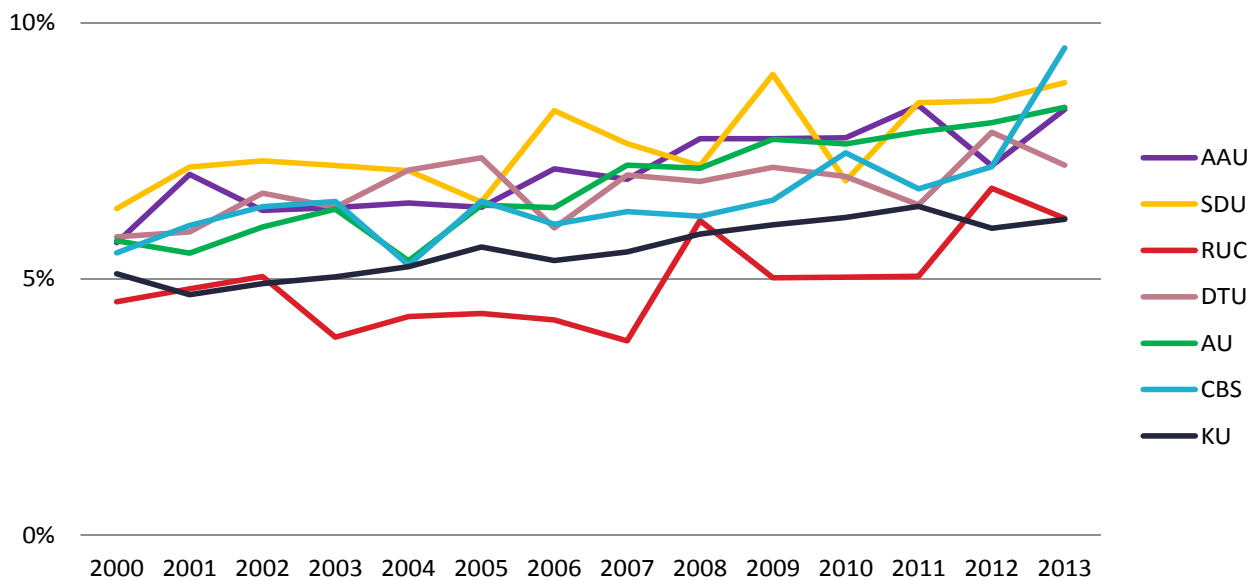


Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik



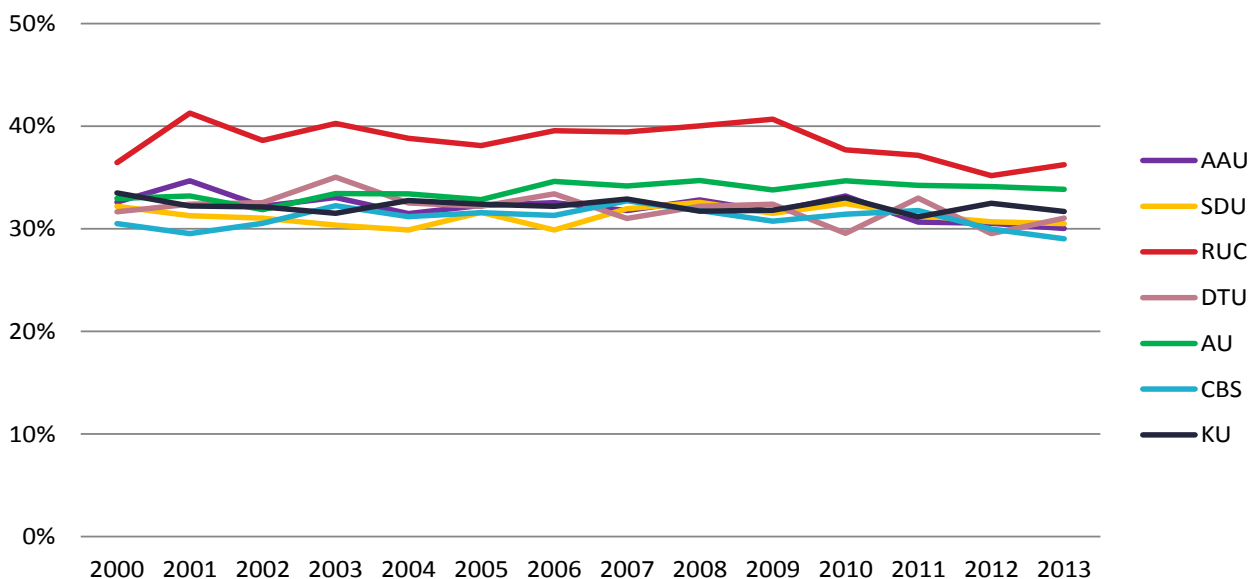
## Udvikling i studerende af forældre med kort- og mellemlang videregående uddannelse

**Figur 34: Kort videregående uddannelse**  
N = 23.837



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

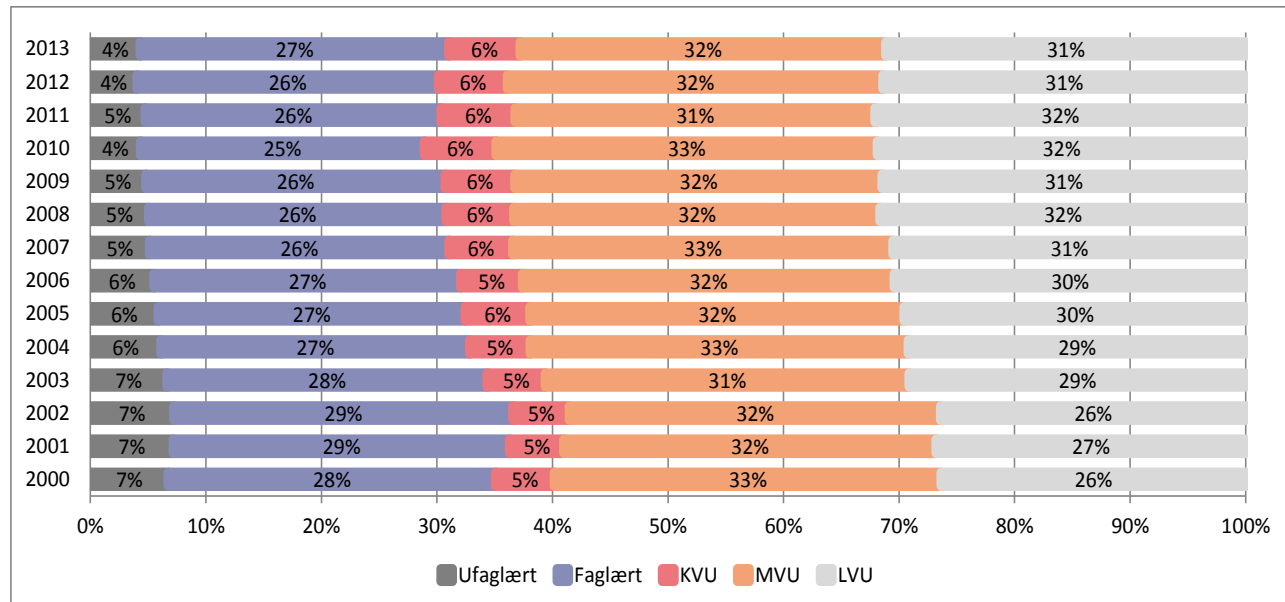
**Figur 35: Mellemlang videregående uddannelse**  
N = 127.265



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

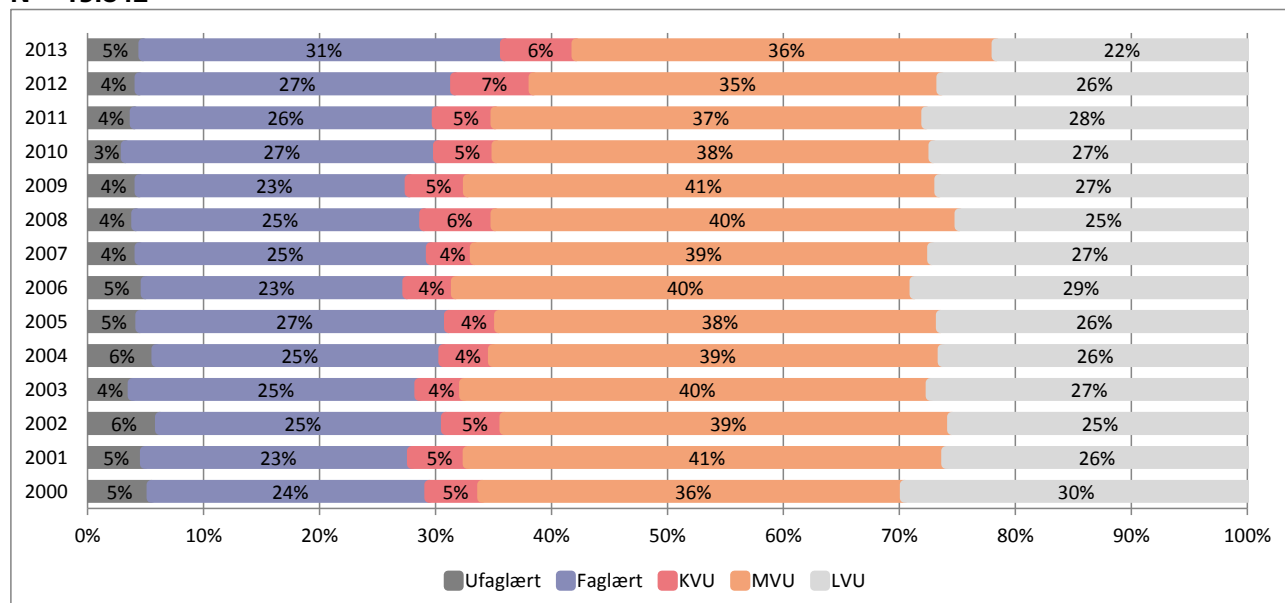
## Udvikling i studerendes forældres uddannelsesniveau samlet for hvert universitet

**Figur 36: Københavns Universitet**  
**N = 66.190**



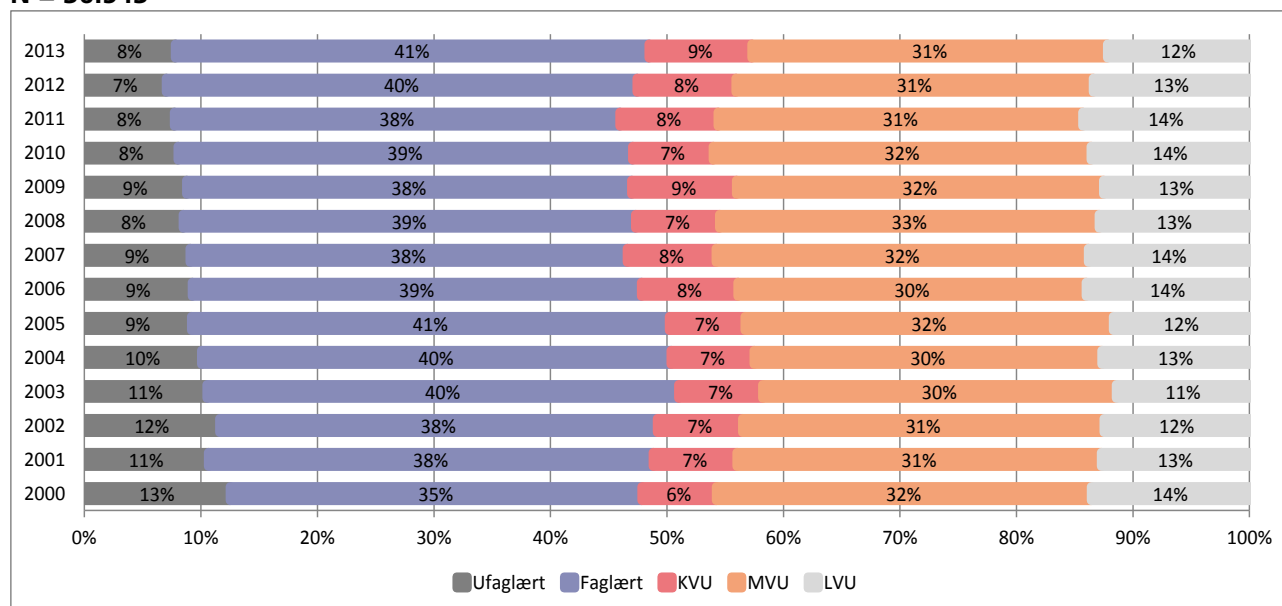
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 37: Roskilde Universitet**  
**N = 15.842**



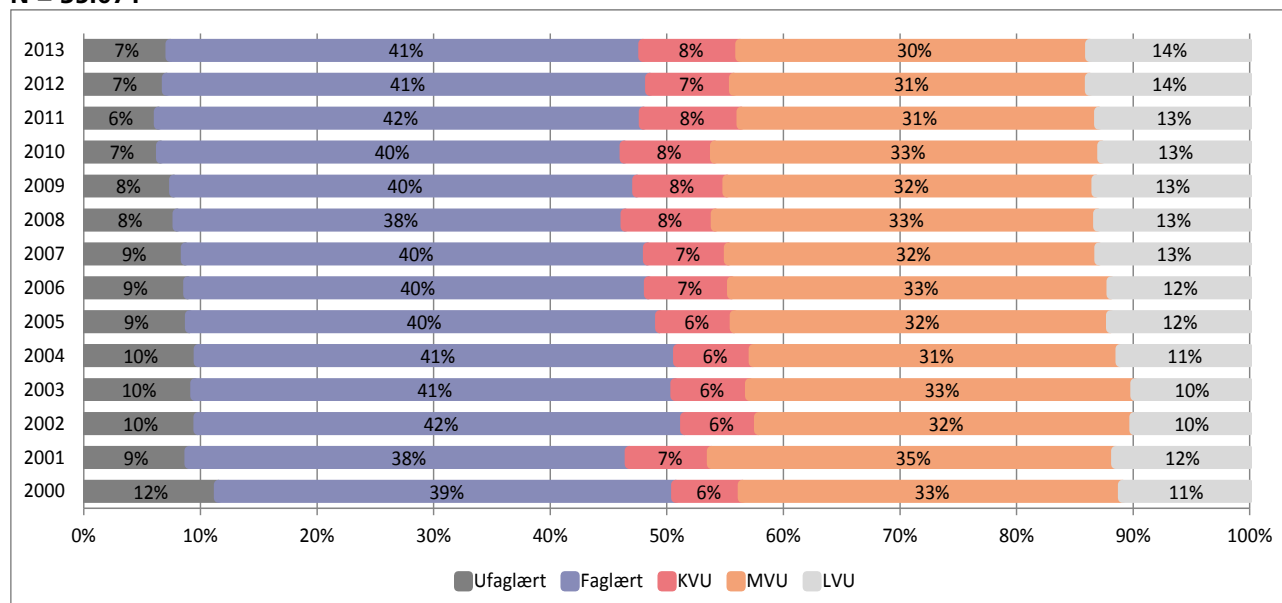
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 38: Syddansk Universitet**  
**N = 36.543**



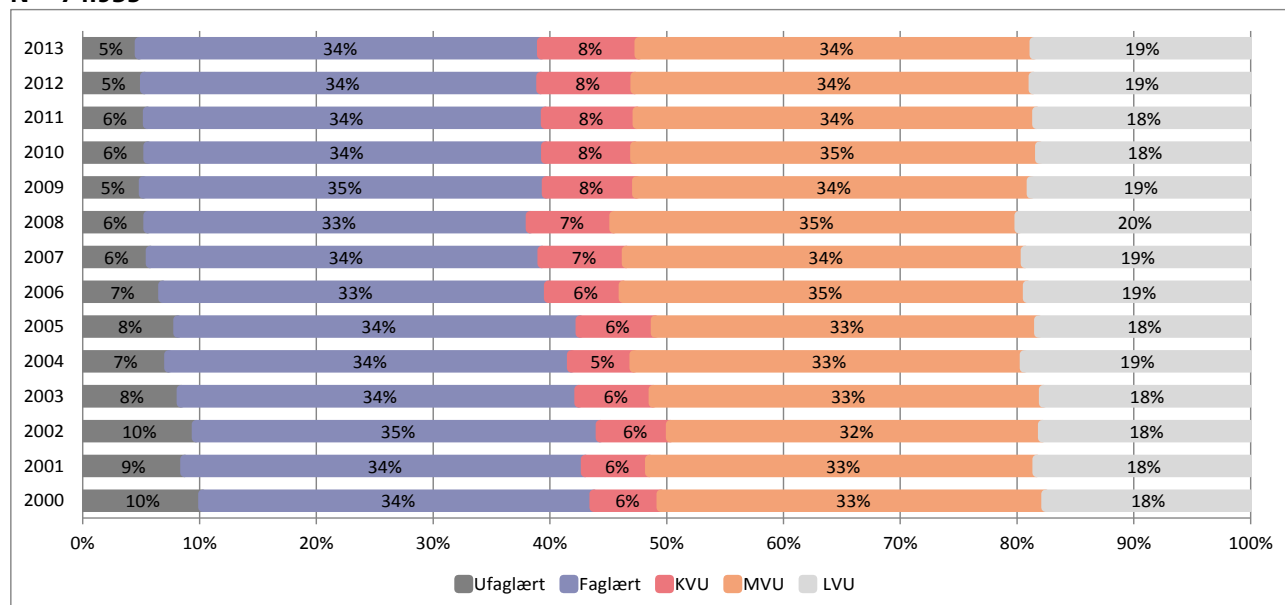
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 39: Aalborg Universitet**  
**N = 35.071**



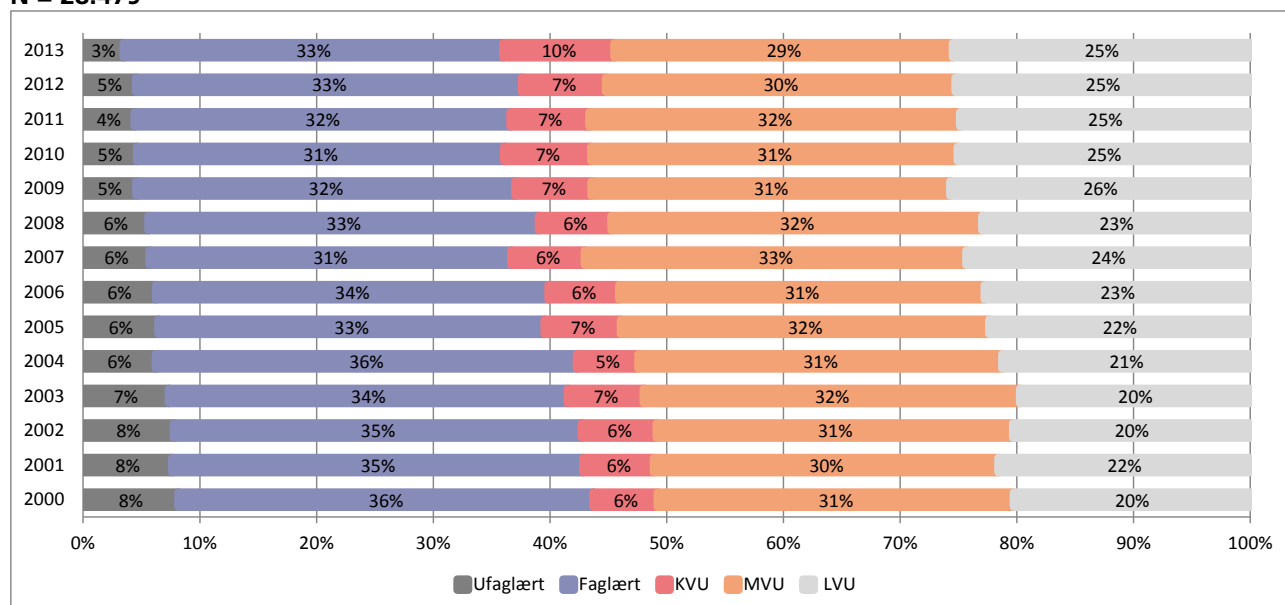
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 40: Aarhus Universitet**  
**N = 74.935**



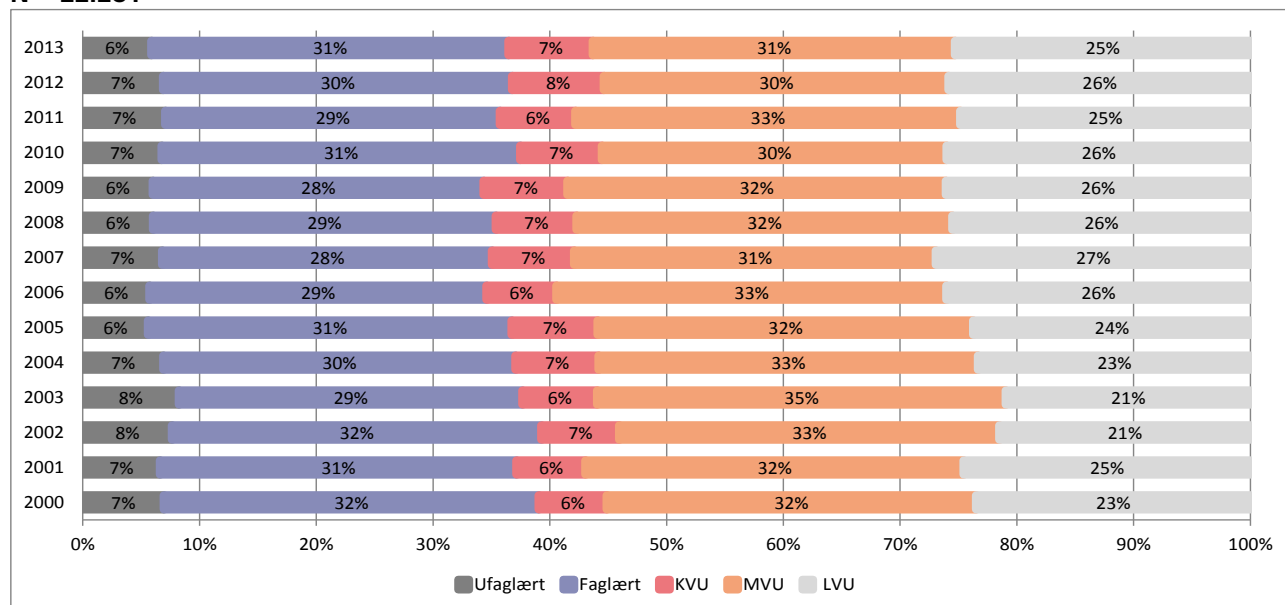
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 41: Copenhagen Business School**  
**N = 28.479**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 42: Danmarks Tekniske Universitet**  
**N = 22.281**



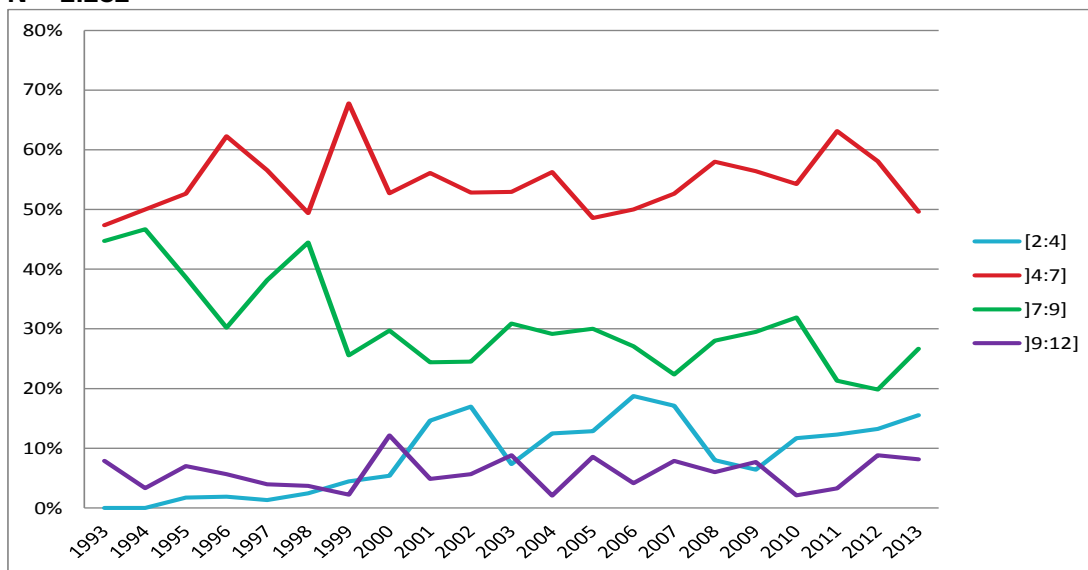
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Bilag 2: Grafer på uddannelsesniveau

### Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvotient

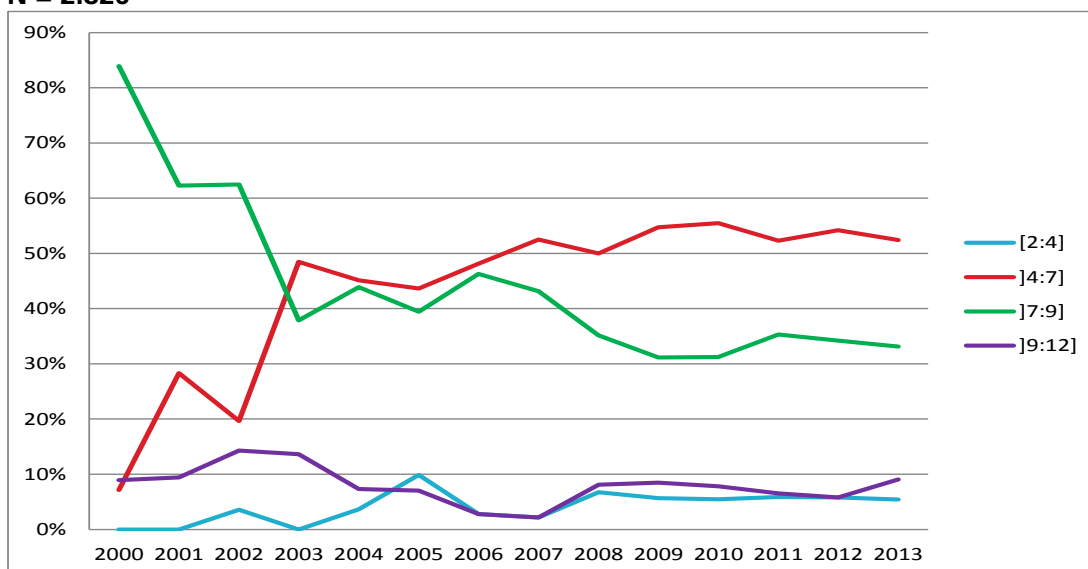
#### Aalborg Universitet

**Figur 43: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvotient, humaniora, AAU**  
**N = 2.282**



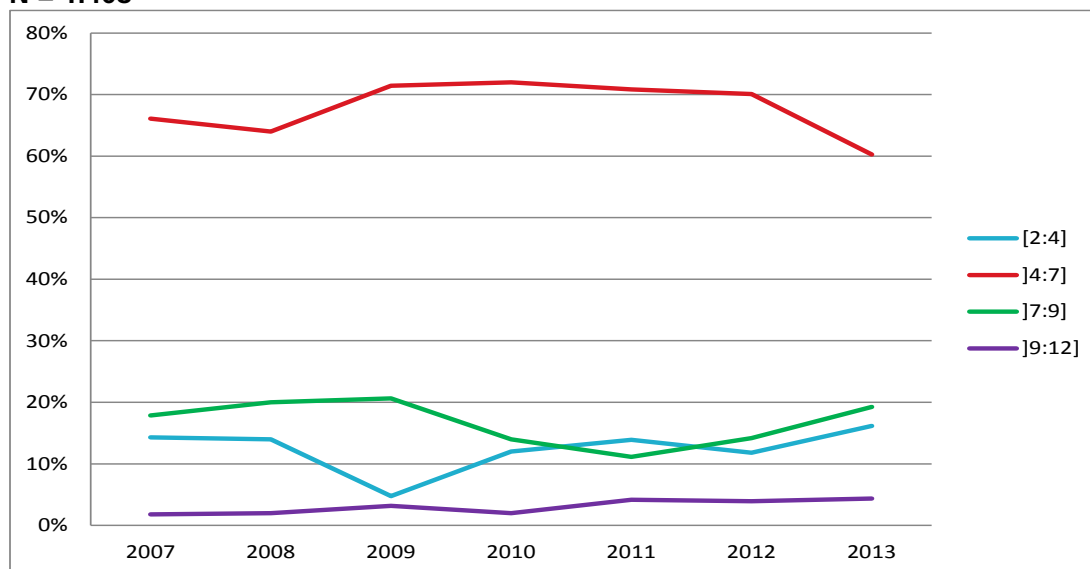
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 44: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvotient, samfundsvidenskab, AAU**  
**N = 2.826**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

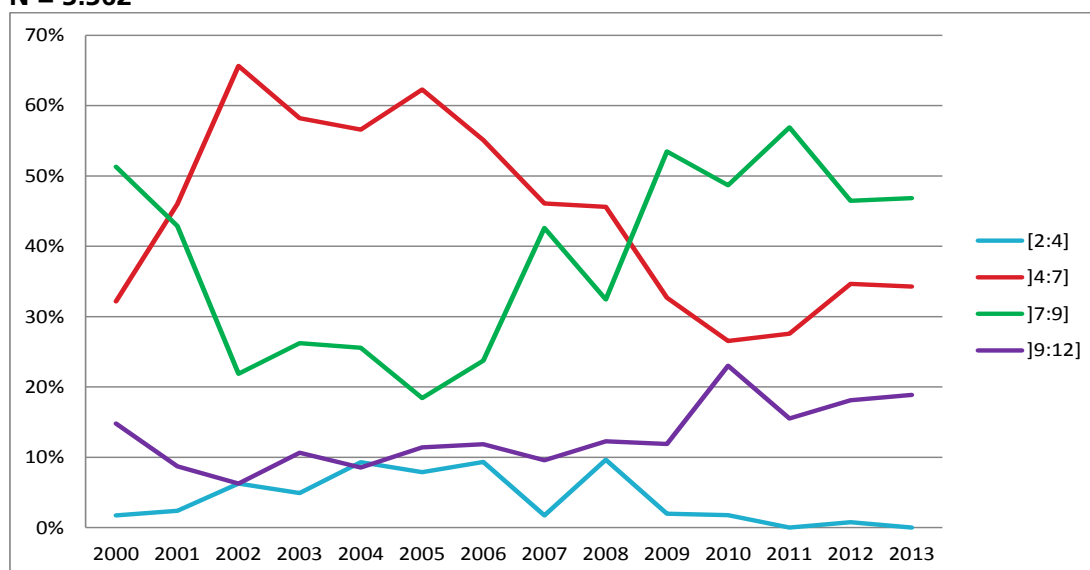
**Figur 45: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote, naturvidenskab, AAU**  
**N = 1.408**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

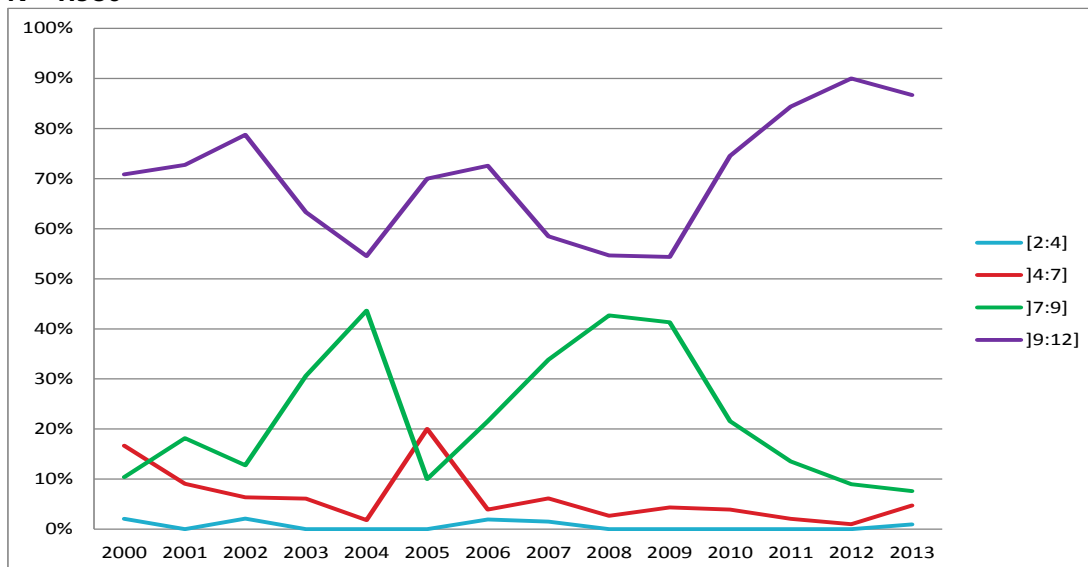
## Københavns Universitet

**Figur 46: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote, humaniora KU**  
**N = 3.362**



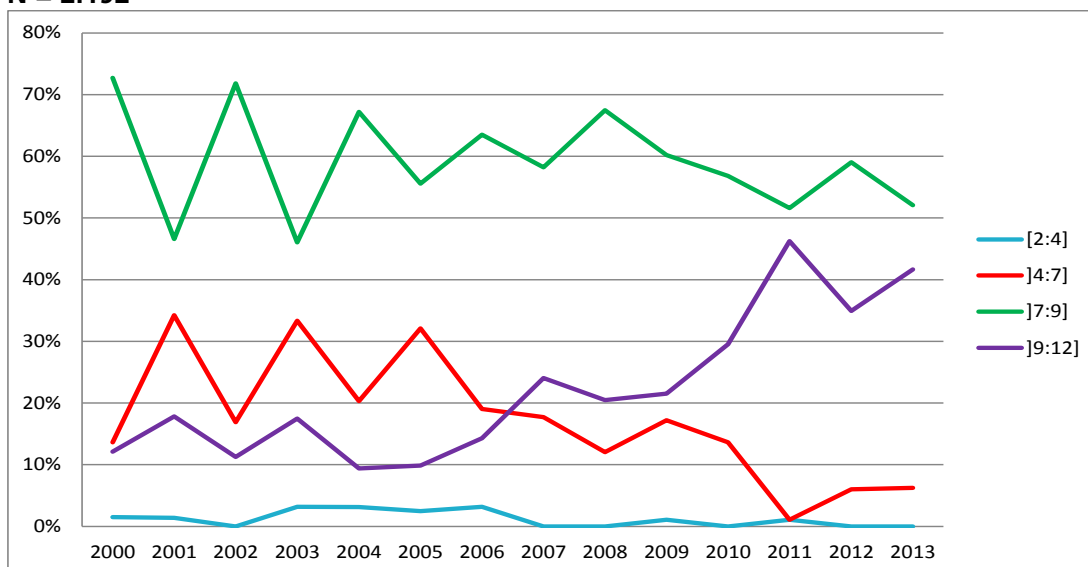
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 47: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote, samfundsvidenskab KU**  
**N = 1.980**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 48: Udvikling i de studerendes adgangsgivende eksamenskvote, naturvidenskab KU**  
**N = 2.192**



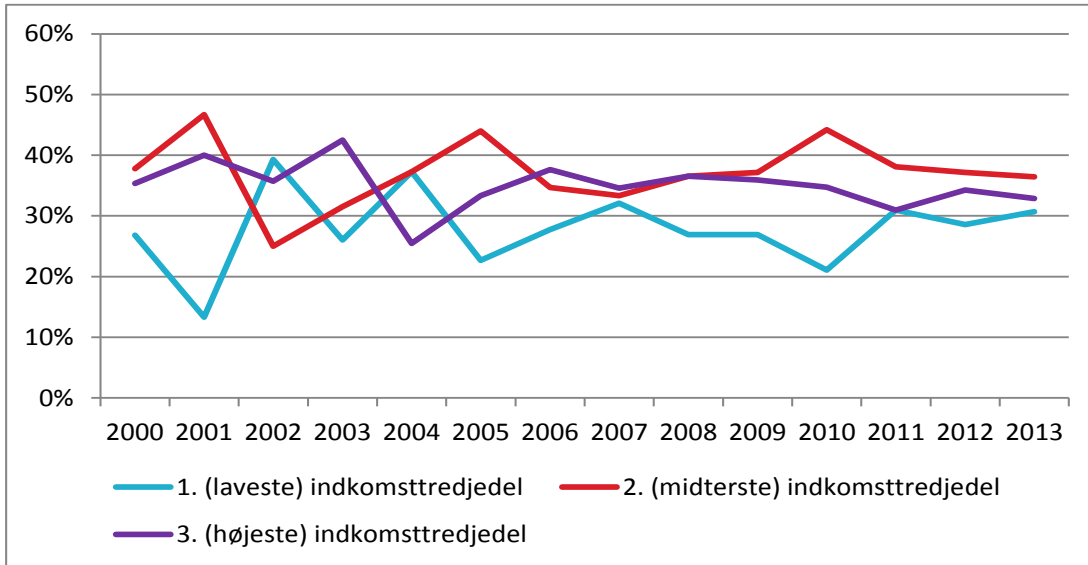
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik



## Udvikling i de studerendes forældres indkomst

### Aalborg Universitet

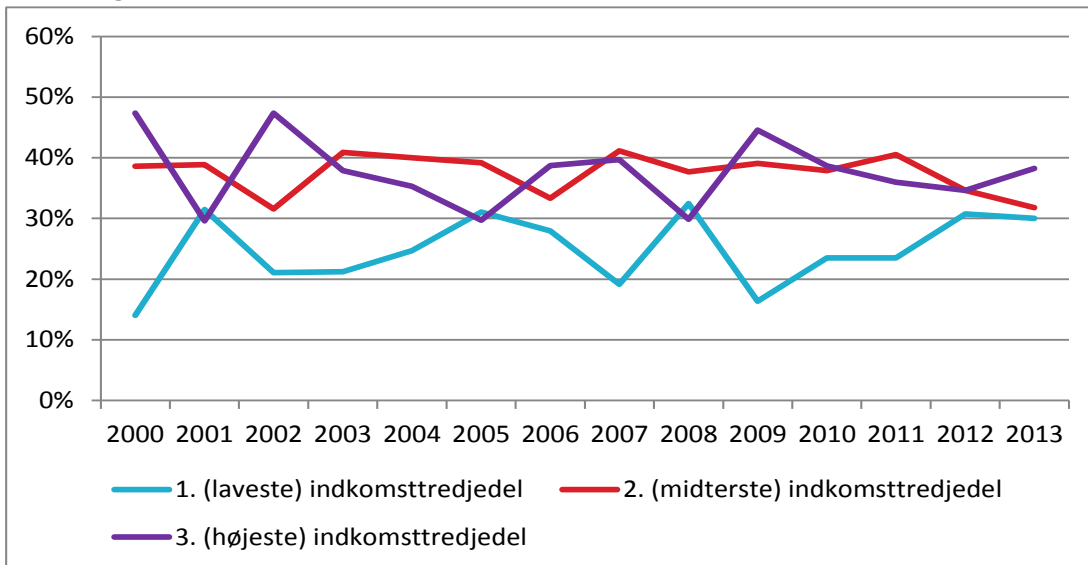
**Figur 49: Udvikling i de studerendes forældres indkomst, humanistisk uddannelse AAU**  
N = 1.113



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

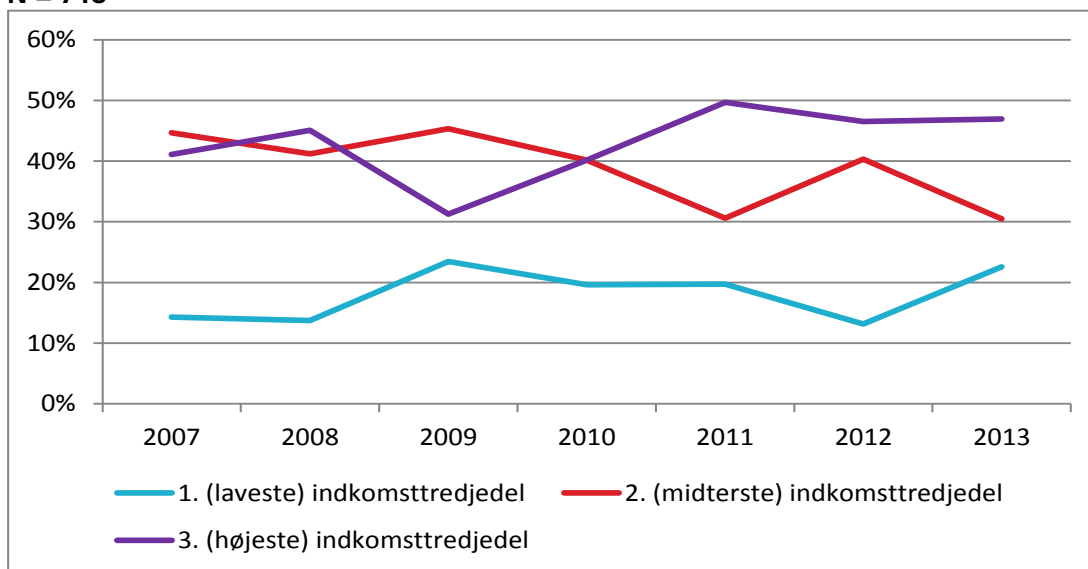
**Figur 50: Udvikling i de studerendes forældres indkomst, samfundsvidenskabelig uddannelse AAU**

N = 1.443



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

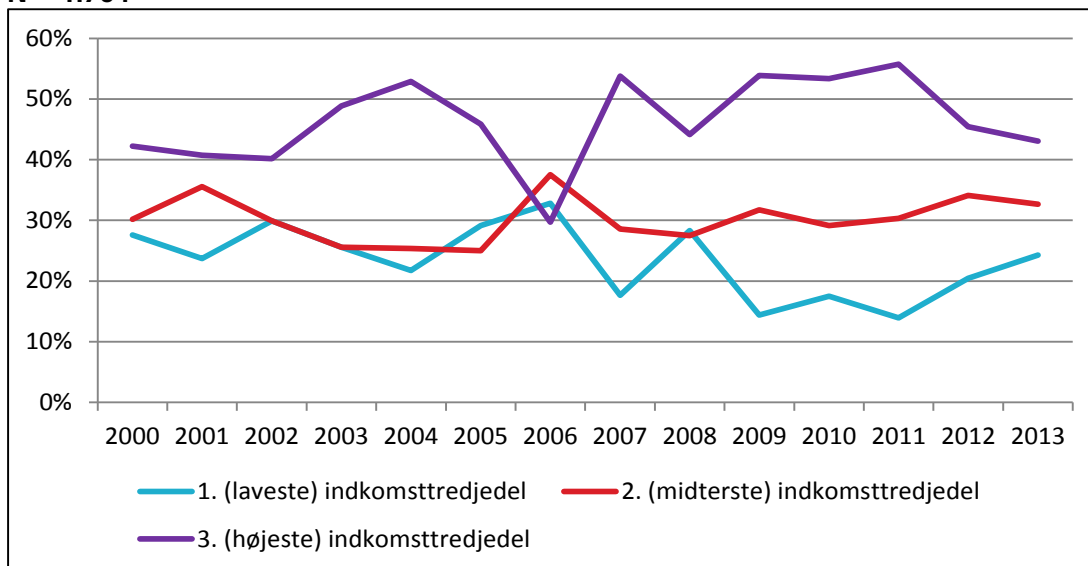
**Figur 51: Udvikling i de studerendes forældres indkomst, naturvidenskabelig uddannelse AAU**  
**N = 718**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

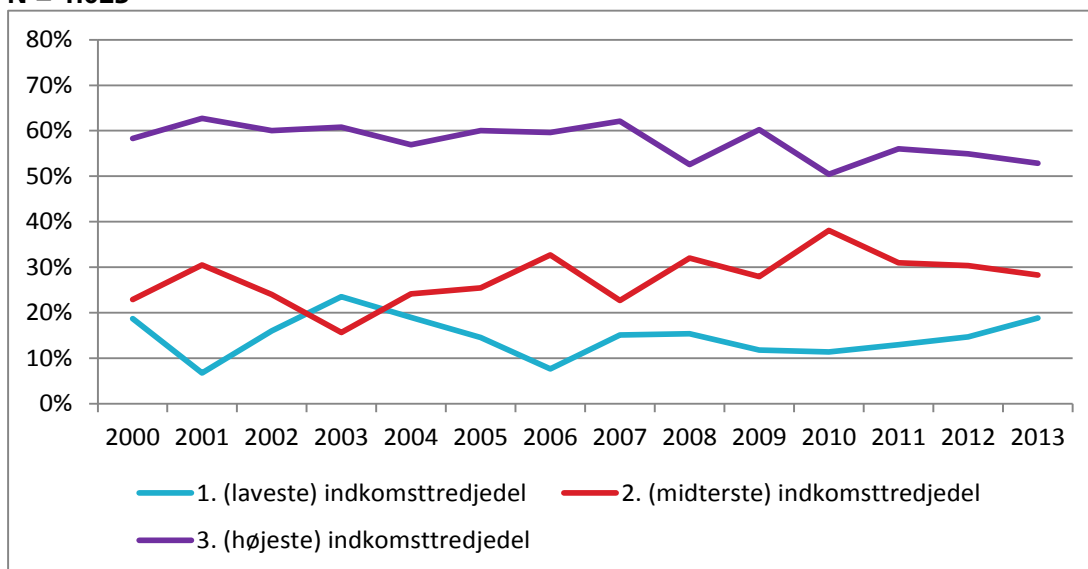
## Københavns Universitet

**Figur 52: Udvikling i de studerendes forældres indkomst, humanistisk uddannelse KU**  
**N = 1.764**



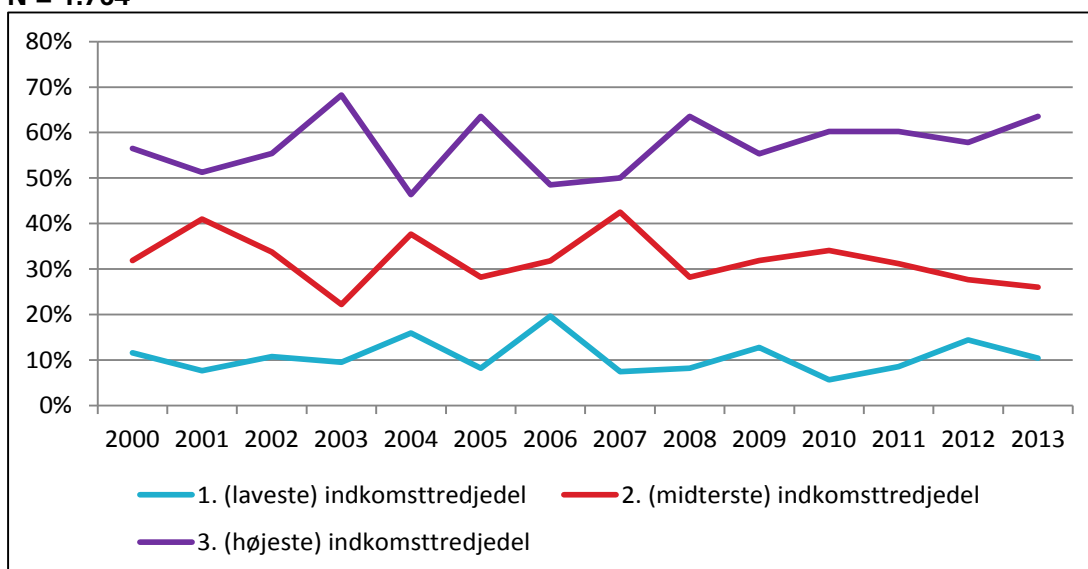
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 53: Udviklings i de studerendes forældres indkomst, samfundsvidenskabelig uddannelse KU**  
**N = 1.023**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 54: Udvikling i de studerendes forældres indkomst, naturvidenskabelig uddannelse KU**  
**N = 1.764**

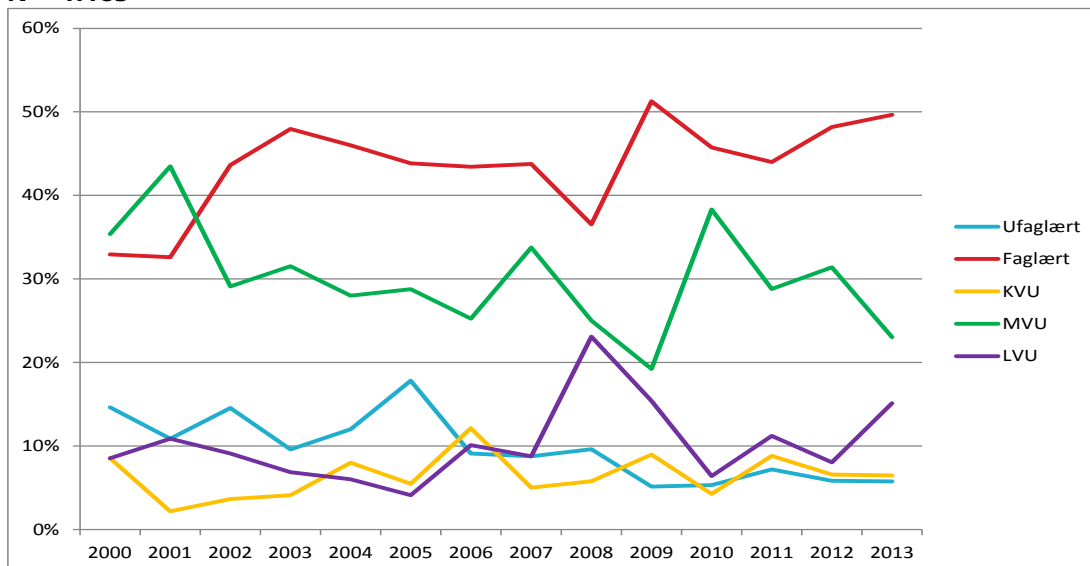


Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

## Udvikling i de studerendes forældres uddannelsesniveau

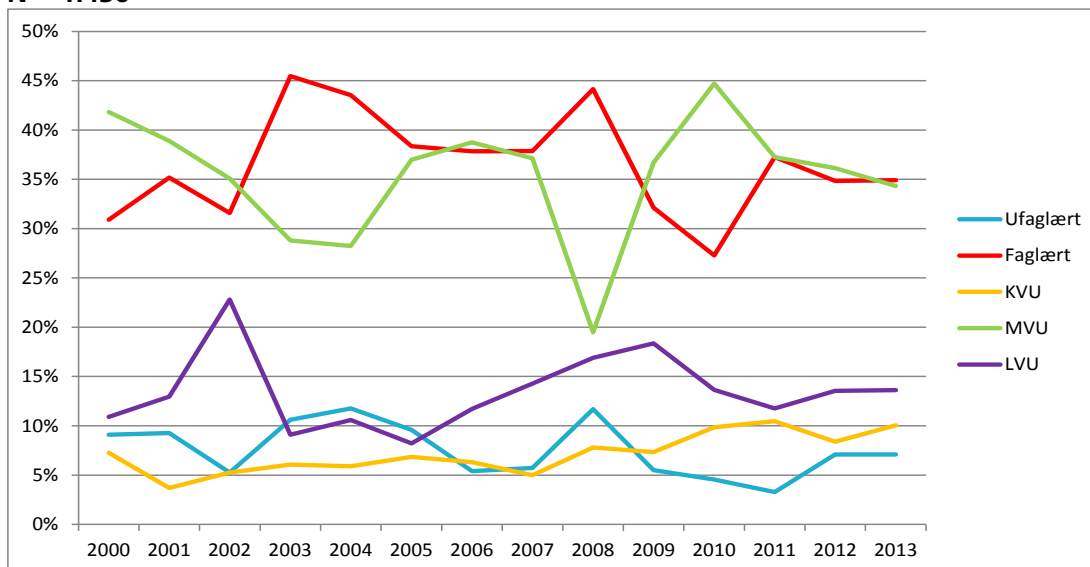
### Aalborg Universitet

**Figur 55: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, humanistisk uddannelse AAU**  
**N = 1.183**



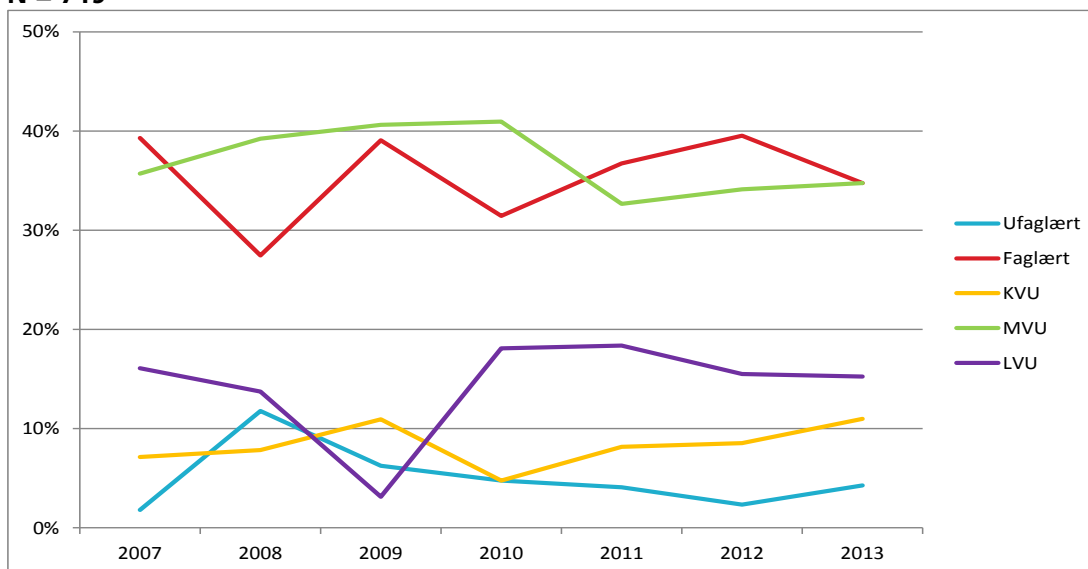
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 21: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, samfundsvidenskabelig uddannelse AAU**  
**N = 1.436**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

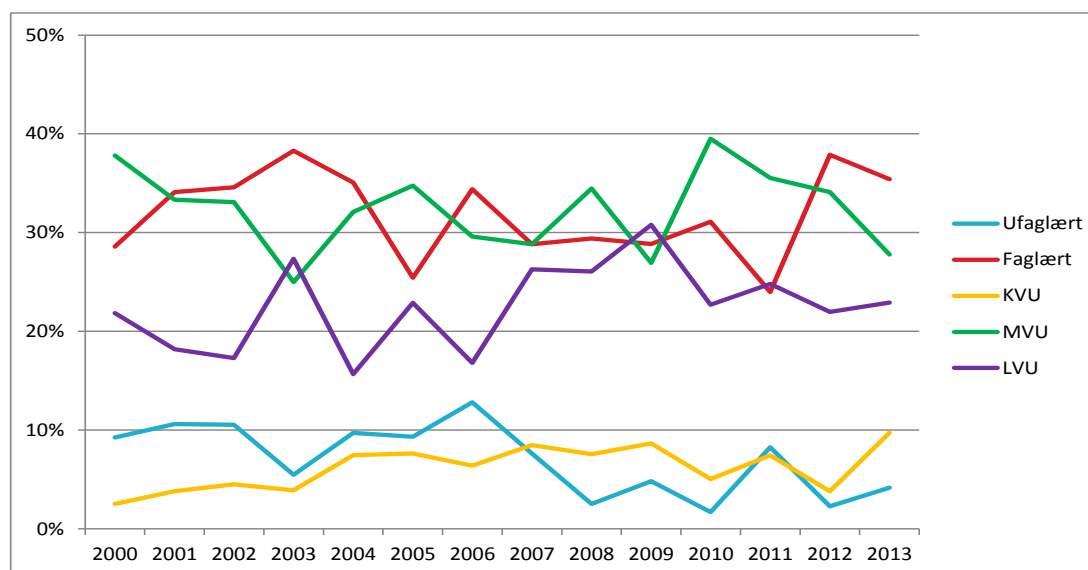
**Figur 57: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, naturvidenskabelig uddannelse AAU**  
**N = 719**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

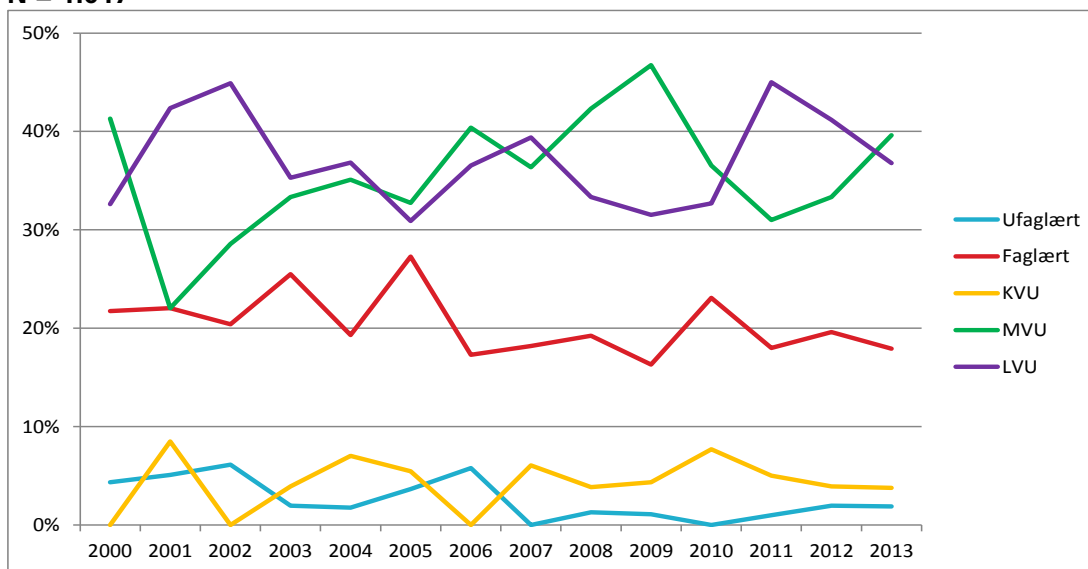
## Københavns Universitet

**Figur 58: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, humanistisk uddannelse KU**  
**N = 1.746**



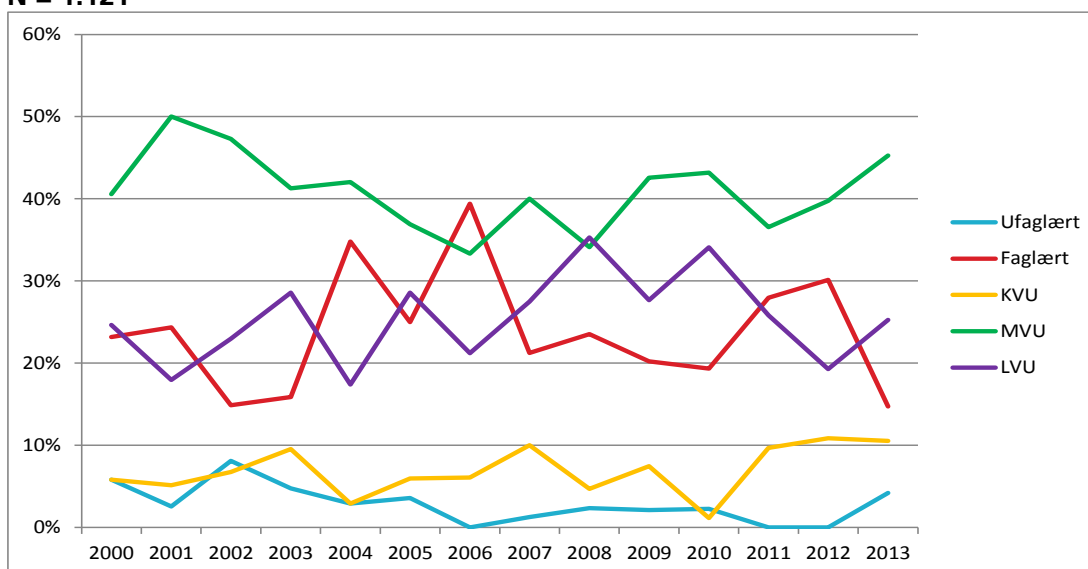
Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 59: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, samfundsvidenskabelig uddannelse KU**  
**N = 1.017**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik

**Figur 60: Udvikling i de studerendes forældres uddannelse, naturvidenskabelig uddannelse KU**  
**N = 1.121**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af Danmarks Statistik



## Litteraturliste

AAU Inside (2015). *Rekruttering af mønsterbrydere bliver en del af udviklingskontrakten*. Available at: <http://www.intern.aau.dk/ansatte/indersiden/vis/rekruttering-af-moensterbrydere-bliver-en-del-af-udviklingskontrakten.cid104596> (Accessed 09-08-2015).

Agresti, A. & Finlay, B. (1997). *Statistical Methods for the Social Sciences*. International edition. Third edition. Pearson Education. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Altbach, P.G (2010). The Realities of Mass Higher Education in a Globalized World in D. B. Johnstone et al. (eds.). *Higher Education in a Global Society*. Cheltenham, UK. pp. 25-41.

Altbach, P. G., Reisenberg, L. & Rumbley, E. L (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution - A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. World Conference on Higher Education, France.

Amador, J. A., Miles, L., & Peters, C. B. (2006). *The practice of problem-based learning: A guide to implementing PBL in the college classroom*. Bolton: Anker Publishing Company.

Anckar, C. (2008). On the applicability of the most similar systems design and the most different systems design in comparative research. *International Journal of Social Research Methodology*. 11(5). pp. 389-401.

Antoft, R. H., & Salomonsen, H. (2007). 'Det kvalitative casestudium: Introduktion til en forskningsstrategi'. In Antoft R. H. (ed.). *Håndværk og horisonter: Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Pp. 29-58. Syddansk Universitetsforlag.

Aydelotte, F. (1944). *Breaking the academic lock step - The development of honors work in American colleges and universities*, New York: Harper and Brothers.

Bertelsen, P. (2002). Universitet & samfund, *Psykolog Nyt*. 11. pp. 14-19.

Biggs, J. og Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. The society for Research into Higher Education.

Bloksgaard, L & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet. in Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q (eds.). *Kvalitative Udfordringer*. Hans Reitzels Forlag.

Collier, D., & Mahoney, J. (1996). Insights and pitfalls: Selection bias in qualitative research. *World Politics*. 49(01). pp. 56-91.

Dahl, S. (2004). Intercultural Research: The Current State of Knowledge. *Middlesex University Discussion Paper*. 26. pp. 1-21.

Dahler- Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.

Dalsgaard, L. (2013). Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur. *Nordisk Administrativ Tidsskrift*. 1(90). pp. 40-57.



- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2014). *Pædagogisk opkvalificering af undervisere. En opsamlende analyse*. Danmarks Akkrediteringsinstitution. Available at: <http://akkr.dk/publikationer/paedagogisk-opkvalificering-af-undervisere-2/> (Accessed 09-08-2015).
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015). *Lovgivning*. Available at: <http://akkr.dk/akkreditering/lovgivning/> (Accessed 21-04-2015).
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015a). *Eksisterende uddannelser*. Available at: <http://akkr.dk/vejledninger/eksisterende-uddannelser/> (Accessed 21-04-2015).
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015b). *Institutionsakkreditering*. Available at: <http://akkr.dk/akkreditering/institutionsakkreditering/> (Accessed 12-07-2015).
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015c). *Plan for institutionsakkreditering 2015 og foreløbig plan for institutionsakkreditering 2016*. Available at: <http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/3.-rev.-plan-for-institutionsakkreditering-2015-og-forel%C3%B8big-plan-for-IA-16.pdf> (Accessed 12-07-2015).
- Danske Universiteter (2011). *Aftagerpaneler*. Danske Universiteter. København.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. London: SAGE Publications.
- Della Porta, D. (2008). Comparative analysis: case-oriented versus variable-oriented research. in Della Porta, D., & Keating, M. (eds.). *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*. Cambridge University Press, pp. 198-222.
- Dreyer, P., Dam, P., & Holmgaard, A. (2015). Undervisere: Flere studerende er ikke egnede til Universitetet. *Berlingske Research*. 27-03-2015. Available at: <http://www.b.dk/nationalt/undervisere-flere-studerende-er-ikke-egnede-til-universitetet> (Accessed 02-07-2015).
- Dubow, E. F., Boxer, P. & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success. *Merrill-Palmer Quarterly*. 55(3). pp. 224-249.
- Elken, M. (2007). *QU Trends 1995 – 2006. Literature review*. University of Oslo.
- Emmenegger, P. & Klemmensen, R. (2012). "Kombination af kvalitative og kvantitative metoder" in Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (eds.). *Metoder i Statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.
- EVA (Forthcoming). *Talentudvikling på masseuddannelserne*. Available at: <https://www.eva.dk/om-eva/handlingsplan/handlingsplaner/handlingsplan-2015.pdf/view?> (Accessed 10-08-2015)
- EVA (2015). *Gymnasiekarakterers betydning for succes på videregående uddannelser - En undersøgelse af gymnasiekarakterers relevans som udvælgelseskriterie til de videregående uddannelser*, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Folketinget (2013). *F2 Om kvaliteten på uddannelsesområdet*. Available at: <http://www.ft.dk/samling/20131/forespoergsel/F2/index.htm#dok> (Accessed 04-03-2015).
- George, L. A. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press Cambridge. Massachusetts. London. England.

Goldberg, J. S., & Cole, B. R. (2002). Quality management in education: Building excellence and equity in student performance. *Quality Management Journal*. 9(4). pp. 8-22.

Guri-Rosenblit, S., Sebkova, H. og Teichler, U. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*. 20. pp. 373 - 389.

Hansen, H. F. (2008). Akkreditering: Kvalitetsledelse, konkurrenceregulering og /eller modefænomener? *Administrativ Debat*. No. 2. pp. 15-16.

Hansen, H. F. (2014). "Quality agencies": the development of regulating and mediating organizations in Scandinavian higher education. In Chou, M. & Gornitzka, Å. (eds.) *Building the Knowledge Economy in Europe: New Constellations in European Research and Higher Education Governance*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar. pp. 188-218.

Hansen, K. M. (2012). Kvantitative datakilder. In Andersen, L. B.; Hansen, K. M.; Klemmensen, R. (eds.). *Metoder i Statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18(1). pp. 9-34.

Hauge, H. (2015). Dovne, dumme studerende? *Berlingske Tidende*. 18-04-2015, Available at: <http://www.b.dk/kronikker/dovne-dumme-studerende> (Accessed 04-08-2015).

Jacobsen, D. A. & Thorsvik, J. (2011). *Hvordan organisationer fungerer. Indføring i organisation og ledelse*. 2. Udgave. Hans Reitzels Forlag.

Jensby, A. G. (2013). *Studietiden er reduceret på de danske universiteter*. Aarhus BSS Medarbejderportal. Available at: <http://medarbejdere.au.dk/fakulteter/bs/nyheder-og-arrangementer/nyhed/artikel/studietiden-er-reduceret-paa-de-danske-universiteter/>, (Accessed 29-07-2015).

Jensen, H. (2015). Lektor er træt af kritik fra sine »dovne og dumme« studerende. *Berlingske*, 19-03-2015. Available at: <http://www.b.dk/nationalt/lektor-er-traet-af-kritik-fra-sine-dovne-og-dumme-studerende> (Accessed 04-08-2015).

Jepsersen, P. K. (2005). 'Den tredje vej?' Generalister, fagprofessionelle eller hybridledere som fremtidens ledere i sygehuse. *18th Scandinavian Academy of Management (NFF) Meeting*. Aarhus Handelshøjskole: Aarhus.

Kanji, G. K., Malek, A., & Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*. 10(1). pp. 129-153.

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research. *Princeton University Press*.

Kvale, S. (1997). *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. 2. udgave. København: Gyldendal akademisk.

- Kvalitetsudvalget (2014a). Nye veje - fremtidens uddannelsessystem. *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*. Available at: <http://ufm.dk/publikationer/2014/nye-veje> (Accessed 09-08-2015).
- Kvalitetsudvalget (2014b). Høje mål - fremragende undervisning i de videregående uddannelser. *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*. Available at: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer> (Accessed 09-08-2015).
- Kvalitetsudvalget (2014c). Beskrivende analyse af udviklingen i studerendes sammensætning. *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*. Available at: <http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal> (Accessed 26-03-2015).
- Kvalitetsudvalget (2015a). Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport, *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*.
- Kvalitetsudvalget (2015b). Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser, *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*.
- Kristensen, E. J. (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning i. Kristensen, E. J, Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Sørensen, B., V. & Sørensen, H. (eds.). *Ideer om et universitet – Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*, Aarhus Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Tilstandsrapport: Høyere utdanning 2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Available at: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapport-uh-2014/id758598/> (Accessed 09-08-2015).
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*. 2004. 12(2). pp. 61-69.
- Lauritsen, P. (2012). Stop klynkeriet og få fingeren ud. *Politiken*. 17-09-2012. Available at: <http://politiken.dk/debat/ECE1754781/stop-klynkeriet-og-faa-fingeren-ud/> (Accessed 03-08-2015).
- Lawrence P.R. & Lorsch. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston: Harvard University.
- Mill, J. S. (1874). *System of logic*. New York: Harper & Brothers.
- Misaro, J., Jonyo, O. F., og Kariuki, K. D (2013). A review of the impact of massification on the quality of higher education in Kenya. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 2(4) pp. 139 - 149.
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of student centered learning*, 2(1). pp. 9-34.
- OECD (2010). Intergenerational Social Mobility in OECD Countries. *OECD Journal economic studies*, available at: <http://www.oecd.org/eco/labour/49849281.pdf> (Accessed 12-04-2015).
- OECD Higher Education Programme IMHE (2014). *Fostering Equity in Higher Education - Compendium of Practical Case Studies*. pp. 1 – 21. Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/Fostering-inclusion-of-disadvantaged-students.pdf> (Accessed 11-07-2015).

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd Edition, SagePublications, Thousand Oaks.
- Pfeffer, N. & Coote, A. (2003). Is quality good for you? *Social Policy Paper*. Vol. 5. Institute of Public Policy, London.
- Pound, P. & Campbell, R. (2015). Exploring the feasibility of theory synthesis: A worked example in the field of health related risk-taking. *Social Science & Medicine*. Vol. 124. January 2015. pp. 57–65.
- Prakash, T. (2014). Lektor: Universitetsstuderende kan ikke regne. *Politiken*. 09-01-2014, Available at: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2177566/lektor-universitetsstuderende-kan-ikke-regne/> (Accessed 04-03-2015).
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York: Wiley-Interscience.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press. Oakland, California.
- Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E. & Clarke, S. (1995). *Recognising and rewarding good teaching in Australian Higher Education*, Canberra: Australien Government.
- Regeringen (2013). *Bedre igennem uddannelserne - Reform af SU-systemet*. Available at: <http://ufm.dk/publikationer/2013/filer-2013/bedre-igennem-uddannelserne-reform-af-su-systemet.pdf> (Accessed 15-07-2015).
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research a menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2). pp. 294-308.
- SRSF-Regeringen (2011). *Et Danmark, der står sammen*. Available at: [http://www.stm.dk/Index/mainstart.asp/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/Index/mainstart.asp/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf) (Accessed 23-02-2015).
- Stensaker, B. (2007). Quality as a fashion - Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education in D.F. Westerheijden et al. (2007). *Quality Assurance in Higher Education*. pp. 99 - 118.
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher Education*. 7(1). pp. 47-54.
- Thomas, D. R (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis, *American Journal of Evaluation*. June 2006. 27(2). pp. 237-246.
- Thomsen, J.P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.D. afhandling. RUC. Available at: <http://diggy.ruc.dk/retrieve/11072> (Accessed 04-08-2015).
- Thune, C. (2001). Quality Assurance of Higher Education in Denmark in Dunkerly, D. & Wong, S.W. (eds.) *Global Perspectives on Quality in Higher Education*. Ashgate Publishers.
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access. The American advantage, *Research and Occasional Paper Series*.

Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and phases of Higher Education in Modern Societies since WWII in Altbach, P. ed. (2007). *International Handbook of Higher Education* pp. 243 – 280.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). *Kvaliteten af de videregående uddannelser skal løftes*. Available at: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/kvaliteten-af-de-videregaende-uddannelser-skal-loftes> (Accessed 10-08-2015).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014a). *Optag 2014 – Oversigt, uddannelsesgrupper og institutioner*. Available at: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/notat-1-overblik-udvikling-uddannelsesgrupper-og-institutioner-1.pdf> (Accessed 23-02-2015).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014b). *Sofie Carsten Nielsen præsenterer Mønsterbryderkorps*. 01-09-2014. Available at: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2014/sofie-carsten-nielsen-praesenterer-moensterbryderkorps> (Accessed 26-02-2015).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015a). *Udviklingskontrakter*. Available at: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/universiteter/styring-og-ansvar/udviklingskontrakter> (Accessed 03-03-2015).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015b). *Bevillinger til universitetsuddannelse*. Available at: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/universiteter/okonomi/uddannelsesbevillinger> (Accessed 08-07-2015).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015c). *Dimensionering af de videregående uddannelser*. Available at: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/dimensionering> (Accessed 10-08-2015).

Undervisningsministeriet (2014). *Profilmodel 2013 – Videregående uddannelser*. Available at: [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF14/141204\\_Profil2013\\_Land\\_VU.pdf](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF14/141204_Profil2013_Land_VU.pdf) (accessed 23-02-2015).

Universitetskanslersämbetet (2014). Higher Education in Sweden - 2014 Status Report, Universitetskanslersämbetet, Stockholm. Available at: <http://www.uk-ambetet.se/download/18.7ff11ece146297d1aa65b4/1407759224422/higher-education-in-Sweden-2014-status-report.pdf> (Accessed 09-08-2015).

Universitets- og Bygningsstyrelsen (2009). *Pjece om institutledelse - 8.1 Studielederen og institutlederen*. Available at: <http://ubst-ro.dav.rackhosting.com/Pjece%20om%20institutledelse/html/kap08.htm> (Accessed 10-08-2015).

Vickery, W. L. (2013). Producing and scrounging during Problem Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1(1). pp. 36-52.

VK-regeringen III (2007). *Mulighedernes samfund*. Available at: [http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/regeringsgrundlag\\_07.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/regeringsgrundlag_07.pdf) (Accessed 23-02-2015).

Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 96:3. pp. 223-236.

Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6). pp. 671 - 684.

Wolfensberger, M. V. C. (2012). Talent development in European Higher Education – Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries. *Springer Open*. pp. 1 – 347.

World Reputation Ranking (2015). *The Times Higher Education – World University Ranking*. University of Copenhagen. Available at: <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/university-of-copenhagen?ranking-dataset=128776> (Accessed 30-07-15).

Zieler, C. (2014). Det er dumt at vælge med hjertet. *Universitetsavisen*. Available at: <http://universitetsavisen.dk/politik/det-er-dumt-vaelge-med-hjertet> (Accessed 04-03-2015).