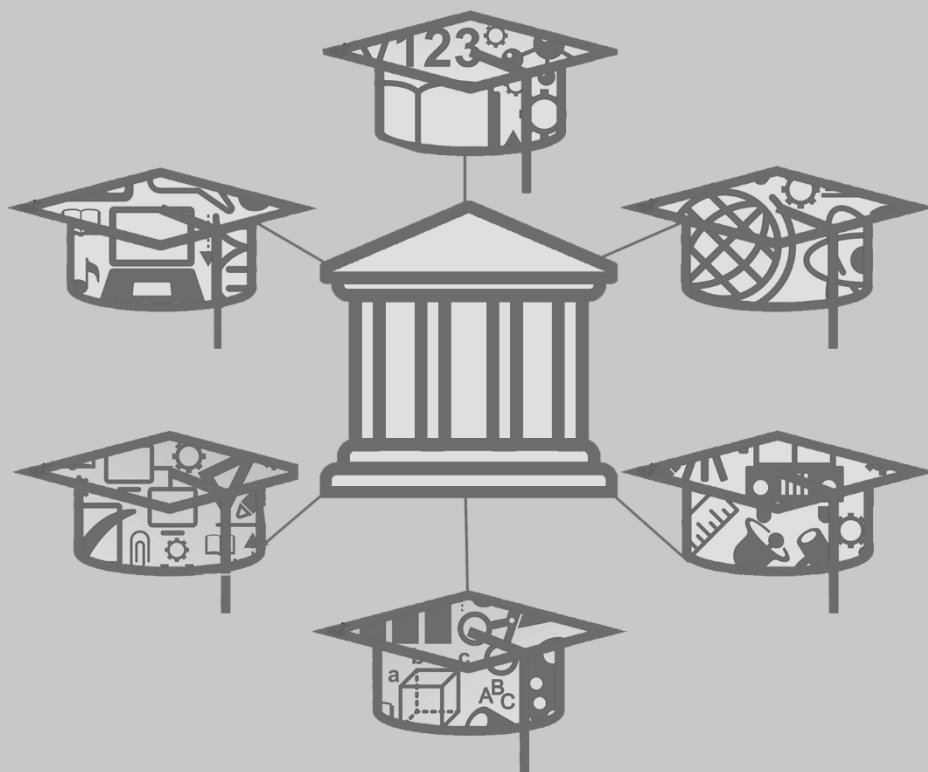




VIDEREGÅENDE UDDANNELSES KOMPLEKSITET

- *En udforskning af differentieringsmekanismer i det videregående uddannelsessystem*

SPECIALE | SOCIOLOGI, AALBORG UNIVERSITET

2016

Kristian Gade Kjermann

SEMESTER: 10. SEMESTER 2016

ANTAL ORD: 34.659

VEJLEDER: ROLF LYNEBORG LUND

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	3
INTRODUKTION OG PROBLEMFORMULERING	4
Problemformulering	5
DEL 1: ANTAGELSER OM VIDEREGÅENDE UDDANNELSES FUNKTION	8
1.1 Dimensioneringen af de videregående uddannelser	9
1.2 Dimensioneringens omfang	13
1.3 Uddannelses funktion: Teoretiske perspektiver	16
1.4 Umiddelbar differentiering i videregående uddannelses hovedområder	24
1.5 Uddannelse som pseudoetnicitet	27
DEL 2: DET VIDEREGÅENDE UDDANNELSESSYSTEMS ORGANISERING	29
2.1 De videregående uddannelsesinstitutioners formål som organisationer	30
2.2 Uddannelsesretninger som (sub)systemer	32
2.3 Udviklingen i det videregående uddannelsesudbud	35
2.4 New public management: Tilskyndelser til differentiering	37
2.5 Opsamling: Uddannelsesretningers umiddelbare differentiering	40
DEL 3: ANALYSESTRATEGI OG OPERATIONALISERING	41
3.1 Opsamling af del 1 og 2: Hvordan uddannelse i det videregående uddannelsessystemet betragtes	41
3.2 Iagttagelser af iagttagelser: Epistemologiske implikationer	42
3.3 Epistemologisk tilgang: Metodologisk strukturalisme	44
3.4 Iagttagelse af sprog: Sprog som distinktion	46
3.5 Analysens genstand: Systemsemantik som diskurs	47
3.6 Empiri: Studieordninger	49
3.7 Tekstuel statistik: Statistisk analyse af tekst	50
3.8 Korrespondanceanalysen: Mønstre i sprogbrug	55
3.9 Opsummering af analysestrategien	56
	1

DEL 4: EMPIRISK ANALYSE AF UDDANNELSESDIFFERENTIERING	57
4.1 Stikprøve – data	57
4.2 Analysens corpus	59
4.3 Delanalyse 1: Nøgleord	60
4.4 Delanalyse 2: Konkordance-analyse	64
4.5 Øvrige konkordance-analyser: ”viden”, ”uddannelsen”, ”kompetencer”, ”færdigheder”, ”anvende” 67	
4.6 Delanalyse 3: Korrespondanceanalyse af token-types	69
4.7 Delanalyse 4: Korrespondanceanalyse af nøgleords konkordance	76
KONKLUSION: VIDEREGÅENDE UDDANNELSESDIFFERENTIERING OG TEKSTUELLE MULIGHEDER	82
LITTERATURLISTE	85
BILAG 1: OVERSIGT OVER STUDIEORDNINGER I STIKPRØVE	90
BILAG 2: DIMENSIONERINGSTABELLER	94
BILAG 3: STOPORDSLISTER	96
BILAG 4: OUTLIERS I CA AF KWIC-SEGMENTER	99

Abstract

Recent educational reforms have put higher education institutions under increasing scrutiny and educational courses are increasingly incentivizing to introduce initiatives aimed at reducing unemployment rates for recent graduates. The aim of this paper is to explore the main expectations put on the higher education system as a whole, and describe how the different parts of the higher education system meet these expectations differently.

The taken for granted assumption that the success and quality of a higher education course is dependent on its graduates immediate employment opportunities is critically evaluated. It is discussed that while the labor market's demand for graduates of certain courses is dependent on the specific expertise the course provides, it is also dependent on the knowledge of the course on the labor market as well as the connotations associated with the course, its students, the educational institution and so on. A theoretical framework is presented in which the value of an education from a market perspective is seen as dependent of the signaling values of the credentials that the education provides.

From this assumption the educational system is viewed from a system theoretical perspective with inspirations from the works of Niklas Luhmann, where each educational course is a unique system that seeks to differentiate itself from the rest of the educational courses. With reference to the governmental practices of New Public Management, where management of public organizations focuses on streamlining and increased competition between suppliers, the higher educational system functions as a differentiated series of subsystems, each striving to define education and its purpose in a way distinguished from the remaining system.

How the individual educational courses define and describe the content of education is analyzed through textual statistical methods in order to uncover what semiotic patterns that emerge in the ways the courses define and describe themselves. The course descriptions are used as data and the linguistic and semiotic patterns are analyzed through simple correspondence analysis. From this it is concluded that while the analysis shows that educational courses define and describe their content using many of the same semiotic elements, the results does not provide a greater insight into the specific patterns and ways in which educational courses differentiate themselves linguistically as well as through discourse from the remaining system.

Introduktion og problemformulering

I den seneste tid har en trend været, at flere og flere danskere tager en videregående uddannelse. Uddannelser på højt niveau kan ikke længere siges kun at tilhøre de få, og har med tiden udviklet sig fra at være et privilegium til eliten til at være en mulighed for de fleste. Som følge af den udvikling, hvor videregående uddannelse bliver en del af flere personers hverdagsliv, bliver det også mere naturligt at spørge, hvad det er, som uddannelse skal. Hvad er det, som videregående uddannelse giver? Hvad kan vi forvente af en videregående uddannelse? Hvordan skaber videregående uddannelse værdi for samfundet?

Svar på sådanne spørgsmål kan ved første blik virke indlysende. De giver og sikrer viden på højt niveau, og systemet skaber en veluddannet befolkning, der i sig selv skaber værdi for samfundet. Men hvad kommer denne værdi af? Som del af det offentlige velfærdssystem, hersker der en iboende forventning til det videregående uddannelsessystem om, at det skal komme os alle til gode. Systemet har selvfølgelig kommet alle til gode i kraft af, at det giver alle mulighed for at tage en videregående uddannelse. En række reformer på området synes dog at antaste, hvorvidt denne værdi er tilstrækkelig i sig selv. Flere reformer er siden år 2000 blevet indført med hensigt om at kvalificere og effektivisere det videregående uddannelsessystem. Den nyeste vending i disse reformer synes at problematisere, hvorvidt dimittender fra videregående uddannelser finder beskæftigelse. Videregående uddannelse synes her at blive knyttet til en ideologi om, at den viden, som uddannelse giver, skal kvalificere til at varetage jobfunktioner på det aktuelle arbejdsmarked. På den måde knyttes funktionen af videregående uddannelse til noget andet end blot uddannelse selv, da det i dette perspektiv retter funktionen mod arbejdsmarkedet. Men hvad sker der med det videregående uddannelsessystem, når det evalueres og betragtes ud fra dette perspektiv?

Når uddannelse evalueres ud fra arbejdsmarkedsrelevans, er værdien af den givne viden betinget af, at denne er anvendelig i eksisterende former for beskæftigelse. Derfor er videregående uddannelse ikke nødvendigvis en værdi blot i kraft af at være en videregående uddannelse, men værdien bliver afhængig af, hvad uddannelsen indeholder.

Tidligere synes forestillingen at være, at jo flere der tager videregående uddannelse, jo bedre. Værdien af en videregående uddannelse syntes at være en selvfølge, og har kunnet skabe værdi for den enkelte i samfundet i kraft af, at systemet giver mulighed for, at man kan fordybe sig i bestemte emner og fagområder efter interesse. Men når videregående uddannelses værdi betragtes ud fra dets beskæftigelsesmuligheder, er det langt fra en selvfølge, at en videregående uddannelse er lige meget værd.

Det er ud fra dette perspektiv, at udviklingen i det videregående uddannelsessystem tilsyneladende er blevet problematiseret i nyere tid: Det videregående uddannelsessystem skal ikke uddanne til arbejdsløshed. På den måde formuleres videregående uddannelses funktion som noget, der knytter sig direkte til arbejdsmarkedet, og de enkelte uddannelser er i tiltagende grad blevet evalueret på, hvorvidt de opfylder den funktion. Dette syn og denne form for evaluering fik store konsekvenser for det videregående uddannelsessystem i 2014, hvor størstedelen af det videregående uddannelsesudbud blev centralt dimensioneret. Dimensioneringen af de videregående uddannelser bevirkede, at uddannelsesretninger med høj dimittendledighed umiddelbart efter fuldendt uddannelse fremover skulle begrænses i deres optag. Dette tiltag kan siges at tvinge de enkelte videregående uddannelsesretninger til i højere grad at rette opmærksomhed imod, hvor deres dimittender finder beskæftigelse.

Dimensioneringen af de videregående uddannelser er interessant, da det er et tiltag, som er forholdsvis ligetil at træffe beslutning om, men hvor det er vanskeligt at gennemskue konsekvenserne af implementeringen. Samtidig er det også umiddelbart uigennemskueligt hvad det præcist er for dele af uddannelsessystem, der rammes. Her tænkes ikke specifikt på de uddannelsesretninger, der blev reduceret i deres fremtidige optag, men i stedet på, hvad der karakteriserer disse videregående uddannelsesretninger ud over blot en højere dimittendledighed umiddelbart efter fuldendt uddannelse. Dimensioneringen af de videregående uddannelser synes at evaluere alle videregående uddannelser ud fra en antagelse om, at alle videregående uddannelser skal varetage samme funktion: Give beskæftigelse på højere niveau. Men hvordan stemmer denne forestilling om uddannelses funktion overens med den måde, som de enkelte uddannelser definerer deres formål? Uddannelse er et højt pluralistisk fænomen, og når dens funktion reduceres til en enkelt dimension, går meget af hvad uddannelse er, tabt.

Videregående uddannelse beskæftiger sig med alt. Det virker overflødigt at nævne eksempler, for i kraft af at de videregående uddannelsesinstitutioner er vidensinstitutioner, beskæftiger de sig netop med viden om alt. Hvad ting er, hvad de skal, hvordan de fungerer, hvordan de bliver til, hvordan de skabes osv. At de enkelte uddannelsesretninger definerer deres funktion som hængende sammen med beskæftigelse på arbejdsmarkedet, er derfor langt fra givet, da de umiddelbart definerer deres funktion i overensstemmelse med, hvad det er for en type viden, som uddannelsen beskæftiger sig med. Mange uddannelser i det videregående uddannelsessystem, særligt på universiteterne, definerer deres indhold uafhængigt af konstellationen af det nuværende arbejdsmarked, da universitetsuddannelser i højere grad kan siges at have til funktion at bevare, skabe og videreføre viden generelt. Her har alle typer af viden ikke lige stor relevans på et arbejdsmarkedet, da dette netop er foranderligt. På den måde vil nogle uddannelsesretninger være defineret på en måde, der er i bedre overensstemmelse med arbejdsmarkedets konstellation end andre.

Specialet her har som sit formål at forsøge at begribe det videregående uddannelsessystem i sin kompleksitet. Her vil uddannelsessystemet ikke beskrives ud fra, hvordan det er ens, men i stedet ud fra hvordan det er forskelligt. Formålet er med udgangspunkt i dimensioneringen af de videregående uddannelser at forstå hvilke forventninger, der eksisterer til det videregående uddannelsessystem, og hvordan systemet umiddelbart er opbygget til at møde netop disse forventninger forskelligt. Der forsøges hermed at give uddannelsesretningerne og det videregående uddannelsessystem selv en stemme om, hvad formålet og funktionen af videregående uddannelse er. Dette for at kunne forstå systemets logik, og hvordan systemet netop differentieres i kraft af, at varetage vidt forskellige ting, og definere formål og funktion forskelligt.

Problemformulering

Der arbejdes i specialet ud fra følgende problemformulering:

Hvordan differentieres de enkelte uddannelser i det videregående uddannelsessystem efter indhold? Og er det videregående uddannelsessystem stratificeret efter, hvordan uddannelserne varetager den videregående uddannelsesfunktion forskelligt?

Problemformuleringen lægger op til både en teoretisk og en empirisk analyse. Der stilles for det første et åbent spørgsmål om, hvordan de enkelte uddannelsesretninger differentierer sig fra hinanden. Dette spørgsmål søges bevaret både teoretisk og empirisk. Teoretisk besvares spørgsmålet ud fra, hvad der kan betegnes som videregående uddannelses overordnede funktion, og hvordan denne varetages forskelligt af de enkelte uddannelser. Her er fokus særligt på videregående uddannelses funktion i forhold til arbejdsmarkedet. Derudover analyseres det videregående uddannelsessystem teoretisk som et system med bestemte mekanismer, der bevirker, at differentiering mellem de enkelte uddannelser finder sted på bestemte måder. Spørgsmålet søges samtidig besvaret empirisk ud fra, hvordan uddannelsesretningerne selv definerer uddannelse og dets formål forskelligt.

Ud fra hvordan uddannelsessystemet er differentieret, søges det samtidig besvaret, hvorvidt man meningsfuldt kan tale om en stratifikation af uddannelserne i uddannelsessystemet ud fra, hvordan funktionen varetages forskelligt. Her er interessen særligt for dimensioneringen som et tiltag, der potentielt omdanner og forandrer enkelte uddannelsesretninger ud fra, hvordan uddannelsernes egen forståelse af deres funktion stemmer overens med funktionen om, at uddannelsen skal føre til beskæftigelse på arbejdsmarkedet. Interessen er for, om der kan identificeres generelle kendetegn ved de dimensionerede uddannelsers indhold, som stiller dem i en dårligere position ift. det øvrige uddannelsessystem i kraft af, at blive reduceret i optag ud fra, hvad dette indhold er.

Den empiriske analyse består af, hvordan uddannelserne netop beskriver sig selv. Her inkorporeres en eksperimentel metodologi, hvor generelle mønstre i disse beskrivelser søges udledt og analyseret gennem tekstuelle statistiske metoder. Dette for at kunne beskrive det videregående uddannelsessystem mere overordnet i forhold til, hvordan de enkelte uddannelser beskriver sig selv, for netop at kunne identificere og bekræfte den differentiering, som de teoretiske analyser hypoteserer. Hvorvidt uddannelsessystemet er stratificeret estimeres ud fra, hvorvidt der kan identificeres mønstre mellem uddannelsernes beskrivelser og hvorvidt uddannelserne blev dimensioneret og reduceret i optag.

Specialet har umiddelbart alle uddannelsesretninger i det videregående uddannelsesretninger som genstandsfelt; dvs. alle erhvervsakademi-, professionsbachelor-, akademiske bachelor- og kandidatuddannelser. I den empiriske analyse er det dog kun erhvervsakademi-, professionsbachelor- og akademiske bacheloruddannelser, der undersøges.

Specialet er opbygget af fire dele, hvor de to første dele beskæftiger sig overvejende med den teoretiske analyse af differentiering af uddannelsessystemet. Del 1 etablerer, hvordan den herskende forventning til det videregående uddannelsessystem i dag synes at være, at videregående uddannelse skal føre til umiddelbar beskæftigelse på arbejdsmarkedet. Her diskuteres forskellige teoretiske perspektiver på, hvordan videregående uddannelses relation og funktion i forhold til arbejdsmarkedet kan forstås. Hertil beskrives det, hvordan visse dele af det videregående uddannelsessystem umiddelbart er bedre i stand til at varetage en funktion, der relaterer til arbejdsmarkedet. Med udgangspunkt i konklusionerne af del 1, forsøger del 2 at give en teoretisk redegørelse af hvilke mekanismer, der eksisterer i det videregående uddannelsessystem, der bevirker, at de enkelte uddannelsesretninger differentierer sig fra hinanden. Ud fra dette opstiller del 3 en analysestrategisk ramme om, hvordan differentiering i uddannelsessystemet, kan undersøges empirisk. Del 3 beskæftiger sig særligt med udfordringen, der ligger i at beskrive, hvordan systemer beskriver sig selv. Her introduceres tekstuelle statistiske metoder som en metodologi, der både tillader at sprog analyseres mere kvantitativt, end hvad der er typisk for tekstanalyse, og som samtidig tillader en hvis reduktion af forskerbias i forhold til, hvordan beskrivelser af

systemerne udledes. Del 4 er her den empiriske analyse, hvor mønstre i sprogbruget i uddannelsernes beskrivelser analyseres gennem de tekstuelle statistiske metoder. Uddannelsesretningernes studieordninger anvendes som empiri. Her inddrages korrespondanceanalysen som en metode til at identificere og visualisere de mønstre, der eksisterer i sprogbruget i studieordningerne.

Del 1: Antagelser om videregående uddannelses funktion

Jf. problemformuleringen har dette speciale til formål at beskrive og analysere, hvordan uddannelser i det videregående uddannelsessystem er differentieret. Interessen for at analysere det videregående uddannelsessystem på sådan en måde tager afsæt i, at der i nyeste tid har været et tiltagende politisk fokus på styringen af det videregående uddannelsessystem, hvor nogle faglige områder og enkeltuddannelser bliver betragtet som mindre relevante fra et arbejdsmarkedsperspektiv end andre. Den umiddelbare manglende arbejdsmarkedsrelevans af nogle uddannelser, fik konsekvens for de enkelte uddannelsesinstitutioner i 2014, da det centralt blev besluttet at reducere optaget på en række uddannelsesgrupper.

Dette åbner op for spørgsmålet om, hvad det egentlig er, der forventes af det videregående uddannelsessystem, og hvordan koblingen mellem uddannelse og arbejdsmarkedet kan forstås. Første del af specialet beskæftiger sig med, hvilke antagelser, der synes at eksistere om videregående uddannelse og relationen til arbejdsmarkedet, som legitimerer en styringspraksis som dimensioneringen af de videregående uddannelser. Formålet er at kontrastere disse antagelser med andre teoretiske forklaringer på, hvad uddannelses funktion er i relation til arbejdsmarkedet. Overordnet er formålet at bryde med de umiddelbare forestillinger om uddannelsesfunktion, og åbne op for, hvordan videregående uddannelse kan betragtes og analyseres anderledes. Særligt er det hensigten at bryde med, at det blot er uddannelsens niveau, der har betydning. I stedet postuleres det, at der også er mekanismer i samfundet, der stratificerer uddannelserne i det videregående uddannelsessystem ud fra deres indhold og tilknytning til eksisterende professioner. Dette åbner netop op for at analysere, hvordan uddannelserne differentierer sig, når man retter fokus mod det egentlige indhold frem for blot institutionen, som uddannelsen er under, eller uddannelsens niveau.

Dimensioneringen af de videregående uddannelser er særligt det, som har vakt interessen for dette speciale. Derfor vil redegørelsen af antagelserne om videregående uddannelses funktion tage udgangspunkt i dette styringstiltag. Hensigten med de følgende afsnit er at opridse udviklingen i den videregående uddannelsessektor i nyere tid, og beskrive hvordan denne udvikling problematiseres fra særlig statslig side, hvilket netop kommer til udtryk i argumentationen for dimensioneringen. Argumentationen vil fokusere på, hvordan udviklingen problematiseres ud fra bestemte antagelser om, hvilken funktion uddannelse har for individet særligt ift. beskæftigelse, produktivitet og lønniveau. I afsnit 1.3 rammesættes denne type af antagelser inden for humankapital-teori, hvor der særligt fokuseres på uddannelse som ekspertisegivende. Denne antagelse stilles i kontrast med en certifikatsignalværdi-antagelse om uddannelse, hvor der fokuseres på uddannelsernes signalværdi frem for den faktiske ekspertise, som der tilføres.

Formålet med denne første del af rapporten er at åbne op for, at uddannelser kan betragtes som andet end funktionelt differentieret, og at deres værdi i høj grad er afhængig af andre faktorer end blot hvilken ekspertise, som uddannelsen giver. Første del af rapporten afsluttes med en bestemt teoretisering af videregående uddannelses funktion og formål, som resten af rapporten vil bygge videre på, og som der vil tages afsæt i i den empiriske analyse af videregående uddannelses uddifferentiering og stratificering.

1.1 Dimensioneringen af de videregående uddannelser

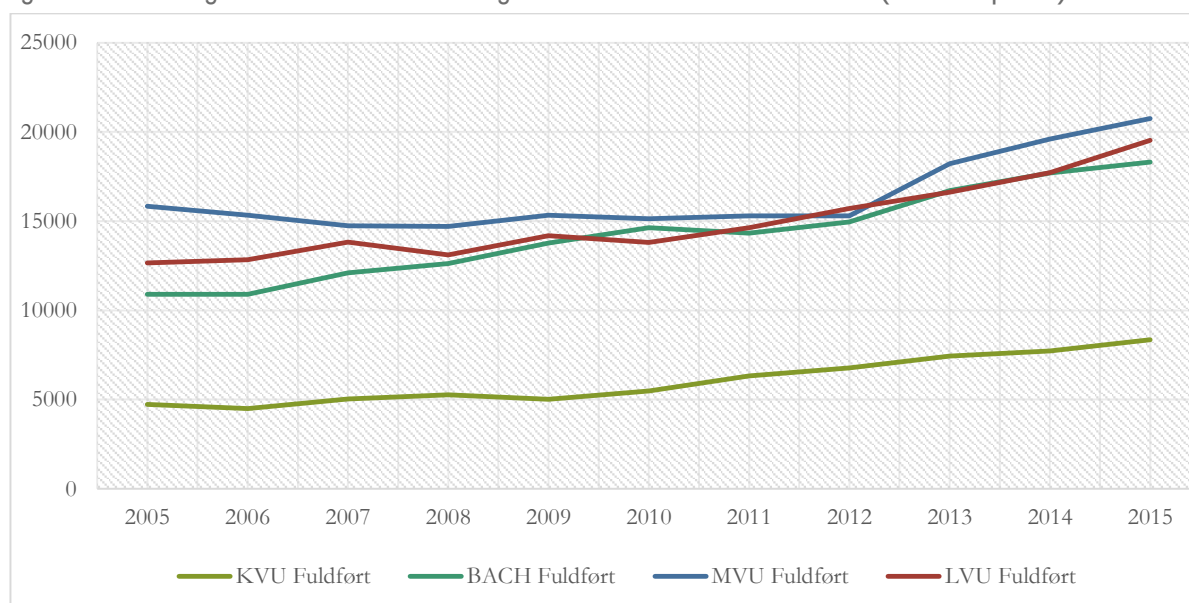
I juni 2014 blev det besluttet centralt at dimensionere de videregående uddannelser. Dimensioneringen indebærer, at uddannelser, hvor dimittender har svært ved at finde beskæftigelse, bliver reduceret i deres fremtidige optag (Regeringen 2014a:16). Den foreløbige dimensioneringsmodel, som blev udmeldt i oktober 2014, begrænser optaget på de uddannelsesretninger, hvis dimittender der kan konstateres fortsat eller systematisk ledighed ved. Omfanget er en reduktion på ca. 3.950 studiepladser på de videregående uddannelser, som indfases i perioden 2015-18 (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014a).

I det følgende ses der nærmere på baggrunden for dimensioneringen samt de implicitte antagelser om videregående uddannelses formål. Brugen af dimensionering følger af anbefalingerne fra det i 2013 nedsatte "Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående uddannelser" (Regeringen 2014a:19). Derfor lægges der særlig vægt på argumentationen i dette udvalgs rapporter (fremover kaldt Kvalitetsudvalget).

Udviklingen i den videregående uddannelsessektor

Den videregående uddannelsessektor har i nyere tid udvidet sig meget. Det vurderes i dag, at over 60 % af en ungdomsårgang vil tage en videregående uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015). Som det fremgår af figur 1 og tabel 1, er der over de sidste 10 år sket en fortsat stigning på alle typer videregående uddannelse.

Figur 1: Udvikling i antal fuldførte videregående uddannelser 2005-2015 (fuldført pr. år)



Kilde: Danmarks Statistik - Egne beregninger

Figuren viser udviklingen i, hvor mange der pr. År fuldfører en lang videregående uddannelse. Tallene er opgjort på typen af videregående uddannelse. KVV= kort videregående uddannelse, BACH=akademisk bacheloruddannelse, MVU= mellemlang videregående uddannelse, LVU= lang videregående uddannelse (herunder kandidatuddannelser)

Totalt set fuldførte lidt under 67.000 en videregående uddannelse i 2015 sammenlignet med ca. 44.000 i 2005, svarende til en stigning på næsten 52 % (se tabel 1). Stigningen kan ikke forklares med reference til udviklingen i befolkningstal alene. Befolkningstallet for aldersgruppen 18-30 år er øget med ca. 12 % i samme periode

(Danmarks Statistik – egne beregninger). For aldersgruppen 18-25 er stigningen 26 % (ibid.). Andelen af personer inden for disse aldersgrupper, der tager videregående uddannelser, har derfor været fortsat stigende over de sidste 10 år.

Tabel 1: Relativ udvikling i antal fuldførte videregående uddannelser (fuldført pr. år)

Uddannelsestype	2005	2015	Udvikling i pct.
KVU	4.730	8.350	76,5%
BACH	10.901	18.311	68,0%
MVU	15.842	20.756	31,0%
LVU	12.658	19.522	54,2%
TOTAL	44.131	66.939	51,7%

Kilde: Danmarks Statistik - egne beregninger

Gennem perioden 2005-2015 er der dimitteret flest med en mellemlang videregående uddannelse (MVU, herunder professionsbacheloruddanner) (se tabel 1). Ved mellemlange videregående uddannelser er dog sket den mindste stigning sammenlignet med de andre uddannelsestyper. Den største stigning er sket inden for korte videregående uddannelser (KVU, herunder erhvervsakademiuddannelser), hvor der er sket en stigning på 76,5 % fra 2005 til 2015. KVU'er er dog gennem hele perioden den uddannelsestype, som der er uddannet færrest af. Også akademiske bacheloruddannelser og lange videregående uddannelser (kandidatuddannelser og masteruddannelser) har set en stødt stigning gennem hele perioden. Stigningen i fuldførte akademiske bacheloruddannelser er højere end den for LVU'er, men der er fuldført flere LVU'er gennem hele perioden end der er fuldført akademiske bacheloruddannelser.

Den mest intuitive forklaring til denne udvikling er, at flere uddannes på højere niveau, fordi arbejdskravene stiger. En anden og beslægtet forklaring er, at udviklingen til dels kan tilskrives forventningerne og forestillingerne om vor tids samfund som et såkaldt 'vidensamfund'. Vidensamfund forstås her enten som et samfund, hvor innovation og teknologiske nyskabelser er i centrum (Mathiesen 2000:177), eller hvor produktionen af den viden, som anvendes i produktion af produkter, er det afgørende produkt (Jensen 2001:25). Vidensamfundet skaber derfor nye forventninger om vidensproduktion, for enten at kunne tænke i nye produkter, løsninger eller andet, eller for at opkvalificere arbejdsstyrken til bl.a. at kunne imødekomme større teknologiske krav på arbejdsmarkedet som følge af mere kompliceret teknologi, øget brug af EDB eller lignende. Flere regeringsdokumenter fra 2002 og frem refererer til målsætninger om at udvikle kompetencer og færdigheder til vidensamfundet (Regeringen 2002:63; 2004:39), blive et førende vidensamfund (Regeringen 2005a:6; 2005b:5; 2006b:10; 2007b:34) samt at omsætte viden til vækst og velfærd (Regeringen 2003:4). I dansk sammenhæng har forventningerne særligt ligget på de videregående uddannelsesinstitutioner til at imødekomme kravene i vidensamfundet. Fra 2005-2009 var det også et regeringsmål, at 50 % af en ungdomsårgang skulle tage videregående uddannelse i 2015 (Regeringen 2005b:6; 2005c:15; 2006a:17; 2006b:40; 2006c:25; 2007a:9; 2007b:31; 2008:9; 2009:22). Dette mål blev øget til, at 60 % af ungdomsårgang skulle tage videregående uddannelse i 2020 (Regeringen 2011:8) – Et mål der blev fastholdt, indtil det blev betragtet som indfriet i oktober 2014 (Regeringen 2014a:15).

Vidensamfundsdiskursen skaber derfor forventning om, at flere skal uddannes på højere niveau. Forstås videnssamfundet ud fra, at det er forventninger til uddannelse og kvalificering til arbejdskrav, der er i centrum,

kan overgangen til vidensamfund ses som en proces, der transformerer det at tage uddannelse fra mulighed til nødvendighed (Kjellmann 2014:27-28).

Problematiseringen af udviklingen i den videregående uddannelsessektor

Fra statslig side har det som beskrevet været ønsket og forventet, at flere skulle tage en videregående uddannelse, for at møde forventningerne forbundet med vidensamfundet. Målsætningerne om at flere skulle i videregående uddannelse var dog ikke knyttet til bestemte uddannelses typer eller særlige fagområder. Studerende har derfor i kraft af det gratis uddannelsessystem frit kunne vælge deres foretrukne uddannelse efter interesse, uden nødvendigvis at overveje beskæftigelsesmuligheder, lønudsigter eller lignende. En undersøgelse af tænketanken DEA fra 2013 viser også, at danske universitetsstuderende - sammenlignet med svenske, tyske og engelske studerende - i højere grad prioriterer lysten til at studere, faglig interesse og spændende jobmuligheder i deres valg af studieretning, mens muligheden for høj lønindkomst og lav arbejdsløshed prioriteres lavere (DEA 2013:11).

Denne prioritering ift. uddannelsesvalg kan siges at være blevet problematiseret i nyere tid. I Kvalitetsudvalgets rapporter nævnes det bl.a., at sådan et beslutningsgrundlag kan føre til en fælledens tragedie, hvor ”individuelle beslutninger – hvor rationelle de end er – kan føre til et katastrofalt resultat for fællesskabet” (Kvalitetsudvalget 2015b:12). Resultatet i dette tilfælde er, at mulighederne for relevant beskæftigelse på den valgte uddannelsesretning kan vise sig at være dårlige (ibid.). Dette er problematisk inden for en ramme om, at videregående uddannelser betragtes som en investering, der skal give et gavnligt afkast eller gode for samfundet. Videregående uddannelse og en forbedring af uddannelsesniveaut tilskrives nogen universelle formål, og investeringerne indenfor området forventes bl.a. at give afkast i form af øget produktivitet (Regeringen 2014b:8), bidrag til velstanden i kraft af at sikre arbejdsstyrken de rette kompetencer ift. virksomhedernes behov (ibid.:34) samt at bidrage til ”udbredelsen af avanceret produktion og bedre adgang til dygtige medarbejdere” (ibid.:9).

Med disse målsætninger om og forventninger til det videregående uddannelsessystem in mente, så er Kvalitetsudvalgets rapporter og dimensioneringen udtryk for en usikkerhed om de enkelte uddannelsesretningers relevans. Relevansen er her særligt set fra perspektivet af det nuværende arbejdsmarked, hvor relevans bliver et spørgsmål om kompetencers anvendelighed i de eksisterende jobs (Kvalitetsudvalget 2015b:34). Udviklingen i uddannelsesniveau og ekspansionen af den videregående uddannelsessektor ses derfor kun som en gevinst, hvis der ”...er sammenhæng mellem det, de studerende lærer på uddannelserne, og den viden og de kompetencer, der er brug for ude i samfundet [red. arbejdsmarkedet]¹.” (Kvalitetsudvalget 2015b:8).

Den seneste udvikling inden for den videregående uddannelsessektor problematiseres derfor ift., at uddannelsstilbud og studievalg skal være ”fornuftige i forhold til, hvor samfundet sandsynligvis bevæger sig hen” (ibid.:6). Dermed nedtones behovet for, at så stor en andel af befolkningen uddannes på så højt niveau, da det betvivles, at dimittender vil kunne beskæftiges på det fremtidige arbejdsmarked (ibid.:8).

Set fra perspektivet af de studerende, problematiseres relevansen af de videregående uddannelser ligeledes ved, at nogen uddannelser giver dårlige muligheder for job (Kvalitetsudvalget 2015b:12) og at opgaver, som nyansatte får stillet, kan være langt fra det lærte på uddannelsen (ibid.:10).

¹ Jeg finder det i dette tilfælde rimeligt at ækvivalere samfundet med arbejdsmarkedet, da samfundets behov i Kvalitetsudvalgets rapporter ikke konceptualiseres som meget andet end virksomhedernes behov og den lærte videns relevans og anvendelighed i en jobsituation. Dette er desuden også en tendens der ses i Regeringsdokumenter fra år 2000 og frem, hvor samfundsbehov sjældent italesættes som andet end arbejdsmarkedsbehov (Kjellmann 2014:35;52).

Argumentationen for dimensioneringen hviler således på en grundlæggende antagelse om, at en uddannelses værdi afhænger af anvendeligheden på arbejdsmarkedet af den viden og de kompetencer, som der læres i løbet af uddannelsen. Dimensioneringstiltaget legitimeres derved ved, at det kan give alle dimittender ”en fair chance for at få et job” (Kvalitetsudvalget 2015b:34), mens det sikrer øget produktivitet og anvendelige kompetencer til det eksisterende arbejdsmarked. Denne antagelse uddybes i afsnit 1.3 om uddannelse forstået som humankapital.

Uddannelsesmarkedet

I argumentationen for brug af dimensionering, fremlægges bestemte forventninger til studerendes relation til de videregående uddannelser, og deres motivation for at studere. I Kvalitetsudvalgets rapporter betragtes det videregående uddannelsessystem ud fra et markedsperspektiv:

En videregående uddannelse kan ansues som et produkt, der udbydes på et marked. Et marked, hvor nogle sælger og andre køber. Sælgerne, uddannelsesinstitutionerne, bestemmer, hvad der skal udbydes af uddannelser. Køberne, de studerende, bestemmer, hvad der er efterspørgsel efter. (Kvalitetsudvalget 2015b:11)

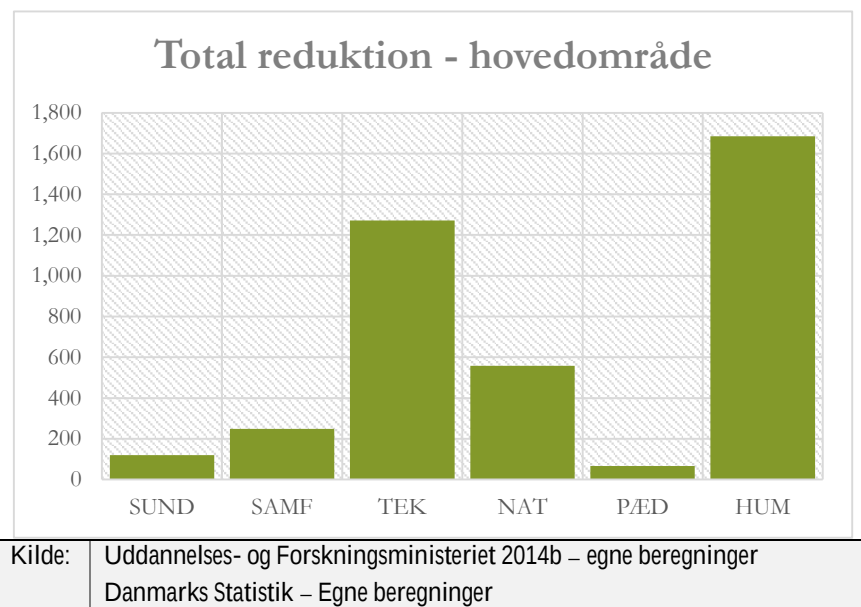
Studerende betragtes ud fra dette perspektiv som købere, som skaber efterspørgslen, der bestemmer, hvad udbuddet af uddannelser skal være. Udviklingen i det videregående uddannelsessystem problematiseres ud fra dette markedsperspektiv ud fra, at denne markedsrelation er ude af trit med de øvrige markedskræfter i samfundet. Udbygges markedsanalogien ud fra tidligere betragtninger om uddannelses værdi i kraft af arbejdsmarkedsrelevans, kan dimittender siges at gå fra køber- til sælgerrollen, hvor de forsøger at ”sælge” deres uddannelse til køberne på arbejdsmarkedet i form af de enkelte arbejdsgivere. I dette perspektiv er der en asymmetri mellem markedskræfterne, da de studerendes efterspørgsel efter hvilke uddannelser, der skal udbydes, ikke nødvendigvis svarer til arbejdsgivernes efterspørgsel. Da uddannelsesinstitutioner primært finansieres gennem taxametersystemet, hvor der betales på baggrund af antallet af studerende, kan de studerende siges at have mere magt ift. at forme udbuddet af videregående uddannelser.

Ud fra dette problematiseres det netop, at faktorer som fremtidig løn og beskæftigelsesmuligheder spiller en mindre rolle i uddannelsesvalg (Kvalitetsudvalget 2015b:15). Rationaliteten bag de studerendes uddannelsesvalg problematiseres, da den ikke garanterer en symmetri mellem udbuddet af uddannelser og efterspørgslen af kompetencer på arbejdsmarkedet. Dimensioneringen kan derfor ses som et forsøg på at justere markedets udvikling, som følge af en ”problematiske” rationalitet hos de uddannelsesvælgende. At de videregående uddannelsesinstitutioner betragtes ud fra dette perspektiv, hænger sammen med måden de organiseres på. Dette uddybes i afsnit 2.4 om, hvordan videregående uddannelsesinstitutioner som offentlige organisationer organiseres under New Public Management-paradigmet.

1.2 Dimensioneringens omfang

Den tilsigtede effekt af dimensioneringen, er en reduktion af ca. 3.950 studiepladser ift. optaget 2013, indfaset over fire år i perioden 2015-2018 (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014a; 2014b).

FIGUR 2: REDUKTION FORDELT PÅ HOVEDOMRÅDER



Som nævnt dimensioneres uddannelserne på baggrund af dimittenders beskæftigelsesmuligheder. Jf. at uddannelsers relevans primært forstås som relevans for arbejdsmarkedet, anvendes ledighed som indikator for uddannelsernes samfundsmæssige relevans (Uddannelses- og forskningsministeriet 2014d:2). Ledighed opgøres på gruppeniveau, således at uddannelsesretninger grupperes efter den type beskæftigelse, som de retter sig imod (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014d). Beregningsgrundlaget for dimensioneringsmodellen er fortsat ledighed for dimittender målt i 4. til 7. kvartal efter afslutning af studierne (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014a:1). Uddannelserne vurderes i forhold til den gennemsnitlige dimittendledighed. Uddannelser, der enten kan betegnes som havende systematisk ledighed (70 % af op til 10 årgange med ledighed over gennemsnit) eller havende markant overledighed (2 % højere end gennemsnittet), udtages til dimensionering (ibid.). De uddannelsesgrupper, der udtages til dimensionering, og antallet, der skal skæres ned, meldes dernæst ud til de enkelte uddannelsesinstitutioner, hvor uddannelsesinstitutionerne selv beslutter præcis hvilke uddannelsesretninger, der skal reduceres i optag (dog med undtagelser²) (ibid.:3).

For professionsbacheloruddannelser og erhvervsakademiuddannelser begrænses optaget direkte på de udtagne uddannelsesretninger, mens der på universitetsuddannelser (akademiske bachelorer og kandidatuddannelser) adgangsbegrænses på bacheloruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014c). Jf. retskravet om overgang fra bacheloruddannelse til kandidat, forventes den samlede kandidatproduktion at falde som følge af faldet i optagne bachelorstuderende (ibid.). Således oversættes den planlagte reduktion af LVU-optag på ca. 2.360 studiepladser på kandidatniveau til 3.535 pladser på bachelorniveau (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014c).

2 Af den totale reduktion på ca. 3.950 er 3.247 udtaget pba. ledighed på uddannelsesgruppeniveau. De resterende er udtaget ved udregning af systematisk ledighed for enkeltuddannelser i uddannelsesgrupper, hvor optaget begrænses for netop de enkeltuddannelser som ledigheden er fastslået ved (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014b:3; 2014d:2)

Figur 2 og tabel 2 viser fordelingen af reduktionen ud fra uddannelsernes hovedområde. Uddannelser inden for humaniora (HUM) udgør størstedelen af reduktionen, og reduceres med 1.685 pladser svarende til 42,7 % af den totale reduktion. Teknik udgør den næststørste gruppe (TEK), som blev reduceret med 1.271 pladser svarende til 32,2 % af den totale reduktion. Pædagogiske fag (PÆD) blev reduceret mindst med 66 pladser svarende til 1,7 % af den samlede reduktion.

Tabel 2: Reduktion af udd. fordelt på hovedområde^{3,4, 5}

	<i>Gns. optag 2005-2014 (total)</i>	<i>Optag 2013 (total)</i>	<i>Optag 2013 (udvalgte grupper)</i>	<i>Maks optag 2017 (udv. grupper)</i>	<i>Reduktion</i>	<i>% af gns. 2005-2014 (total)</i>	<i>% af optag 2013 (total)</i>	<i>% af optag 2013 (udv.grupper)</i>
SUND	7.519	8.883	836	716	120	2%	1%	14%
SAMF	15.060	20.640	890	642	248	2%	1%	28%
TEK	11.034	14.963	5.738	4.467	1.271	12%	8%	22%
NAT	1.869	2.404	1.868	1.310	558	30%	23%	30%
PÆD	9.569	10.047	276	210	66	1%	1%	24%
HUM	5.947	7.409	5.712	4.027	1.685	28%	23%	29%
Andre	3.047	3.265	0	0	0	0%	0%	0%
I alt	54.046	67.611	15.320	11.372	3.948	7%	6%	26%

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014b – egne beregninger
Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014e – egne beregninger
Danmarks Statistik – egne beregninger

Tabel 2 sammenholder reduktionen med hhv. det gennemsnitlige optag for 2005-2014 og optaget i 2013 inden for alle hovedområder. Vurderes reduktionen relativt ift. det gennemsnitlige optag for 2005-2014, er naturvidenskab (NAT) det område, som bliver reduceret mest som følge af dimensioneringen, da reduktionen svarer til 30 % af det gennemsnitlige optag 2005-2014 for hovedområdet. Humaniora er det område, som bliver reduceret næstmest, hvor reduktionen ift. gennemsnitlige optag 2005-2014 svarer til 28 %. Tekniske uddannelser er her det tredje mest beskårede område (12%). For de øvrige områder, er den relative reduktion 1-2% sammenlignet med det gennemsnitlige optag 2005-2014 (tabel 2). Sammenlignes reduktionen med optaget i 2013, har naturvidenskab og humaniora oplevet en lige stor relativ reduktion på 23 %, teknik på 8% og de resterende på 1 %.

3 Da det ikke er til at vide præcist, hvordan uddannelsesgrupperne er slået sammen i de diverse oversigter, tages der forbehold for mindre uoverensstemmelser mellem opgørelser her og opgørelser fra Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hvordan uddannelsesgrupperne er slået sammen ud fra fagområde fremgår af bilag 2

4 Beregninger er foretaget på korte videregående uddannelser, mellemlange videregående uddannelser samt lange videregående uddannelser (særligt kandidatuddannelser). Optag på akademiske bacheloruddannelser medregnes her ikke, da reduktionen på lange videregående uddannelser er beregnet på baggrund af dimittendledighed for kandidatuddannelser

⁵ "Andre" inkluderer her også kunstneriske uddannelser, da disse ikke blev udtaget til dimensionering

Tabel 3: Reduktion i optag – uddannelsesniveau

	<i>Reduktion</i>	<i>% reduktion total</i>	<i>Gns. optag 2005-2014</i>	<i>% af gns.</i>	<i>Optag 2013</i>	<i>% af optag 2013</i>
KVU	1.067	27%	10.351	10%	12.979	8%
MVU	520	13%	24.46	2%	29.925	2%
LVU	2.361	60%	9.235	12%	24.707	10%
I alt	3.948	100%	54.046	7%	67.611	6%

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014b – egne beregninger
 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014e – egne beregninger
 Danmarks Statistik – egne beregninger

Betragtes reduktionen ud fra uddannelsestypen (KVU, MVU eller LVU), er det de lange videregående uddannelser, der reduceres mest ift. den total reduktion (2.361 pladser svarende til 60 % - tabel 3). Korte og mellemlange videregående uddannelser tegner for hhv. 27 % og 13 % af reduktionen. Betragtes reduktionen relativt ift. det gennemsnitlige optag 2005-2014 for de forskellige uddannelsestyper, er det stadig lange videregående uddannelser, der oplever den største reduktion (reduktion svarer til 12 % af gennemsnitlige optag – tabel 3). For korte videregående uddannelser svarer reduktionen til 10 % af gennemsnitlige optag, mens reduktionen for mellemlange svarer til 2 %.

Tabel 4: Reduktion af uddannelser - Hovedområde og uddannelsesniveau

	<i>Reduktion</i>	<i>Andel KVU</i>	<i>Andel MVU</i>	<i>Andel LVU</i>
SUND	120	0%	96%	4%
SAMF	248	0%	0%	100%
TEK	1271	84%	14%	2%
NAT	558	0%	0%	100%
PÆD	66	0%	100%	0%
HUM	1685	0%	10%	90%
TOTAL	3.948	27%	13%	60%

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014b – egne beregninger
 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014e – egne beregninger

Tabel 4 viser andelen af hhv. KVU'er, MVU'er og LVU'er, som blev reduceret inden for hvert hovedområde. Her ses det, at der ved SUND og NAT udelukkende blev reduceret lange videregående uddannelser, mens 90 % af de reducerede HUM-uddannelser er lange videregående uddannelser. For tekniske uddannelser er kun 2 % af pladserne på lange videregående uddannelser, mens 84 % er korte videregående. For PÆD og SUND er det udelukkende til næsten udelukkende mellemlange videregående uddannelser, der er reduceret. Totalt set er det lange videregående uddannelser, der udgør den største del af reduktionen, hvor de uddannelser, der reduceres på dette niveau, primært er inden for hovedområderne SAMF, NAT og HUM.

Hvorfor reduktionen fordeler sig på denne måde uddybes i et senere afsnit om, hvordan de forskellige videregående uddannelser knytter sig til forskellig viden og ekspertise. Det er netop, hvad der adskiller disse uddannelser i deres knytning til ekspertise, praksis og professioner, som er fokus for analysen i dette speciale. Afsnit 1.4 skal betragtes som en indføring i, hvordan de videregående uddannelser kan betragtes forskelligt i dette perspektiv.

Med dimensioneringens omfang redegjort, gås der yderligere i dybden med det teoretiske fundament om, uddannelses funktion i relation til arbejdsmarkedet.

1.3 Uddannelses funktion: Teoretiske perspektiver

Argumentationen bag og den ønskede effekt af dimensioneringen af de videregående uddannelser, hænger sammen med en særlig antagelse om, hvilken funktion uddannelse har for den enkelte.

Dimensioneringen af de videregående uddannelse har overordnet som formål at forbedre kvaliteten og relevansen af de videregående uddannelser. Da beskæftigelsesmuligheder og ledighedsstatistikker er det eneste grundlag for dimensioneringsmodellen, bliver relevans et spørgsmål om uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, og kvalitet et spørgsmål om, hvor værdsat de tilegnede evner og kompetencer er på arbejdsmarkedet.

Så hvad er uddannelses primære formål? Kvalitetsudvalgets rapporter evaluerer videregående uddannelse ud fra en grundantagelse om, at kerneydelsen af de videregående uddannelser er de studerendes *læring*, som her defineres som ”den enkeltes tilegnelse af viden og kompetencer” (Kvalitetsudvalget 2015a:3). Hvad der netop problematiseres er, at ikke alle typer viden og kompetencer er lige relevante for arbejdsmarkedet, hvilket betyder, at dimittender fra nogen typer af uddannelser er i større risiko for at ende i ledighed end andre. Værdien af de tilegnede kompetencer betragtes derfor ud fra, hvorvidt de er ”relevante og anvendelige for arbejdsmarkedet” (Kvalitetsudvalget 2015b:34). Uddannelses primære formål antages derfor at være tilegnelsen af viden og kompetencer til at kunne finde job på arbejdsmarkedet. Af dette følger, at jo bedre match mellem uddannelsen og jobmuligheder, jo bedre er uddannelsen, samt jo kortere uddannelse der kan give samme jobmulighed, jo mere effektiv er uddannelsen. Ud fra dette perspektiv er uddannelsernes samfundsformål afhængig af det nuværende arbejdsmarked, og man vil ikke ud fra disse evalueringsparametre kunne se gyldigheden og formålet af en uddannelse, der ikke fører til en form for beskæftigelse, som ikke kunne have været opnået uden uddannelsen. Når uddannelse betragtes på denne måde åbner det op for at se forskellige uddannelsesretninger som overlappende i deres funktion netop i kraft af, at de umiddelbart har samme erhvervs-sigte. I Kvalitetsudvalgets rapporter refereres til et eksempel om, at en professionsbachelor i offentlig administration, en bachelor i statskundskab og en bachelor i samfundsvidenskab, er i konkurrence om de samme jobs inden for fagområdet forvaltning, og derfor overlapper uddannelserne (Kvalitetsudvalget 2015b:46). Uddannelserne betragtes derfor at varetage samme samfundsfunktion, da dimittender fra disse kan varetage samme jobfunktion. Når uddannelsernes formål ses fra et arbejdsmarkedsefterspørgselsperspektiv, bliver det således til dels irrelevant, at uddannelserne ud fra deres egne beskrivelser har separate formål. Sammenlignes eksempelvis formålsbeskrivelser fra studieordningen for hhv. professionsbacheloren i offentlig administration ved University College Sjælland og bacheloruddannelsen i statskundskab ved Københavns Universitet ses det, at hvor professionsbacheloren i offentlig administration netop uddanner dimittender til ”selvstændigt og på tværs af professioner og sektorer at løse og udvikle administrative drifts-, planlægnings- og udviklingsopgaver i politisk styrede organisationer inden for de rammer, der til enhver tid gælder i den offentlige sektor” (University College Sjælland 2013:3), så er bacheloruddannelsen i statskundskab en mere videnskabelig orienteret uddannelse, der har det formål at ”kvalificere de studerende bredt inden for det politologiske og samfundsvidenskabelige område baseret på den nyeste viden” (Københavns Universitet 2012:4). Hvor professionsbacheloruddannelsen tilpasser sig den specifikke profession, som den er rettet imod, så er bacheloruddannelsen i højere grad tiltænkt som en uddannelse, der videnskabeligt betragter hele det politologiske og samfundsvidenskabelige felt, hvor offentlig administration blot er en kompetent af dette område. Bacheloruddannelsen i

statskundskab er altså ikke knyttet specifikt til professioner inden for offentlig administration, da den giver ekspertise, som dækker mere end blot dette område. At den akademiske bacheloruddannelse har dette sigte ses dog ud fra et arbejdsmarkedsefterspørgselsperspektiv ikke som værdifuldt, hvis ikke den tilegnede ekspertise på en eller anden vis kan omsættes til noget værdifuldt på arbejdsmarkedet.

Dimensioneringen af de videregående uddannelser er således et administrativ tiltag, der bygger på et fælles sammenligningsgrundlag for alle typer videregående uddannelser, hvor alle uddannelser evalueres på baggrund af deres arbejdsmarkedsrelevans målt på dimittendledighed. Værdien af den læring, som en uddannelse tilfører, er derfor afhængig af, hvorvidt denne læring er omsættelig i form af produktivitet eller andet på arbejdsmarkedet.

Med reference til markedsanalogien fra tidligere afsnit, kan dimensioneringen betragtes som en justering af det markedsforhold, der eksisterer i det videregående uddannelsessystem. Uddannelsen er her stadig produceret, som skal udbydes af de videregående uddannelsesinstitutioner. Men hvor det før var de studerende, der blev betragtet som ”købere”, der skabte efterspørgsel på baggrund af deres studievalg, så gøres arbejdsgiverne på det aktuelle arbejdsmarked her til de købere, som styrer efterspørgslen og dermed udbuddet, da dimittendledighed får effekt på uddannelsens studerendepopulation.

Ovenstående perspektiv på uddannelse stemmer overens med et *human capital*-orienteret syn på uddannelse, hvor uddannelse og viden ses som kapitalværdier hos den enkelte og samfundet, som kan omsættes enten i form af øget produktivitet, innovationer, kendskab til produktionsmetoder osv. Dimensioneringen bliver her et tiltag, der justerer uddannelsessystemet på en måde, så det sikrer produktionen af bestemte kapitaler, som er direkte omsættelige på arbejdsmarkedet i form af øget produktivitet, højere lønninger eller andet: Uddannelse er en investering med et bestemt afkast.

Spørgsmålet bliver imidlertid, hvad der kan udledes af en dimittends beskæftigelsesmuligheder. Af de ovenfor redegjorte antagelser om uddannelse, er beskæftigelse et udtryk for, at en arbejdsgiver har efterspurgt netop den viden og kompetence, som en studerende har tilegnet sig i løbet af uddannelse. Men beskæftigelsesstatistikken indeholder ikke informationer om, hvorfor arbejdsgivere netop vælger jobsøgende med en hvis uddannelsesbaggrund. Derfor kan man alternativt postulere, at en dimittends beskæftigelsesmuligheder lige så vel er afhængig af arbejdsgivers kendskab til netop denne uddannelse. Der kan ligeledes heller ikke vides med sikkerhed, at arbejdsgivere ansætter og lønner dimittender med hvis uddannelsesbaggrund ud fra et dokumenteret grundlag om, at disse dimittender producerer mere.

I det følgende vil det diskuteres, hvad uddannelses rolle ift. beskæftigelse er. Dette først med afsæt i *human capital*-teori, hvor uddannelse antages at afspejle en forøgelse af den værdi, som et individ kan tilføre arbejdsmarkedet, for derefter at diskutere det kritiske alternativ i form af signal-teori og credentialisme-tesen, hvor uddannelsens rolle i højere grad bliver at agere som proxy for evner samt at kontrollere adgang til visse jobfunktioner. De to forklaringer skal ikke betragtes som gensidigt udelukkende, men beskrives i deres idealtypiske form for at tydeliggøre forskellene i perspektivernes respektive antagelser. De to perspektiver beskrives derfor som to forskellige idealtypiske scenarier for, hvordan uddannelseskrav relaterer til arbejdsmarkedskrav. Ved at fokusere på netop disse aspekter af uddannelse, afgrænses der samtidig fra at betragte uddannelse ud fra dets andre funktioner og roller, fx uddannelses rolle i almen dannelse og uddannelses rolle i social stratificering gennem reproduktion af kulturel kapital (Hansen 2011:48; Bourdieu 1996). Hensigten er at se uddannelse som stratificerende fra et alternativt perspektiv, hvor uddannelse ikke ses som mekanisme, der fx reproducerer en bestemt rangorden (Bourdieu 1997:40). I stedet ses uddannelse som stratificerende ift. den status

og de konnotationer, som uddannelsen har. Stratifikation bliver således ikke et spørgsmål om uddannelseslængde eller hvorvidt uddannelsen er taget, men *hvilken* uddannelse der er taget, og hvilken position i det øvrige samfund, netop denne uddannelse umiddelbart resocialiserer en til at optage.

Scenarie 1: Uddannelse som humankapital

Ét perspektiv på uddannelse er, at betragte uddannelse som en akkumulation af viden, evner, kompetencer mm., der på en eller anden måde kan anvendes i arbejdssammenhæng. Denne akkumulation kan betragtes som kapitaler, der kan omsættes til anden form for output – økonomisk eller andet. Dette er grundantagelsen i teorier om humankapital, hvor humankapital forstås som den akkumulerede ekspertise hos en medarbejder, som belønnes for ekspertisens fremtidige indkomstgivende potentiale (Begg et al. 1994:199; Wolf 2002:25). Inden for humankapital-teori forventes det derfor, at højere uddannelse giver afkast i form af øget indtægt og produktivitet, da uddannelse giver værdifulde kapitaler i form af viden, evner, analyseteknikker, kendskab til metoder osv. (Becker 1993:19; Livingstone & Pankhurst 2009:15). Af den antagelse følger det logisk, at løn afspejler værdien af de tilegnede kapitaler. Ens viden og evner bliver i dette perspektiv et omsætteligt kapital på samme måde som monetærværdi, produktionsmidler, ejendomme o.l. er det (Wolf 2004:317). Ud fra denne logik er det at investere i uddannelse sammenligneligt med at investere i en bestemt type maskine, en bestemt industri eller andet. Når man taler om uddannelse som samfundsinvestering ud fra dette perspektiv, vil man primært referere til, at investeringer i uddannelse vil tilføre arbejdsmarkedet de korrekte kapitaler i form af kendskab til bestemte metoder, en bestemt type viden eller besiddelse af bestemte evner. For at sådan en investering kan give afkast, må de humankapitaler, som uddannelsessystemet producerer, også være efterspurgt på arbejdsmarkedet. Efterspørgsel efter arbejdskraft forventes derfor at hænge sammen med nye produktions- og arbejdskrav: avanceret teknologi, kompleks problemløsning, ny computerteknologi mm., og arbejdsstyrken ses som reaktiv over for trends i produktions- og arbejdsmetoderne (Livingstone & Pankhurst 2009:16-17). Anvendes dette perspektiv til at forklare udviklingstrenden om, at en større andel af befolkning tager højere uddannelse, vil det forklares med henvisning til, at arbejdsmarkedet fortsat stiller nye krav til mængden af humankapital, som man skal besidde for at kunne varetage de enkelte jobs. Ideelt set er forholdet mellem uddannelseskrav til et job og arbejdskravene på jobbet 1:1, da uddannelseskrav forventes at udvikle sig funktionalistisk i takt med, at krav ændrer sig på arbejdsmarkedet. Ligeledes vil nye udbud af uddannelsesretninger betragtes som funktionelle differentieringer af bestemte jobfunktioner.

Ud fra dette perspektiv kan forholdet mellem uddannelse, individ og arbejdsmarked reduceres til et relativt simpelt forhold: Uddannelse giver individet en ekspertise, som belønnes af arbejdsmarkedet i kraft af ekspertisens indkomstgivende potentiale. Af dette følger også, at højere uddannelse giver højere løn, hvilket også kan dokumenteres for det meste af Europa og den vestlige verden, da der generelt eksisterer et positivt forhold mellem længden af uddannelse og indtjening, hvor de højere uddannede har tendens til at tjene mere (Wolf 2004:318). Flere danske analyser underbygger denne antagelse om, at højere uddannelse øger produktivitet og indtjening. I en sammenligning af årlige indtjeninger på tværs af uddannelsesbaggrund, kan det i Danmark konstateres at af 611 videregående uddannelser, så giver 504 af dem positivt lønafkast sammenlignet med den årlige løn, der gives med gymnasieuddannelse eller lignende som højst fuldførte uddannelse (CEPOS

2016)⁶. I langt de fleste tilfælde betaler det sig derfor økonomisk, at tage en videregående uddannelse, da det giver afkast i form af en højere årlig indtægt, hvilket bruges som begrundelse for fortsat investering i længere uddannelse (Wolf 2004:318).

Samtidig dokumenteres det af en analyse af Finansministeriet fra 2016, at der eksisterer et positivt sammenhæng mellem uddannelsesniveau og produktivitet. Analysen viser, at faglærte i gennemsnit har 13 % højere produktivitet end ufaglærte, personer med kort eller mellemlang videregående uddannelse har i gennemsnit 23 % højere produktivitet end faglærte samt at personer med lang videregående uddannelse har 16 % højere produktivitet end personer med kort eller mellemlang videregående uddannelse (Finansministeriet 2016:15). Ud fra disse beregninger dokumenteres et positivt forhold mellem uddannelseslængde og produktivitet, hvor en længere uddannelse generelt bevirker, at man producerer mere på arbejdsmarkedet.

Men hvad viser disse målinger, som påviser et positivt forhold mellem uddannelseslængde og hhv. lønniveau og produktivitet egentlig? I sidste ende viser de ikke mere end blot dette, da der ingen garanti er for, at det er den øgede produktivitet eller det unikke kendskab til metoder eller andet, der bliver belønnet. Det vides blot, at det generelt betaler sig at tage en videregående uddannelse, da det i de fleste tilfælde giver højere løn. Dokumentationen hverken be- eller afkræfter antagelser i humankapital-teori om, at det specifikt er den unikke ekspertise ved disse uddannelser, som belønnes, og at lønniveau afspejler en større akkumulation af efterspurgt ekspertise. En af grundene til dette er, at det er vanskeligt at måle udgangspunktet. Det er fx ikke muligt at måle, hvor meget af lønniveauet, der afspejler evner opnået *før* uddannelse, og hvor meget af lønnen der afspejler evner opnået *i* og *efter* uddannelse (Wolf 2002:25). Dette anerkendes også af Finansministeriets analyser, hvor det bemærkes, at det ikke er muligt at dokumentere, hvor meget af produktiviteten, der kan tilskrives faktorer, som ikke direkte hænger sammen med uddannelsen (herunder motivation, helbred, generel intelligens osv.) (Finansministeriet 2016:15). Samtidig antager denne analyse fra Finansministeriet netop også, at den individuelle timeløn afspejler den individuelle produktivitet (Finansministeriet 2016:35). Det dokumenterede forhold mellem uddannelseslængde og produktivitet er derfor ikke andet end en omskrivning af forholdet mellem uddannelseslængde og lønniveau. Analyser som disse er derfor ikke endegyldigt bevis for, at højere uddannelse nødvendigvis fører til højere lønninger i kraft af højere produktivitet, men blot bevis for at højere uddannelser giver højere løn.

At der ikke foreligger undersøgelser, der specifikt måler produktiviteten er heller ikke overraskende, da det vanskeligt lader sig gøre, at evaluere hele faggrupper, eller grupper af mennesker med bestemt uddannelsesbaggrund på deres produktivitet. Hvordan sammenligner man fx produktiviteten af alle kandidater i sociologi på tværs af fagområde, arbejdsstilling, beskæftigelsesniveau osv.? Og hvordan kan det testes, at forskelle i løn har noget med varierende grader af produktivitet at gøre?

Hvorvidt disse blot er empiriske spørgsmål, der endnu ikke er besvaret, er imidlertid for denne argumentation irrelevant. Faktum er, at det er spørgsmål, der endnu ikke er svar på, hvorfor den eneste empiriske konklusion kan blive, at højere uddannede klarer sig bedre økonomiske. At den højere økonomiske belønning er udløst af øget produktivitet kan ikke dokumenteres empirisk. I et samfundsøkonomisk perspektiv er det derfor fejlagtigt at antage, at forhold mellem uddannelsesniveau og personlig fortjeneste fortæller noget om fremtidig

6 I de resultater her inddraget, justeres der ikke for tabt fortjeneste i de år, hvor man tager videregående uddannelse. Der inddrages her alle videregående uddannelser, der har en gennemsnitlig årlig indkomst højere end den forventede indkomst for blot en gymnasial uddannelse. Dvs. alle med gennemsnitlig årlig indkomst over 420.000 kr. (CEPOS 2016:1)

vækst, da det eneste der kan udledes af dette forhold er, at højere uddannede klarer sig bedre ift. hvis lønninger blev fordelt ligeligt (Wolf 2002:24). En højtuddannet befolkning er et generelt kendetegn for rigere og mere velstandende lande, men groft sagt er det ikke givet, at det er en afgørende faktor i at landet netop er velstående:

It is clearly true that, on average, richer countries have more of their population being educated for many more years than poorer ones: but then they also have more motorways, more hospitals, and (at least for the moment) more symphony orchestras. No one is suggesting that a direct way to greater national wealth is to spend more and more on any of these, even though a good case can be made out for the link between any one of them and individual citizens' welfare (Wolf 2004:316)

Ud fra et humankapital-perspektiv antages forholdet mellem uddannelse, individ og arbejdsmarkedet således at være, at uddannelse tilfører individet evner, der belønnes på arbejdsmarkedet i form af øget produktivitet o.l. Krav til uddannelsen i job forventes derfor at svare til arbejdskravene i selve jobbet. At der nødvendigvis er sammenhæng mellem produktivitet og løn, og at uddannelse skulle være den afgørende faktor i, at individet bliver mere produktivt, er dog blot antaget og kan ikke definitivt dokumenteres. Af disse antagelser følger også, at arbejdsgivere har komplet viden om, hvilke evner og hvilken ekspertise, de forskellige uddannelser tilfører individet. Ud fra dette perspektiv vil man derfor antage, at en produktionsvirksomhed, der fx udelukkende ansætter diplomingeniører i proces og innovation (en uddannelse med fokus på bl.a. produktudvikling inden for ingeniørmæssige områder) gør dette, fordi denne uddannelse leverer netop den ekspertise, som virksomheden skal bruge, og at arbejdsgiveren ved dette. Dette antager samtidig også, at andre uddannelsesbaggrunde fravælges, da de ikke giver den efterspurgte ekspertise. For nogen uddannelser er dette selvfølgelig åbenlyst, da eksempelvis en kandidat i psykologi typisk ikke vil have kendskab inden for de ingeniørmæssige områder, som produktionsvirksomheden efterspørger. Dog kunne man forestille sig beslægtede uddannelser, som fx en bachelor i maskin og produktion (en uddannelse med fokus på bl.a. maskin- og produktionsteknik), ville kunne tilføre samme eller lignende ekspertise. Har virksomheden i dette eksempel så fravalgt denne uddannelse på baggrund af et kendskab til denne? Eller er denne blot ikke overvejet, da der kun eksisterer kendskab til uddannelsen inden for proces og innovation, hvor eksisterende medarbejdere har sat præcedens for, at denne uddannelsesbaggrund tilfører virksomheden det, som der efterspørges? Accepteres sidstnævnte som forklaring, bliver uddannelsen *signalværdi* ligeså - hvis ikke mere - vigtig for ansættelsen som den egentlige ekspertise tilegnet i uddannelsen. At en virksomhed har kendskab til bestemte uddannelser og ved, hvad personer med den uddannelsesbaggrund kan producere, er således med til at øge signalværdien af selve uddannelsen, hvor ansøgere med en uddannelsesbaggrund, som der kendes til, har bedre beskæftigelsesmuligheder end ansøgere, der har en uddannelsesbaggrund, som ikke er kendt af virksomheden.

Denne problematik er blandt andet hvad der gør det besværligt at måle uddannelses relation til produktivitet:

It is extremely hard to estimate the extent to which formal education, when it affects earnings, does so via genuine skill acquisition, and how far credentialholders benefit at the expense of other people who might perform just as well. (Wolf 2004:320)

Ud fra et humankapital-perspektiv er uddannelses primære formål derfor, at tilføre individet ekspertise, som er omsættelig på arbejdsmarkedet. Men da det er vanskeligt at måle præcist, hvordan ekspertise omsættes i

form af produktion eller løn, er der ingen garant for, at forholdet mellem uddannelse, løn og beskæftigelse forholder sig anderledes. Forholdet mellem uddannelse og arbejdsmarkedet kan derfor teoretiseres at være anderledes.

Scenarie 2: Uddannelse som certifikatsignal

Af ovenstående blev det problematiske præsenteret i antagelsen om, at uddannelses indvirkning på løn og ansættelse nødvendigvis har med produktivitet at gøre. Et andet perspektiv på forholdet mellem uddannelse, individ og arbejdsmarkedet er, at uddannelse giver individet formelle certifikater med en bestemt signalværdi, der belønnes forskelligt på arbejdsmarkedet. Her tages udgangspunkt i det faktum, at højere uddannede generelt er bedre lønnet, men at det ikke kan påvises at hænge sammen med evner (Wolf 2002:29). Det antages dermed, at uddannelse som certifikat er hvad, der har den centrale værdi og betydning. En grundantagelse er her, at arbejdsgivere ikke har komplet viden om alle uddannelser. Hele jobsøgningsprocessen er bygget op omkring, at signalere færdigheder igennem et CV, hvor de væsentligste evner og personlighedstræk opsummeres. Forskellige virksomheder søger efter forskellige kvaliteter i deres ansatte, og screener ansøgninger efter få formelle, relevante kriterier, som kan kvalificere en ansøger til jobsamtale og til eventuel ansættelse. På denne måde kommer uddannelse til at agere som en *proxy* for en bestemt ekspertise, men er for en arbejdsgiver ikke garanti for, at ansøger netop har den relevante ekspertise (Wolf 2002:30; Livingstone & Pankhurst 2009:18). At en ansøger besidder den ekspertise, som virksomheden søger, må derfor antages ud fra et tidligere kendskab til den uddannelse, som ansøger har certifikat for⁷. At en ansøger har en bestemt uddannelse bliver derfor en måde for en arbejdsgiver at estimere ønskværdige kompetencer, hvori uddannelsens primære funktion i et ansættelsessammenhæng vil ligge i dens signalværdi frem for evnerne i sig selv (Collins 2011:231; 1979:48). Hertil skal det tilføjes, at en uddannelses signalværdi ikke kun har med uddannelsens indhold at gøre. Ud fra signalteori kan en del af uddannelses signalværdi også være, at det at have taget en uddannelse kan signalere personlige kvaliteter som selvdisciplin, initiativ, selvstændighed, engagement eller andet. Ud fra dette perspektiv har ufaglærte ikke kun sværere ved at få ansættelse fordi de mangler en bestemt ekspertise, men fordi de i kraft af deres ufaglærthed kan signalere negative kvaliteter, som er uønskværdige for en arbejdsgiver. Dette perspektiv har derfor paralleller til stemplingsteori, hvor en bestemt uddannelsesbaggrund – enten i form af bestemt uddannelse eller mangel derpå – kan agere som negativt stigma for individet, der gør personen uønskværdig på arbejdsmarkedet eller for bestemte virksomheder.

Ud fra dette perspektiv ligger uddannelses primære funktion for individet ift. ansættelse *ikke* i at tilføre individet den krævede ekspertise til at udføre arbejdet, men ligger i stedet i at blåstempe individets færdigheder i kraft af at give formelle certifikater for, at individet besidder en bestemt ekspertise. Det centrale bliver derfor ikke, hvilken specifik ekspertise der er tilegnet, men i stedet hvilken ekspertise, der *signaleres*. Uddannelsens signalværdi er her i høj grad ude af uddannelsesinstitutionens kontrol, da signalværdien kan påvirkes af, hvordan bestemte faggrupper, bestemte uddannelser og uddannelsernes praktisering af undervisning samt dets studerende *omtales* og *forestilles* – hvordan disse forhold opfattes. Ligeledes er signalværdien afhængig af virksomhedens eget kendskab til personer med den specifikke uddannelsesbaggrund. På den måde kan personer med en bestemt uddannelsesbaggrund i form af en bestemt uddannelsesretning have ry for at være gode, produktive arbejdere i bestemte virksomheder, hvormed fremtidige ansøgere med denne uddannelsesbaggrund gavner af dette i kraft af, at den eksisterende arbejdskraft i den uddannelsesgruppe har sat

⁷ Da fokus her er for selve uddannelsen betydning i denne sammenhæng, ses der her bort fra ellers relevante faktorer i ansættelse som fx tidligere erhvervs erfaring, netværk o.l.

præcedens for uddannelsesgruppen værdi, og påvirker signalværdien positivt – *uanset om uddannelsen i sig selv har haft indvirkning på de kvaliteter, som gør dem til gode medarbejdere*. Hvorvidt uddannelsen signalerer et godt match med den pågældende virksomhed bliver derfor det afgørende i ansættelse frem for selve ekspertisen. Flere europæiske studier peger også på, at det at kunne signalere et direkte jobmatch igennem sin uddannelse øger sandsynligheden for at få beskæftigelse (Leuze 2007; Weiss, Klein & Grauenhorst 2014). Uddannelse bliver derfor brugt til at kunne indikere attributter, som er uafhængige, men samtidig associeret med de evner og færdigheder som uddannelsen beskæftiger sig med (Wolf 2004:318). Tages dette perspektiv til sit ekstrem, har uddannelses indvirkning på ansættelse og løn intet med den tilegnede ekspertise at gøre, men er udelukkende et spørgsmål om uddannelsens *associationer* og *forventede* ekspertise (ibid.). Uddannelses værdi er derfor afhængig af de *credentials*, som uddannelsen giver, forstået som de blåstemplede færdigheder, som uddannelsen formaliserer og giver dokumentation på (Collins 1979; Hansen 2011:54)

Set fra ovenstående perspektiv er et stigende uddannelseskraav til et bestemt job ikke bestemt af arbejdets egentlige kompetencekraav. Det er i stedet bestemt af, hvad der er sat af præcedens af tidligere ansøgere ift. hvem, der kan varetage de pågældende jobfunktioner. Her bliver overuddannelse særligt problematisk, da dette bevirker, at personer med bestemt uddannelsesniveau søger mod jobs, der har tradition for at blive varetaget af folk med lavere uddannelsesniveau. Dog vil en højere uddannelse generelt signalerer en større ekspertise eller produktivitet, hvorfor denne type arbejdskraft foretrakkes. Således sættes der præcedens for, at den specifikke jobfunktion skal varetages af personer med det uddannelsesniveau fremover. På den måde er uddannelsens værdi ikke absolut ift. den ekspertise, den tilfører, eller den signalværdi, som den er forbundet med, men er i stedet relativ, hvor chancer og ulighed på arbejdsmarkedet ikke bestemmes af absolutte evner og vidensniveau, men af hvordan ens evner positionerer en relativt ift. det øvrige udbud af arbejdere (Bol 2015:107). I takt med at antallet med et bestemt uddannelsesniveau stiger, udbredes arbejdsområderne, som personer med denne uddannelsesbaggrund søger beskæftigelse i (Collins 2011:228). Det vil sige, at så længe der er udbud af personer med et højt uddannelsesniveau, og derfor høj konkurrence på de højere beskæftigelsesniveauer, åbner dette op for at ansætte personer med højt uddannelsesniveau i jobs i lavere beskæftigelsespositioner. Forventningen til uddannelsesniveauet på dette niveau stiger således, mens værdien af en uddannelse på lavere niveau falder (Collins 2011:229; Bol 2015:108). Denne proces refereres til som 'credential inflation':

The process of credential inflation is largely self-driven; it feeds on itself. A given level of education at one time gave access to elite jobs. As educational attainment has expanded, the social distinctiveness of that degree and its value on the occupational marketplace has declined; this in turn has expanded demand for still higher levels of education (Collins 2011:229)

Således har vidensamfundsdiskursen og den fortsatte forventning om, at flere skal tage videregående uddannelse mindsket værdien af uddannelsen set i forhold til uddannelsens beskæftigelsesmuligheder (Hirsch i Ball 1994:125; Collins 2011:228).

Uddannelsens formål er i dette perspektiv ikke, at tilføre individet en bestemt ekspertise, som er efterspurgt på arbejdsmarkedet. Formålet er i stedet at forsyne individet med certifikater, der signalerer en bestemt ekspertise, og dermed et match med bestemte virksomheder og jobfunktioner. Kendskab til uddannelsen og det ry, som faggruppen de uddannede tilhører, har derfor betydning for værdien, da disse påvirker sig-

nalværdien uanset hvilken ekspertise uddannelsen egentlig giver. Kulturel socialisering og tilknytning til eksisterende praksis får derfor større betydning for jobmuligheder end at man kan dække ekspertisebehov som følge af teknologisk forandring, da værdien heraf afhænger af hvorvidt den teknologiske forandring har haft betydning for den dominerende praksis på arbejdsmarkedet (Collins 1979:48).

Opsamling: Uddannelses funktion i et arbejdsmarkedsperspektiv

Ovenstående opstiller to forklaringer på, hvordan uddannelseskraav hænger sammen med arbejdsmarkeds-krav, og hvad uddannelses rolle er for den enkelte ift. beskæftigelsesmuligheder og løn. Ud fra humankapital-perspektivet kan forholdet mellem uddannelseskraav og arbejdskraav siges at være til dels lineært, hvor uddannelseskraav vil stige i takt med, at arbejdskraav forandrer sig: Nye produktionskraav, arbejdsformer, bestemt kendskab sætter kraav til individets ekspertise. Denne ekspertise øges gennem uddannelse, ved at tilføre individet humankapitaler i form af bestemte evner, en bestemt viden osv. Hvad et individ kan oversættes her til kapitalværdier, der kan omsættes på lige fod med andre former for kapital. Problemet med denne type af forklaringer ligger i, at i at antage uddannelse som den primære kilde til nye evner, antages samtidig at uddannelse gør en mere produktiv. Det er dog svært at teste, hvorvidt det forholder sig sådan. Dog kan det dokumenteres, at højere uddannede typisk lønnes højere, hvilket kan betragtes som bevis for humankapital-forklaringen, da forholdet mellem ydeevne på arbejdet og løn antages at afspejle produktivitet. Dimensioneringens effekt i dette perspektiv er, at uddannelsessystemet bliver differentieret efter hvilke evner, videnstyper og kompetencer, som der er brug for på arbejdsmarkedet, således at optag på de videregående uddannelser i højere grad styres efter, hvilke humankapitaler der er efterspørgsel efter i erhvervslivet.

En alternativ forklaring er signalværdiforklaringen, hvor uddannelseskraav stiger som konsekvens af udbuddet af personer med bestemte uddannelser og uddannelse på bestemt niveau. Her ligger uddannelsens værdi særligt i dens signalværdi, hvor det centrale bliver, hvad uddannelsen *signalerer* af ekspertise osv., mere end hvad uddannelsen egentlig indeholder. Her får faktorer som fagets ry, arbejdsgivers kendskab til fag og tidligere dimittenders status på arbejdsmarkedet en langt større betydning for fremtidige dimittenders ansættelsesmuligheder, da disse påvirker, hvad uddannelsen diskursivt forbindes med. Er den forbundet med gode medarbejdere? Unikke kundskaber? En særlig produktivitet? Alt sammen noget, som uddannelsen selv kun i begrænset omfang har kontrol over. Dimensioneringens effekt på uddannelsessystemet ud fra dette perspektiv er, at uddannelsessystemet differentieres efter hvilke uddannelser, der har bedst signalværdi på arbejdsmarkedet. Optag på bestemte uddannelsesretninger bliver således reduceret på baggrund af, hvorvidt dimittender i kraft af deres uddannelse har været i stand til at signalere et godt jobmatch.

Hvordan forklarer disse perspektiver umiddelbart de egentlige resultater af dimensioneringen? I tidligere afsnit blev det redegjort, at der ved de tekniske uddannelser særligt blev skåret ved de korte videregående uddannelser. Søges dette forklaret med humankapital-forklaringen er forholdet sådan, at de korte uddannelser ikke giver tilstrækkelig ekspertise inden for feltet. Arbejdskraav er således steget på sådan en måde, at de videregående uddannelser på højere niveau er krævet, for at kunne varetage de specifikke jobfunktioner. Forklares samme resultat med reference til signalværdi-forklaringen kan det postuleres, at de korte såvel som de lange videregående uddannelser inden for det tekniske fagområde har samme *faglige* signalværdi, hvorfor en længere uddannelse signalerer en større ekspertise og dermed en bedre medarbejder. Her vil forklaringen lyde, at antallet af personer med tekniske uddannelser på langt videregående niveau er steget til et punkt, hvor jobs på

lavere beskæftigelsesniveau bliver besat af folk med dette uddannelsesniveau, og dermed udkonkurrerer dem med kortere uddannelse inden for samme område.

Hvordan kan samme perspektiver forklare det omvendte forhold ved humaniora, hvor der primært blev reduceret på de lange videregående uddannelser? Her vil humankapital-forklaringen være, at der ikke er behov for de lange videregående uddannelser inden for humaniora, da de ikke giver den type ekspertise, som der er brug for. Inden for samme perspektiv kan det spekuleres, at de lange videregående uddannelser inden for humaniora ikke er anvendelsesorienteret nok. Signalteori-perspektivet vil i stedet lede opmærksomhed mod, hvad de korte videregående uddannelser signalerer ift. de lange videregående uddannelser. Her kan forholdet forklares med reference til, at de lange videregående uddannelser inden for humaniora signalerer en for abstrakt ekspertise inden for området uden en praktisk orientering. Her vil kortere uddannelser signalere et tydeligere jobmatch, da de i deres kortere format kan forventes at lægge mere fokus på de centrale evner. At det forholder sig så forskelligt for de to hovedområder hænger sammen med hvilken type viden og ekspertise, der typisk er på tale inden for hhv. teknik og humaniora, hvilket uddybes i følgende.

1.4 Umiddelbar differentiering i videregående uddannelses hovedområder

Fordele af hvilke typer uddannelser der reduceres inden for hvert hovedområde, giver et umiddelbart indblik i, hvordan uddannelsessystemet er differentieret, hvilket er et fokus for dette speciale. Alle uddannelser har til formål at give en eller anden form for viden og ekspertise, men det er langt fra uniformt, hvad denne viden og ekspertise skal være, og hvad formålet med denne er. Disse uoverensstemmelser og forskelligheder i uddannelsessystemet gør - når det evalueres ift. det nuværende arbejdsmarked - at visse typer uddannelser er umiddelbart i bedre overensstemmelse med hvad, et nuværende arbejdsmarked efterspørger end andre - uanset om hvad der efterspørges er uddannelsens egentlige ekspertise eller den ekspertise, som signaleres.

Dette afsnit vil kort redegøre for, hvad der grundlæggende adskiller hovedområderne i det videregående uddannelsessystem, og hvordan de forskellige uddannelser tilknyttet de respektive hovedområder har forskellig status ift. det eksisterende arbejdsmarked og dets professioner. Diskussionen vil her centrere omkring tekniske uddannelser under naturvidenskab over for humaniora/humanvidenskab, og hvordan professionsdannelse inden for disse områder er forskellig med fokus på den type viden, som de forventes at varetage.

Det antages i denne diskussion, at alle typer beskæftigelse hører under bestemte professioner. En profession forstås her som noget, der (1) bygger på et særegnet teknisk fundament, der (2) er forbundet til en række evner på en bestemt måde, som (3) professionen gør krav på som sine egne, og som (4) det offentlige desuden accepterer som noget, der er unikt for professionen (Wilensky 1964:138). Ud fra disse kriterier ses det fx, hvordan en tømrer og en møbelsnedker er to forskellige professioner. Vurderes de to professioner udelukkende på kriteriet om, at skulle bygge på et særegnet teknisk fundament, ville de to umiddelbart ikke være adskilt, da de begge kan siges at bygge på et teknisk fundament om kendskab til træ, dets holdbarhed, behandling osv. Dog anvendes det tekniske fundament på forskellig vis, hvor en tømrer vil anvende dette tekniske fundament til at bygge og reparere bygninger i træ, mens en møbelsnedker vil anvende samme umiddelbare fundament til at designe og producere møbler i træ. De to professioner gør dermed krav på to typer af beskæftigelse, hvilket samtidig accepteres af samfundet i, at en tømrer typisk vil kontaktes, hvis et loft i træ skal laves, mens møbelsnedkeren kontaktes, hvis man vil have et nyt spisebord i træ (hvis man altså ser bort fra, at de færreste spiseborde bliver lavet på personlig bestilling). Dermed ikke sagt, at en møbelsnedker fx ikke kan

lave et loft, men professionerne vil adskille sig fra hinanden, ved at knytte og specialisere sig til forskellige typer arbejde, for på den måde at kunne signalere tydeligere ekspertise og erfaring med netop én type opgaver og på den måde sikre, at en bestemt type arbejde typisk vil tilfalde den profession, som man forbinder den type arbejde med. Virksomheder skal dog ikke nødvendigvis ses som at tilhøre én bestemt profession, da en virksomhed kan bestå af en kombination af professioner.

Med disse kriterier in mente, hvad kan så betragtes som de grundlæggende forskelle mellem naturvidenskabelige og humanvidenskabelige uddannelser? Umiddelbart vil de knytte sig til forskellige tekniske fundament i, at naturvidenskaben generelt forbindes med forståelse af naturen, dets love og hvordan verden er opbygget. Et kendetegn ved det naturvidenskabelige tekniske fundament er derfor, at det anskues som objektivt og produktivt, da kendskab til hvordan naturen fungerer fører til teknologisk udvikling og nye produkter (Pedersen et al. 2015:19). Forskellige tekniske og naturvidenskabelige discipliner forbindes derfor med ekspertise og viden, der kan føre til udvikling eller opfindelse af nye produkter. På den måde tilknyttes mange af disse uddannelser en mere håndgribelig viden i den forstand, at de kan give konkrete svar på, hvordan ting i verden fungerer og hænger sammen. Alle ved fx hvad et fjernsyn er, men ikke alle ved, hvordan det fungerer, og kun en bestemt gren af tekniske uddannelser, vil give den præcise ekspertise til at kunne producere et fjernsyn.

Det tekniske fundament er her i høj grad differentieret og segmenteret, hvor det er svært at finde grænsefladerne imellem fx fag som geologi og astronomi. Nok bygger begge på fysisk og matematisk viden, men det accepteres, at geologer ved noget om jord og sten, mens astronomer ved noget om planeter og stjerner, hvilket betragtes som to vidt forskellige typer af viden.

I modsætning hertil står humanvidenskabelige (og til dels samfundsvidenskabelige) uddannelser, hvis tekniske fundament ikke ses som objektivt på samme måde. Et centralt kendetegn for de humanistiske uddannelser især er, at de betragtes som *universalistiske* (Pedersen et al. 2015:15). Dvs. at de typisk er relevante for alle professioner og har almen gyldighed. Allerede i denne formulering ses udfordringen for denne type uddannelser jf. professionskriterierne, for hvordan adskiller man sig som profession, ved at være relevant for alle professioner? Hvis man eksempelvis antager, at humanvidenskabelige og samfundsvidenskabelige uddannelser grundlæggende er uddannelser med en eller anden grad af menneskelære, kommer deres almen gyldighed i kraft af, at alle professioner er udgjort af mennesker, der udfører et arbejde, hvorfor et kendskab til hvordan mennesker er, hvordan de kommunikerer osv. er relevant for alle. Omvendt kan man inden for humanvidenskabelige jobs fx sagtens arbejde med computere, men det betyder ikke at et teknisk kendskab til, hvordan computeren fungerer er nødvendigt. Dog vil man typisk kontakte professionelle med et kendskab til computerteknologi, hvis der opleves problemer med teknologien, mens det langt fra er garanteret, at en arbejdsgiver vil kontakte en psykolog, hvis der opleves problemer med en ansat. At det forholder sig sådan skyldes netop, hvad det er for en vidensbase og et teknisk fundament de forskellige uddannelseshovedområder knytter sig til:

If the technical base of an occupation consists of a vocabulary that sounds familiar to everyone (social science and the arts of administration) or if the base is scientific but so narrow that it can be learned as a set of rules by most people, then the occupation will have difficulty claiming a monopoly of skill or even a roughly exclusive jurisdiction (Wilensky 1964:148)

I kraft af at humanvidenskabens sprog og genstandsfelt betragtes som noget alment, kan der derfor kun gøres delvis krav på denne type kompetence som noget unikt, da typen af problemer, der håndteres, betragtes som en del af hverdagslivet (Wilensky 1964:145). Den type viden, som er på tale i denne gren af uddannelser, er derfor en viden, som alle i forvejen føler, at de har kendskab til i kraft af, at de lever et hverdagsliv, som de selv er herre over. Det er derfor vanskeligere at se behovet for personer med specielle kompetencer inden for dette område, da alle kan føle sig som ekspert i eget hverdagsliv (ibid.).

Uddannelser inden for dette område har derfor dårligere signalværdi i kraft af i ringere grad at være i stand til at signalere en unik kompetence eller ekspertise, som kun netop en person med den uddannelsesbaggrund kan varetage. Hermed nås tættere en umiddelbar forklaring på, hvorfor det særligt er de lange videregående uddannelser inden for humaniora og samfundsfag, som bliver reduceret (se tabel 2 & 4 i afsnit 1.2): Deres genstandsfelt er for generelt og vagt, og den tilknyttede viden og ekspertise lader sig derfor i mindre grad reducere til let udtrykkelig information, som kan omsættes til værdi i en virksomhedssammenhæng. En længere uddannelse inden for området signalerer derfor ikke en større akkumulation af en bestemt unik kompetence, da uddannelsens kompetencer i forvejen kun til dels betragtes som unikke. Anvendelsesorienterede uddannelser inden for området har derfor bedre signalværdi, da de netop kan signalere et kendskab til en eksisterende jobfunktion.

Samme forklaring kan bruges på, hvorfor lange videregående uddannelser inden for naturvidenskab særligt blev reduceret. Uddannelserne herunder har et mere differentieret teknisk fundament, men sigtet med uddannelserne er mere generelt, hvorfor de ses som erstattelige af tekniske uddannelser, da disse signalerer et naturvidenskabeligt kendskab til en bestemt type produkt. Det kan derfor ses som en historisk konsekvens af den teknologiske udvikling, at de lange videregående uddannelser inden for klassisk naturvidenskab som fx biologi, erstattes af tekniske uddannelser, der er udsprunget af forskellige teknologiske gennembrud inden for fx biologi. Ud fra perspektivet om signalværdi står de tekniske uddannelser derfor stærkere, da de signalerer direkte kendskab til en bestemt type teknologi og viden mere end fx biologi generelt gør.

Af samme logik kan det umiddelbart forklares, hvorfor det særligt er de korte videregående uddannelser, som blev reduceret inden for det tekniske område. Her er forholdet netop omvendt, da de tekniske uddannelser netop udtrykker en unik viden og ekspertise. Tekniske uddannelser indeholder viden som kan læres og endeligt forstås, og derefter formidles som konkret information. Dette faktum gør de kortere uddannelser sårbare, da den måde det tekniske fundament anvendes på kan ende med at blive for snævert eller specifikt til et punkt, hvor det nemmere kan læres eller varetages af en anden uden den specifikke, formaliserede uddannelsesbaggrund. Uddannelsen kan derfor risikere ikke at blive betragtet som nødvendig for at kunne varetage jobfunktionen. Samtidig vil disse kortere uddannelser typisk bygge på et teknisk fundament, som deles af de længere videregående uddannelser, hvorfor det kan være svært at gøre krav på specifikke dele af dette vidensgrundlag, da de længere uddannelser antages at besidde samme ekspertise og mere til. Hvordan kan en kort videregående uddannelse inden for IT eksempelvis gøre sig unik på sådan en måde, at den *ikke* ses som overflødig ift. længere uddannelsesalternativer inden for IT? Så længe udbuddet af personer med lang videregående uddannelse inden for IT er til stede, vil disse blive taget i beskæftigelse, da de signalerer en større akkumulation af den samme kompetence.

Ud fra kriterierne for hvordan professioner skabes og opretholdes opnås umiddelbart indblik i, hvad der påvirker en uddannelses signalværdi negativt: hvis vidensbasen eller det tekniske fundament er (1) for generel(t)

og vag(t) eller (2) for snæver(t) og specifik(t), er uddannelsen udfordret ift. at signalere en ekspertise, som enten ikke kan varetages af mange andre uddannelsesbaggrunde, eller af andre med et bredere kendskab inden for samme område. En uddannelses signalværdi har derfor gavn af, at den viden, som den bygger på, ses som noget unikt og som noget, ikke alle kan lære umiddelbart. Uddannelser i det videregående uddannelsessystem kan derfor betragtes som differentieret i forhold til, hvordan de relaterer til de fire kriterier for, hvad der udgør en profession. Når en uddannelse evalueres på dens arbejdsmarkedsrelevans ved at vurdere dimittendledighed, vil den ekspertise, som er relativ simpel at viderekommunikere og som samtidig opfattes som værdifuld og unik, være mere ønskværdig fra et arbejdsmarkedsperspektiv end andre. Når de videregående uddannelsesinstitutioner udsættes for et styringstiltag som central dimensionering, hvor alle uddannelser vurderes ud fra dimittendledighed, vil visse uddannelsesgrupper inden for uddannelsessystemet klare sig bedre på dette evalueringsparameter i kraft af, at uddannelsernes opbygning, vidensbase og applicering af tekniske fundament er forskellige og derfor er af varierende arbejdsmarkedsrelevans, da ikke alle former for viden og ekspertise omsættes ligeligt på arbejdsmarkedet. Ud fra ovenstående betragtninger om netop forskellen i disse vidensbaser, det tekniske fundament og anvendelsen heraf, er det dog ikke sikkert, at relevansen blot er et spørgsmål om, hvorvidt den specifikke ekspertise er anvendelig, men kan lige så vel være betinget af, at visse former for ekspertise er nemmere at viderekommunikere og signalerer noget unikt, som kun kan varetages af personer med en hvis uddannelsesbaggrund, i modsætning til personer med en anden baggrund, hvor ekspertisen ikke ses som unik. Hvorvidt ekspertisen er unik og anvendelig eller ej er afhængig af opfattelsen af denne ekspertise mere end hvad ekspertisen egentlig er, og ledighedsstatistikker for visse uddannelsesgrupper kan derfor sige lige så meget om, hvad arbejdsmarkedets kendskab til disse former for ekspertise er lige så vel, som de siger noget om uddannelsernes anvendelighed.

1.5 Uddannelse som pseudoetnicitet

Formålet med første del af denne rapport er, at tilbyde et kritisk alternativ til forklaringer af videregående uddannelses rolle ift. løn og beskæftigelse. Specialets sigte er at afdække, hvordan det videregående uddannelsessystem er stratificeret ud fra den ekspertise, som uddannelserne knytter sig til. Målet er derfor at vise konsekvenserne af implementeringen af styringstiltag som dimensioneringen, når de baseres på antagelser om, at beskæftigelse altid reflekterer selve ekspertisens relevans. I dette speciale betragtes uddannelses rolle *ikke* som værende at tilføre individet en bestemt ekspertise og særlige evner, men i stedet betragtes rollen at være en sekundær socialisering af samfundets medlemmer, hvor det at tage en uddannelse er en proces, hvor man indordnes en bestemt eksisterende praksis og eksisterende sprog tilknyttet bestemte professioner. Uddannelsesfunktionen er derfor stadig i høj grad differentierende, men i stedet for at differentiere befolkningen ud fra højt og lavt uddannelsesniveau, så differentieres befolkningen i stedet ud fra, hvordan uddannelsen socialiserer studerende til bestemte professioner i kraft af at tilknytte sig en bestemt ekspertise og praksis. Ens uddannelsesbaggrund kan derfor betragtes som en pseudoetnicitet (Collins 1979:72), hvor ens muligheder er afhængige af den stigma og de konnotationer, som er forbundet med ens uddannelsesbaggrund. At en humaniora-dimittend fx betragtes som mindre produktiv, er derfor ude af den enkeltes kontrol, da stemplingen af denne type dimittender er givet på forhånd. Beskæftigelsesmuligheder for denne type dimittender er derfor ikke betinget blot af deres ekspertise, men også netop af denne stempling, som først skal afkræftes i mødet med en potentiel arbejdsgiver, før at det er den egentlige ekspertise, som bliver vurderet. Hvad der undersøges er derfor ikke blot, hvordan forskellige typer viden og ekspertise varierer i deres ønskværdighed fra et arbejdsmarkedsperspektiv, men også hvad der er karakteristisk for den type uddannelser, som netop giver individet

certifikater med bestemte signaler og dermed en pseudoetnicitet, som er mere integrerbar i arbejdsmarkedets nuværende konstellation. Dermed ligger interessen i at undersøge det videregående uddannelsessystems differentiering i at beskrive og analysere, de forskellige måder de enkelte uddannelsesretninger knytter sig til forskellige professioner, praksis og ekspertise. I dette speciale betragtes en uddannelse, som defineret ud fra en bestemt sammensætning af *credentials* (blåstemplede færdigheder). En videregående uddannelses funktion bliver derfor, at tilføre individet et bestemt sæt af credentials. Hvad disse credentials består af har betydning for, hvordan studerende resocialiseres i kraft af at blive givet en pseudoetnicitet. Her anvender specialet en alternativ metodisk tilgang, hvor mønstrene i den måde, som uddannelserne defineres som sammensætninger af credentials, afdækkes og analyseres igennem uddannelsernes selvbeskrivelser. Tekstuel statistiske metoder implementeres her, for at kunne beskrive en repræsentativ del af det samlede videregående uddannelsesudvalg.

Det antages i dette speciale, at enkelte uddannelsesretninger naturligt vil differentiere sig fra hinanden. Dette ikke kun ud fra forskelle i vidensbaser og anvendelse af teknisk fundament, men også ud fra, at der er mekanismer indlejret i det videregående uddannelsessystem, der fordrer differentiering, hvor hver uddannelsesretning bestræber at definere sit formål, som noget differentieret fra det øvrige videregående uddannelsessystem. Dette perspektiv af det videregående uddannelsessystem er omdrejningspunktet for rapporten anden del. Formålet med anden del er at skabe en teoretisk ramme for det videregående uddannelsessystem, hvor hver uddannelsesretning – også samme udbud af samme uddannelse – vil differentiere sig fra det øvrige uddannelsessystem. Anden del beskriver disse mekanismer, hvorefter den resterende rapport vil analysere, hvordan denne differentiering kommer til udtryk diskursivt, i de forskellige måder uddannelserne beskriver og definerer sig på.

Del 2: Det videregående uddannelsessystems organisering

Første del af denne rapport, har primært beskæftiget sig med forskelle i grundlæggende antagelser om videregående uddannelses funktion ift. løn og beskæftigelse. Her blev det belyst, at højere uddannelse kan antages at føre til højere produktivitet, hvor produktivitet afspejler sig i den løn som dimittender fra en bestemt uddannelsesretning får. Dokumentationen for at dette forhold eksisterer er dog begrænset til, at højere uddannede har tendens til at få højere løn, hvilket i sig selv ikke beviser, at det har noget med dimittenders produktivitet at gøre. Alternativt kan en dimittends ansættelsesmuligheder og løn – når man fokuserer specifikt på uddannelsesbaggrunden – betragtes som værende betinget af uddannelsens signalværdi; dvs. kendskabet til uddannelsen, konnotationerne med faget, opfattelsen af videnstypens anvendelighed osv. En uddannelsesbaggrund bliver her et sæt af credentials (blåstemplede færdigheder), hvis værdi er relativ og betinget af det øvrige udbud af personer med samme credentials. I kraft af at værdien af en uddannelse er afhængig af forhold, som er uden for den enkelte uddannelsesretnings kontrol, kan værdien siges at være diskursivt betinget: Hvordan en uddannelsesretning omtales og hvilke praksisser denne tilknyttes har betydning for, hvad værdien af et bestemt sæt credentials er.

Således har det at tage en videregående uddannelse en særlig stratificerende funktion. I mere traditionel sociologisk forstand, vil stratifikation i kontekst af uddannelse være resultat af, at alle ikke og ikke kan uddannes på lige højt niveau, hvor de højtuddannede stilles i privilegerede positioner over for de lavtuddannede. Hvad der her foreslås er, at stratifikationen samtidig er resultat af, at man igennem sin uddannelsesbaggrund resocialiseres og gives en pseudoetnicitet, som knytter sig til bestemte professioner og praksisser, som har varierende ønskværdighed set fra et arbejdsmarkedsperspektiv. Der gøres altså her op med den simple betragtning om, at stratifikation ift. uddannelsesbaggrund er et spørgsmål om uddannelseslængde, for i stedet at se denne type stratifikation som resultat af, hvordan forskellige uddannelser knytter sig diskursivt til eksisterende professioner og praksisser på forskellig vis, hvor uddannelsens position både bliver afhængig af, hvor tæt denne knytter sig til de eksisterende professioner og praksisser samt hvilken position netop denne profession har på arbejdsmarkedet.

Anden del af rapporten tager udgangspunkt i netop denne funktion af uddannelse: Uddannelse tilfører individet et sæt af credentials med bestemt signalværdi, hvis værdi afhænger af uddannelsens professionstilknytning. Med det udgangspunkt beskrives, hvordan de enkelte videregående uddannelsesinstitutioner er organisationer med samme formål om netop at tilføre studerende credentials. Ud fra dette beskrives, hvordan de enkelte uddannelsesinstitutioner differentieres internt og eksternt ved at knytte sig til dette formål forskelligt. Her betragtes hver enkelt uddannelsesretning som sit eget system ud fra Niklas Luhmanns systemteori, hvor hver uddannelsesretning betragtes at bestå af elementer, som de selv skaber gennem autopoiese. I forlængelse heraf beskrives det, hvordan uddannelsesinstitutionernes organisering (NPM) intensiverer den uddifferentiering, som følger af den autopoietiske systemlogik.

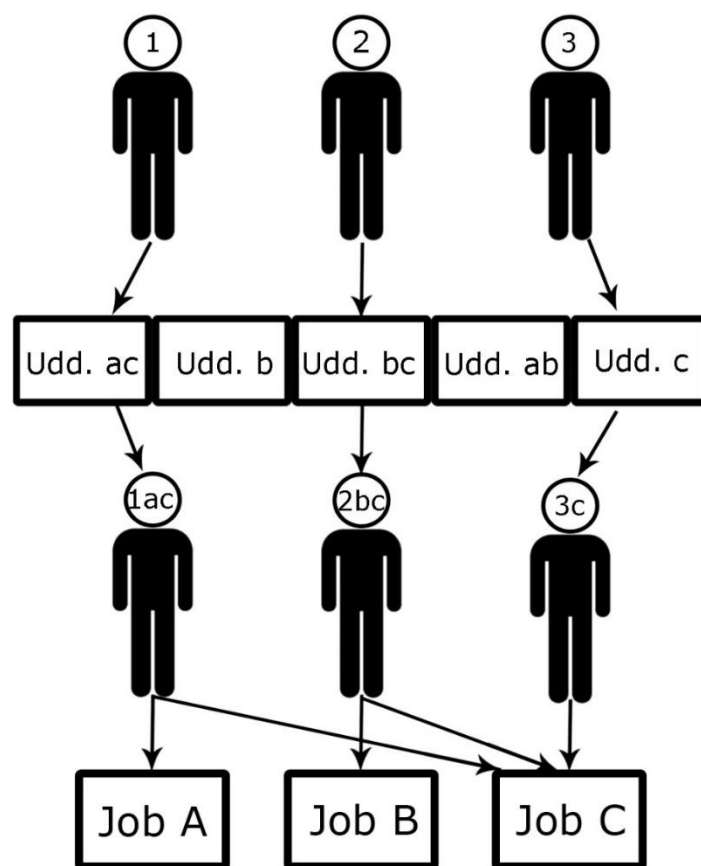
2.1 De videregående uddannelsesinstitutioners formål som organisationer

I de følgende afsnit beskrives de videregående uddannelsesinstitutioners differentieringslogik som organisationer. Fokus er særligt på universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne.

Alle videregående uddannelsesinstitutioner betragtes her som sammenlignelige organisationer ift. deres organisationsformål og måden hvorpå de differentieres internt som eksternt; altså hvordan de enkelte organisationer adskiller sig fra hinanden, samt hvordan organisationen opdeles og opsplittes ved at udbyde flere uddannelser. Af de teoretiske betragtning af del 1, ses de videregående uddannelsesinstitutioners formål som organisationer, at udbyde videregående uddannelser, der giver ekspertise, som giver adgang til arbejdsmarkedet.

Figur 3 illustrerer denne funktion.

Figur 3: Illustration af uddannelsesfunktion



Illustrationen viser, hvordan forskellige uddannelser giver ekspertise (ac, b osv.), der er beslægtet med bestemte jobs (A, B, C). Uddannelsens funktion er at tilføre credentials, der tillader individet at indgå i jobs.

Jf. del 1 og de to idealtypiske forklaringer af uddannelses funktion ift. arbejdsmarked, vil man ud fra en humankapital-betragtning tolke figuren således, at person 1 kan søge job A og C, fordi uddannelsen har givet ekspertise inden for denne type jobs. Forklares figuren ud fra certifikatsignal-perspektivet, kan person 1 søge job A og C, fordi uddannelsen *signalerer* en ekspertise, som knytter personen til den profession og den type praksis, som er forbundet med job A og C i kraft af de credentials, som personen tilegner sig i uddannelsen. Distinktionen mellem de to bliver vigtig, hvis man fx skal forklare en situation, hvor person 2 får job C frem for person 1 og 3. Ud fra humankapitalforklaringen vil man antage, at person 2 får jobbet, fordi uddannelse bc giver den bedste og mest relevante ekspertise til job C. Omvendt vil man ud fra certifikatsignal-perspektivet

sætte spørgsmålstegn ved, hvad uddannelse c og ac signalerer ift. bc. Her er det ikke kun selve ekspertisen, der er i centrum, men lige så vel, hvad arbejdsgiver ved job C's kendskab er til de tre uddannelser samt hvad ekspertise a og b signalerer ift. job C.

Fælles for de to betragtninger er, at uddannelses formål og funktion primært forbindes til arbejdsmarkedet. Da de enkelte uddannelsesretninger evalueres på dimittendledighed, er formålet for de videregående uddannelser styringsmæssigt antaget at være, at give de studerende kvalifikationer til at få arbejde. Formålet med denne rapport er at belyse, hvordan uddannelser differentieres og stratificeres som konsekvens af denne antagelse og denne form for organisatoriske styring. Den normative diskussion om, hvad videregående uddannelses funktion og formål skal være, ligger derfor uden for sigtet med denne rapport.

Fra et institutionsteoretisk perspektiv, vil man betragte alle dele af det videregående uddannelsessystem (alle uddannelsesinstitutioner, -typer og -retninger) som komponenter, der supplerer hinanden i at varetage denne grundlæggende funktion (Pedersen 2014:239). Uddannelse er dog i høj grad et pluralistisk fænomen, og vil i kraft af at skulle dække al viden hurtigt miste sammenlignelighed ift. egentlig indhold, da ikke alle former for viden meningsfuldt kan sammenlignes. Samtidig er uddannelsesindhold betinget af hvilken viden, der er tilgængelig, hvorfor det aldrig er endeligt afgrænset. Af samme årsag vil uddannelsesindhold på tværs af uddannelsesretninger også være kontesterende i kraft af, at der er forskellige skoler, ideologier og aksiomer som bevirker, at samme fænomener forklares forskelligt og som havende forskellige formål.

Hvis antagelsen er, at alle uddannelsesretninger, betragtet totalt set, skal kunne belære om al tilgængelig viden samt hvordan viden fremdrives, så er det en naturlig konsekvens af videns flydende og ikke-ende gyldige karakter, at uddannelsesretninger vil være kontesterende ift. hvordan uddannelsesfunktionen opfyldes, frem for supplerende. Dette grundprincip for uddannelsessystemers opretholdelse og eksistensgrundlag udbygges med Niklas Luhmanns systemteori, hvor alle uddannelsesretninger betragtes som subsystemer, der skaber egen systemlogik ud fra hvilken mening, som uddannelse tilskrives, og hvordan uddannelse defineres. Dette for at nå frem til en forståelse af det videregående uddannelsessystem, hvor hver uddannelsesretning kan betragtes som sit eget system frem for blot en komponent af et system.

2.2 Uddannelsesretninger som (sub)systemer

I det følgende teoretiseres det videregående uddannelsessystem, og dets interne differentiering, ud fra Niklas Luhmanns systemteori.

En grundantagelse i Luhmanns systemteori er, at samfundet ikke kan enes om én selv- og verdensbeskrivelse, som er den eneste rigtige (Luhmann 1992:20). Samfundets systemer begriber derfor samfundets kompleksitet ved at afgrænse sig og selv definere sin mening, sit virke osv., som opretholdes i kraft af at iagttage sig selv som noget, der er distingveret fra den øvrige omverden; dvs. alt andet end systemet selv. Et systems eksistensgrundlag hviler derfor på en grænsedragelse mellem systemet på den ene side og alt andet (omverdenen) på den anden (Luhmann 2013:44; Thyssen 1992:37). Luhmanns systemteori fokuserer derfor ikke på systemers essens eller egentlige indhold, men i stedet på, hvordan distinktionen mellem system og omverden opretholdes (ibid.). Systemteorien kan siges at have en kommunikativ base, hvor al kommunikation betragtes som handlen, der fortsat sætter skel mellem noget over for noget andet – systemet over for omverdenen (Luhmann 2013:64).

Måden samfundets systemer opererer og skaber sit eksistensgrundlag, er ved fortsat at sætte skel mellem systemet selv og omverdenen. Denne distinktion produceres kontinuerligt af systemet selv (ibid.:63). Systemet definerer derfor selv, hvilke elementer det skal bestå af, og dermed også systemets mening og formål. Systemet besidder således en relativ autonomi i forhold til, hvad der gøres til input og output (ibid.:30). Hændelser i omverden vil som konsekvens aldrig påvirke systemet direkte, da de først får betydning, hvis hændelser inddrages og tolkes ud fra systemets egen logik. Systemer tilpasser sig derfor ikke omverden, men søger i højere grad at adskille sig fra den (Harste 1992:68). Hvad der sker i systemets omverden kan derfor aldrig bidrage til systemets interne operationer, men kan forstyrre (Luhmann 1992:15). Disse ”forstyrrelser” optræder i systemet som informationer, hvilket her refererer til, at de oversættes til systemets eget sprog og egen logik, da omverdenen altid tolkes jf. systemets selvopfattelse (Klausen 2004:21). Alle informationer, som bliver bearbejdet, er derfor ”udelukkende internt producerede selektioner af et udelukkende internt produceret område af muligheder for forskelle” (Luhmann 1992:14). Af dette følger, at der ikke eksisterer andet end systemets egne operationer, da hændelser og forandringer i omverden først eksisterer i systemet, når det er oversat til systemets egen logik (Luhmann 2013:70). Dette perspektiv på samfundet kan betragtes som en abstraktion af det kommunikative faktum, at man som afsender af kommunikation aldrig fuldstændt kan kontrollere, hvordan modtager vil afkode og forstå kommunikationen.

At samfundet ikke kan enes om én selv- og verdensbeskrivelser antyder en evig eksisterende kontingens og en grunderfaring om, at alting altid kan være anderledes (Harste 1992:65). Måden enkeltsystemer håndterer denne kontingens og kompleksitet, er ved konstant at søge mod at reducere denne kompleksitet. Systemet inkorporerer derfor ikke hele samfundets kompleksitet, men opbygger derimod sin egen interne kompleksitet i selv at skabe egen afgrænset mening og formål, som defineres som adskilt fra omverdenen (Luhmann 1992:17). Systemer kan således siges at reducere samfundets kompleksitet ved at opbygge en indre kompleksitet (Harste 1992:68). Systemets opgave for at opretholde sit eksistensgrundlag bliver derfor konstant at reducere afvigelser fra systemets ”planlagte kurs” (Luhmann 2013:35). Dette sker overvejende igennem systemets *selektion* og skabelse af de elementer, som det består af. Samtidig skal disse tillade store variationer og høje grader af kompleksitet, da systemets elementer konstant skal være i stand til at håndtere forstyrrelser fra omverden, ved at oversætte dem til informationer i systemet, som ikke skaber for store afvigelser i systemets selv-

definerede formål (Harste 1992:66; Luhmann 2013:35). Når samfundets systemer betragtes ud fra dette perspektiv, er det netop operationen, som fortsat skaber skel mellem systemet og omverdenen, som er i fokus (Luhmann 2013:53).

Autopoiese: Uddannelsesretningers selvskabelse

Inden for systemteorien defineres den operation, som sætter skel mellem system og omverden, som autopoiese. Autopoiese betyder groft sagt ”selvskabelse” og referer netop til, at systemet selv skaber de elementer, som det består af (Harste 1992:68; Andersen 1999:120). Autopoietiske operationer er derfor autonome operationer, der enten gennem selv- eller fremmedreferencer konstant skaber og genskaber systemet selv som noget afgrænset fra omverdenen (Luhmann 1992:13). Dette netop fordi, at alt hvad der fungerer i systemet som helhed, bliver produceret i systemet (ibid.:14). Systemet foretager dermed en operationel lukning fra omverdenen, der tillader systemet at opretholde muligheden for selv at selektere, hvordan det vil reagere på omverdens forstyrrelser, og definerer derfor selv på hvilken måde interaktionen med omverdenen skal finde sted (Luhmann 1992:14; Harste 1992:68; Klausen 2004:21). Autopoietiske operationer har karakter af enten selv- eller fremmedreferencer. Selvreferencer forstås her som udtalelser eller handlinger, hvor systemet referer til sig selv og de elementer, som systemet består af (Luhmann 2013:56). Fremmedreference bliver derfor referencer, der refererer til noget uden for systemet. Dog er disse referencer stadig systeminterne, da de netop kun lader sig gøre og optræder i systemet, når de er oversat til systemintern information (Luhmann 1992:14). Fremmedreferencer kan derfor betragtes som den type operation, som kan skabe forandringer i systemet, da de er oversatte hændelser i omverdenen, som systemet forholder sig til i kraft af selektioner om, hvordan disse hændelser oversættes jf. systemets selvopfattelse.

Det videregående uddannelsessystems uddifferentiering i systemteoretisk perspektiv

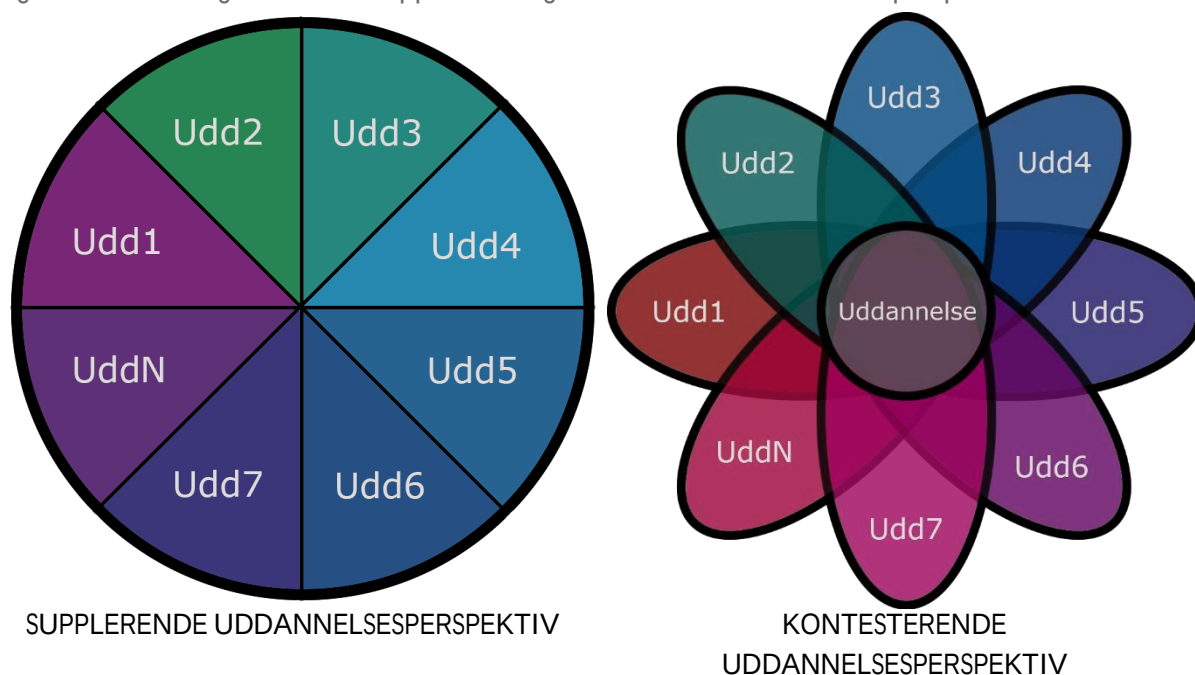
Når organisationer undersøges i Luhmanns systemteoretiske perspektiv, betragtes de ud fra, hvordan de funktionelt er i stand til at distancere sig og håndtere variationer, som der forekommer i omverdenen (Harste 1992:76). I dette speciale ligger interessen i, hvordan det videregående uddannelsessystem, betragtet ud fra Luhmanns systemteori, distancerer sig og håndterer variationer, som der forekommer i omverdenen. Som nævnt betragtes det videregående uddannelsessystem som en organisation, der har til primært formål at tilføre individer med credentials, der signalerer og blåstempler en bestemt ekspertise. Ekspertise dækker dog som beskrevet over mange ting, og lader sig ikke simpelt reducere til kontekstafhængig viden, hvorfor forståelsen af ekspertise egentlige natur bliver komplekst. Denne kompleksitet håndteres af uddannelsessystemet igennem en uddifferentiering af formålet. På den måde kan hver uddannelsesretning betragtes som et *subsystem* af det samlede videregående uddannelsessystem, hvis tilblivelse er sket primært i kraft af selv at definere dets formål; hvilke credentials uddannelsesretningen definerer, skal tilføres individet, før at formålet er tjent. Hver uddannelsesretning definerer derfor sig selv og sit formål som noget anderledes end omverdenen, hvor fokus i denne kontekst særligt er på det øvrige uddannelsesudbud som en del af systemets (den enkelte uddannelsesretnings) omverden.

At den enkelte uddannelsesretning vælges som iagttagelsespunkt bevirker, at både det videregående uddannelsessystem som helhed, den uddannelsesinstitution, som uddannelsen udbydes under samt det fagområde, som uddannelsen betragtes at tilhøre, alle udgør den enkelte uddannelsesretning omverden, hvor den enkelte uddannelsesretning i kraft af sin operationelle lukning selv selekterer, hvordan interaktion med denne omverden finder sted. Hovedoperationen for uddannelsesretningerne betragtet som subsystemer er derfor en fortsat definition af uddannelsen; herunder selektion af uddannelsens formål, den tillagte mening, ekspertise,

praksis osv. – en selektion af subsystemets elementer. Ud fra dette perspektiv kan dimensioneringen af de videregående uddannelser betragtes som en forstyrrelse i omverdenen, som det videregående uddannelsessystem må håndtere. Men i kraft af, at de enkelte uddannelsesretninger er subsystemer, der hver især relativt afgrænser sig fra hinanden, er der derfor ikke tale om en samlet interaktion med omverdenen fra det videregående uddannelsessystem som helhed. I stedet selekterer hver uddannelsesretning, hvordan denne interaktion skal finde sted, og hvordan denne forstyrrelse skal oversættes til systeminterne operationer. Dette kan illustreres ved, at det langt fra var alle videregående uddannelsesretninger, som blev reduceret i deres optag. Dimensioneringen som en forstyrrelse fra omverdenen, er derfor ikke lige signifikant for alle uddannelsesretninger.

Når uddannelsesretninger betragtes ud fra dette systemteoretiske perspektiv bevirker det, at de ikke kan betragtes som supplerende ift. at varetage én overordnet funktion og som havende ét overordnet formål. I stedet betragtes de som kontesterende, hvor uddannelsesretningerne selv definerer, hvordan formålet er meningsfuldt for den pågældende uddannelsesretning. En uddannelsesretning definerer derfor ikke sit formål ud fra, hvordan det bidrager til ét overordnet formål, som er gældende for hele uddannelsessystemet, men definerer det i stedet som noget adskilt og distingveret fra det øvrige uddannelsessystem. De to perspektiver illustreres i figur 4.

Figur 4: Illustrering af hhv. det supplerende og kontesterende uddannelsesperspektiv



Visualisering af hhv. Den supplerende og kontesterende uddannelsesforståelse. Det supplerende uddannelsesperspektiv antager, at alle uddannelser varetager specifikke og afgrænsede dele af uddannelse. Det kontesterende uddannelsesperspektiv antager, at hver uddannelse selv definerer 'uddannelse', som noget adskilt fra det øvrige uddannelsessystem.

Dette perspektiv på uddannelsessystemet bevirker, at bestemte uddannelsesretninger ikke har særlig definitionsmagt til at definere, hvad uddannelse er. Hver uddannelsesretning definerer sin egen mening. Differentiering i det videregående uddannelsessystem sker derfor som en konsekvens af, at hver enkelt uddannelsesretning selekterer sine elementer, og selv definerer den ekspertise, praksis mm., den vil knytte sig til. For

at opretholde sit eksistensgrundlag, må uddannelsesretningen fortsat foretage operationer, der skaber grænsedragelsen mellem sig selv og sin omverden – herunder andre uddannelser. Af dette følger også, at beslægtede uddannelsers legitimitet er betinget af deres evne og formåen til at kunne distingvere sig fra hinanden: Hvordan sociologi ikke er statskundskab, hvordan softwareudvikling ikke er IT, hvordan fysioterapi ikke er ergoterapi, hvordan retorik ikke er lingvistik osv. En uddannelsesretnings legitimitet afhænger af, hvordan den kan definere sig som noget unik, ved at gøre krav på og knytte sig til bestemte typer viden på en måde, som er distingveret fra det øvrige uddannelsesudbud. Dette bevirker netop, at uddannelsesretninger ikke nødvendigvis opstår, som følge af en efterspørgsel efter en ny type arbejdskraft eller individer med credentials, som kan varetage en specifik profession. I stedet kan uddannelsesretninger lige så vel opstå, ved at knytte sig til eksisterende professioner på nye måder, hvormed en uddannelsesretning kan betragtes at uddanne til 'kvasiprofessioner' (Wilensky 1964:156), som vil kontestere den eksisterende forbindelse mellem specifikke uddannelser og tilhørende professioner. En ny uddannelse vil derfor ikke nødvendigvis oprettes, fordi den efterspørges, men i stedet oprettes som en uddifferentiering eller kombination af eksisterende uddannelsesretninger, der kan udfordre en uddannelsesretnings monopol på bestemte jobtyper. Et tænkt eksempel med sociologiuddannelser i Danmark kunne være, at sociologiuddannelsen på Københavns Universitet havde monopol på bl.a. jobfunktioner med fokus på kulturanalyse. Her kan oprettelsen af uddannelsesretningen "sociologi og kulturanalyse" på Syddansk Universitet ses som en udfordring af dette monopol, hvor uddannelsen differentierer sig fra den eksisterende sociologiuddannelse ved at have et umiddelbart større fokus på kulturanalyse, hvilket agerer som et tydeligere signal til aftagermarkedet af kulturanalytikere. På denne måde skabes en kvasiprofession ud fra sociologiprofessionen, som netop denne uddannelsesretning forsøger at gøre grav på.

Ud fra dette systemperspektiv på det videregående uddannelser, ses der nærmere på uddannelsessystemets udvikling ift. dets udbud, for at se nærmere på, hvordan det videregående uddannelsessystem har uddifferentieret sig i yderligere subsystemer i nyere tid.

2.3 Udviklingen i det videregående uddannelsesudbud

Af tabel 5 ses udviklingen i det samlede antal udbud af videregående uddannelser, der kan søges optag til efter gymnasial uddannelse eller lignende⁸.

Tabel 5: Udvikling i antal uddannelsesudbud 2005-2015

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	20
Antal uddannelsesudbud	639	640	717	739	752	812	821	839	868	898	90

Kilde: KOT (den Koordinerede Tilmelding) - egne beregninger

Ud fra KOT's oversigter er det umiddelbare uddannelsesudbud, som der kan søges adgang til efter ungdomsuddannelse steget fra 639 til 900; dvs. 261 nye uddannelsesudbud på ti år. Til sammenligning administrerede KOT i 1977 adgang til 83 uddannelser (tidligste offentligt tilgængelige statistik fra KOT).

En vis mængde af det eksisterende uddannelsesudbud kan forklares ved, at der findes flere geografiske udbud af samme uddannelse. Professionshøjskoler og erhvervsakademier tilbyder særligt de samme ud-

⁸ Da opgørelsen er beregnet ud fra statistik fra KOT, er det primært videregående uddannelser på universiteter, erhvervsakademier og professionshøjskoler, der er gjort op (akademiske bacheloruddannelser, erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser).

dannelsesretninger, da deres indhold typisk er defineret ved lov. Det unikke udbud af akademiske bacheloruddannelser varierer mere, da indholdet mere frit kan defineres af de enkelte uddannelsesinstitutioner, herunder titlen på uddannelsen. KOT's ansvarsområde og deres måde at opgøre optaget på, er dog varieret over tid og tilbyder derfor ikke en særlig præcis indikator for, hvordan udbuddet har udviklet sig. Tabel 1 skal derfor ses som en meget generel indikator for, hvor meget udbuddet har ændret sig.

Uddannelsesguiden (UG.dk) indeholder en samlet oversigt over det tilgængelige udbud af uddannelsesretninger inden for det offentlige videregående uddannelsessystem, og tilbyder derfor en mere præcis opgørelse over udbuddet af videregående uddannelser i dag. Ud fra Uddannelsesguidens oversigter er det muligt at danne overblik over det egentlige antal uddannelsesretninger samt det unikke udbud af uddannelser (her opgjort ud fra uddannelsesretningens navn). Tabel 6 viser en oversigt over antallet af tilgængelige uddannelsesretninger, som en ungdomsuddannelse kan give adgang til.

Tabel 6: Antal uddannelsesretninger (UG.dk)

<i>Uddannelsestype</i>	<i>Antal udbudte uddannelsesretninger</i>	<i>Antal unikke uddannelsesretninger</i>	<i>Procent unikt/udbudt</i>
Erhvervsakademiuddannelser	137	26	19 %
Professionsbacheloruddannelser	161	69	43 %
Akademiske bacheloruddannelser	345	229	66 %
I alt	643	324	50 %

Kilde: Uddannelsesguiden (UG.dk) – egne beregninger

Af tabel 6 fremgår det, at der i dag er et unikt udbud af 324 uddannelser, som der kan søges optag til efter gymnasieuddannelse eller lignende. Af disse 324 unikke uddannelsesretninger tegner akademiske bacheloruddannelser for størstedelen, med et unikt udbud på 229 uddannelsesretninger svarende til ca. 71% af det samlede unikke udbud. Det unikke udbud af akademiske bachelorer er således langt højere end det unikke udbud af erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser på hhv. 26 og 69 uddannelsesretninger.

Flere forklaringer kan gives på, hvorfor udbuddet er steget. Som redegjort i del 1, har antallet der tager videregående uddannelse været stødt stigende i perioden 2005-2015. Af dette følger et behov for flere studiepladser, større uddannelsesinstitutioner og flere geografiske udbud af samme uddannelser. Nye geografiske udbud forklarer særligt stigningen i udbuddet af erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, da deres indhold netop er lovgivet. At flere umiddelbart ens uddannelsesudbud er oprettet, kan derfor til dels forklares med reference til, at der har været behov for denne udvidelse, for at kunne håndtere det stigende optag. Anderledes må det forholde sig med stigningen i antallet af unikke udbud. Hvis man som i et humankapital-perspektiv på uddannelse antager, at udvikling i uddannelser og deres indhold afspejler en udvikling på arbejdsmarkedet, er udviklingen i antal unikke uddannelser blot en funktionel differentiering af ekspertise og praksis, der tilsvarende en funktionel differentiering af jobpositioner på arbejdsmarkedet. Med reference til de to modeller for uddannelsesdifferentiering (figur 4), er der her tale om den supplerende model, da udbuddet antages at udvikle sig i takt med, at kravene på arbejdsmarkedet ændres, øges eller yderligere specialiseres. For som institution at kunne varetage uddannelsesfunktionen som helhed, må uddannelsesudbuddet derfor udvides for at kunne dække over den nye type viden eller praksis.

Ud fra et Luhmannsk systemteoretisk perspektiv på uddannelsessystemet, vil forandringer i arbejdsmarkedet (en del af omverdenen) dog kun påvirke uddannelsessystemet, hvis de oversættes til informationer i

overensstemmelse med uddannelsessystemets selvopfattelse og logik. Ud fra dette perspektiv vil differentiering og det øgede unikke uddannelsesudbud ske som konsekvens af uddannelsessystemets interne logik. Her vil en ny uddannelse ikke dukke op som en reaktion på en efterspørgsel efter præcis den uddannelse, men vil dukke op som en uddifferentiering af det overordnede uddannelsesformål, hvor dette tolkes på ny måde, og hvor en ny uddannelse opstår som en kontesterende opfattelse af, hvordan en uddannelse skal sammensættes. Dette perspektiv vil netop forklare, hvorfor det særligt er det unikke udbud af universitetsuddannelser, som har været stigende. I modsætning til de andre typer uddannelse, står det netop universiteterne frit at definere indholdet af deres uddannelser. Netop dette tillader, at nye uddannelsesretninger opstår som uddifferentieringer i systemet, hvor en ny uddannelsesretning opstår som subsystem, der varetager uddannelsesformål ud fra egen definition. Nye uddannelseskrav er derfor ikke reaktioner på udviklinger på arbejdsmarkedet, men er forsøg på at gøre krav på en bestemt type viden, eller prøve at kombinere eksisterende ekspertise, for at signalere en ny og unik ekspertise. Her går differentieringen af uddannelser forud for differentieringen på arbejdsmarkedet, da de enkelte uddannelsesinstitutioner i at oprette en ny uddannelsesretning, lige så vel kan forsøge at signalere nye og spændende former for og kombinationer af ekspertise til kommende studerende frem for at signalere en unik ekspertise til arbejdsmarkedet.

Måden som de videregående uddannelsesinstitutioner er organiseret, kan betragtes som yderligere at tilskynde denne form for uddifferentiering. I det følgende betragtes det videregående uddannelsessystem som organiseret under new public management-paradigmet (NPM), som bygger på en generel ideologi om, at det offentlig skal organiseres som det private. Ud fra de centrale kendetegn, antagelser og forslag iboende i NPM beskrives det, hvordan denne organiseringspraksis kan tilskynde en uddifferentiering, der ikke kun legitimerer at enkelte uddannelsesretninger distingveres og skaber eget formål uafhængigt af omverden, men som også tilskynder at gøre det.

2.4 New public management: Tilskyndelser til differentiering

Når man beskriver, hvordan offentlige organisationer er under forandring eller har forandret sig under new public management-paradigmet, er det grundlæggende ud fra perspektivet om, at organiseringspraksissen for de offentlige organisationer ændres til organisationsformer, der minder mere om den praksis, som der eksisterer i den private sektor. I det følgende vil det beskrives, hvordan implementering af denne organisationspraksis intensiverer differentieringen af det videregående uddannelsessystem særligt gennem to processer:

- Gennem antagelsen om, at alle organisationer skal organiseres med fokus på deres produkt, som skal være målbart og tydeligt defineret. Produktforståelsen forenkler uddannelses kompleksitet, mens det samtidig skifter fokus fra hvad produktet er og skal være, til hvordan det leveres.
- Gennem opfordring til konkurrence mellem offentlige organisationer. Det er en grundantagelse i NPM, at konkurrence tilskynder forbedring. Konkurrence tilskynder dog også differentiering, da uddannelsesretninger må distingvere sig fra hinanden, for tydeligere at signalere deres produkt ift. andre mulige uddannelsesretninger.

Inden disse processer beskrives i detaljer, redegøres først for, hvad der er generelle kendetegn ved NPM-reformer.

New Public Management: Offentlig organisation med det private som ideal

New Public Management (NPM) betragtes her, som en samlebetegnelse for introduktionen af markedsmekanismer og organisationsmodeller fra den private til den offentlige sektor med mål om at effektivisere de offentlige organisationer (Borum 2014:501). Det generelle udgangspunkt for NPM er en generel kritik af det offentlige for at være ineffektivt ift. det private, og en antagelse om, at offentlige organisationer kan gavn af at implementere praksisser fra det private (Klausen 2010:44). En del af kritikken af offentlig organisation er dårlig evne til strategisk tilpasning, manglende omstillingsevne, dårlig ressourceudnyttelse samt manglende bruger- og serviceorientering (Klausen 2004:91). Skiftet til NPM medvirker bl.a. (1) et fokus fra proces til resultat/output orientering, hvor udgifter knyttes direkte til outputtet, (2) introduktion af køber/sælger relationer i form af semi-kontraktuelle forhold og (3) introduktion af konkurrence på ydelser mellem offentlige udbydere (Klausen 2004:92; Hood 1991:12). For videregående uddannelsesinstitutioner bevirker dette eksempelvis, at ressourceudnyttelse primært knyttes til deres output i form af uddannede studerende, at de videregående uddannelsesinstitutioner betragtes som servicevirksomheder, der tilbyder en uddannelsesservice, og at de enkelte uddannelsesinstitutioner konkurrerer med hinanden på at tiltrække flest studerende, uddanne flest studerende, uddanne dem hurtigst muligt, få flest muligt i beskæftigelse osv.

Inden for NPM lægges der generelt vægt på såkaldte 'sigma-type' værdier (Hood 1991:12). Dette sæt værdier kan betragtes som del af en ideologi, der opfordrer til at bruge så få ressourcer som muligt, nedskære og undgå ineffektivitet samt introducere resultatbaseret betaling for at knytte ressourcer til fast definerede opgaver.

Uddannelse som produkt: Første uddifferentieringsmekanisme

At uddannelsesinstitutioner organiseres som private organisationer medfører et tiltagende fokus på det egentlige produkt af uddannelse. Ud fra denne optik vil man betragte en uddannelsesinstitution som en servicevirksomhed, hvor produktet er en serviceydelse i form af en uddannelse. Serviceydelser er dog langt fra lige håndgribelige og definerbare. Man kan fx have en meget klar opfattelse af, hvilket produkt man får, hvis man beder et VVS-firma om at reparere sin håndvask. Dog er det ikke givet, hvad produktet præcist indebærer, når det kommer til uddannelse, netop fordi uddannelse ikke er et fast afgrænset og endeligt definerbart fænomen, der altid har samme virkning. Virkning her både ift., at alle uddannelser ikke giver lige muligheder for beskæftigelse, men også set i lyset af, at uddannelser ikke forbereder til det samme. Forskellen mellem disse produktopfattelser kan forstås ud fra forskellen mellem 'tame' og 'wicked' problemer (Klausen 2010:113). 'Tame problems' betegner den type af problemer, som er klart definerede og afgrænsede, og som har løsninger, der knytter sig direkte til problemet. En ødelagt håndvask er derfor et 'tame problem', da det kan afgrænses til en særlig defekt ved produktet, og der findes løsninger i form af VVS-arbejde, der knytter sig direkte til problemet. 'Wicked problems' betegner derimod problemer, der er karakteriseret ved, at der ikke er enighed om, hvilke kriterier, der skal opfyldes, for at en løsning er passende. Dette bevirker, at der ved denne type problemer vil være varierende grader af enighed om målet, de specifikke underproblemer, der skal løses samt hvilke midler der skal anvendes i løsningen (Klausen 2010:114). Defineres uddannelses formål eksempelvis ud fra, at deres ydelser skal løse et problem om, at kvalificere befolkningen til beskæftigelse, er der langt fra enighed om, hvordan dette gøres, da der både er uenighed om, hvilke typer ekspertise, der er mest relevant, hvilken undervisningspraksis, der fungerer bedst samt hvorvidt uddannelse overhovedet er den bedste løsning til at kvalificere folk til arbejde. Når de videregående uddannelsesinstitutioner organiseres på en måde, hvor de opfordres

til at fokusere på deres egentlige produkt i form af læring, men hvor det ikke er klart afgrænset, hvad dette indeholder, så åbner det op for, at enkelte uddannelsesretninger selv knytter sin egen mening og forståelse til læringsbegrebet, og uddifferentierer sig som subsystem, der skaber egen intern logik om, hvordan det bedst tilbyder uddannelse, som ikke behøver at minde om, hvordan øvrige subsystemer (øvrige uddannelsesretninger) gør det.

Denne kendsgerning åbner yderligere op for, at uddannelses formål kan defineres forskelligt, hvor der kan være mange måder at legitimere, at man fokuserer på kerneydelsen i form af læring. Med det ikke sagt, at læringsproduktet ved en type uddannelse meningsfuldt kan erstattes med læringsproduktet fra en anden uddannelse, da to uddannelsesretninger netop selekterer de elementer, som de knytter til læringsproduktet forskelligt. Offentlige organisationers mål (herunder videregående uddannelsesinstitutioner) i modsætning til private organisationer er ofte ”uklare og vage, flertydige, konflikterende, flygtige og ustabile over tid, samt at der af samme grund hersker uenighed om samt uklarhed og flertydighed med hensyn til at fastlægge, hvad der er den ”rigtige” måde, hvorpå en given opgave og et givent problem skal løses” (Klausen 2004:24). Dette tilskynder netop uddifferentiering, hvor uddannelsessystemet kan siges at være sårbart over for autopoietiske processer, hvor nye uddannelsesretninger fortsat opstår og skaber sig selv igennem at definere og afgrænse læringsbegrebet på nye, distingverede måder.

Konkurrence mellem organisationer: Anden uddifferentieringsmekanisme

En anden måde NPM tilskynder til uddifferentiering er ved at opfordre til, at der gives mulighed for konkurrence på ydelser mellem offentlige udbydere (Klausen 2004:92). Konkurrence antages her at være incitament for, at uddannelserne konstant forbedrer sig, hvilket betragtes som gavnligt for både uddannelserne og de studerende. Dog giver det også incitament til at behage og tilpasse sig de studerendes ønsker (Ball 1994:104), da uddannelsesinstitutionernes primære finansiering sker gennem taxametersystemet. Taxametersystemet er en af de mekanismer, der skaber incitamentet for konkurrence mellem uddannelsesinstitutionerne. Systemet har til formål at fordele tilskud efter antallet af gennemførte uddannelsesaktiviteter, hvilket for videregående uddannelser opgøres som gennemførte fag (Undervisningsministeriet 2008:1). Hensigten med taxametersystemet er både at sikre, at en uddannelse fortsat kan finansiere sig ved stigende optag, men har samtidig også til hensigt, at orientere uddannelsesinstitutionens aktiviteter mod resultater – for videregående uddannelsesinstitutioner forstået som, at studerende består deres fag (ibid.). Taxametersystemet gør derfor uddannelsesinstitutionerne efterspørgselsstyret, da tilskuddene følger de studerende, for på den måde at skabe incitament til brugervenlig adfærd (ibid.:2). Det vil sige, at en uddannelsesretnings aktiviteter er legitime og bliver finansieret, så længe den formår at tiltrække studerende og sikre, at de gennemfører fag.

Taxametersystemet kan ses som en af de måder, som ændrer de videregående uddannelsesinstitutioners organisationspraksis til at være mere lig det private, da uddannelsesretninger og uddannelsesinstitutioner overlades til markedskræfter, hvor udbuddet af uddannelser kun finansielt kan opretholdes, hvis efterspørgslen fra de studerende er til stede. At dimensioneringens beregningsgrundlag tager udgangspunkt i alle videregående uddannelsers gennemsnitlige ledighed kan betragtes som et andet konkurrenceincitament, da dette tilskynder enkelte uddannelsesretninger at klare sig bedre end gennemsnittet, frem for blot at klare sig bedre end tidligere.

Disse mekanismer tilskynder yderligere til uddifferentiering af det videregående uddannelsessystem, hvor det igen er de systeminterne mekanismer, der skaber uddifferentiering, frem for en egentlig funktionel uddifferentiering, hvor uddannelsesretningerne supplerer hinanden. At nye uddannelsesretninger opstår sker

derfor ikke nødvendigvis på baggrund af et egentlig behov for uddannelsen – om end dette behov er et videnskabeligt eller et arbejdsmarkedsbehov – men pga. at uddifferentiering legitimeres i kraft af, at det udvider uddannelsesinstitutionen kapacitet til at kunne optage flere studerende og gennemføre flere uddannelsesaktiviteter

Konkurrence mellem uddannelsesinstitutioner og uddannelsesretninger tilskynder ikke nødvendigvis til, at uddannelsesretninger forbedrer deres ydelser, da ydelserne tilskyndes at være brugerorienteret. Dette opfordrer til at behage og skabe interesse hos den studerende, hvilket afhænger lige så meget af, hvordan uddannelsesinstitutionen og uddannelsesretningen kommunikeres, omtales og markedsføres, som det omhandler uddannelsens egentlige indhold. Således bidrager dette til uddifferentiering, da det opfordrer beslægtede uddannelser inden for samme fagområde på tværs af uddannelsesinstitutioner til at distingvere sig fra hinanden for at bestræbe, at studerende optages på én uddannelsesretning frem for en anden (Clark 1998:136). Samtidig skaber det også uddannelsesinstitutionens interne differentiering, da hver enkelt uddannelsesretning inden for en uddannelsesinstitution har incitament til at klare sig bedre på de evaluerede parametre end de øvrige uddannelsesretninger. Dette bl.a. fordi at tiltag som dimensioneringen af de videregående uddannelser er statsligt koordinerede, hvorfor det til dels er uden for uddannelsesinstitutionens kontrol hvilke uddannelsesretninger, der reduceres.

2.5 Opsamling: Uddannelsesretningers umiddelbare differentiering

Denne del af rapporten har sat en teoretisk ramme for, hvordan uddannelsessystemet og relationen mellem uddannelsessystemets enkelte uddannelsesretninger forstås. Ud fra et Luhmannsk systemteoretisk perspektiv, forstås det videregående uddannelsessystem som et system, der skal varetage funktionen om at give uddannelse – her forstået som at tilføre credentials. Komplexiteten i uddannelse håndteres ved at systemet uddifferentieres i subsystemer som enkelte uddannelsesretninger, som hver definerer uddannelsesformålet forskelligt, og selv selekterer og skaber de elementer, som uddannelsesretningen skal bestå af. Nye uddannelsesretninger opstår således som kontesterende frem for supplerende ift. det overordnede uddannelsesformål. Samtidig blev det beskrevet, hvordan NPM-organiseringsspraksissens fokus på produkt og tilskyndelse til konkurrence mellem offentlige organisationer, fungerer som mekanismer, der fordrer denne form for uddifferentiering. Hver uddannelsesretnings legitimitet er her afhængig af, hvordan denne opfattes i det øvrige samfund mere end blot hvordan den opfattes af den uddannelsesinstitution, som uddannelsesretningen hører under.

Måden de enkelte uddannelsesretninger forstås teoretisk, er derfor som enkelte (sub)systemer, der hver især skaber og selekterer de elementer, som de består af. Den fortsatte operation de foretager, for at distingvere sig fra omverden, er netop i denne selvskabelse – her særligt forstået som en selvskabelse af uddannelsesformål og dens nødvendige komponenter. Måden uddannelsessystemets uddifferentiering analyseres på, er derfor som enkelte subsystemer, der hver især definerer uddannelse forskelligt. Ved at betragte uddannelsessystemet på denne måde, åbnes der op for en mere ”demokratisk” uddannelsesforståelse og analyse af uddannelsesopfattelser. Dette fordi, at uddannelser ikke kategoriseres på forhånd ud fra deres type, institutionstilhørsforhold, umiddelbare fagområde osv. I stedet ses på, hvordan uddannelsesretninger hver især legitimerer sig selv i kraft af deres selvbeskrivelser af, hvad formålet og indholdet af deres uddannelse er. Af dette udledes det, hvilke generelle mønstre, der kan identificeres i måden uddannelse i det videregående uddannelsessystem defineres, og hvordan forskellige uddannelsesretninger grupperes efter disse identificerede mønstre.

Del 3: Analysestrategi og operationalisering

Indtil videre har denne rapport bestræbt sig på, at udforme og give en teoretisk redegørelse for, hvordan differentiering af det videregående uddannelsessystem finder sted. Samtidig har de hidtidige dele sat en teoretiske ramme, hvor uddannelsessystemet kan betragtes som et system af en række subsystemer, der uddifferentierer sig ved at knytte forskellig mening og elementer til det samme overordnede formål om, at uddanne befolkningen – her forstået primært som at tilføre studerende credentials. Indtil nu har de videnskabsteoretiske implikationer af at betragte uddannelsessystemet på denne måde været overvejende udeladt. I denne del af rapporten beskrives den samlede analysestrategi for, hvordan uddannelsesretningernes uddifferentiering undersøges empirisk, ved at undersøge forskelle i måden, som uddannelserne defineres og sammensættes. Jf. problemformuleringen, der lægger op til en analyse af, hvordan det videregående uddannelsessystem er differentieret, er formålet med analysen at underbygge de teoretiske diskussioner med et mere empirisk fundament, hvor selve differentieringen i uddannelsernes sammensætning, og måden de distingverer sig, faktisk kommer til udtryk. Måden dette gøres, er ved at anvende tekstuel statistiske metoder, til at analysere sprogbruget i en repræsentativ stikprøve af studieordninger for det aktuelle videregående uddannelsessystem. Anvendelsen af denne metode tillader på samme tid at teste den teoretiske model af uddannelsessystemet, som de første to dele af rapporten har beskrevet, mens den sikrer en grad af validitet i kraft af mængden af data, som kan inddrages, hvilket ellers ikke er muligt med den tekstnære, kvalitative tekstanalyse. I denne del beskrives de metoder, som anvendes i analysen.

Først præsenteres den overordnede analysestrategi, som har til formål at udbygge den teoretiske forståelse af uddannelse og uddannelsessystemet med de videnskabsteoretiske (særligt epistemologiske og metodologiske) implikationer. 'Analysestrategi' defineres her som en strategi for, "hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisationer eller systemers) iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.p. at beskrive, hvorfra de selv beskriver" (Andersen 1999:14). I tilfældet af denne analyse, er det de enkelte uddannelsesretningers iagttagelser af uddannelse, som gøres til objekt for iagttagelser. Disse redegørelser danner rammen for, hvordan de enkelte uddannelsesretninger betragtes og undersøges. Dernæst redegøres for den egentlige operationalisering og den udvalgte empiri, samt hvilke muligheder og begrænsninger denne empiri har i forhold til undersøgelsens sigte.

3.1 Opsamling af del 1 og 2: Hvordan uddannelse i det videregående uddannelsessystemet betragtes

Som beskrevet i de første dele af denne rapport, forstås en videregående uddannelses overordnede funktion at være at tilføre individet credentials, som knytter individet til bestemt ekspertise, praksis eller profession, som har varierende grader af signalværdi på markedet. Uddannelsens værdi er derfor ikke blot afhængig af dens indhold, men afhænger også af uddannelsens koblinger, konnotationer og tilknytninger, da signalværdien er betinget af blandt andet, hvad uddannelsens tekniske fundamenter og vidensbaser sættes i forbindelse med. Ved at undersøge, hvordan de enkelte uddannelsesretninger sammensætter disse credentials forskelligt – hvilken ekspertise de knytter sig til osv. – opnås indblik i særligt hvilke dimensioner uddannelsessystemet er fordelt langs. En videregående uddannelse kan derfor betragtes som et diskursivt objekt, hvor alle videregående uddannelser i det videregående uddannelsessystem bidrager til diskursen om videregående uddannelse. For-

holdet mellem de videregående uddannelsesretninger og definitionen af uddannelse kan siges at være demokratisk, når man betragter de enkelte uddannelsesretninger isoleret set, da alle kan bidrage til den. Hvorvidt disse definitioner og koblinger betragtes som legitime uden for de enkelte uddannelsesretninger, er ud fra det systemteoretiske perspektiv ude af enkeltuddannelsernes kontrol. Med dette perspektiv bliver interessen for, hvordan videregående uddannelse kan defineres og sammensættes forskelligt for at afdække, hvilke modstillinger og differentieringer, der ligger i det videregående uddannelsessystem samlede forståelser af videregående uddannelse. Hvordan dette undersøges uddybes senere i denne del af rapporten.

Når de enkelte uddannelsesretninger betragtes som entiteter, der alle definerer og sammensætter videregående uddannelse forskelligt, er det fordi de kan betragtes som subsystemer af det videregående uddannelsessystem, der hver især konstant differentierer sig fra sin omverden; herunder det øvrige uddannelsessystem. Hver enkelt uddannelsesretning skabes således gennem autopoietiske operationer, hvor det fortsat skaber sig selv ud fra egen intern systemlogik og selvopfattelse, ved at selekttere de elementer, som det skal bestå af, og bygge egen intern kompleksitet. Her er fokus særligt på uddannelsesretningernes respektive credentialssammensætninger, som uddannelsesretningernes centrale selektioner. Hvad de teoretiske analyser konkluderer er, at det videregående uddannelsessystem uddifferentieres som konsekvens af de enkelte uddannelsesretningers egen interne logik og organisationspraksis, hvor de konstant differentierer sig fra hinanden i kraft af selektioner om, hvad den uddannelse, som de varetager, skal bestå af. Hvordan de sammensætter credentials for den pågældende uddannelse, er derfor en måde at få indblik i, hvordan de enkelte uddannelsesretninger iagttager og beskriver sig selv samt skaber egen mening, da uddannelsesretningens eksistensgrundlag hviler på den fortsatte dannelse og omdannelse af den uddannelse, som de udbyder. Undersøgelsen, som her foretages, er derfor en undersøgelse af, hvordan det videregående uddannelsessystems subsystemer (de enkelte uddannelsesretninger) beskriver og iagttager sig selv, og hvordan forskelle i disse uddifferentierer uddannelsessystemet. Undersøgelsen har således en epistemologisk tilgang, hvilket uddybes i følgende.

3.2 Iagttagelser af iagttagelser: Epistemologiske implikationer

Som beskrevet er den centrale analyse i dette speciale en analyse af, hvordan enkelte uddannelsesretninger beskriver og iagttager sig selv, ved at sammensætte uddannelsescredentials forskelligt og dermed diskursivt definere uddannelse på forskellig vis. Formålet med analysen er derfor *ikke* at beskrive hvad uddannelse er ontologisk set, eller normativt at diskutere, hvad det burde være, men er i stedet en analyse af, hvordan uddannelse beskrives og iagttages forskelligt for netop at afdække de måder uddannelse kan forstås og beskrives på. Det der undersøges her er, hvordan uddannelse iagttages og beskrives epistemologisk af ét af de systemer, som forventes at varetage uddannelse for samfundet – her det videregående uddannelsessystem. Videnskabsteoretisk skriver dette speciale sig ind i Luhmanns systemteoretiske perspektiv, hvor udgangspunktet bliver ”empiriske systemers empiriske (dvs. iagttagelige) operationer” (Luhmann 1992:16). Implicit i dette ligger, at (sub)systemerne (de enkelte uddannelsesretninger) og deres operationer (her respektive beskrivelser af uddannelse) *kan* iagttages og beskrives af en ekstern forsker.

Hvordan lader det sig gøre? Som beskrevet tidligere er grunderfaringen i Luhmanns systemteori, at samfundet er et selvbeskrivende system, der skaber egen mening og virkelighed. Grundbetingelsen er, at samfundet består af systemer, der kontinuerligt skaber distinktion mellem sig selv som system og sin omverden, hvor der for de enkelte systemer ikke eksisterer noget uden for systemet, da hændelser i omverdenen først optræder i systemet, når de er oversat til informationer i overensstemmelse med systemets egen logik og selvopfattelse. Det er derfor ikke muligt at beskrive og tale om en objektiv virkelighed, som er hævet over andre, men

kun om sameksisterende virkelighedsforståelser, der definerer sig selv i forhold og kontrast til hinanden. Af dette følger at det ikke er muligt som forsker, at beskrive andre systemer objektivt, da samme grunderfaring må gælde forskeren selv, hvorfor de beskrivelser, som foretages, kun kan blive oversættelser af andres systemers beskrivelser til forskerens egen systemlogik og selvopfattelse. Dog er erkendelse stadig mulig, "ikke til trods for, men i kraft af at systemet ikke er i stand til at optage kontakt med omverdenen. Netop derfor er systemet i sit forhold til omverdenen henvist til den rene erkendelses form" (Luhmann 1992:16). Ifølge Luhmann er det derfor muligt at erkende, hvordan systemer erkender. Dette er selvfølgelig en ukomplet viden af systemernes virkelighedsforståelse, da der kun er adgang til systemernes egen erkendelse og udtrykte beskrivelser: Erkendelse er begrænset til, hvordan systemet erkender sig selv. Man kan derfor betragte det som, at det kun er de enkelte uddannelsesretningers adfærd, som kan observeres, men intentionen af denne adfærd er et spørgsmål om fortolkning (Teubert 2007:58).

Formålet med analysen er dog ikke, at beskrive de videregående uddannelsesretninger egentlige virkelighed og selvopfattelse. I stedet skriver specialet sig ind i en analytisk systemteoretisk tradition:

An "analytic" systems theory leaves it to the system theorist qua external observer to decide what he considers to be a system or the environment, which aspects of reality he groups together in a system and which ones he wants to exclude; or, to put it yet another way, how he draws the boundaries of a system (Luhmann 2013:39)

Implikationerne af ovenstående citat er, at det er forskeren selv, der definerer, hvad der betragtes som hhv. system og omverden, når en analyse foretages, samt hvilke elementer der inddrages som centrale i beskrivelserne. At jeg som forsker sætter det videregående uddannelsessystem som umiddelbar systemreference, hvor alle uddannelsesretninger bliver subsystemer, er derfor en analytisk beslutning. At sætte denne reference åbner op for én type af erkendelse, mens en anden reference åbner op for en anden. Hensigten med at sætte det videregående uddannelsessystem som systemreference er for meningsfuldt at kunne beskrive, hvordan uddifferentiering ift. selve uddannelserne finder sted. Satte man i stedet de enkelte videregående uddannelsesinstitutioner som systemreferencen, vil en anden form for erkendelse være mulig, da dette umiddelbart skifter fokus til, hvordan de enkelte uddannelsesinstitutioner differentierer sig fra hinanden gennem andre aktiviteter end uddannelse samt hvordan en uddannelsesinstitution opbygger den interne kompleksitet, der tillader store variationer i, hvordan uddannelse opfattes og forstås i systemet. Når de enkelte uddannelsesretninger betragtes som subsystemer af ét overordnet videregående uddannelsessystem, er dette med formål om at beskrive og analysere, hvordan systemet samlet set relaterer til det samme diskursive objekt: Uddannelse. Hvad der analyseres er derfor blot en af de mange mekanismer, der tillader at det videregående uddannelsessystem som helhed kan opretholde legitimitet.

Udgangspunktet er dermed et "transcendentalt-teoretisk standpunkt", der antager, at al viden er filteret og determineret af koncepter, som er til rådighed for iagttager (Luhmann 2013:40). Alt hvad der observeres og analyseres er derfor til dels determineret af observatøren/forskerens perspektiv (ibid.:40).

Denne perspektivisme åbner ens forskning op for kritik i forhold til, hvad validiteten af sådanne undersøgelser er. Hvis analysen til dels er determineret og filteret af observatøren, bliver analysen så ikke lige så meget en beskrivelse af forskerens selv, som det bliver en beskrivelse af det system, som analysen agter at iagttage? Dette speciale forsøger i sin metodologi og operationalisering netop at mindske denne perspektivisme, ved at inddrage metoder, som skaber en hvis distance mellem observatøren og det system, som der observeres.

En analyse af selvbeskrivelser retter analytisk opmærksomhed mod kommunikation. I dette tilfælde analyseres uddannelsers selvbeskrivelser i deres studieordninger; altså en tekstanalyse. Tekstanalysen er traditionelt set en kvalitativ metode, hvor det, der observeres, udledes og gives opmærksomhed særligt er afhængig af forskerens baggrund – teoretisk såvel som erfaringsmæssig. I dette speciale inkorporeres statistiske redskaber for at foretage mere kvantitative analyser, der netop sikrer en større distance mellem observatør og det observerede, da selektionen af, hvad der betragtes som relevant og signifikant, hviler på statistiske beregninger, og ikke blot på kvalitative vurderinger og selektioner. Dette uddybes i de følgende afsnit.

3.3 Epistemologisk tilgang: Metodologisk strukturalisme

I analysen af det videregående uddannelsessystems uddifferentiering og de enkelte uddannelsesretningers beskrivelser af sig selv, opererer jeg med, hvad jeg vil betegne, en *metodologisk strukturalisme*. Dette fordi at det, der søges beskrevet, er de mønstre, som eksisterer i den måde, som uddannelsesretningerne beskriver sig på og beskriver uddannelse på forskellig vis. Metodologisk opereres der derfor med en forestilling om, at der er mønstre i uddannelsesretningernes beskrivelser, som kan udledes. En strukturalistisk ontologi antager traditionelt, at der eksisterer usynlige mønstre, som ligger under det, som observeres, som skaber og former det, som observeres (Andersen 1999:30; Wæver 2010:291). Struktur-begrebet i strukturalismen antyder derfor typisk, at der findes noget hinsides og underliggende det, som umiddelbart fremtræder (DeGeorge & DeGeorge 1972:xii). Karakteristisk for en strukturalistisk tilgang er et fokus på at afkode strukturer, og undersøge hvordan mening konstitueres og skabes i samfundets systemer (Wæver 2010:291;297). I tilfældet af specialets empiriske analyse, er det samfundets videregående uddannelsessystem, der søges afkodet og beskrevet ud fra, hvordan mening konstitueres i de enkelte uddannelsesretninger. Ud fra dette udledes, hvilke mønstre der kan identificeres i den måde, som uddannelsessystemet differentieres på. Dog i kraft af den epistemologiske tilgang og det Luhmannske systemteoretiske syn på uddannelsessystemet, kan man ikke meningsfuldt tale om, at de mønstre, der optræder, er egentligt eksisterende mønstre, som de facto skaber og strukturerer, hvordan uddannelse tildeles mening, omtales og differentieres.

Derfor defineres denne tilgang som en metodologisk strukturalisme, da hvad der undersøges netop er, hvordan fænomenet 'uddannelse' tildeles mening på forskellig vis, men det påstås ikke, at de mønstre, som udledes, er egentlig eksisterende mønstre, der er underliggende, hvad der betragtes, og determinerer hvordan uddannelse beskrives og skabes. I kraft af at hvad der beskrives, er (sub)systemernes beskrivelser af sig selv og dermed deres egen erkendelse, vil det være en fejlslutning at konkludere, at mønstrene i disse beskrivelser har ontologisk eksistens, da dette ville antyde et ontologisk plan, som ligger hinsides de enkelte systemers virkelighed. Der eksisterer kun den virkelighed, som systemerne selv skaber, hvilket bevirker at det, som beskrives, er mønstre i den måde, som de skabes og omskabes, men ikke beskrivelser af en lov eller lignende, der bestemmer, hvordan uddannelsesretninger skabes og omskabes. Der opereres med den *metodologiske* strukturalisme derfor blot med fremtrædelsens plan: hvordan ting kommer til udtryk. Strukturforståelsen er derfor ikke en forståelse af struktur som noget hinsides dette plan, men som mønstre, der kan iagttages i måden, som ting fremtræder.

Fokus for analysen er en afdækning og afkodning af de mønstre, som optræder i uddannelsesretningernes beskrivelser af sig selv. Ambitionen er at beskrive mere overordnede mønstre, som uddannelsessystemet differentieres efter, men det påstås ikke, at disse mønstre har anden ontologisk karakter end de enkeltud-

dannelser, som de beskriver. Formålet er at afdække, hvordan uddannelser er struktureret; ikke at uddannelser struktureres, da dette implicerer en tvungenhed eller en konvergens mod noget bestemt, hvilket der ikke meningsfuldt kan tales om ud fra denne analytiske tilgang.

Et andet centralt element fra den traditionelle strukturalisme, der inkorporeres i denne metodologiske strukturalisme, er strukturalismens fokus på semantik og mening i semiotiske systemer (Wæver 2010:301). En grundantagelse i Luhmanns systemteori er, at alle sociale systemer reproducerer mening (Harste 1992:61). Som følge af, at alle systemer selv skaber de elementer, som de består af gennem autopoietiske operationer, skaber de dermed også selv deres egen definition af mening, eller rettere, definerer selv, hvad der gøres meningsfuldt i systemet. I dette speciale antages, at alle uddannelsesretninger reproducerer mening i kraft af deres egne definitioner af uddannelse. Hvordan denne mening reproduceres antages samtidig at ske gennem kommunikation (Harste 1992:61). Netop fordi det som undersøges, er uddannelsesretningernes *beskrivelser* af sig selv, er det et kommunikativt medie, der gøres til objekt for analyse. De enkelte uddannelsesretninger undersøges dermed som semiotiske systemer, som er sammensat af et særligt forhold mellem meningsfulde tegn og symboler. Når uddannelsesretninger betragtes ud fra deres definition og sammensætning af uddannelsesobjektet, bliver det netop de tegn og det sprog, som der anvendes, som gøres til genstand for analyse. Dette for at udlede, hvordan disse tegn kobles sammen meningsfuldt for de enkelte uddannelsesretninger, og hvilke modsætningsforhold der optræder i de enkelte uddannelsesretningers beskrivelser. Et strukturalistisk tilgang muliggør således at kaste nyt lys over de forestillinger om uddannelsesformål osv., som kan siges at blive italesat i mere offentlige og politiske diskurser. Med denne tilgang beskrives uddannelsesfænomenet ud fra, hvordan netop det system, som forventes at varetage uddannelse, skaber og definerer uddannelse forskelligt, og hvordan uddannelser differentierer sig som en konsekvens heraf. På denne måde bliver det muligt at bryde med forestillede dikotomier mellem uddannelsesområder og gå ud over prædefinerede kategorier, og i stedet se uddannelserne, som de umiddelbart fremtræder. Denne tilgang er derfor eksplorativ i den forstand, at den ikke inddeler uddannelsesretninger a priori i prædefinerede kategorier, og beskriver dem efter deres type, umiddelbare fagområde, tilknyttede uddannelsesinstitution osv., men lader i stedet uddannelsernes egne beskrivelser danne grundlag for, hvordan uddannelser meningsfuldt kan grupperes og betragtes som differentieret ud fra, hvordan de tilknytter sig ekspertise og definerer uddannelse forskelligt.

Analysen siges at operere på to analytiske niveauer: Et systemniveau og et strukturniveau. Systemniveauet består af de enkelte uddannelsesretningers beskrivelser af sig selv, og er de samlede selvreferencer, beskrivelser, selektioner osv., der tilsammen udgør den de forskellige måder uddannelse beskrives på og de forskellige måder uddannelse skabes som forskellige sammensætninger af credentials. Strukturniveauet er mønstrene i disse beskrivelser og afdækker og illustrerer, hvilke selektioner og hvilke typer af samme sætning, der går igen, for at kunne beskrive mere overordnede semiotiske og meningsdannende mønstre, som fremtræder i uddannelsessystemets beskrivelser af sig selv. Disse strukturer analyseres som diskursive formationer, da måden, som uddannelse defineres, kan betragtes som en bestemt diskursiv kobling af uddannelseselementer (credentials). Som forsker indtræder jeg derfor i både en system- og diskursanalytisk position, hvor formålet er at kunne beskrive systemets logik ud fra dets *sproglige* mønstre og formationer. Undersøgelsen har derfor til formål at søge efter mønstre i sproget, og beskrive dette med reference til den teoretiske ramme, som er opstillet, for meningsfuldt at konkludere de overordnede mønstre og den uddifferentieringslogik, som kan identificeres i systemet og dets subsystemer. Hvordan diskurs operationaliseres i denne analyse beskrives i et senere afsnit. Først følger hvordan sproget forstås analytisk.

3.4 lagttagelse af sprog: Sprog som distinktion

Da uddannelsessystemets uddifferentiering undersøges gennem uddannelsesretningers selvbeskrivelser i form af tekst, er det netop brugen af sprog, der gøres til genstand for analyse. Jf. den metodologisk strukturalistiske tilgang tilgås og analyseres sproget, for at udlede bestemte gennemgående strukturer i måden det anvendes (DeGeorge & DeGeorge 1972:xix). Netop på dette strukturniveau er interessen for sprogets differentielle natur, og hvordan sproget fungerer som en række af distinktioner:

Language functions because, qua language, it can distinguish between the word “professor” and the word “student”, for instance. It does not matter whether there are actual differences between the two specimens thus designated. When using language we are bound to distinguish between professor and student (Luhmann 2013:45)

Når sprog analyseres på denne måde, er interessen derfor ikke for, om der er egentlig forskel på det som beskrives, men i stedet på, hvordan denne forskel skabes i kraft af sproget. Udgangspunktet er her, at sprog består af tegn, som er noget bestemt og som henviser til noget bestemt frem for sig selv (Thyssen 1992:51). Mening kan derfor ikke udledes af tegnet selv, men derimod ud fra, hvordan tegn henviser til hinanden og meningsfuldt sammenkobles. Den mening som tildeles uddannelse, kan derfor ikke udledes af uddannelse i sig selv, men ud fra hvad uddannelse sammenkobles med. Her følger det netop af det systemteoretiske udgangspunkt, at den mening, som uddannelse tildeles i de sproglige koblinger, ikke er den samme for alle uddannelsesretninger. Der hentes her særligt inspiration fra strukturel lingvistik, hvor fokus er på at beskrive de lingvistiske elementer i et system, som tilskriver værdier og mening til systemets enkelte elementer (Taylor 2001:6). Sproget er derfor aldrig 'tomt', neutralt og uskyldigt, men skaber og genskaber kontinuerligt mening i kraft af dets koblinger (ibid.).

Dette stemmer overens med det systemteoretiske perspektiv, da sproget samtidigt er en abstraktion og en tingsliggørelse af det, som beskrives (Teubert 2007:64). I kraft af at objekter kan beskrives forskelligt igennem sprog, vil sproget altid være forskelligt fra objektet. Samtidig tildeles objektet mening gennem sprog, hvilket tingsliggør objektet i kraft af, hvilken natur og hvilket formål det tildeles, som har betydning for, hvordan interaktion med objektet finder sted. Uddannelse kan således aldrig begribes uafhængigt af det sprog, som det beskrives igennem, men da uddannelse forandres i sproget i kraft af den mening, som den tilskrives, begribes uddannelses egentlige karakter ud fra, hvordan det beskrives. Dette bevirker, at brugen af sprog både muliggør og begrænser bestemte handlinger og ideer (Taylor 2001:9), hvilket må betragtes som en konsekvens af, at samfundets enkeltsystemer netop aldrig kan inkorporere samfundets samlede kompleksitet. Selektionen af de sproglige elementer og de muligheder og begrænsninger, som dette medfører, er således en betingelse for at kunne opretholde systemets interne logik og indre kompleksitet, som noget der er distingveret systemets omverden.

Når uddannelsesretninger analyseres ud fra deres sprogbrug, er det netop fordi at sproget ses som det medie, der tildeler uddannelse mening. Ved at identificere mønstre i brugen af sprog og tegn opnås således indsigt i, hvordan uddannelsesretningerne differentierer sig i kraft af at differentiere sig sprogligt og meningsfuldt sammenkoble semiotiske elementer i overensstemmelse med enkeltsystemernes egen logik og selvopfattelse. Dermed er det systemernes semantik - deres sprogbrug og sproglige mønstre i diskurser - som gøres til genstand for analyse.

3.5 Analysens genstand: Systemsemantik som diskurs

Ud fra ovenstående beskrivelser tilnærmes en samlet operationalisering for, hvordan uddifferentiering af det videregående uddannelsessystem undersøges. Hver enkelt uddannelsesretning betragtes som et subsystem af det videregående uddannelsessystem, der skaber sin distinktion mellem eget system og omverden ud fra en uddifferentiering af uddannelsesformålet om at tilføre individet en bestemt sammensætning af credentials. Den autopoietiske hovedoperationen for de enkelte uddannelsesretninger – den der fortsat sikrer uddannelsesretningens eksistens og legitimitet som et differentieret system – er derfor den fortsatte definition af uddannelse, hvor uddannelse skabes og omskabes gennem selektion af de elementer (credentials), som uddannelsen skal bestå af. Måden denne selektion kommer til udtryk er gennem uddannelsesretningernes egne beskrivelser, hvorfor de forskellige definitioner og sammensætninger af credentials kan betragtes som forskellige sammensætninger af semiotiske elementer, hvor uddannelsens mening reproduceres i kraft af de sproglige elementer, som der bruges og sammenkobles. Det der beskrives, er derfor ikke den egentlige praksis eller faktiske ekspertise, som enkeltuddannelserne knytter sig til, men i stedet hvordan de meningsfuldt gennem sprog knytter sig diskursivt til disse. De forskellige definitioner af uddannelser som forskellige sammensætninger af credentials kan derfor beskrives som diskursive mønstre, hvor bestemte objekter defineres på forskellig vis, men hvor måden dette gøres på kan gå igen på tværs i uddannelsessystemet. For meningsfuldt at kunne analysere disse sproglige mønstre som diskurser, kræves først en operationalisering og en afgrænsning af, hvad der netop forstås ved diskursbegrebet i denne undersøgelse.

Diskurs: definition og operationalisering

Diskursbegrebet og –forståelsen optræder i socialvidenskaben og i kvalitativ forskning på vidt forskellige måder, med forskellige implikationer for, hvad den specifikke forståelse af diskurs har for analysen. At der fx refereres til syv forskellige diskursdefinitioner i et opslagsværk for diskursanalyse (Baker & Ellece 2011:30-31) vidner om begrebets umiddelbare uafgrænsethed, og de mange måder det kan anvendes. Diskursforståelsen er ikke fast, men afhænger af den forskningskontekst og den teoretiske ramme, som diskursbegrebet optræder i (Wodak 2008:6). Derfor er det centralt i enhver diskursanalyse, at det defineres præcist, hvordan begrebet forstås og afgrænses.

Generelt defineres *diskursanalysen* her, som det tætte studie af sprogbrug (Taylor 2001:5), hvor diskurs forstås som sproget som et konkret objekt, der kan analyseres empirisk (Teubert 2007:67). På samme måde, som de enkelte semiotiske elementer, som uddannelsesretningerne bruger til at beskrive sig med, kan analyseres empirisk, så kan diskursen ligeledes analyseres empirisk, som mønstre i den måde de semiotiske elementer optræder på. Diskursbegrebet introduceres her, for at tillade en analytisk adskillelse mellem sproget i form af tekst og den mening, som sproget skaber i form af diskurs. Diskursbegrebet er her det meningsbærende begreb, hvor teksten er statisk (Stubbs 2007:146). Selve ytringerne i sprog kan på sin vis betragtes systemuafhængige, da de kan fremtræde i samme form: Samme ord, stavet ens med samme grammatiske regler. Diskurs introduceres som en måde at konceptualisere forskellen i den mening, som der ligger i de enkelte ytringer af sproget, da hvad specifikke tegn og udtryk betyder læres i diskursen (Teubert 2007:70). *En analyse af diskurser er her en analyse af regulariteter i den måde de semiotiske elementer fremtræder og anvendes.*

Diskurs defineres som mønstre og fællestræk i de strukturer, som der optræder i det undersøgte system (Wodak 2008:6). De undersøgte objekter får dermed deres mening i kraft af den diskurs, som de optræder i. En diskurs konstruerer derfor objekter på en bestemt måde i kraft af hvilke andre objekter, de sættes i forbindelse med, og hvordan disse omtales. Denne diskursforståelse implicerer således en kontingens både i

kraft af, at flere diskurser sameksisterer og definerer objekter på forskellig vis, samtidig med at objektets definition i en diskurs ikke er statisk, men foranderlig og interaktiv (Stubbs 2007:146).

Sigtet med denne analyse er at afdække, hvordan uddannelse som objekt konstrueres på forskellig vis, netop fordi hver enkelt uddannelsesretning har autonomi og kapacitet til at definere, skabe og omdanne uddannelse som et diskursivt objekt. Der ligger således et demokratisk aspekt i denne diskursforståelse, da alle uddannelsesretninger i princippet kan siges at bidrage til den *globale diskurs* om uddannelse, forstået som alle ytringer og elementer, som uddannelse er blevet knyttet til og sat i ækvivalens eller differens med over tid og på tværs af sociale systemer. Formålet er dog ikke, at beskrive og afdække den globale diskurs, men i stedet at beskrive de diskurser, som optræder i de undersøgte uddannelsesretninger beskrivelser af sig selv. Hensigten er at undersøge, om der er en regelmæssighed i måden, som uddannelse skabes som diskursivt objekt inden for det videregående uddannelsessystem, og hvad denne regelmæssighed består i. Regelmæssighed forstås her som, at lignende diskurser kan gå igen på tværs af flere uddannelsesretningsbeskrivelser – elementer kobles på lignende vis, hvilket stiller dem i modsætning til uddannelser, der kobler elementer på anden vis. At analysere diskurserne er derfor en måde at analysere sproget ”over sætningen eller over klausulen” (Stubbs 1983:1). Diskurs forstås derfor som noget andet og mere end de tekstuelle/semiotiske elementer, da disse isoleret set er ’tomme’, men får deres mening i kraft af diskursen. At analysere sprogbrug som diskurser tillader derfor, at sprogbruget og brugen af de semiotiske elementer kan analyseres som mere overordnede mønstre, der går igen i de enkelte uddannelsesretnings beskrivelser.

Den diskursdefinition, som opereres med her, forstås som *relationel*, *meningsskabende* og *ekskluderende*. Diskursen er *relationel*, da den kun kan optræde i kraft af at stå i relation til andre diskurser – den er ikke uafhængig og isoleret (Fairclough 2010:3). Den er *meningsskabende*, da en indlejring i diskurs er en måde at tilskrive mening til et objekt fra et bestemt perspektiv ud fra hvilke elementer, der kobles med det givne objekt (Fairclough 2010:96). Diskursen er samtidig også *ekskluderende*, da det at italesætte objekter og tilknytte dem mening fra et bestemt perspektiv på én måde, samtidig udelukker at italesætte og menings skabe objektet på en anden måde (McNay 1994:86). En diskurs er derfor et bestemt mønster i koblingen af de semiotiske elementer, der i denne undersøgelse giver uddannelse en bestemt mening, der står i relation til andre diskurser, hvor koblingen finder sted på anden vis, hvor en måde at betragte og definere uddannelse udelukker en anden. Analysen har således til hensigt, at beskrive de mere overordnede *diskursformationer*, som kan identificeres i måden uddannelse beskrives og defineres af de enkelte uddannelsesretninger. ’Diskursformationer’ defineres her som ”...regulariteter i udsagnsspredning, hvor udsagn er begivenheder med eksistensfunktioner, der frembringer objekter, subjekter, begrebsnetværk og strategier” (Andersen 1992:52). I dette tilfælde er det, der søges analyseret og afdækket, regulariteter i den måde, som uddannelse skabes som et diskursivt objekt. En analyse af uddannelse som et diskursivt objekt, er derfor ikke en analyse, der har til formål at beskrive uddannelses sande natur, men i stedet at beskrive hvordan det omtales og konstitueres som et diskursivt objekt (Teubert 2007:68-69).

En konsekvens af, at alle kan bidrage til den globale diskurs for et diskursivt objekt som uddannelse er, at den fulde mening – alle de måder mening skabes og tilskrives på – af det diskursive objekt aldrig kan begribes. Derfor må man som forsker inddele den globale diskurs, hvormed diskurserne i høj grad bliver analytiske konstruktioner (Teubert 2007:74). Dette følger også af den metodologiske strukturalisme, hvor diskurserne *ikke* betragtes som egentligt underliggende strukturer, der skaber og konstruerer uddannelsessystemet på en bestemt måde. I stedet anvendes begrebet netop for meningsfuldt at kunne snakke regulariteter i den måde,

som de semiotiske elementer kobles sammen og gives mening. Denne tilgang adskiller sig derfor bl.a. fra eksempelvis en Foucauldiansk tilgang, hvor man i stedet vil betragte en diskurs som en virkelig størrelse med love, regler og regulariteter, der konstruerer og begrænser forståelsen af et objekt (Teubert 2007:75). Den analytiske tilgang, som ovenstående beskriver, betragter ikke diskurser som begrænsende ift. hvad uddannelse kan være. Denne begrænsning kan siges kun at være systemintern, da systemet drager grænserne for, hvad uddannelse forstås og defineres som. Dermed ikke sagt, at strukturer, der på en eller anden vis begrænser hvad uddannelse kan defineres som mere overordnet, ikke eksisterer, men dette er ikke et umiddelbart fokus for analysen. I stedet er fokus på netop de diskurser, som fremtræder i måderne uddannelsesretningerne beskriver sig selv. At det netop er beskrivelser fra uddannelsesretningernes eget perspektiv, sætter nogen særlige betingelser for, hvilken type data, der er anvendelig for denne type analyse, hvilket uddybes i følgende afsnit om empirien, der bruges i analysen.

3.6 Empiri: Studieordninger

Af ovenstående følger, at en analyse af uddannelsesretningers differentiering af uddannelsesforståelsen ud fra deres selvbeskrivelser, sætter bestemte krav til, hvilken type empiri, der kan anvendes til analyse. Empirien skal for det første være tekst, hvor den enkelte uddannelsesretning beskriver sig selv, og for det andet skal disse tekster have en sammenlignelig semantisk form: at de er skrevet på samme sprog (dansk) og at de beskriver og definerer det samme diskursive objekt (uddannelse).

Når en tekst analyseres ud fra ovenstående strategi, betragtes tekster som statistiske produkter med analyserbare strukturer, hvis indhold er et resultat af en "...dynamic intentional process which involves agency" (Stubbs 2007:145). Tekstens indhold skal derfor ikke være tilfældig, men skal i stedet være udvalgt med en eller anden form for intention: Selektionen af elementerne er sket med henblik på at beskrive én bestemt ting frem for noget andet.

I denne analyse anvendes uddannelsesretningernes studieordninger som empiri. Studieordninger kan betragtes som en form for lovtekst, der definerer uddannelsesretningens indhold såvel som de gældende regler på uddannelsen, herunder regler for optag, dispensation, merit osv. Studieordninger indeholder typisk bl.a. uddannelsens adgangskrav, de enkelte studieelementer, uddannelsens formål, indhold og normerede varighed samt eksamensform. Disse tekster udarbejdes typisk af uddannelsesretningernes studienævn, hvilket sikrer en hvis grad af intentionalitet i forhold til teksternes indhold. Et studienævn består af flere medlemmer, og hvordan teksten er udformet beror sig derfor ikke på tilfældige ytringer fra enkeltpersoner, da teksten formuleres på en måde, så den kan godkendes af alle studienævnets medlemmer. Samtidig inddrages uddannelsens studieordninger også i akkrediteringsprocessen (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015:4;19), hvilket giver studieordningen en hvis vægt og betydning.

Studieordning som genre

Udover at være sammenlignelige ift. at disse tekster indeholder mange af de samme afsnit, så øges studieordningers sammenlignelighed også i kraft af at tilhøre en bestemt *genre*. En genre forstås her som en kategorisering af en særlig type tekst, hvor det benyttede sprog knytter sig til en bestemt aktivitet (Baker & Ellece 2011:53; Fairclough 2010:96). Studieordninger kan kategoriseres som samme genre, da de alle har det tilfælles, at det benyttede sprog knytter sig til aktiviteten om at beskrive uddannelsen og dens indhold. Samtidig sikres det, at visse afsnit, objekter og komponenter går igen i de forskellige studieordninger, da det er lovgivet, hvad

en studieordning skal indeholde (BEK 1520§30). Særligt interessant for analysen i dette speciale, er lovgivningen omkring den faglige profil, der dikterer, at studieordningen skal indeholde beskrivelser af uddannelsens formål, fag, mål og læringsudbytte (ibid.). Samtidig opfordrer lovgivningen til, at læringsudbytte beskrives i form af den viden, de kompetencer og de færdigheder, som uddannelsen giver (ibid.). Læringsudbyttet opstilles ofte i punktform.

At anvende studieordninger som empiri, giver dog også udfordringer. Indholdet af studieordninger begrænser sig langt fra til blot at være beskrivelser af selve definitionen og indholdet af uddannelsen, og at anvende denne type tekst som empiri, giver derfor en stor mængde af data, som umiddelbart er irrelevant for netop denne analyse. Regler for dispensation, merit, optagelse mm., som ofte er beskrevet i uddannelsers studieordning, er umiddelbart ikke interessant for, hvordan 'uddannelse' diskursivt skabes på forskellig vis som objekt. Hvad disse regler er og hvordan de er defineret, har selvfølgelig stadig relevans for hvordan uddannelsesretninger differentierer sig. Forestående analyse afgrænser sig dog til at fokusere på uddifferentiering ud fra, hvordan selve uddannelsen defineres, og vil derfor overvejende se bort fra, hvordan uddifferentiering ellers finder sted.

Dette giver særlige udfordringer ved selektion af relevant data i denne empiri. Særligt kompliceres dette af den mere kvantitative metode, da disse andre analytisk irrelevante afsnit skal frasorteres på en måde, så det stadig sikrer en hvis objektivitet og afstand mellem forsker og det observerede.

Specialet anvender tekstuelle statistiske metoder til at analysere de selekterede studieordninger. Denne type metode giver mulighed for, at analysere en større mængde af empiri, mens netop afstanden mellem forsker og det observerede i højere grad sikres. Hvad denne metode indeholder, og hvad den er inkorporeret, beskrives i de følgende afsnit.

3.7 Tekstuel statistik: Statistisk analyse af tekst

Den empiriske analyse i dette speciale, er en tekstanalyse af en stikprøve af studieordninger for uddannelsesretninger udtrukket af det samlede videregående uddannelsesudbud i Danmark. Traditionelt forbindes tekstanalysen med forsigtige nærlæsninger, kodninger og fortolkninger, hvor en stor del af analyseprocessen involverer, at forsker selv bearbejder den tekstuelle data ved at gennemlæse teksterne. Her arbejdes i stedet med tekstuelle statistiske metoder særligt inspireret af corpus lingvistik, hvor teksten ikke bearbejdes igennem gennemlæsning. I stedet ses der på, hvor ofte ord optræder og hvilke ord, de optræder med. Denne type metode tillader for det første, at man som forsker træder et skridt tilbage, og betragter al data på én gang frem for en tekst ad gangen. Samtidig tillader det også at analysere meget større mængder af data, da databehandlingen ikke begrænses af den store mængde tid, som det tager at skulle gennemlæse hver enkelt tekst. I det følgende præsenteres denne metodologi for tekstanalyse samt hvilke begreber og metoder, der særligt anvendes i foreliggende analyse.

Nye muligheder i tekstanalyse

Da den mere kvalitative tekstanalyse ofte involverer nærlæsning, bliver en af de væsentligste svagheder og begrænsninger forskeren selv. Ved at forsker selv skal nærlæse, udvælge og fortolke de tekster, som gøres til genstand for analyse, øges risikoen for, at væsentlige elementer i teksten overses. Forskerbias er i højere grad en faktor, da de ord og fraser, som man som forsker i denne type analyse vil udvælge som signifikante og interessante, i høj grad vil afhænge af forskers teoretiske baggrund, værdier og tidligere erfaring med de emner, som der beskæftiges med. Det er selvfølgelig muligt at foretage mere stringente analyser, hvor parametre opstilles

på forhånd om, netop hvilke ord og vendinger, som man vil udlede og analysere på, men hvorvidt alle opfanges i gennemlæsningen hviler på forskerens årvågenhed.

Generelt kritiseres den kvalitative tekstanalyse særligt på dens manglende systematik (Kristiansen 2007:84). Netop fordi at analyseprocessen indeholder selektion af relevante ord og fraser gennem nærlæsning, så kan denne selektion, set udefra, til en hvis grad virke tilfældig. Kvaliteten af denne type forskning er ofte et spørgsmål om autenticitet, forstået som hvorvidt det, der udledes af teksten og konkluderes stemmer overens med det, der kan findes i teksten (Kristiansen 2007:96). For at dette kan garanteres, må resultater også kunne reproducere, før at de er pålidelige, hvilket er en særlig udfordring for den kvalitative tekstanalyse. Pålidelighed defineres typisk som måleredskabers evne til at producere konsistente målinger (Kristiansen 2007:95), men da det netop er svært at gengive, hvordan man præcist har foretaget de selektioner, som ens konklusioner bygger på, er det svært at opnå denne pålidelighed, og validere resultater igennem, at andre kan foretage samme analyse og nå frem til samme eller lignende konklusioner. Denne type analyse er derfor behæftet med en høj grad af perspektivisme, hvor forskningen særligt bliver formet af observatør og den baggrund, som observatør har.

Brugen af tekstuelle statistiske metoder er en måde at reducere denne bias. Her tillades, at selektion foretages ud fra mere målbare faktorer om, hvor ofte ord fremtræder, hvordan de optræder osv. Generelt tillader det at bearbejde og se sprog på en ny måde, da ”sprog ser ret anderledes ud når man ser på meget af det på én gang” (Sinclair i Stubbs 2007:130). For eksempel gør disse metoder det muligt, ikke blot at se ord i deres umiddelbare kontekst, som de optræder ved gennemlæsning, men at se dem i kontekst til al tekst, der analyseres, og hvad de mest dominerende fremtrædelsesformer er: hvilke andre ord optræder de mest med, i hvilke tekster osv. Brugen af computerteknologi og statistisk software gør derfor mønstre synlige, der ellers ikke ville blive fanget af menneskelig opfattelse (Stubbs 2007:131; Kristiansen 2007:88).

Et centralt sigte med at inkorporere disse metoder, er derfor at reducere tilfældigheder og bias og i stedet demonstrere den egentlige tekstuelle orden, som fremtræder, når ords vægt og prævalens gøres styrende for analysen. Dog skal det pointeres, at det primært er ift. selektionen, at de kvantitative metoder kan assistere. I sidste ende er resultatet stadig et bestemt brug af ord, som forsker må tolke på, hvor en hvis bias reintroduceres. Derfor bestræbes der på, så vidt muligt at fortolke ud fra de egentlige ord, som optræder, og ikke koble dem med en bestemt mening, som der ikke er umiddelbar belæg for ud fra empirien.

Tekstuel statistik og corpus lingvistik

Feltet af studier af tekst med brug af statistiske metoder betegnes generelt som tekstuel statistik (Lebart et al. 1998:5). Grundantagelsen er her, at ords forhold mellem hinanden i tekst og mellem ord i sproget, kan belyses ved at foretage tællinger på hele tekster (Lebart et al. 1998:13). Tolkninger sker derfor ikke ud fra enkeltudsagn, som fx vælges som eksemplarisk for analyserede data. Tolkninger sker i stedet på ord eller tekstuelle enheder, deres fremtræden (frekvens eller lignende) og hvordan denne fremtræden varierer. I stedet for at tilgå data mere eller mindre lineært, hvor en tekst bearbejdes sekventielt og enkeltvis, bearbejdes al tekst på én gang. Analyse involverer derfor ofte, at data omarrangeres og betragtes på tværs.

Måden data betragtes og samles inden for denne tradition, er ved at samle al tekst i et *corpus*. Et *corpus* forstås her som en samling af lingvistisk data, som er repræsentativ for en bestemt type tekst, interaktion eller diskurs (Yates 2001:103; Gries 2009:7). Formålet med corpusanalyse er at udforske generelle mønstre, som er tilknyttet en bestemt type tekst (Yates 2001:103). Et andet kriterium er, at den indsamlede data er mere eller mindre naturlig i den forstand, at det er skrevet med formål om at kommunikere noget bestemt, og ikke blot produceret med formål om at indgå i et corpus (Gries 2009:8). Tekster i et korpus indlæses som tekstuelle

enheder i sekventiel rækkefølge, og indeholder dermed både information om, hvad det tekstuelle element er (fx hvilket ord) samt hvilken position, det har i teksten. Tekster kan derfor både analyseres som en række ord i bestemt rækkefølge og som en samling af ord ("bag of words"). Analysen af ord i rækkefølge, tillader koncordance-analyser og såkaldte KWIC-analyser (KeyWords In Context), hvor nøgleords og deres optræden analyseres ud fra nøgleordets kontekst. Omvendt kan data omarrangeres i et 'dokument-term matrixes', hvor ord eller tekstuelle enheder optælles pr. tekst. Analyser af denne type kaldes også "bag of words"-analyser, da ords rækkefølge ikke tages i betragtning (Jockers 2014:137; Ponweiser 2012:14). Boks 1 viser hvordan tekst-data behandles forskelligt ved de to former for analyse. De to typer analyser uddybes senere.

Boks 1: Eksempel på dataindlæsning

Tekster til indlæsning (corpus):

TEKST 1	"et corpus er en samling af tekster"					
TEKST 2	"tekster er en samling af ord"					

Tekst 1 (længde=7)

1	2	3	4	5	6	7
et	corpus	er	en	samling	af	tekster

Tekst 2 (længde=6)

1	2	3	4	5	6
tekster	er	en	samling	af	ord

Corpus som document-term matrix ("bag of words"-analyse)

	af	en	er	et	ord	samling	tekster
TEKST 1	1	1	1	1	0	1	1
TEKST 2	1	1	1	0	1	1	1
TOTAL	2	2	2	1	1	2	2

I forestående analyse består corpus af en stikprøve af studieordninger for videregående uddannelser. Denne samling af tekster opfylder netop kriterierne for et corpus, da alle studieordninger i princippet kommunikerer det samme (uddannelsens formål, opbygning og struktur). Samtidig består data udelukkende af denne type tekst, hvor stikprøvelsen størrelse sikrer, at corpus repræsenterer teksttypen tekst generelt.

Selektion af enheder: Segmentation

Den mest centrale overvejelse ved corpusanalyser er, hvad der betragtes som den tekstuelle enhed, og hvordan denne afgrænses. Processen at inddеле teksten i en række af enheder kaldes 'segmentation' (Lebart et al. 1998:21). Et norm defineres typisk for, hvordan man vil segmentere, hvorefter dette norm anvendes på hele ens corpus. Typiske overvejelser indebærer valg af separator, hvilke transformationer, der skal foretages, hvorvidt teksten skal 'stemmatiseres' eller 'lemmatiseres' samt udvalg af stopord:

Separator: Valg af separator bestemmer, hvordan ord inddeles ved indlæsning af tekst. Typiske separatorer er enten "." (punktum), "," (komma) eller mellemrum. Valget afhænger af, om teksten skal indlæses som enkelte ord, som hele eller dele af sætninger, som afsnit eller andet.

Transformationer: Når tekster indlæses af en computer, ses tekster fra en computers synspunkt som en række af karakterer. Hvis ikke fortalt andet, bliver disse karakterer behandlet ens, og hver unik karakter behandlet som separat. Et stort bogstav indlæses fx som forskelligt fra et lille, og tegnsætning indlæses på samme måde som bogstaver. Hvis ikke teksten transformeres, vil ordene "tekst" og "Tekst" behandles som

to forskellige ord. Ligeledes kan tegnsætning give problemer, fx hvis man indlæser tekst med mellemrum som separator, da der typisk ikke er mellemrum mellem ordet og tegnsætning. Enhederne ”tekst” og ”tekst.” vil derfor behandles forskelligt, hvis ikke data transformeres. Typiske transformationer involverer derfor at om-danne alle ord til små bogstaver og fjerne tegnsætning. Andre transformationer involverer at fjerne tal, da disse ofte ikke ses som havende særlig semantisk værdi. Endnu andre typer er stemmatisering og lemmatisering af ordene samt at fjerne stopord.

Stemmatisering: Stemmatisering involverer at afkorte ord til samme stykke (Feinerer et al. 2008:24). Ordene ”tekst”, ”tekster” og ”teksten” vil her alle transformeres til ”tekst”. På den måde antages, at endelserne på ord ikke har betydning.

Lemmatisering: Lemmatisering involverer at konvertere ord til deres stamme (Lebart et al. 1998:23). Dette involverer at konvertere alle udsagnsord til infinitiv form, gøre alle navnerod til ental osv. Her antages, at de forskellige gradbøjninger har samme semantiske betydning.

Stopord: Stopord er meningstomme ord, som oftest frasorteres ved analyse. Ord som ”og”, ”men”, ”der”, ”som” osv. er ofte meget fremtrædende i tekster, men har isoleret set ikke semantisk værdi. Frasorteres disse ord ikke, kan de derfor skævvride analysen, da de uhensigtsmæssigt kommer til at ”veje” mere end de ord med egentlig betydning. Frasortering af stopord er derfor en bestræbelse på at fjerne ord, der er ”grammatiske”, for at stå tilbage med ord med egentlig leksikal og mere semantisk meningsfuldt indhold (Yates 2001:107; Lebart et al. 1998:12). Typisk bruges både en generel stopordsliste, som indeholder stopord, der går igen for de fleste tekster, samt en mere kontekstspecifik stopordsliste, hvor ord frasorteres, som vurderes som irrelevante for den pågældende analyse (Williams 2016:14).

De tekstuelle elementer, som står tilbage efter disse overvejelser, udgør umiddelbart ens corpus. Data beskrives generelt ud fra følgende termer (Lebart et al. 1998:23):

<i>(Lexical) token:</i>	Optræden af tekstuel enhed.
<i>(Lexical) token-type:</i>	Unik tekstuel enhed
<i>Vokabularium:</i>	Antal lexical token-types i corpus
<i>Længde:</i>	Total antal tokens

Selvom ens korpus indlæses på én måde, udelukker det ikke at foretage senere rekodninger. Typisk indlæses tekster fx med enkeltord som tekstuel enhed. Hvis det senere fremgår af analysen, at bestemte ord ofte optræder sammen, giver det mening netop at kode disse ord sammen til en ny tekstuel enhed. Netop fordi ord ændrer mening i kraft af sin kontekst, kan det kvalificere analysen, at data rekodes på en måde, der tager højde for de forskellige kontekster.

De specifikke valg truffet ved indlæsningen af stikprøven af studieordninger beskrives i afsnit 4.1 om analysen stikprøve.

Typer af analyse

Som beskrevet er der overordnet to typer corpus-analyse. Den ene analyserer teksterne som en sekvens af ord, mens den anden analyserer ordene uafhængig af rækkefølge som ”bags of words”.

Konkordance-analyser: Analyse af kontekst

Analyseres tekster som sekvenser af ord, er fokus typisk på at analysere, hvordan ord optræder i forskellige kontekster. Her tillader tekstuel statistisk software, at man ud fra valgte nøgleord udtrækker de forskellige umiddelbare kontekster, som nøgleordet optræder i, ved at sætte betingelser for, hvor mange ord før og efter nøgleordet, man ønsker at analysere på (Lebart et al. 1998:32). Dette er formålet med såkaldte KWIC-analyser (Key Words In Context) (Jockers 2014:73; Gries 2009:16), hvor et nøgleord angives, og dets kontekst udledes af de ord, der optræder inden for en given afstand fra nøgleordets position. Ud fra dette kan det vurderes, hvilke ord nøgleord oftest optræder med. Denne type analyse giver et mere samlet perspektiv på, hvordan ord optræder i kontekst, som vil være svært at opnå gennem sekventiel gennemlæsning (Lebart et al. 1998:34). Konkordanceanalyser tillader også samlede analyser af et nøgleords "kollokationer", som er betegnelsen for ord, der optræder med et nøgleord (Gries 2009:14; Yates 2001:111).

I analysen af, hvordan uddannelsesretninger konstruerer uddannelsesobjektet forskelligt, anvendes denne type analyse til at belyse, hvilke ord, der kan betragtes som nøgleord på baggrund af deres fremtræden, samt de forskellige kontekster, disse nøgleord optræder i – deres kollokationer. Dette giver mulighed for at belyse, netop hvilke elementer de enkelte studieretninger selekterer, samt hvordan disse tillægges forskellig mening i kraft af at blive koblet til forskellige ting. Flere uddannelser kan fx selekttere at inkludere analyse-credentials. Her vil det være utilstrækkeligt blot at konkludere, hvor ofte ordet 'analyse' optræder og i hvilke tekster, da dette ikke giver indblik i, hvordan analyse-credentialt skabes forskelligt. Dette kan netop opnås ved at definere ordet 'analyse' som et nøgleord, og undersøge hvordan ordet anvendes forskelligt i ud fra dets kollokationer.

Bag of words-analyser: Analyse af sproglige mønstre

I "bag of words"-analyser analyseres de tekstuelle enheder i corpus uafhængig af deres rækkefølge (Jockers 2014:137; Ponweiser 2012:14). Antagelsen ved denne type analyser er derfor, at rækkefølgen, og dermed den umiddelbare kontekst af et ord, ikke er central. I stedet fokuseres der på mere generelle mønstre, og hvad det dominerende sprogbrug er. Dette tillader at analysere sprogbruget mere generelt, og bl.a. analysere sprogbrug ud fra korrelationer af bestemte ord: hvordan optræden af et ord korrelerer med optræden af et andet i det samlede corpus. En udbredt måde at konvertere ens corpus, så det gør sig egnet til "bag of words"-analyser, er ved at konvertere corpus til et 'dokument-term matrix' eller 'term-document matrix' (Ponweiser 2012:14; Williams 2016:18; Feinerer et al. 2008:5). Et dokument-term matrix er blot en matrice eller krydstabel, hvor rækkerne er udgjort af corpusets dokumenter og kolonner udgør corpusets vokabularium (ved term-document er matricen transponeret). De enkelte celler er optællinger af de enkelte token-types i hvert dokument, enten vægtet absolut, relativt (ift. tekstens længde) eller binært (hvorvidt token-type optræder eller ej) (Feinerer et al. 2008:10; Feinerer 2015:47-51).

Bag of words-analyser anvendes til at belyse, hvordan sprog varierer mere generelt på tværs af de udvalgte studieordninger. Dette for at kunne identificere mere overordnede mønstre i sprogbruget, for at kunne udlede netop de diskursive formationer, som kan beskrive hvordan uddannelsesbeskrivelserne differentieres. Her anvendes især simpel korrespondanceanalyse til at belyse disse mønstre.

De to typer analyser kan nemt supplere hinanden. Konkordanceanalyse kan fx danne grundlag for rekodning og ny segmentation, hvor ord kodes sammen med de ord, som de umiddelbart optræder med. Heraf kan dannes et nyt dokument-term matrix, hvor kolonner ikke er corpusets vokabularium, men de forskellige rekodninger af nøgleord med deres kontekstord (et 'document-kwic-matrix').

3.8 Korrespondanceanalysen: Mønstre i sprogbrug

Korrespondanceanalysen inddrages til at identificere og beskrive de diskursformationer/strukturer, som optræder i måden, som uddannelsesobjektet skabes gennem forskellige sammensætninger af credentials. Hensigten med korrespondanceanalyse er at afsløre mere generelle strukturer i et kompleks datasæt, hvor data reduceres uden at miste essentiel information (Clausen 1998:1). Ud over dette kan resultatet af en korrespondanceanalyse vises visuelt i et korrespondancekort, hvilket gør fortolkning og præsentation nemmere. Generelt reduceres data i korrespondanceanalysen ved at forholdet mellem de forskellige variable vises som afstande mellem punkter i et geometrisk rum; altså som punkter fordelt langs flere akser (Clausen 1998:2; Jæger 2003:5). Her bruges standardafvigelserne til at normalisere afstandene mellem variable, og gøres til målestok for afstande i den endelige graf (Rosenlund 1995:59). Analysearbejdet i korrespondanceanalysen ligger derfor i at finde det lavdimensionelle geometriske rum, der bedst opsummerer variansen og spredningen af de forskellige variable (Lebart et al. 1998:51; Jæger 2003:2).

Begrebet 'korrespondanceanalyse' referer til, at analysen er et resultat af at sammenholde to sæts af data: Det repræsenteret i rækkerne, og det repræsenteret i kolonnerne (Husson et al. 2011:61). Analyse foretages derfor på krydstabeller af værdier x_{ij} , hvor i refererer til en række og j til den korresponderende kolonne. En krydstabel til korrespondanceanalyse kan fx bestå af individer langs rækker og variable langs kolonner, hvor hver celle angiver variabelens værdi for det pågældende individ. Samtidig kan en krydstabel som et dokument-term matrix anvendes, hvor rækkerne består af dokumenter, kolonnerne af unikke ord, og værdi i enkelt celle som frekvensen af et ord i pågældende dokument.

Da analysen foretages på forholdet mellem rækkerne og kolonner, beskrives samtidigt hhv. rækkernes og kolonnernes forhold til hinanden (Lebart et al. 1998:51). Resultatet er et kort, hvor rækker med lignende kolonneprofiler grupperes sammen, og kolonner med lignende rækkeprofiler grupperes sammen. Hver akse dækker derfor typisk over forskellige former for spredning. Hver enkelt dimension/akse, som korrespondanceanalysen danner, forsøger at indfange så meget af spredningen som muligt. Første dimension vil altid indfange mest spredning, anden næstmest, osv. Aksernes respektive nulpunkter repræsenterer en forventet fordeling under nulhypotesen om ingen sammenhæng (Jæger 2003:5). Samles alle kolonne- og rækkeværdier ved 0 på en akse, er der derfor ingen sammenhæng mellem rækkerne og kolonnerne. Analysen fortsætter indtil al spredning er dækket, hvorfor man ofte ender med mange dimensioner eller akser til tolkning. Visuelt præsenteres kun 2-3 akser ad gangen, da andet vanskeligt lader sig gøre.

Netop fordi at afstande i en korrespondanceanalyse udregnes ud fra standardafvigelser, så er analysen særlig følsom over for outliers (Jæger 2003:10). Når korrespondanceanalysen foretages på tekst, skal sjældne ord derfor frasorteres, for at opnå meningsfulde resultater. Omvendt kan ord, med uproportionale høje frekvenser også skævvride analysen, da det vil konstruere korrespondanceanalysekortet efter, hvordan forskellige tekster anvender præcis disse ord. Dette eksemplificerer behovet for at frasortere stopord, da inklusionen af disse i en korrespondanceanalyse ikke giver meningsfulde resultater til fortolkning. Samtidig illustrerer dette også relevansen af, at frasortere ord uden umiddelbar relevans for analysens formål. Som beskrevet indeholder

studieordninger netop en del afsnit, som ikke omhandler selve uddannelsen og dens indhold, men mere beskriver uddannelsens struktur, rammer og regler. Hvis ikke ord, der netop refererer til disse dele af studieordningen, frasorteres, tydeliggøres forskelle i denne type beskrivelser mere end de egentlige uddannelsesbeskrivelser. Hvordan disse stopord selekteres varierer for de enkelte delanalyser, og proceduren beskrives under hvert relevant delafsnit.

3.9 Opsummering af analysestrategien

Tredje del af rapporten, har beskrevet analysestrategien for, hvordan uddannelsessystemets uddifferentiering empirisk analyseres. Uddannelsessystemet analyseres som en række af subsystemer i form af uddannelsesretninger, der hver især definerer uddannelse som diskursivt objekt på forskellig vis. Hvordan uddannelserne differentierer sig, undersøges ved at analysere forskelle i sprogbruget i uddannelsesretningernes selvbeskrivelser, her i form af studieordninger. Disse tekster omdannes til et corpus, for at kunne anvende tekstuelle statistiske metoder til at undersøge variationen i sprogbrug mere bredt og generelt. Teksterne analyseres her både som en samling af ord (tokens) i rækkefølge samt som samlinger af ord. Analysen har til hensigt at afdække, hvordan forskellige tekstuelle elementer og objekter diskursivt gives mening på forskellig vis, for at kunne beskrive de overordnede diskursformationer i måden, som uddannelse defineres og sammensættes af credentials. Her anvendes korrespondanceanalysen til at identificere og illustrere disse diskursformationer.

De centrale analysestrategiske begreber opsummeres:

Systemreference:	Det videregående uddannelsessystem
Subsystem:	Den enkelte uddannelsesretning
Tekst:	Uddannelsesretningens studieordning
Corpus:	Stikprøve af studieordninger
Diskursivt objekt:	Uddannelse – sammensætninger af credentials
Diskursive elementer:	Credentials – sammensætning af tekstuelle enheder
Tekstuelle enheder (tokens):	Enkeltord eller sammenkodning af ord (segmenter)
Diskurs:	Mønstre i de tekstuelle enheder - Hvordan credentials kobles og gives mening
Diskursformation/struktur:	Mønstre i diskurserne – hvordan diskurser går igen eller er differentieret

I analysen af teksterne er fokus især på, hvordan uddannelsesretninger kobler sig til forskellige ekspertiser, praksis eller professioner. Analysen er eksplorativ i den forstand, at det ikke defineres på forhånd, hvilke elementer, der skal søges efter. Analysen centrerer derfor omkring nøgleord, som defineres ud fra deres prævalens i teksterne. Diskurser forstås således som nøgleords koblinger til bestemte ord, da det er igennem disse koblinger, at de gives mening. Differentiering betragtes ud fra, hvordan disse nøgleord anvendes forskelligt, og hvordan visse nøgleord er prævalente ved en type tekster mere end andre. Overvejende opereres med et minimalistisk begrebsapparat, der blot betragter ord, som tilhørende forskellige grammatiske ordklasser. Her vil navneord/substantiver overvejende blive betragtet som de elementer, som uddannelsen selekter, som gives mening igennem de tilknyttede udsagnsord, adjektiver eller adverbier. Substantiver kan derfor betragtes som diskursive objekter, der gives mening på forskellig vis.

Del 4: Empirisk analyse af uddannelsesdifferentiering

I de følgende afsnit foretages den empiriske analyse af det videregående uddannelsessystems uddifferentiering ud fra uddannelsesretningernes selvbeskrivelser. Analyserne foretages på en stikprøve af studieordninger fra det samlede videregående uddannelsesudbud.

4.1 Stikprøve – data

Stikprøven af uddannelsesretninger er udtrukket på baggrund af et udtræk af det samlede uddannelsesudbud på Uddannelsesguiden (UG.dk). Listen indeholder det totale udbud af erhvervsakademiuddannelser, professionsbacheloruddannelser, professionsbacheloroverbygninger, akademiske bacheloruddannelser og kandidatuddannelser. Der afgrænses i stikprøve-selektionen til uddannelsesstyper, som der kan søges adgang til direkte efter gymnasial uddannelse eller lignende. Dette afgrænser til typerne erhvervsakademiuddannelser, professionsbacheloruddannelser og akademiske bacheloruddannelser. Afgrænsningen foretages med henblik på at sikre, at alle uddannelsesstyper primært henvender sig til samme alderspopulation. Samtidig har disse tre uddannelsesstyper tilfælles, at de typisk ikke kræver en anden videregående uddannelse gennemført, før man kan optages (i modsætning til professionsbacheloroverbygninger og kandidatuddannelser).

En central tese er, at hver uddannelsesretning forsøger at distingvere sig fra øvrige uddannelsesretninger – herunder uddannelsesretninger af samme titel. Derfor foretages udvælgelsen på baggrund af det samlede antal af unikke uddannelsesretninger (eller den samlede liste af uddannelsesstitler), hvorefter samtlige studieordninger for disse uddannelsesretninger selekteres til stikprøven. Da erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser har lovgivne studieordninger, inkluderes disse lovtekster også i stikprøven.

Studieordninger på engelsk samt studieordninger, som ikke kunne fremskaffes blev frasorteret efter selektion.

En stikprøve på 100 unikke uddannelsesretninger selekteres. Selektionen foretages af det samlede unikke uddannelsesudbud på 324 uddannelsesretninger (jf. UG.dk). Selektionen vægtes efter antallet af unikke uddannelser inden for hver type.

Tabel 7: Selektion af stikprøve

Unikke uddannelsesretninger	Antal	Pct.
<i>Antal erhvervsakademiuddannelser</i>	26	8%
<i>Antal professionsbacheloruddannelser</i>	69	21%
<i>Antal bacheloruddannelser</i>	229	71%
Total	324	100%
Udtræk til stikprøve (unikke)	100	100%
<i>Antal erhvervsakademiuddannelser</i>	8	8%
<i>Antal professionsbacheloruddannelser</i>	21	22%
<i>Antal bacheloruddannelser</i>	71	70%
Antal studieordninger fra udtræk	200	
Relevante lovtekster	21	
Frasorteret	-22	
Antal studieordninger i stikprøve	199	100%
<i>Antal erhvervsakademiuddannelser</i>	52	26%
<i>Antal professionsbacheloruddannelser</i>	44	22%
<i>Antal bacheloruddannelser</i>	103	52%

Den samlede stikprøve består af 199 studieordninger (se tabel 7). Heraf udgør studieordninger for bacheloruddannelser den største andel, da det netop er denne type uddannelse, som der er størst unikt udbud af. Af de

199 studieordninger er 52 erhvervsakademiuddannelser, 44 professionsbacheloruddannelser og 103 bacheloruddannelser. Desuden indgår 21 lovtekster for erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, med lovgivet studieordning. 178 studieordninger er derfor fra specifikke uddannelsesudbud fra uddannelsesinstitutioner. Dette svarer til ca. 28% af det samlede udbud på 643 uddannelser, jf. tabel 6, afsnit 2.3.

De enkelte studieordninger er fundet og downloadet som PDF-filer fra de respektive uddannelsesinstitutioners hjemmeside og fra retsinformation.dk. De lovgivne studieordninger er fundet på retsinformation.dk. Alle studieordninger er indhentet i februar 2016. De studieordninger, som er hentet, er derfor de studieordninger som var gældende i februar 2016. En samlet dataoversigt findes af bilag 1.

Fra stikprøve til data – dannelse af corpus

For at kunne anvende tekstuelle statistiske metoder, omdannes de 199 studieordninger til et corpus. Programmet "R" anvendes både til maskinindlæsning af data samt analyse. R er et "open-source" program hvilket betyder, at det står frit for brugerne af programmet, at udvikle moduler og kodepakker til det. I denne analyse anvendes hovedsageligt, udover grundpakken, programpakkerne "tm" (Feinerer & Hornik 2015) og "FactoMineR" (Husson & Josse et al.:2016) samt diverse programpakker, som er krævet for at køre disse korrekt. R er et scriptbaseret program, hvor de forskellige analyser laves, ved at skrive kommandoer i et konsolvindue. Det samlede script er tilgængelig via link i fodnoten⁹. Undervejs i analysen refereres der til, hvilke dele af scriptet, der er i anvendelse, samt den primære inspiration for scriptet fra andre brugere af R. Referencer til scriptet skrives som referencer til linjenumre i script i kantet parentes (fx [script 1:10]).

Følgende transformationer er foretaget på stikprøven i dannelse af corpus [script 70:119]:

- PDF-filer konverteret til txt-filer (UFT-8 format)
- Omdannelse til små bogstaver
- Tegnsætning fjernet
- Bindestreger fjernet
- Tal fjernet
- Tokens med tal i fjernet
- Underscores fjernet
- Linjeskift fjernet

Corpuset segmenteres indledningsvist som enkeltord. Token-types er derfor de unikke ord, som optræder i teksten. Det samlede antal tokens er det samlede antal af ord, som optræder i teksterne. Der anvendes hverken lemmatisering eller stemmatisering. Unikke ord bevares derfor, som de optræder i teksterne. Tre udgaver af korpuset dannes:

- En sekventiel indlæsning (ord med positioner), hvor stopord bibeholdes
- En sekventiel indlæsning, hvor generelle stopord er frasorteret
- Et dokument-term matrix (bag-of-words), hvor generelle stopord er frasorteret. Opgøres som absolute frekvenser af token-types i hver tekst

Generelle stopord

Følgende ordklasser defineres som *generelle stopord*:

- Forholdsord (over, under, på, i, osv.)

⁹ R-script er tilgængeligt på gist.GitHub.com via: <https://goo.gl/R55YZJ>

- Konjunktioner/bindeord (eller, og, men, da, osv.)
- Pronominer/stedord samt henførende stedord (den, det, en, et, der, som, osv.)
- Talord (et, to, tre, osv.)
- Modalverber (skulle, kunne, må, bør)

Desuden frasorteres alle ord under tre karakterer, da det antages at ord af den længde, ikke indeholder meningsfuld information for denne type analyse, og primært udgør støj. En række grammatiske ord, som har særlig vægt i netop de indlæste tekster, men som ikke har semantisk værdi, er også frasorteret (bl.a. ”herunder”, ”følgende”, ”senest”, ”samme”). De forskellige ord i ordklasserne er identificeret ved at krydsreferere data med en samlet ordliste fra Dansk Sprognævn¹⁰. De kvalitativt vurderede grammatiske ord er vedlagt i bilag 3.

4.2 Analysens corpus

Tabel 8 viser centrale nøgletal for det indlæste corpus.

Tabel 8: Nøgletal for corpus

CORPUS		
<i>Antal dokumenter (n_d)</i>	199	
<i>Minimum længde af dokumenter</i>	309	EA Automationsteknolog BEK 1090 - LOV
<i>Maksimum længde af dokumenter</i>	24.046	PB Fysioterapi 2015 - UCC
<i>Total antal tokens (før stopordssortering)</i>	1.691.115	
<i>Total antal tokens (efter stopordssortering) (n_t)</i>	984.024	
<i>Antal tokens frasorteret</i>	707.091	
<i>Gennemsnitlig længde af dokumenter (n_i/n_d)</i>	4.945	
<i>Standardafvigelse ($\sqrt{\frac{1}{n_d-1} \sum_{i=1}^n (n_i - \bar{n})^2}$)</i>	3.879	
<i>Total token types (vokabularium) (n_t)</i>	35.084	
<i>Token types med 1 hændelse</i>	12.216	
<i>Min. Ordlængde</i>	3	”dag”
<i>Maks. Ordlængde</i>	85	”professionsbacheloruddannelsesniveau”
<i>Gns. Optræden af token type (n_i/n_t)</i>	28	

Corpuset består efter stopordssortering af 984.024 tokens og 35.084 token-types. Heraf optræder 12.216 af disse token-types kun én gang.

Nøgletallene demonstrerer den store grad af heterogenitet i denne type tekster. Dette ses særligt af forskellen i dokumenternes længder (fra 309 til 24.046 ord) og standardafvigelsen på 3.879. I analysen bliver der derfor taget højde for, at enkeltdokumenter ikke får lov at styre analysen blot i kraft af deres længder. Dette bl.a. ved at se på et token-types binære frekvens; altså hvorvidt det optræder i en tekst eller ej. Herud fra udregnes en værdi, der både tager højde for antallet af gange et token-type (eller type) optræder i alt og antallet af tekster, som det optræder i. Denne værdi betegnes som et token-types prævalensværdi ($t_{præv}$), og udregnes ved:

$$t_{præv} = \frac{t_{abs}}{n_d} * t_{bin}$$

¹⁰ En samlet ordliste over godkendte danske ord 2012 var tilgængelig på Dansk Sprognævns hjemmeside (www.dsn.dk)

hvor t_{abs} er den totale frekvens af token-type, t_{bin} er summen af de binære frekvenser (hvorvidt type optræder i tekst eller ej), og n_d er det totale antal dokumenter. Denne prævalensværdi bruges både til at udvælge nøgleord samt til at finde mest forstyrrende kontekststopord.

Kontekst-stopordslister til de enkelte delanalyser

Jf. problemstillingen er interessen særligt for, hvordan uddannelsen konstrueres som en bestemt sammensætning af credentials. Da fokus er på uddannelses relation til arbejdsmarkedet, er den information, som skal udledes af data, derfor, hvad uddannelsen beskriver at tilføre ekspertise-mæssigt. Som beskrevet er studieordninger i høj grad heterogene tekster. Ikke blot ift. længde og form, men også i forhold til indhold. Udover at beskrive selve uddannelsens formål og faglige indhold, indeholder studieordninger typisk de generelle retningslinjer og rammer for studieretningen. Disse dele af studieordningerne er ikke af umiddelbar interesse. Dog i kraft af teksternes heterogenitet, er det besværligt at fastsætte kriterier for, præcist hvilke dele af studieordningerne, der skal selekteres, hvis man skulle indlæse data som delstykker af studieordningen. For netop at opretholde en hvis analytisk distance til det observerede materiale, bestræbes der på at frasortere disse dele af studieordningerne gennem udvidede stopordslister, frem for at selekttere hele afsnit af studieordningerne fra. Flere af disse stopordslister implementeres i identifikationen af nøgleord, for netop at udlede de nøgleord, som kan siges at have med selve uddannelsens ekspertise og faglige indhold at gøre, frem for det regelmæssige indhold. Stopordslisterne indeholder overvejende ”tunge” stopord, forstået som ord, der optræder mange gange i corpus. De mest prævalente stopord defineres som tunge. Stopord findes derfor ved udregning af token-types prævalensværdi, jf. ovenstående formel. I analyse af kontekst anvendes større stopordslister, der er baseret på wildcard-søgninger. Hvordan stopordslisterne implementeres i de enkelte delanalyser, beskrives indledningsvist under hvert analyseafsnit. Fire primære kontekststopordslister anvendes:

- Uddannelsesopbygningsord
- Uddannelsesreferenceord
- Øvrige meningstomme ord

Uddybende beskrivelser af kontekststopordslister samt de egentlige stopord fremgår af bilag 3.

4.3 Delanalyse 1: Nøgleord

Den første delanalyse analyserer corpusets nøgleord. Nøgleord forstås her som de mest fremtrædende token-types, og indikerer de diskursive objekter, som oftest konstrueres og defineres i teksterne. Formålet med nøgleords-analysen er at udlede, hvilke objekter, der primært italesættes og defineres i teksterne. Den kontekst-specifikke stopordsliste for delanalysen af nøgleord er udgjort af *uddannelsesopbygningsord*, *øvrige menings-tomme ord* samt den *generelle stopordsliste*. Nøgleord defineres som de mest prævalente token-types i teksten jf. tidligere nævnte formel. Tabel 9 viser de 25 mest prævalente nøgleord [script 161:208].

Af tabel 9 fremgår, at ”studerende” er den mest fremtrædende token-type. Det er det eneste nøgleord, som fremgår i alle corpusets 199 tekster. Ordet fremgår i alt 20.656 gange, hvilket er over dobbelt så mange gange, som det næstmest prævalente type. Det næstmest prævalente type er ”viden”. ”Viden” fremgår i alt 8.807, men har prævalensværdi på 8.630, da ordet ikke optræder i alle tekster. ”Viden” har dobbelt så høj værdi, som det næste nøgleord ”uddannelse”, som har prævalensværdi på 4.271. Alle 25 nøgleord har en prævalensværdi på over 1.000. Ca. halvdelen af de 25 hyppigste nøgleord er substantiver, som udgør 11 af de 25 nøgleord. De

fem mest prævalente nøgleord er også af denne ordklasse. Tre af nøgleordene er verber, hvor det mest anvendte verbum er "anvende". Ni ord er af klassen adjektiver/adverbier; dog overvejende adjektiver. Derudover defineres "arbejde" og "samarbejde" som tvetydige, da de både kan optræde som substantiv og verbum.

Substantiver kan forstås som objekter, der defineres i de enkelte studieordninger. Her er det særligt objekterne "studerende", "viden", "uddannelse", "kompetencer" og "færdigheder", der bliver defineret i de fleste studieordninger. At ordene "viden", "kompetencer" og "færdigheder" optræder med så høj prævalens er måske ikke overraskende, jf. studieordningslovgivningen, hvor disse termer indgår. Disse types optræder også i samtlige lovgivne kompetenceprofiler. Netop disse tre ord siger isoleret set ikke meget om, hvordan uddannelsen sammensættes og defineres forskelligt. I stedet vidner det om, at de fleste uddannelsesretninger anvender de samme grundlæggende types, til at beskrive uddannelsens ekspertise. Verberne "anvende", "vurdere", "analysere" og "formidle" giver indblik i, hvordan objekterne overvejende tilskrives mening. Her vidner verbet "anvende" om, at den ekspertise, som skal tilegnes, er rettet mod anvendelse. Både verberne "anvende" og "formidle" kan siges at have tilfælles, at de retter objekterne mod noget andet end objektet selv, mens verberne "analysere" og "vurdere" retter sig mod objektet selv, og hvordan det behandles. "anvende" og "formidle" antyder, at en ekspertise kobles med andre objekter, som det kan anvendes på eller formidles til. Disse ord beskriver derfor en meta-ekspertise, da de umiddelbart refererer til, hvordan en bestemt ekspertise skal bruges. "analysere" og "vurdere" beskriver derimod umiddelbart egentlige evne, som dog også kan defineres på vidt forskellige måder.

Som beskrevet i del 3, er det fejlagtigt at antage, at ordene isoleret set har mening. Derfor beskrives hvilke types, nøgleordene optræder med, da dette giver bedre indblik i, hvordan nøgleordene defineres og tilskrives mening diskursivt.

Tabel 9: Top 25 nøgleord i corpus

Nøgleord	Sum af binær frekvens, t_{bin}	Sum af absolut frekvens, t_{abs}	Prævalens, $\frac{t_{abs}}{n_d} * t_{bin}$
studerende	199	20.656	20.656
viden	195	8.807	8.630
uddannelsen	188	4.521	4.271
kompetencer	195	4.115	4.032
færdigheder	191	4.196	4.027
anvende	194	3.783	3.688
metoder	193	3.591	3.483
problemstillinger	197	2.821	2.793
skriftlig	178	2.976	2.662
vurdere	185	2.733	2.541
forskellige	180	2.786	2.520
relevante	190	2.619	2.501
studerendes	174	2.644	2.312
faglige	189	2.425	2.303
uddannelsens	186	2.454	2.294
dansk	179	2.443	2.197
mundtlig	169	2.510	2.132
arbejde	185	2.290	2.129
centrale	167	2.329	1.954
forbindelse	181	1.972	1.794
analysere	172	2.074	1.793
samarbejde	180	1.974	1.786
enkelte	193	1.767	1.714
forståelse	170	1.896	1.620
grundlæggende	176	1.777	1.572
Ordklasser (af top 25)			
Antal substantiver	11		
Antal verber	3		
Antal adjektiver/adverbier	9		
Antal tvetydige	2		

Nøgleordenes korrelationer

Ud fra et dokument-term matrix er det muligt at udregne bestemte ords korrelationer med andre ord. I det følgende præsenteres korrelationer for de 6 mest optrædende nøgleord. Dette for at inkludere det mest prævalente verbum ”anvende”. Da beregninger på dokument-term matrixer falder under ”bag of words”-analyser, tages der i disse korrelationer ikke højde for ordets placering i teksterne. Korrelationerne er derfor udregnet på baggrund af ordenes optræden i teksterne generelt. Tabel 10 viser hvilke token-types, der korrelerer med de 6 nøgleord med højeste prævalensværdi med en korrelationskoefficient over 0,7 [script 211:218].

Tabel 10: Korrelationskoefficienter for 6 mest fremtrædende nøgleord

”studerende”		”viden”		”uddannelsen”	
Token-type	Korr.	Token-type	Korr.	Token-type	Korr.
studerendes	0,79	færdigheder	0,89	mulighed	0,74
ansvar	0,75	kompetencer	0,83	modtagelse	0,73
valg	0,73	anvende	0,82	tidspunkter	0,71
tage	0,72	tilgang	0,76	samarbejde	0,70
baggrund	0,70	formidle	0,75		
		hjælp	0,74		
		metoder	0,73		
		vurdere	0,73		
		situationer	0,70		
		udviklingsorienterede	0,70		
”kompetencer”		”færdigheder”		”anvende”	
Token-type	Korr.	Token-type	Korr.	Token-type	Korr.
færdigheder	0,90	kompetencer	0,90	viden	0,82
viden	0,83	viden	0,89	metoder	0,76
tilrettelægges	0,73	hjælp	0,73	anvendelse	0,72
opgaver	0,71	anvende	0,71	formidle	0,72
prioritere	0,71			færdigheder	0,71
relevante	0,70			vurdere	0,71
beskrevet	0,70				

Af tabel 10 fremgår, at ”studerende” korrelerer meget med ordene ”ansvar”, ”valg”, ”tage” og ”baggrund”.

Disse ord optræder i over 70 % af teksterne, som ”studerende” optræder i. Da ”studerende” optræder i alle tekster, vil det sige 70% af alle tekster svarende til, at ordene optræder i mere end 139 af teksterne.

Karakteristisk for korrelationerne for ”viden”, ”kompetencer” og ”færdigheder” er, at de tre ord ofte optræder sammen. Dette vidner igen om det udbredte brug af disse tre ord, til at beskrive uddannelsens ekspertise.

Interessant ved korrelationerne for ”uddannelse” er, at de ord, som korrelerer højt med ”uddannelse”, ikke umiddelbart beskriver selve den ekspertise som uddannelsen indeholder. Ordene falder umiddelbart mere under kategorien uddannelsesopbygningsord (dog ikke en del af stopordslisten), hvilket vidner om, at uddannelse netop ikke defineres med de samme termer. Generelt korrelerer de 6 nøgleord meget med de øvrige nøgleord. Dette gælder også ordet ”anvende”, som bl.a. korrelerer med ”viden” og ”færdigheder”. Her er fraværet af ordet ”kompetencer” bemærkelsesværdigt, da disse tre ord ellers optræder meget sammen. Umiddelbart

bruges "anvende" derfor mere til at definere "viden" og "færdigheder" end det bruges til at definere "kompetencer".

Generelt korrelerer nøgleordene med substantiver. Dette vidner om, at måden de forskellige objekter defineres og gives mening, varierer meget på tværs af teksterne, da det ikke er de samme verber, adjektiver o.l., der optræder i teksterne.

Da korrelationskoefficienterne er udregnet af dokument-term matrixerne, tages der ikke højde for ordenes umiddelbare kontekst. At nøgleordene korrelerer med bestemte ord er ikke bevis for, at disse optræder i samme kontekst og kobles med hinanden, men viser blot, at ordene har tendens til at optræde i samme tekster. I følgende delanalyse vil der ses nærmere på de 6 mest prævalente nøgleords konkordance for at udlede, hvilke ord de optræder i kontekst med, også kaldt deres "kollokationer".

4.4 Delanalyse 2: Konkordance-analyse

I denne delanalyse undersøges de mest prævalente nøgleords konkordance; dvs. token-type sammen med den umiddelbare kontekst, som type optræder i (Lebart et al. 1998:32; Yates 2001:111). Kontekst defineres som de omkringliggende ord inden for en hvis grænse. Konkordance for et token-type giver bedre indblik i, hvordan et type optræder og anvendes. Samtidig kan det af konkordancen udledes, hvilke ord et nøgleord kobles med, for på den måde at analysere den mening, som nøgleordet får i kraft af koblingerne med andre ord.

Et typisk konkordanceoutput viser hele sætninger, som nøgleordet optræder i, hvilket kan være svært at tolke på, da der i et corpus af denne størrelse kan være tale om flere tusinder af sætninger. Derfor er det analytiske fokus i stedet på nøgleordenes samlede "kollokationer". Kollokationer er opsamlinger af de ord, som optræder i kontekst af et nøgleord. Dette tillader at analysere et nøgleords samlede konkordance, frem for blot udsnit af den. Der foretages her konkordanceanalyse af de samme 6 nøgleord, som der blev beregnet korrelationer på: "studerende", "viden", "uddannelsen", "kompetencer", "færdigheder", "anvende". Ord, som optræder inden for fem ord af nøgleordet, defineres som værende i nøgleordets kontekst (Lebart et al. 1998:40). Et nøgleords konkordance består således af nøgleordet samt de fem ord, der hhv. er placeret før og efter nøgleordet. I konkordanceanalysen frasorteres sætninger, hvor *uddannelsesopbygningsord* og *andre meningstomme ord* indgår, for at begrænse resultater, der beskriver de for analysen irrelevante dele af studieordningerne. I sammentællingen af kollokationer frasorteres generelle stopord også.

Konkordance: "studerende"

Tabel 11: Udtræk af 20 sætninger fra konkordance af "studerende"

	Kontekst før	Nøgleord	Kontekst efter
1	koordination og præsentation kompetencer den	studerende	forventes at have følgende kompetencer
2	samt i hvilken grad den	studerende	i øvrigt demonstrerer at have
3	det formå at gøre den	studerende	i stand til selv at
4	lagt vægt på at den	studerende	kan præsentere et fagligt stof
5	og rådgivning a viden den	studerende	har viden om anvendt teori
6	samfundsgeografien det forventes at den	studerende	deltager aktivt og på tilfredsstillende
7	de centrale læringsmål for den	studerende	som anført nedenfor dette understøttes
8	elementer bidrager til at den	studerende	udvikler en professionel kompetence og
9	metoder og værktøjer så den	studerende	kan anvende dem i organisationer
10	metodiske og empiriske perspektiver de	studerende	trænes i systematisk kritisk refleksion
11	viden metode og resultat den	studerende	skal kunne anvende kvalitative og
12	teorier og metoder færdigheder den	studerende	skal demonstrere fortrolighed med og
13	videnskabeligt arbejde og metode den	studerende	skal have mulighed for at
14	afslutningen af uddannelseselementet har den	studerende	viden om og forståelse af
15	til aftalt tid at den	studerende	møder og er aktiv i
16	af praktikforløbet for både den	studerende	og virksomheden praktikprøven er beskrevet
17	lagt vægt på at den	studerende	kan præsentere et fagligt stof
18	fællesdel financial controller viden den	studerende	har viden om anvendelse af
19	læringsmiljøet tilrettelægges således at den	studerende	støttes i at udvikle sine
20	teoretiske og metodiske kompetencer den	studerende	skal opnå selvstændighed og faglig

Den samlede konkordance for nøgleordet "studerende" i corpus er på 8.607 sætninger, efter sætninger, der indeholder stopord, er frasorteret. Tabel 11 viser et tilfældigt udtræk på 20 af sætningerne [script 238:266]. Da teksterne er transformeret til ikke at indeholde tegnsætning, kan det af konkordancen ikke umiddelbart ses, hvornår der er tale om sætningsskift i de oprindelige tekster. Af udtrækket ses, at ordet "den" (et generelt stopord) ofte er forudgående for nøgleordet "studerende". "studerende" refereres derfor til som noget konkret, og vidner om, hvordan studieordningen er opbygget som tekst, der beskriver hvordan uddannelsen er tilrettelagt for den enkelte. Af uddraget ses også, at der både refereres til "den studerende" i forbindelse med den egentlige ekspertise, som uddannelsen knytter sig til, samt de forventninger, uddannelsen har til sine studerende (fx "forventes at"- "deltager aktivt" [6] og "møder og er aktiv" [15]). Udtrækket er dog kun et meget lille uddrag af den samlede konkordance, og der kan derfor ikke konkluderes noget generelt om sprogbruget omkring "studerende" af udtrækket. Nøgleordets kollokationer giver her indblik i, hvilke ord der oftest bruges i kontekst med nøgleordet. Her frasorteres *generelle stopord*, *uddannelsesopbygningsord* og *andre menings-tomme ord*.

1	viden	1 363
---	-------	-------

1	viden	1.363
2	kompetencer	845
3	færdigheder	674
4	læringsmål	368
5	uddannelsen	341
6	anvende	336
7	grad	303
8	give	285
9	forståelse	267
10	generelle	260

Heraf ses det, at flere af de hyppigste kollokationer for ”studerende” er iblandt de mest prævalente nøgleord. Dette dokumenterer derfor yderligere, at disse nøgleord ofte optræder sammen. Dog er det værd at bemærke, at ingen af de ord, som ”studerende” havde høj korrelation med, fremgår af nøgleordets hyppigste kollokationer. Af kollokationerne ses også, at verbet ”anvende” optræder, hvilket indikerer, at det især er de studerende, der defineres til at skulle anvende noget.

Resultaterne kan tydeliggøres, ved at vise kollokationerne som en ordsky. Figur 5 viser de 50 hyppigste kollokationer for ”studerende” som ordsky [script 268:279]. Ordene opgøres som absolutte frekvenser. Ordets størrelse angiver hyppigheden af ordet; dvs. jo større ordet er i figuren, jo hyppigere optræder det med nøgleordet.

Figur 5: Ordsky af kollokationer for "studerende" - 50 hyppigste kollokationer



Ordskyen giver et bedre overblik over, netop hvilke ord, der optræder i kontekst af ”studerende”. Her ses det igen, at ”studerende” optræder hyppigt med de andre nøgleord ”kompetencer”, ”viden”, ”færdigheder” og ”uddannelsen”. Ordskyen giver også indblik i, hvilke verber, der bruges til at beskrive den studerende. Af verber fremgår bl.a. ”opnå”, ”anvende”, ”vurdere”, ”give” og ”udvikle”. Verbernes aktive form antyder, at disse ord bruges til at beskrive noget, som den studerende skal. Disse forventes at optræde sammen med modalverber som ”skal” eller ”kan”, eller som del af den punktopstilling, som er typisk for studieordningens form.

Dette står i modsætning til "forventes", som er i passiv form, som derfor referer til, hvordan den studerende skabes som objekt i teksterne – her som noget, der er forventninger til.

Den studerende skabes derfor generelt i studieordningerne både som noget, der er forventninger til ift. selve uddannelsen, men også i forhold til, hvad der skal opnås og tilegnes. Studerende kobles særligt med ordene "viden", "kompetencer" og "færdigheder" og vidner om et generelt format i studieordningerne, hvor en uddannelsesindhold beskrives ud fra den viden, de kompetencer og de færdigheder, som den studerende skal opnå. Af verber kan det udledes, at der både lægges vægt på anvendelse ("anvende", "håndtere") og tilegnelsen ("udvikler", "opnå"). Den studerende optræder derfor umiddelbart i mange forskellige diskurser. De øvrige analysere dokumentere yderligere, hvordan disse diskurser varierer.

4.5 Øvrige konkordance-analyser: "viden", "uddannelsen", "kompetencer", "færdigheder", "anvende"

Netop fordi at det er vanskeligt at lave samlede fortolkninger ud fra konkordance-udtræk, vil resten af denne delanalyse fokusere på kollokationer. Det konstateres, at der ikke er store variationer ift. de hyppigste ord, som fremtræder ved de enkelte nøgleord. Derfor foretages konkordance-analysen af de øvrige nøgleord samlet. Tabel 13 viser hyppigste kollokationer for de øvrige fem nøgleord. Tallet i parentes angiver konkordancens længde (antal sætninger nøgleord optræder i efter frasortering).

Af tabel 12 er det umiddelbart værd at bemærke, hvor kort konkordancen for "uddannelsen" er ift. nøgleordets prævalens. Jf. tabel 9 har "uddannelsen" en prævalensværdi på over 8.000. At konkordancen kun indfanget 1.361 hændelser vidner derfor om, hvor ofte ordet bruges sammen med uddannelsesopbygningsord. Øvrige konkordancelængder for nøgleordene afviger mindre fra deres prævalensværdi. Af tabellen ses det også, hvordan de samme kollokationer går igen. Særligt nøgleordene "viden", "kompetencer" og "færdigheder" har lignende kollokationer.

Tabel 12: Kollokationer for "viden", "uddannelsen", "kompetencer", "færdigheder", "anvende"

	"viden" (6.731)		"uddannelsen" (1.361)		"kompetencer" (3.008)		"færdigheder" (3.292)		"anvende" (3.009)	
1	studerende	1.752	studerende	364	studerende	846	viden	1.130	metoder	704
2	færdigheder	1.121	lederen	82	viden	800	kompetencer	759	relevante	471
3	uddannede	1.018	fortsætte	78	færdigheder	683	studerende	701	færdigheder	447
4	kompetencer	832	viden	73	uddannede	502	uddannede	608	studerende	380
5	installatør	755	uddannelsens	53	installatør	362	anvende	444	viden	318
6	forståelse	581	udbyder	50	kvalificeret	337	installatør	435	vurdere	306
7	grundlæggende	425	formålet	47	anvende	187	relation	251	teorier	229
8	læringsmål	377	professionsbachelor	44	håndtere	184	tilegne	205	værktøjer	214
9	tilegne	341	opnå	42	generelle	183	analysere	204	centrale	213
10	anvende	338	udbydes	40	studerendes	172	ny	191	kompetencer	185

Kollokationerne viser, at netop de tre nøgleord har tendens til at optræde sammen, sammen med ordene "uddannede" og "anvende". Ordet "installatør" optræder også i kollokationerne for disse tre nøgleord.

Dette vidner umiddelbart om, at det er de forskellige installatør-uddannelser, der overvejende bruger formatet, hvor disse tre ord optræder sammen. Nøgleordene "viden", "kompetencer" og "færdigheder" optræder også alle i kollokationerne for nøgleordet "anvende", og dokumenterer yderligere, at disse særligt tillægges

mening gennem deres anvendelse. Udover dette fremtræder ordene ”metoder”, ”teorier” og ”værktøjer” sammen med ”anvende”. Også dette vidner om, at disse objekter tildeles mening gennem en kobling til anvendelse.

Kollokationerne viser desuden hvordan ”anvende” og ”vurdere” ofte optræder sammen. Disse to verber går således igen i teksternes ekspertisebeskrivelser. Da disse også er iblandt de hyppigste nøgleord vidner det om, at de fleste uddannelser defineres til at indeholde ekspertise, der centrerer omkring anvendelse eller vurdering.

Konkordanceanalyserne giver et bedre indblik i, hvordan de forskellige nøgleord optræder i kontekst. Indtil videre kan det ses, at de objekter, der særligt defineres i corpus, er ”viden”, ”færdigheder”, ”kompetencer”, ”studerende”, ”uddannelsen”, ”teorier”, ”værktøjer” og ”metoder”. Hvor bruget af ”uddannelsen” og ”studerende” er delt imellem at referere til uddannelsens opbygning og retningslinjer, så vidner objekterne ”viden”, ”færdigheder”, ”kompetencer”, ”teorier”, ”værktøjer” og ”metoder” mere om de elementer, som uddannelsen selekterer og definerer sig med. Særligt verber som ”anvende”, ”vurdere”, ”tilegne”, ”opnå” og ”analysere” anvendes med disse, og viser, hvordan objekterne gives mening. ”tilegne” og ”opnå” refererer umiddelbart til, at det er objekter, som man skal besidde. ”vurdere” og ”analysere” vidner mere om den egentlige ekspertise, da de beskriver, hvordan objekterne skal ”bruges”. Dog er det mest anvendte verbum ”anvende” og vidner om, hvordan objekter særligt gøres meningsfulde i kraft af at være anvendelsesorienterede.

Analyserne af nøgleordene og deres konkordance beskriver det generelle sprogbrug, og den mere overordnede diskurs i studieordningerne. Her kan det indtil videre konkluderes, at ord som ”viden”, ”færdigheder” og ”kompetence” går igen i de fleste tekster, og kan siges at udgøre hovedelementerne, som uddannelserne består af. Disse er dog meget generelle termer, og de hidtidige analyser giver ikke indblik i, hvad der forstås ved disse. Hvilken viden, hvilke færdigheder og hvilke kompetencer, der defineres.

I forhold til faktisk ekspertise, vidner brugen af verberne ”anvende”, ”vurdere”, ”tilegne” og ”analysere” om de mest udbredte måder, at beskrive netop hovedelementerne. Dog er det af den hidtidige analyse ikke muligt at udlede, hvordan sproget varierer; altså hvordan studieordninger definerer og beskriver disse objekter og bruger sproget forskelligt. I de følgende delanalyser vil corpuset analyseres gennem korrespondanceanalyser. Korrespondanceanalysen gør det netop muligt både at se generelle mønstre i sprogbruget samtidig med, at det illustreres, hvordan det varierer. Først følger en simpel korrespondanceanalyse af de absolutte ordtællinger. Dernæst følger en korrespondanceanalyse, der tager højde for ordenes kontekst, hvor corpuset segmenteres om, så ord kodes sammen med deres kollokationer.

4.6 Delanalyse 3: Korrespondanceanalyse af token-types

I denne delanalysen foretages en korrespondanceanalyse af corpuset, med henblik på at undersøge, hvordan de forskellige token-types (vokabularet) tages i brug i de forskellige studieordninger. Dette tillader at identificere mønstre i den måde, som de forskellige types optræder, mens det tydeliggøres særligt, hvilke uddannelsesretninger, der gør brug af et bestemt sæt af token-types.

I selektionen af tokens til denne analyse, frasorteres *uddannelsesreferenceord* og *uddannelsesopbygningsord*, så resultaterne viser, hvilket sprog uddannelserne knytter sig til, som ikke er specifikt for uddannelsesområdet.

Dvs. at ordene "studerende" og "uddannelsen", som er meget fremtrædende i corpuset, frasorteres i denne analyse. For at sikre, at alle disse ord frasorteres, anvendes en stopordliste, der fjerner alle ord med bestemte stammer. Alle ord med stammer som "uddannelse", "eksamen", "modul", "bekendtgørelse" osv. frasorteres. Listen over de stammer, som er brugt i wildcard-søgningerne efter disse ord, fremgår af bilag 3. Desuden frasorteres generelle stopord og *andre meningstomme* ord også.

For at tage højde for den store spredning i teksternes længde, omdannes dokument-term matrixen til relative frekvenser [script 282:301]. Hvor mange gange et token-type optræder i teksten, opgøres derfor som relativt ift. tekstens længde. Da korrespondanceanalysen som nævnt er særlig påvirkelig over for outliers, frasorteres types, som optræder i under 30 % af teksterne. Dette efterlader 634 token-types til analyse.

Tabel 13 viser eigenverdierne for de første 10 beregnede dimensioner [script 304:329].

Tabel 13: Eigenverdi for første 10 dimensioner - CA token-types

	Eigenverdi	Procent af varians	Kumulativ procent af varians
Dim 1	0,2096	7,66%	7,66%
Dim 2	0,1382	5,05%	12,70%
Dim 3	0,1146	4,18%	16,89%
Dim 4	0,1010	3,69%	20,57%
Dim 5	0,0939	3,43%	24,00%
Dim 6	0,0846	3,09%	27,10%
Dim 7	0,0697	2,55%	29,64%
Dim 8	0,0642	2,35%	31,99%
Dim 9	0,0585	2,14%	34,12%
Dim 10	0,0556	2,03%	36,16%

Eigenverdierne (λ) er udregnet ved:

$$\lambda_k^2 = \sum_i r_i f_{ik}^2$$

hvor f_{ik}^2 er kvadreringen af punkt i 's koordinater på dimension k og r_i er punkt i 's masse; dvs. frekvensen af et token-type. (Clausen 1998:17).

Som det fremgår af tabel 13, forklarer den første dimension, som altid forklarer mest af variansen, ca. 8 % af variansen i bruget af token-types i teksterne. Generelt for de udregnede dimensioner er, at værdierne er meget lave. De første 10 dimensioner forklarer samlet ca. 36% af variansen. Normalt vil man i en korrespondanceanalyse beskrive dimensioner, indtil en tilstrækkelig grad af den samlede varians er dækket. Dog er det kun de første to dimensioner, der har en forklaringsgrad over 5 %. Det er derfor ikke meningsfuldt fortsat at inddrage

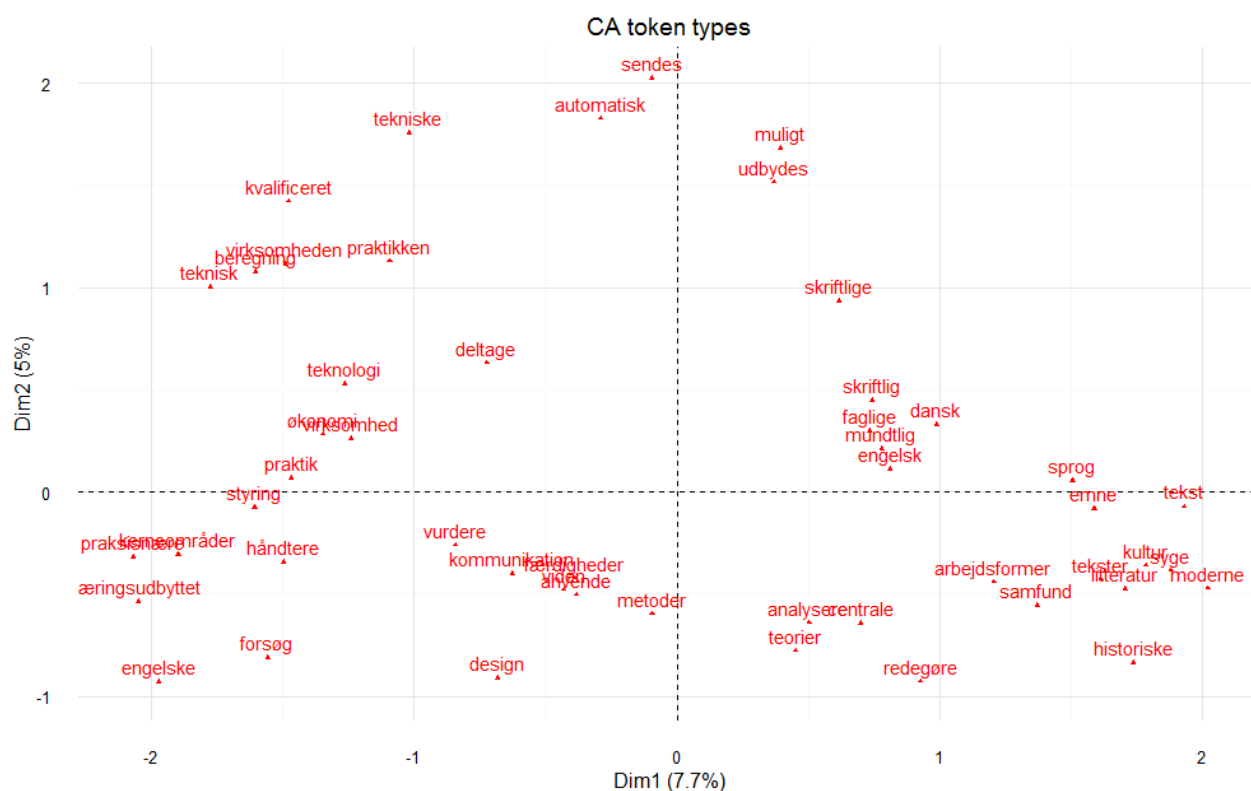
dimensioner til dybere beskrivelse, da de forklarer så lidt af variansen, at der næppe kan udledes noget meningsfuldt af resultaterne. Den videre analyse vil derfor fokusere på de første to dimensioner, som samlet forklarer ca. 13 % af variansen.

At de to dimensioner kun forklarer 13% af variansen betyder, at de mønstre, som kan identificeres i brugen af token-types i disse dimensioner, langt fra dækker den samlede variation i måden token-types anvendes og sammensættes. At de enkelte dimensioner i korrespondanceanalysen ikke har højere eigenværdier kan skyldes, at sproget er for varieret til, at samme token-types optræder på tværs af grupper af tekster. Samtidig er analysen kørt på brugen af token-types, uden deres kontekst tages i betragtning. Når profilen for et enkelt token-type udregnes, mistet derfor al information om, hvilken kontekst typen optræder i.

Resultaterne af denne korrespondanceanalyse vidner derfor netop om den spredning, der eksisterer i måden token-types anvendes og sammensættes. De sprog-mønstre, som kan identificeres i denne korrespondanceanalyse, siger derfor ikke noget om, hvordan dette sprogbrug varierer, men identificerer token-types, som er mere unikke for nogle grupper af studieordninger end andre. I den næste delanalyse ses der nærmere på konteksten, og dermed variationen i brugen af specifikke token-types.

Figur 6 viser, hvordan de 50 mest bidragede token-types fordeler sig langs dimension/akse 1 og 2.

Figur 6: Fordelling af token-types langs dimension 1 og 2



Korrespondancekortet kan være svært at tolke på isoleret set. Tabel 14 viser, hvilke bidragsværdierne for de token-types, der har bidraget mest på hhv. akse 1 venstre og højre side. Tabel 15 viser samme for akse 2 (top og bund). Bidragsværdien udregnes (Clausen 1998:17)

$$ca_{ik} = \frac{r_{ik}^2}{\lambda_k^2}$$

og angiver i procent, hvor meget punktet bidrager til den pågældende dimension. Summen af alle bidragsværdier for en dimension er derfor altid 100.

Ved begge tabeller angives også de uddannelsesretninger, der placerer sig længst fra nulpunktet på hhv. hver side af nulpunktet.

Tabel 14: Fortolkningstabel dimension 1 – enkelte token-types (7,66% varians)

TOKEN TYPES – Dimension 1			
Koordinat <0 (venstre)		Koordinat >0 (højre)	
Token type	Bidrag (%)	Token type	Bidrag (%)
håndtere	2,17%	sprog	2,20%
praksisnære	1,87%	dansk	1,56%
praktik	1,48%	syge	1,48%
teknisk	1,37%	tekster	1,47%
vurdere	1,29%	moderne	1,34%
kerneområder	1,22%	kultur	1,29%
engelske	1,15%	litteratur	1,24%
viden	1,11%	skriftlig	1,18%
virksomheden	1,00%	tekst	1,16%
styring	0,93%	emne	1,08%
virksomhed	0,89%	faglige	1,04%
økonomi	0,88%	mundtlig	0,92%
læringsudbyttet	0,84%	samfund	0,79%
kvalificeret	0,79%	engelsk	0,76%
forsøg	0,77%	arbejdsformer	0,74%
teknologi	0,76%	centrale	0,73%
ledelse	0,71%	redegøre	0,71%
praktikken	0,68%	tilladte	0,70%
værktøjer	0,65%	historiske	0,64%
beregning	0,64%	kritisk	0,52%
STUDIEORDNINGER – Dimension 1			
Koordinat <0 (venstre)		Koordinat >0 (højre)	
Studieordning	Koord.	Studieordning	Koord.
EA Installatør BEK 791 - LOV	-1,03	BA Asienstudier 2015 - KU	1,09
EA Financial Controller BEK 1062 - LOV	-1,01	BA Hebraisk 2015 - KU	1,09
EA Automationsteknolog BEK 1090 - LOV	-1,01	BA Arabisk- og islamstudier 2016 - KU	1,09
EA Multimediedesigner BEK 1061 - LOV	-0,99	BA mellemøstens sprog og samfund 2015 - KU	1,09
EA Driftsteknolog offshore BEK 701 - LOV	-0,91	BA øst- og sydøsteuropastudier 2015 - KU	0,98
EA Procesteknolog AK BEK 915 - LOV	-0,88	BA Finsk 2015 - KU	0,87
EA VVS-installatør 2014 - Eak Sjælland	-0,78	BA Eskimologi 2015 - KU	0,85
EA Installatør 2015 - Eak Sydvest	-0,76	BA Nærorientalske oldtidskulturer 2015 - KU	0,84
EA Byggekoordinator AK BEK 1507 - LOV	-0,75	BA Latin 2014 - AU	0,82
EA E-designer BEK 711 - LOV	-0,75	BA Italiensk 2012 - KU	0,79
EA el-installatør 2014 - Eak Sjælland	-0,74	BA arabisk- og islamstudier 2014 - AU	0,78
PB Finans BEK 208 - LOV	-0,74	BA Latin 2005 - KU	0,77
EA bygningskonstruktør, byggetekniker AK og kort- og landmålingstekniker AK BEK 715 - LOV	-0,72	BA Lingvistik 2008 - KU	0,68
EA el-installatør 2014 - Københavns Eak	-0,72	BA Religionsvidenskab 2015 - AU	0,66
EA VVS-installatør 2014 - Københavns Eak	-0,72	BA Filosofi 2015 - KU	0,65
EA el-installatør 2015 - Eak Lillebælt	-0,70	BA Kunsthistorie 2014 - KU	0,64
EA VVS-installatør 2015 - Eak Lillebælt	-0,70	BA Religionsvidenskab 2015 - KU	0,62
EA VVS-installatør 2014 - Dania	-0,69	BA Japanstudier 2014 - AU	0,59
EA el-installatør 2014 - Dania	-0,68	BA Lingvistik 2010 - AU	0,58
PB Grafisk fortælling BEK 672 - LOV	-0,67	BA Pædagogik 2014 - KU	0,58

Betragtes først sprogbruget til venstre i korrespondancekortet ses, at ordene ”praksisnære”, ”praktik” og ”praktikken” har tendens til at optræde med ord som ”virksomheden” og ”virksomhed”. Token-types ”viden”, ”teknisk” og ”teknologi” har også tendens til at optræde sammen. Studieordninger på venstre side har derfor et umiddelbart praksis-teknologisk fokus, der knytter sig til et bestemt brug i virksomheder. Dette understøttes også, når man ser på de studieordninger, hvor denne kobling af token-types tenderer at finde sted. Her ses det, at det udelukkende er studieordninger for erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, som optræder på denne side af akse. Samtidig ses det også, at det særligt er lovteksterne frem for de institutionsspecifikke studieordninger, som har det højeste bidrag. Netop denne type uddannelse er karakteriseret ved, at rette sig mod eksisterende jobfunktioner, hvilket umiddelbart kommer til udtryk i disse teksters fokus på praksisnær og virksomhedsknyttet ekspertise. Samtidig ses det, at det overvejende er tekniske uddannelser, som placerer sig i venstre side af kortet.

Token-types i højre side af kortet knytter sig umiddelbart til ekspertise, af en mindre teknisk karakter. Her ses, at ord som ”sprog”, ”kultur” og ”samfund” optræder med ord som ”litteratur”, ”tekster”, ”tekst”, ”dansk” og ”engelsk”. Uddannelser har derfor et mere tekstnært fokus, og knytter sig til mere generelle områder som ”kultur” og ”samfund”, i modsætning til ”virksomhed” og ”praktik”. De studieordninger, som er karakteriseret ved brugen af disse token-types, er også overvejende sprog- og kulturuddannelser. Det mest bidragende token-type i højre side af kortet er også ”sprog”.

Bemærkelsesværdig er det også, at det overvejende er sprog- og kulturuddannelser, som udbydes på Københavns Universitet (KU) og Aarhus Universitet (AU), som har bidraget mest til dimensionen.

Studieordninger på højre side differentierer sig umiddelbart med et større brug af adjektiver og adverbier ift. studieordninger på venstre side, hvor substantiver har bidraget mest. Bemærkelsesværdigt er det også, at studieordninger på venstre side generelt er kendetegnet ved et større brug af ordet ”viden”. Netop fordi analysen foretages på enkelte token-types, gives der ikke indblik i, hvordan uddannelserne definerer ting forskelligt. I stedet kan der af akse 1 konkluderes, at uddannelser på venstre side lægger mere vægt på uddannelsens tilknytning til praktik og viden. Samtidig ses også en umiddelbar vægt på tekniske egenskaber (”teknisk”, ”teknologi”). I modsætning hertil står uddannelser på højre side, som er kendetegnet ved et større fokus på sprog, tekster, kultur og litteratur. Alle uddannelser, som placerer sig længst fra nulpunktet til højre, er hvad der ofte kategoriseres som klassiske humaniorauddannelser, som langs akse 1 er mest forskellig fra særligt tekniske erhvervsakademiuddannelser.

I venstre side ses således umiddelbart en formation af diskurser, hvor uddannelseselementer overvejende er tekniske og kobles til praksis og virksomheden. Dette står i kontrast til højre side, hvor formationen af diskurser generelt er kendetegnet ved, at definere uddannelsen med fokus på sproglige og kulturelle områder, og kobles med en størrelse som samfund frem for virksomhed.

Ved dimension/akse 2 er det først og fremmest værd at bemærke, at token-types i toppen generelt har højere bidragsværdier end dem i bunden. Uddannelsesretninger, der placerer sig i toppen, afviger derfor generelt mere for nulpunktet end dem i bunden.

Uddannelser i bunden anvender generelt ordene ”viden”, ”metoder” og ”teorier” mere end dem i toppen. Generelt har uddannelser i bunden en høj tilstedeværelse af de mest prævalente nøgleord, da ordene ”kompetencer”, ”færdigheder”, ”anvende” og ”analysere” også har relativt høje bidragsværdier. Bidragsværdierne er dog generelt lave.

I toppen er det særligt tilstedeværelse af types ”tekniske”, ”muligt” og ”skriftlige”, der karakteriserer uddannelsesbeskrivelserne. Generelt er det svært at udlede noget meningsfuldt af de mest bidragende tokens på

denne akse. Umiddelbart ses der dog tegn på, at types i bunden har mere med det egentlige faglige indhold at gøre, da der netop optræder konkrete ekspertiseord. Omvendt optræder der i toppen ord, der lige så vel kan have med uddannelsens opbygning at gøre, som de kan have med egentlige faglige beskrivelser. Akse 2 differentierer derfor uddannelserne efter, om deres beskrivelser har en høj eller lav grad af beskrivelser, der relaterer til uddannelsens opbygning. Kigges der på de specifikke uddannelser, ses der langs denne akse en større variation i uddannelses typer ift. akse 1. Uddannelser i toppen er overvejende af teknisk eller samfunds faglig (særlig økonomisk) karakter. Uddannelser i bunden er mindre tekniske professionsbachelor- og bacheloruddannelser, dog med undtagelser. I bunden ses der en større tilstedeværelse af lovtekster, da disse ikke optræder blandt de uddannelser, som ligger længst væk fra nulpunktet mod toppen. Ydermere ses et mønster i uddannelsesinstitutioner, hvor særligt uddannelser fra Roskilde Universitet (RUC) og Aalborg Universitet (AAU) befinder sig i bunden sammen med lovteksterne, mens uddannelser fra Copenhagen Business School (CBS), Danmarks Tekniske Universitet (DTU) og Aarhus Universitet (AU) placerer sig i toppen. Uddannelsesbeskrivelser fra RUC og AAU har derfor et sprog, der minder mere om lovteksterne end uddannelsesbeskrivelser fra de øvrige uddannelsesinstitutioner.

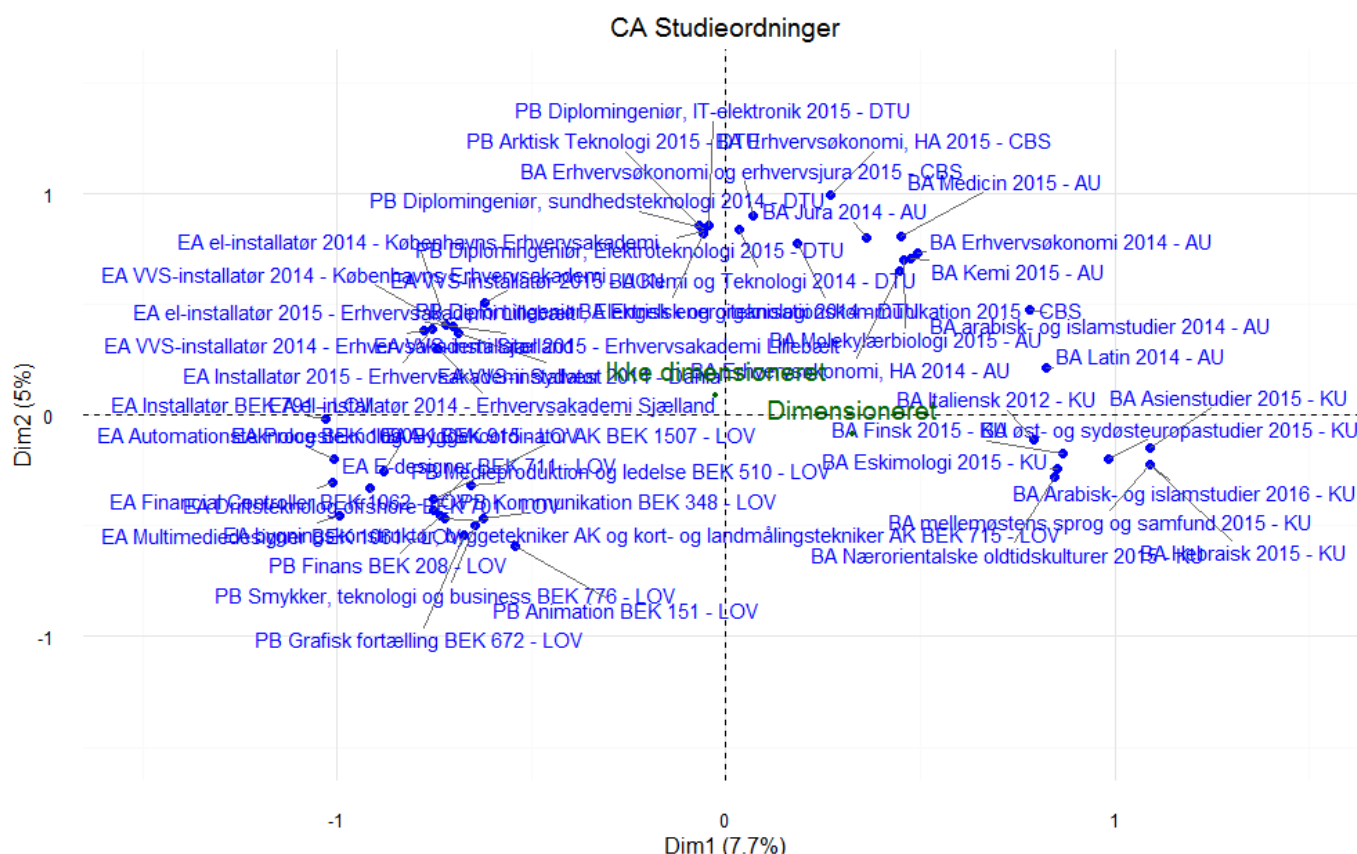
I toppen er det derfor diskurser, der relaterer til uddannelsens opbygning, der grupperer sig, over for formati- onen i bunden, der virker til at relatere mere til den egentlige ekspertise.

Figur 7 viser hvordan uddannelsesretningerne fordeler sig i kortet. Samtidig vises også, hvor de uddannelser, som blev dimensioneret, tenderer til at placere sig.

Tabel 15: Fortolkningstabel dimension 2 - enkelte token-types (5,05% varians)

TOKEN TYPES – Dimension 2			
Koordinat <0 (bund)		Koordinat >0 (top)	
Token type	Bidrag (%)	Token type	Bidrag (%)
viden	1,68%	tekniske	2,30%
metoder	1,15%	muligt	1,66%
teorier	0,94%	skriftlige	1,40%
redegøre	0,87%	udbydes	1,27%
anvende	0,78%	sendes	1,14%
design	0,77%	nye	1,12%
centrale	0,76%	automatisk	1,08%
sociale	0,73%	mulighed	1,00%
analysere	0,65%	afholdelse	1,00%
færdigheder	0,64%	kvalificeret	0,90%
forskellige	0,61%	praktikken	0,89%
reflektere	0,59%	søge	0,88%
kompetence	0,59%	foreligger	0,86%
komplekse	0,54%	ordinære	0,82%
mål	0,53%	usædvanlige	0,80%
identificere	0,51%	enkelte	0,76%
kompetencer	0,49%	udlandet	0,70%
begreber	0,49%	virksomheden	0,69%
udvalgte	0,47%	udenlandsk	0,68%
praksis	0,43%	begrundet	0,67%
STUDIEORDNINGER – Dimension 2			
Koordinat <0 (bund)		Koordinat >0 (top)	
Studieordning	Koord.	Studieordning	Koord.
PB Animation BEK 151 - LOV	-0,59	BA Erhvervsøkonomi, HA 2015 - CBS	0,99
PB Grafisk fortælling BEK 672 - LOV	-0,54	BA Erhvervsøkonomi og erhvervsjura 2015 - CBS	0,90
PB Socialrådgiver BEK 766 - LOV	-0,51	PB Diplomingeniør, IT-elektronik 2015 - DTU	0,86
PB Smykker, teknologi og business BEK 776 - LOV	-0,50	PB Arktisk Teknologi 2015 - DTU	0,86
BA Pædagogik 2013 - RUC	-0,47	PB Diplomingeniør, sundhedsteknologi 2014 - DTU	0,84
BA Psykologi 2015 - AAU	-0,47	BA Kemi og Teknologi 2014 - DTU	0,84
EA bygningskonstruktør, byggetekniker AK og kort- og landmålingstekniker AK BEK 715 - LOV	-0,47	PB Diplomingeniør, Elektroteknologi 2015 - DTU	0,83
PB Kommunikation BEK 348 - LOV	-0,46	PB diplomingeniør, kemi og økonomi 2014 - DTU	0,82
BA geografi 2016 - AAU	-0,46	PB Diplomingeniør, Elektrisk energiteknologi 2014 - DTU	0,82
BA Medicin 2010 - AAU	-0,46	BA Medicin 2015 - AU	0,81
PB Finans BEK 208 - LOV	-0,45	BA Jura 2014 - AU	0,80
EA Multimediedesigner BEK 1061 - LOV	-0,45	PB Diplomingeniør, proces og innovation 2015 - DTU	0,79
BA Kemi 2015 - RUC	-0,43	BA Engelsk og organisationskommunikation 2015 - CBS	0,78
EA E-designer BEK 711 - LOV	-0,43	BA Erhvervsøkonomi 2014 - AU	0,74
BA Psykologi 2015 - RUC	-0,41	BA Kemi 2015 - AU	0,71
BA Interaktionsdesign 2015 - AAU	-0,39	BA Molekylærbiologi 2015 - AU	0,70
EA Byggekoordinator AK BEK 1507 - LOV	-0,38	BA Jura 2014 - SDU	0,66
BA Performance design 2016 - RUC	-0,38	BA Erhvervsøkonomi, HA 2014 - AU	0,65
BA Designkultur 2016 - SDU	-0,37	BA IT 2015 - AU	0,65
BA Medicinalbiologi 2016 - RUC	-0,37	BA Erhvervsøkonomi og erhvervsjura 2013 - AAU	0,60

Figur 7: Uddannelsesretningers fordeling langs akse 1 og 2 - CA token-types



Figuren viser, at uddannelserne i høj grad grupperes efter uddannelsesinstitution langs de to akser. Her ses det, at særligt uddannelser fra KU lægger mod højre, og står i modsætning til erhvervsakademiuddannelserne. Uddannelser mod højre er generelt kendetegnet ved, at have større fokus på sprog og kultur, da det er i studieordningerne for disse uddannelserne, at diskursformationen om, at uddannelser her sammensættes af elementer, der har med sprog, kultur og samfund at gøre, er udledt. Omvendt gælder at diskursformationen om, at uddannelser til venstre er mere teknisk orienteret med fokus på praktik og virksomheder, er udledt af studieordningerne for uddannelserne til venstre. I toppen ses særligt uddannelser fra DTU og CBS, som står i umiddelbar kontrast til lovteksterne for erhvervsakademiuddannelserne og uddannelser fra KU.

Ud fra brug af enkelt token-types, kan det umiddelbart ses, hvordan uddannelser differentierer sig i deres sprogbrug og i deres beskrivelser af uddannelser. Som det ses af figur 7, differentierer uddannelserne sig ikke blot efter uddannelsestype, men også ud fra deres institutionstilknytning. Uddannelser grupperes derfor lige så meget efter, at de tilhører samme uddannelsesinstitution, som at de har lignende ekspertise. Derudover ses det, at uddannelser placeret mod højre tenderer til at være den type uddannelser, som blev dimensioneret. Disse typer uddannelser var særligt karakteriseret af et fokus på sprog, tekst, litteratur og kultur i modsætning til de øvrige uddannelser.

Ovenstående viser, hvordan uddannelser differentierer sig i brug af enkelte token-types. Dog viser det ikke, hvordan uddannelser kan differentiere sig, ved at definere og koble objekter forskelligt. Dette er omdrejningsspunkt for sidste delanalyse.

4.7 Delanalyse 4: Korrespondanceanalyse af nøgleords konkordance

Ovenstående korrespondanceanalyse beskæftigede sig med bruget af enkelt token-types. I denne delanalyse ses der nærmere på, hvordan uddannelser differentierer sig i bruget af disse token-types i kontekst. For netop at få bedre indblik, hvordan disse objekter defineres forskelligt, foretages en korrespondanceanalyse af kollokationerne for de mest anvendte token-types. Gennem dette opnås bedre indblik i de egentlige diskurser. Formålet med denne analyse er at forsøge, at indfange mere af variansen i sprogbruget, ved netop at tage højde for ordenes kontekst. Igen frasorteres *uddannelsesopbygningsord*, *uddannelsesreferenceord* og *andre menings-tomme ord* samt generelle stopord for netop at indfange, hvad uddannelsen knytter sig til, som ikke kun vedrører uddannelsen selv. Den udvidet stopordliste, hvor ord frasorteres baseret på stamme, anvendes også (se tidligere afsnit og bilag 3).

Til denne analyse rekodes corpuset, så der for hver tekst sammentælles antallet af gangene et bestemt token-type optræder med et andet token-type [script 332:383]. Dette gøres ved, at rekode hver token-types konkordance, så hver token-type kodes sammen med de ord, som optræder i kontekst af pågældende token-type. Fx vil sætningen: *"fornødne viden og de fornødne færdigheder gennem fx litteratur kollegial sparring"* fra konkordancen for "færdigheder" rekodes til følgende KWIC-segmenter:

- færdigheder+fornødne
- færdigheder+viden
- færdigheder+litteratur
- færdigheder+kollegial
- færdigheder+sparring

Konteksten sættes til 5 ord, så de sætninger, der indfanges, går fra 5 ord før nøgleordet til 5 ord efter. Da types i et nøgleords kontekst også kan være nøgleord kontrolleres der for, at samme ord ikke kodes sammen flere gange. (fx "færdigheder+viden", "viden"+"færdigheder"). Kollokationer findes for de 100 mest prævalente token-types efter frasortering. Resultatet bliver et anderledes dokument-term matrix, hvor hver række stadig udgør de enkelte tekster, men hvor hver kolonne udgør et unikt KWIC-segment frem for et enkelt token-type. Segmenter, som fremgår i under 30 % af teksterne, frasorteres. Dette efterlader 180 unikke KWIC-segmenter til analyse efter frasortering af outliers. Frasorterede outliers fremgår af bilag 4.

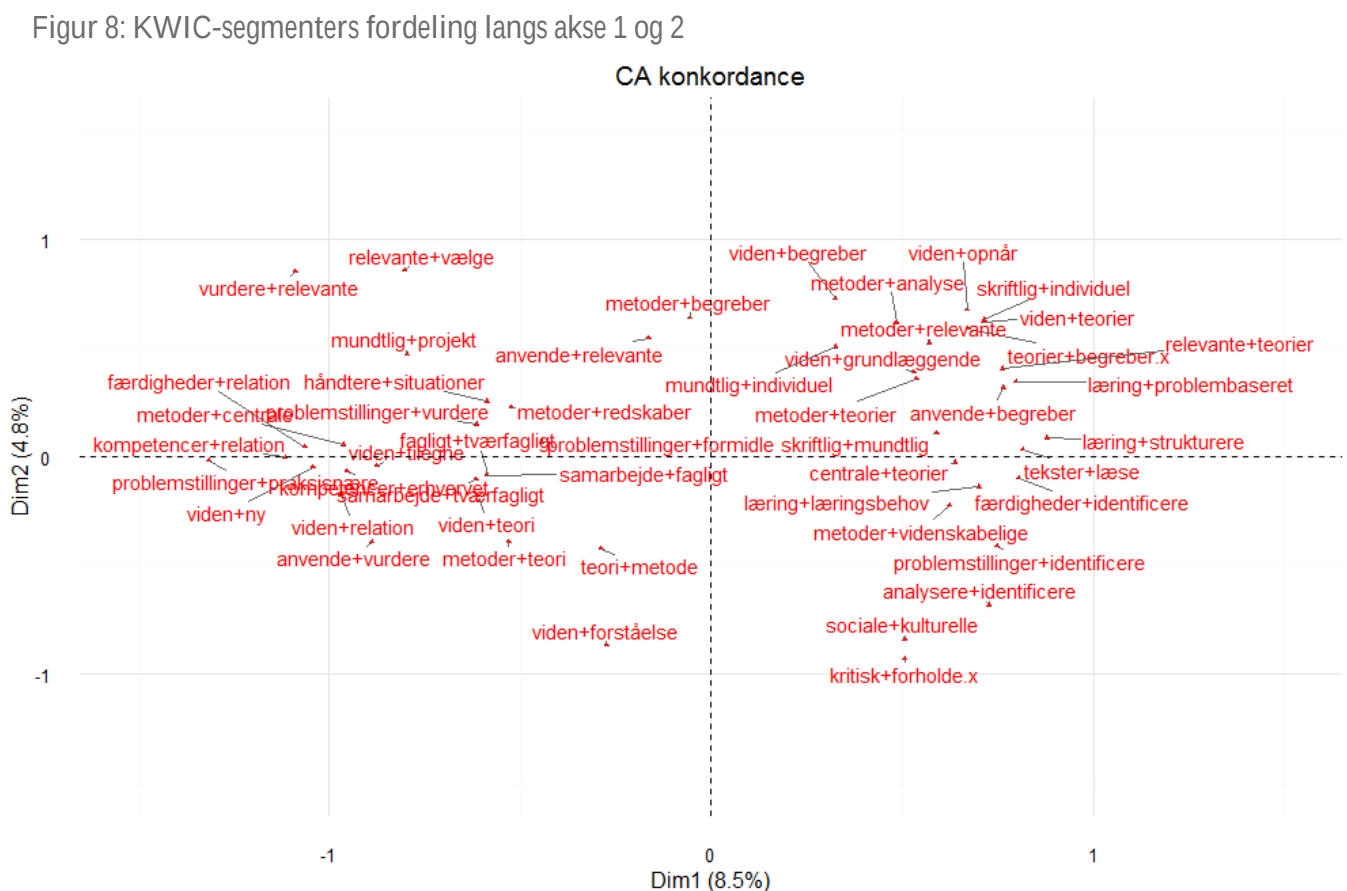
Eigenverdierne for korrespondanceanalysens første 10 dimensioner fremgår af tabel 16 [script 393:420].

Tabel 16: Eigenverdi for første 10 dimensioner - CA KWIC-segmenter

	Eigenverdi	Procent af varians	Kumulativ procent af varians
Dim 1	0,2367	8,47%	8,47%
Dim 2	0,1341	4,80%	13,27%
Dim 3	0,1331	4,76%	18,04%
Dim 4	0,1207	4,32%	22,36%
Dim 5	0,1149	4,11%	26,47%
Dim 6	0,1061	3,80%	30,27%
Dim 7	0,0982	3,51%	33,78%
Dim 8	0,0866	3,10%	36,88%
Dim 9	0,0768	2,75%	39,63%
Dim 10	0,0750	2,68%	42,32%

Af tabellen ses det, at den første dimension forklarer ca. 9 % af variansen. De første 10 dimensioner forklarer samlet ca. 42 % af variansen i sprogbruget. De første dimensioner af korrespondanceanalysen for konkordancen, forklarer derfor ikke mere af variansen, end de første dimensioner af korrespondanceanalysen for enkelt-token-types gør. Dog forklarer de 10 dimensioner samlet her mere end de 10 dimensioner ved korrespondanceanalysen af brug af enkelt token-types, men der er kun tale om en forskel på 6 procentpoint. Rekodningen bidrager derfor ikke umiddelbart til, at kunne forklare variansen i sprogbruget langs færre dimensioner. Videre analyse begrænser sig derfor til primært at analysere på akse 1 samt at betragte, hvordan uddannelserne fordeler sig langs de første to akser.

Figur 8 viser, hvordan de 50 mest bidragende KWIC-segmenter fordeler sig langs dimension/akse 1 og 2.



Af figur 8 ses det, at de mest bidragende KWIC-segmenter fordeler sig mere langs akse 1, end de fordeler sig langs akse 2. Samtidig ses det også, at samme nøgleord optræder flere gange, men knyttet til forskellige kollokationer. Korrespondanceanalysen af konkordancen viser således netop, hvordan objekter defineres forskelligt. Tabel 17 viser de mest bidragende KWIC-segmenter til akse 1 samt hvilke uddannelsesretninger, der placerer sig længst fra nulpunktet.

Tabel 17: Fortolkningstabel dimension 1 - KWIC-segmenter (8,47% varians)

KWIC-SEGMENTER – Dimension 1			
Koordinat <0 (venstre)		Koordinat >0 (højre)	
KWIC-seg.	Bidrag (%)	KWIC-seg.	Bidrag (%)
problemstillinger+praksisnære	5,59%	skriftlig+mundtlig	2,47%
vurdere+relevante	3,44%	metoder+teorier	2,45%
viden+ny	3,42%	læring+strukturere	2,29%
færdigheder+relation	2,87%	skriftlig+individueel	2,18%
viden+tilegne	2,71%	metode+videnskabelig	2,08%
metoder+centrale	2,64%	teorier+begreber	1,77%
anvende+vurdere	2,61%	viden+grundlæggende	1,54%
viden+relation	2,44%	læring+problembaseret	1,39%
kompetencer+relation	2,06%	viden+opnår	1,33%
samarbejde+tværfagligt	2,06%	tekster+læse	1,16%
relevante+vælge	1,82%	viden+teorier	1,14%
problemstillinger+vurdere	1,41%	metoder+relevante	1,11%
samarbejde+fagligt	1,38%	analysere+identificere	1,08%
viden+teori	1,36%	færdigheder+identificere	1,08%
håndtere+situationer	1,30%	relevante+teorier	1,07%
mundtlig+projekt	0,93%	centrale+teorier	0,86%
kompetencer+erhvervet	0,90%	kritisk+forholde	0,86%
spørgsmål+retlige	0,68%	læring+læringsbehov	0,86%
relevant+funktionsnedsættelse	0,66%	egne+læringsbehov	0,79%
arbejde+eget	0,63%	problemstillinger+identificere	0,77%
STUDIEORDNINGER – Dimension 1			
Koordinat <0 (venstre)		Koordinat >0 (højre)	
Studieordning	Koord.	Studieordning	Koord.
EA Multimediedesigner 2015 - Eak Kolding	-0,95	BA Medicinalbiologi 2016 - RUC	0,81
EA Byggekoordinator 2014 - Eak Lillebælt	-0,94	BA Medicin 2015 - AU	0,74
EA Byggekoordinator 2015 - Eak Sydvest	-0,94	BA Erhvervsøkonomi, HA 2016 - RUC	0,69
EA Byggekoordinator 2015 - Eak Aarhus	-0,86	BA international virksomhedskommunikation i tysk og kommunikation 2014 - AU	0,69
EA el-installatør 2014 - Københavns Eak	-0,84	BA Sundhedsfremme 2015 - RUC	0,68
EA Installatør 2015 - Eak Sydvest	-0,84	BA Molekylærbiologi 2016 - RUC	0,68
EA el-installatør 2014 - Dania	-0,83	BA TekSam II Miljø og Planlægning 2015 - RUC	0,66
EA VVS-installatør 2014 - Københavns Eak	-0,82	BA Medicin 2014 - SDU	0,64
EA VVS-installatør 2015 - UCN	-0,80	BA international virksomhedskommunikation i fransk og kommunikation 2014 - AU	0,63
EA VVS-installatør 2014 - Eak Sjælland	-0,79	BA international virksomhedskommunikation i engelsk og kommunikation 2014 - AU	0,62
EA el-installatør 2015 - UCN	-0,78	BA Psykologi 2015 - RUC	0,61
EA Financial controller 2015 - Copenhagen Business Academy	-0,76	BA Pædagogik 2013 - RUC	0,61
EA VVS-installatør 2014 - Dania	-0,76	PB Ergoterapeut 2014, lokalt tillæg - UCSJ	0,61
EA el-installatør 2015 - Eak Lillebælt	-0,74	BA politik og administration 2013 - AAU	0,60
EA VVS-installatør 2015 - Eak Lillebælt	-0,73	PB nanoteknologi 2015 - AAU	0,59
EA Financial controller 2015 - Eak Aarhus	-0,73	BA Virksomhedsstudier 2016 - RUC	0,58
EA kort- og landmålingstekniker 2011 - Københavns Eak	-0,71	BA Geografi 2015 - RUC	0,58
EA Installatør BEK 791 - LOV	-0,71	PB Ergoterapeut 2008, lokalt tillæg - UCL	0,57
EA kort- og landmålingstekniker 2015 - VIA	-0,70	BA Religionsvidenskab 2015 - KU	0,57
EA el-installatør 2014 - Eak Sjælland	-0,69	BA Lingvistik 2010 - AU	0,56

Af sprogbruget til venstre side ses det, at segmentet ”problemstillinger+praksisnære” har bidraget mest til akse 1. Uddannelsesretninger i venstre side definerer derfor deres uddannelser i højere grad, som bestående af problemstillinger, som kobles til praksis, i modsætning til uddannelserne i højre side. Nøgleordene ”viden”,

”kompetencer” og ”færdigheder” optræder alle med relativt højt bidrag i venstre side, men deres kollokationer vidner ikke om et bestemt mønster i definitionen. I stedet vidner de mest fremtrædende kollokationer om, at viden, kompetencer og færdigheder er noget, som i uddannelsen skal tilegnes og sættes i relation. Verbet ”vurdere” optræder fire gange, og har en stor fremtræden i uddannelsesretningerne i venstre side. Samtidig ses det også, at koblingen ”anvende+vurdere”, som tidligere blev konstateret som ofte at optræde sammen, oftest optræder ved uddannelsesretningerne i venstre side. Ordene ”arbejde” og ”samarbejde” optræder også flere gange i denne side. Det at tilegne sig viden, metoder, kompetencer og færdigheder og sætte det i relation med noget andet, kobles altså i høj grad med det, at beskæftige sig med praksisnære problemstillinger. Aktiviteter er især defineret omkring, at skulle ”håndtere”, ”vurdere” eller ”anvende” noget.

I højre side har segmentet ”skriftlig+mundtlig” bidraget mest til aksens. Segmentet ”skriftlig+individuel” har ligeledes en høj bidragsværdi og vidner om, at skriftlig ekspertise generelt gives større betydning i uddannelsesretningerne på højre side. Segmentet ”metoder+teorier” optræder også oftest ved uddannelserne i højre side. Derudover ses det, at ”metode” kobles med ”videnskabelig” i denne side. Kollokationen ”videnskabelig” er ikke blandt de mest bidragende KWIC-segmenter i venstre side, hvilket vidner om, at uddannelsesretninger i venstre side knytter sig mere til videnskabelig metode. ”viden” kobles i højre side med ”grundlæggende” og ”teorier”. Derudover er det at kunne identificere en aktivitet, der har større prævalens i uddannelserne til højre. Den hyppigste kobling af verber er ”analysere+identificere”. ”analysere” optræder ikke på listen med andre kollokationer, men ”identificere” optræder med ”problemstillinger” og ”færdigheder”. Forskellige lærings-ord optræder også flere gange i denne side. Sprogbrug i højre side er generelt karakteriseret ved en stor tilstedeværelse af metode, teori og læring. Aktiviteter involverer i høj grad at læse, identificere og analysere og der er større fokus på skriftlig og mundtlig ekspertise.

Akse 1 virker derfor til at fordele uddannelsesretningerne efter lignende diskursformationer, som ved korrespondanceanalysen af enkelt token-types. Dette ses yderligere af uddannelsesretningernes placeringer, hvor det igen er erhvervsakademiuddannelser, der mod venstre placerer sig længst fra aksernes nulpunkt. I modsætning til korrespondanceanalysen af enkelt token-types, er det dog her studieordningerne for de enkelte uddannelsesinstitutioner, som placerer sig længst væk. Igen er det overvejende tekniske uddannelser. I højre side er der flest akademiske bacheloruddannelser, som placerer sig længst fra aksernes nulpunkt, med undtagelse af to studieordninger for ergoterapeut-uddannelsen. Det er særligt studieordninger fra RUC og AU, som placerer sig langt til højre fra nulpunktet, hvilket også er anderledes fra tidligere korrespondanceanalyse, hvor det overvejende var uddannelsesretninger fra KU og AU, som placerede sig til højre. Generelt spænder bacheloruddannelserne til højre på akse 1 i denne analyse også over en større vifte af fagområder, end ved tidligere korrespondanceanalyse, hvor det overvejende var sprog- og kulturuddannelser, som placerede sig til højre. Akse 1 af korrespondanceanalysen af KWIC-segmenter virker derfor til at indfange mønstre i sprogbruget, som går igen for alle uddannelser af samme type. Dette ses yderligere af tabel 18, hvor uddannelsesretninger inddeles efter deres kvadrantplacering i korrespondancekortet.

Tabel 18: Uddannelsesretningers kvadrantfordeling i korrespondancekort - CA KWIC-segmenter

Top, venstre (33)		Top, højre (61)	
	EA el-installatør - ALLE		BA Biokemi 2010 - ALLE
	EA Automationsteknolog - ALLE		BA Geografi - ALLE
	EA Installatør - ALLE		BA politik og administration - ALLE
	EA Byggekoordinator - ALLE		BA Sociologi - ALLE
	PB Animation - ALLE		PB Socialrådgiver - ALLE
	EA VVS-installatør - ALLE	9	BA Erhvervsøkonomi og erhvervsjura 2013 - AAU
1	PB Diplomingeniør, forsynings teknik 2016 - VIA	10	BA Erhvervsøkonomi, HA - SDU, CBS, RUC
1	PB Diplomingeniør, stærkstrømsteknolog 2014 - SDU	11	BA Filosofi - KU, SDU
2	PB Smykker, teknologi og business BEK 776 - LOV	12	BA international virksomhedskommunikation, alle - AU
3	EA bygningskonstruktør, byggetekniker AK og kort- og landmålingstekniker AK BEK 715 - LOV	13	BA Kemi - KU, RUC, SDU, AAU
4	EA procesteknolog - Eak Lillebælt, Eak Sjælland, Eak Midtvest	14	BA Latin 2005 - KU
		15	BA Lingvistik 2010 - AU
		16	BA Medicin 2010 - AAU
		17	BA Molekylærbiologi - RUC
		18	BA Psykologi - SDU, RUC
		19	BA Pædagogik 2013 - RUC
		20	BA Religionsstudier 2016 - SDU
		21	EA E-designer 2015 - Københavns Erhvevsakademi
		22	PB Medieproduktion og ledelse 2015 - DMJX
Bund, venstre (31)		Bund, højre (74)	
	EA driftsteknolog offshore - ALLE		BA arabisk- og islamstudier - ALLE
	EA Financial controller - ALLE		BA Farmaci - ALLE
	EA Multimediedesigner - ALLE		BA Jura - ALLE
	PB Arktisk Teknologi - ALLE		BA Kunsthistorie - ALLE
	PB Finans 2014 - ALLE		PB sygeplejerske - ALLE
3	EA kort- og landmålingstekniker - VIA, Københavns Eak	5	PB Ergoterapeut - Metropol, UCL, UCN, UCSJ, LOV
1	PB Diplomingeniør, ALLE - DTU	6	PB Erhvervssprog og it-baseret markeds kommunikation - SDU, LOV
4	EA Procesteknolog AK BEK 915 - LOV	7	PB fysioterapi - UCL, Metropol, UCSyd, UCC, LOV
5	PB Ergoterapeut 2014, lokalt tillæg - VIA UC	8	PB Kommunikation 2011 - DMJX
6	PB Erhvervssprog og it-baseret markeds kommunikation 2013 - UC Syddanmark	9	BA Erhvervsøkonomi og erhvervsjura 2015 - CBS
7	PB Fysioterapi 2008 - UCN, VIA UC	10	BA Erhvervsøkonomi, HA - AU, AAU
8	PB Kommunikation BEK 348 - LOV	11	BA Filosofi 2013 - AU
2	PB smykker, teknologi og business 2015 - Københavns Eak	12	BA International virksomhedskommunikation - AAU, SDU
		13	BA Kemi - AU, DTU
		14	BA Latin 2014 - AU
		15	BA Lingvistik 2008 - KU
		16	BA Medicin - KU, SDU, AU
		17	BA Molekylærbiologi 2015 - AU
		18	BA Psykologi - AU, KU, AAU
		19	BA Pædagogik 2014 - KU
		20	BA Religionsvidenskab - AU, KU
		21	EA E-designer BEK 711 - LOV
		22	PB Medieproduktion og ledelse BEK 510 - LOV

Af tabellen ses, hvordan uddannelsesretnignerne fordeler sig i de fire kvadranter i korrespondanceanalysekortet. Farverne angiver, hvordan forskellig udud af samme uddannelse fordeler sig. Orange angiver, at uddannelserne befinder sig på højre og venstre side af aksernes nulpunkt. Blå angiver at uddannelserne befinder sig over og under aksernes nulpunkt. Ingen uddannelser befinder sig diagonalt modsat hinanden.

Tabel 18 viser, hvordan studieordningerne fordeler sig i korrespondancekortets fire kvadranter. For overskueligheds skyld, er alle unikke uddannelsesretninger frasorteret (i alt 44). Samtidig sammenslås uddannelsesretningerne inden for hver kvadrant. Tallene i parentes angiver antallet af studieordninger i hver kvadrant inden sammenslåning. Farvekoder og numre er angivet for at gøre det nemmere at tyde, hvordan samme udbud af en uddannelse fordeler sig i kvadranterne.

Af tabellen ses, at de fleste uddannelsesretninger placerer sig til højre i korrespondanceanalysekortet. Samtidig er det også til højre, at der ses mest differentiering af de enkelte unikke udbud, hvor flere udbud af samme uddannelse placerer sig i hver sin kvadrant. For bacheloruddannelser er det dog kun langs akse 2, at der skabes distance mellem uddannelserne. Ingen af bacheloruddannelserne opdeles sådan, at et udbud placeres på hver side af akse 1's nulpunkt. De placerer sig udelukkende på hver side af akse 2's nulpunkt (angivet med blå farve). Det samme gælder erhvervsakademiuddannelser. Dog er den dominerende trend for erhvervsakademiuddannelser, at alle udbud af samme uddannelse placerer sig inden for samme kvadrant. For professionsbachelor fordeler udbud sig på hver sin side af nulpunktet for både akse 1 og 2. En fordeling på hver side af nulpunktet af akse 1 er angivet med orange farve. Ingen uddannelser har udbud, der er placeret diagonalt modsat af hinanden.

Kvadrantanalysen viser, at akse 1 opdeler uddannelser mellem erhvervsakademiuddannelser til venstre og bacheloruddannelser til højre. Professionsbacheloruddannelser placerer sig på begge sider af akse 1 nulpunkts. Selvom det er vanskeligt at udlede noget meningsfuldt, at de mest bidragende KWIC-segmenter, så viser kvadrantanalysen, at der er et sprogligt mønster, som går igen ved samtlige bacheloruddannelser, og som er differentieret fra erhvervsakademiuddannelser. At professionsbacheloruddannelserne placerer sig på begge sider vidner om, at det sproglige mønstre for denne type uddannelser, både kan være lig erhvervsakademiuddannelsesbeskrivelser, som det kan være lige bacheloruddannelsesbeskrivelser.

Korrespondanceanalysen af KWIC-segmenter gør det derfor ikke nemmere at udlede, hvad de diskursive mønstre i måden, som uddannelse defineres på består af. Dog skaber den en tydelig differentiering mellem uddannelsestyperne erhvervsakademi- og bacheloruddannelser langs akse 1, hvilket vidner om, at der er mønstre i sprogbruget, som går igen inden for samme uddannelsestype.

Konklusion: Videregående uddannelsesdifferentiering og tekstuelle muligheder

Formålet med dette speciale var at begribe det videregående uddannelsessystem i sin kompleksitet og beskrive, hvordan uddannelser i det videregående uddannelsessystem differentierer sig. Målet var at betragte uddannelsesfunktionen fra uddannelsesretningerne selv, da det er deres samlede formålsbeskrivelser og definitioner, der udgør det overordnede formål for videregående uddannelse. Samtidig havde specialet til formål at undersøge, om der kunne identificeres mønstre mellem de uddannelser, som blev reduceret i optag som følge af dimensioneringen af videregående uddannelser i 2014, og den måde, som de forskellige uddannelsesretninger beskriver og definerer sig på. Dette for at bedre forstå konsekvensen af implementeringen af et tiltag som dimensioneringen, da det kan bidrage til stratifikation af uddannelsesretningerne efter indhold, da der sættes et skel mellem uddannelser, som betragtes at opfylde funktionen for videregående uddannelse, og uddannelser, som betragtes ikke at gøre det.

Interessen for videregående uddannelses differentiering tog udgangspunkt i de grundlæggende antagelser bag dimensioneringstiltaget. Planlægningstiltag som dimensioneringen synes at antage, at en uddannelses værdi afhænger af dens relevans på arbejdsmarkedet, og at denne relevans er afhængig af behovet for den ekspertise, som uddannelsen giver. Samtidig antages højere uddannede at få højere løn pga., at uddannelsen øger deres produktivitet. Undersøgelser på området kan dog intet sig om, hvorvidt løn har noget med produktivitet at gøre, da undersøgelser oftest kun har data for lønniveau og uddannelsesniveau, hvorefter det ikke kan udledes specifikt, hvad der udløser det højere lønniveau. Blot kan det konkluderes at uddannelse er en faktor. Her blev det i rapporten diskuteret, at en uddannelses værdi lige så vel kan have med uddannelsens certifikatsignalsværdi at gøre, som det kan have med egentlig ekspertise. At betragte uddannelser ud fra deres signalværdi skifter fokus fra uddannelsen egentlige indhold, til hvad indholdet og uddannelsen signalerer til det øvrige samfund. En uddannelsesretnings dårlige beskæftigelsesmuligheder er her mere afhængige af faktorer, som ligger uden for uddannelsesretnings kontrol, da beskæftigelsesmuligheder ikke blot er afhængige af selve ekspertisens anvendelighed. Ud fra et signalværdiperspektiv får konnotationer til en uddannelse og dets dimittenders betydning for fremtidige dimittenders beskæftigelsesmulighed, da tidligere dimittender sætter præcedens for hvilke forventninger, der eksisterer til personer med en bestemt uddannelsesbaggrund. Samtidig kan man ud fra et signalværdiperspektiv italesætte, at en uddannelsesretnings beskæftigelsesmuligheder afhænger af kendskabet til uddannelser som det afhænger af den egentlige ekspertise. Dette åbner op for differentieringsmuligheder, da uddannelsesretninger kan legitimeres deres eksistens i kraft af at *signalere*, at deres dimittender er god arbejdskraft, hvilket skifter fokus over på andre aktiviteter end blot indholdet af uddannelsen selv. Samtidig åbner det op for, at nye uddannelsesretninger kan antaste eksisterende uddannelsesretnings monopol til beskæftigelsesprofessioner, ved kommunikativt at udforme uddannelsen på en måde, så den signalerer et bedre match med en bestemt profession end andre uddannelser, uden det nødvendigvis behøver at indebære store forskelle i den egentlige ekspertise.

At uddannelsesudbud kan opstå på denne måde hænger sammen med de organisatoriske rammer, som det videregående uddannelsessystem er styret af. Bestræbelsen på at organisere offentlige institutioner efter samme praksis som private virksomheder indebærer, at offentlige organisationer - og herunder uddannelsesinstitutioner - tilskyndes at fokusere på kerneydelsen og det egentlige produkt, og søge at effektivisere

hvordan dette produkt leveres. Dog er uddannelse som produkt svært at afgrænse. Når organisationernes fokus bliver på at effektivisere, fx hvor hurtigt uddannelse kan gives, skifter det fokus væk fra overvejelser om, hvad uddannelse egentlig er eller skal være. Netop dette gør uddannelsessystemet til dels sårbart over for, at hver enkelt uddannelsesretning kan definere sit eget formål i kontrast eller som kontesterende til det eksisterende uddannelsesudbud. Samtidig tilskyndes disse processer i kraft af, at de enkelte uddannelsesretninger principielt er i konkurrence med hinanden om den samme studenterpopulation, hvor uddannelsesinstitutioner finansieres efter deres evne til at tiltrække og fastholde studerende. De enkelte uddannelsesretninger kan derfor definere og skabe sig selv som noget distingveret fra det øvrige uddannelsessystem, da hvorvidt enkelte uddannelsesretninger opfylder de krav, som stilles til dem, og varetager den forventede funktion, ikke afhænger af det øvrige uddannelsessystems evne til at gøre det samme.

Ud fra dette perspektiv om enkelte uddannelsesretninger som selvskabende og egeninteresserede, havde specialet til hensigt gennem brug af tekstuelle statistiske metoder at belyse, hvordan de enkelte uddannelsesretninger differentierer sig fra hinanden ved at definere sig som noget distingveret fra det øvrige uddannelsesudbud. Gennem brug af tekstuelle statistiske metoder og den simple korrespondanceanalyse var målet at identificere generelle mønstre i den måde, som de enkelte uddannelsesretninger definerer og beskriver sig selv. Disse mønstre søgtes identificeret i en stikprøve på 199 studieordninger fra landets forskellige uddannelsesretninger.

Analysen viste, at de fleste uddannelser tenderer til at bruge de samme nøgleord, til at beskrive sig selv. Dog kan generelle mønstre ikke umiddelbart udledes i måden disse beskrivelser sammensættes. Korrespondanceanalyser af studieordningers sprogbrug producerede kun dimensioner, der forklarede en meget lille del af sprogets varians i studieordningerne, og analysen tjener derfor mere som et pilotprojekt på, hvad der er muligt med denne type analyse, end den bidrager til at kunne betragte uddannelsessystemets differentiering anderledes, end som det er betragtet hidtil (ud fra uddannelsestypen, niveau, faglige område osv.). Årsagerne til dette kan være flere. En central årsag hænger sammen med typen af empiri, som blev anvendt i analysen. Analyserne blev foretaget på studieordninger, da disse blev vurderet som den mest sammenlignelige type tekst, hvor uddannelsesretningerne beskriver sig selv. Dog indeholder denne type dokument en masse unødvendig data, som ikke er relevant for problemstillingen. Selvom det blev bestræbt at frasortere ord, som ikke havde med uddannelsernes faglige indhold og formål at gøre, så er det svært at sikre, at al unødvendig information frasorteres. Da data er brugen af ord, indeholder hver frasortering af ord en overvejelse om, hvorvidt de har relevans for problemstillingen, hvor nogen ord er generelle nok til både at optræde i de relevante som de irrelevante dele.

Selvom studieordningernes indhold til dels er lovgivet, så er dette ingen garanti for, at studieordningerne har samme format. Om ikke andet har analysen vist, at studieordninger i høj grad er heterogene tekster, der varierer gevaldigt i deres længde, såvel som i hvor detaljerede beskrivelserne er.

En anden årsag har med den anvendte metode at gøre. Brugen af korrespondanceanalysen gør, at man må rette fokus mod det mest fremtrædende sprogbrug, og hvordan dette varierer. Med dette mistes samtidig de dele af sprogbruget, som er mere unikke og netop differentieret fra det generelle sprog. Hvis interessen er for, hvordan lignende uddannelser differentierer sig fra hinanden, er stikprøven her for bred, og analysen for generel til, at dette meningsfuldt kan udledes. Dog har analyserne vist, at særligt akademiske bacheloruddannelser kan variere i deres definitioner, og være differentieres i deres sprogbrug – også selvom de har samme titel.

Hvad der ligger i disse forskelle er dog svært at udlede, når mønstre i sprogbrug forsøges at begribes som helhed. De konklusioner, som kan drages om strukturerne i sprogbruget i studieordningerne er, at særligt erhvervsakademi- og bacheloruddannelser ikke kun er differentieret i forhold til type og niveau, men også i forhold til deres sprogbrug, hvor det kan udledes, at der går diskursive mønstre igen ved erhvervsakademiuddannelsesbeskrivelserne uanset fagområde, på samme måde som der går mønstre igen ved bacheloruddannelsesbeskrivelserne uanset fagområder.

Dog er analysens resultater utilstrækkelige i forhold til at bidrage til forståelsen af, hvad der netop kendetegner de diskursive formationer, der grupperer og differentierer de enkelte uddannelser. Ligeledes siger resultaterne heller ikke noget meningsfuldt om, hvad der er karakteristisk for indholdet af de uddannelser, som blev dimensioneret, og yderligere analyse er krævet for at kunne tale om en decideret stratifikation af uddannelserne ud fra deres egentlig indhold.

Denne analyse var i høj grad et forsøg på, at adressere og håndtere nogle udfordringer, som ellers er forbundet med den kvalitative tekstanalyse. Dog må det erkendes, at selvom den anvendte metode i dette speciale umiddelbart kompenserer for nogle svagheder ved den kvalitative tekstanalyse, så dukker en lang række andre udfordringer op. Mange af disse knytter sig til den eksplorative tilgang, som ikke har været givtig for analysen. Netop fordi at ords betydning skal findes i deres kontekst, er det svært at tolke noget signifikant af, hvordan brug af enkeltord varierer, eller hvad et enkeltords kobling med et andet signalerer. Uden en analytisk ramme for, hvad det særligt er for tekstelementer, man er interesseret i, eller hvordan disse skal betragtes, er man lige vidt i forhold til den forskerbias, som de kvantitative metoder ellers var et forsøg på at minimere, da ens tolkninger igen vil afhænge af ens egen baggrund – teoretisk som erfaringsmæssigt. For overhovedet at kunne foretage meningsfulde fortolkninger inden for analysen af tekst, er man dog umiddelbart nødt til at lade sig overgive til en hvis grad af teoretisk perspektivisme, da fx simple optællinger af ords brug, ikke i sig selv kan sige noget meningsfuldt om de diskurser, som strukturerer hvordan ordene fremtræder.

Sproget ser i sandhed anderledes ud, når man ser på meget af det på en gang. Med det lurder faren samtidig for, at man ikke ser skoven for bare træer.

Litteraturliste

- Andersen, N. Å. 1999: *Diskursive analysestrategier*. København N: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Baker, P. & S. Ellece 2011: *Key Terms in Discourse Analysis*. London, UK: Continuum International Publishing Group
- Ball, S. J. 1994: *Education Reform - A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Becker, G. S. 1993: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Begg, D.; S. Fischer & R. Dornbusch 1994: *Economics*. London: McGraw-Hill Book Company
- BEK 1520: Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (uddannelsesbekendtgørelsen).
- Bol, T. 2015: "Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes 1985-2007". *Acta Sociologica*. Vol. 58(2), pp.105-120
- Borum, F. 2014: "Organisationsforandring", i Vikkelsø, S. & P. Kjær (red.): *Klassisk og moderne organisations-teori*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. 1996: *The State Nobility*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Bourdieu, P. 1997: *Af praktiske grunde*. København, DK: Hans Reitzels Forlag A/S
- CEPOS 2016: Notat: Løngevinst ved 611 forskellige videregående uddannelser. København, DK: CEPOS
- Clark, B. R. 1998: *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation*. IAU Press
- Clausen, S.-E. 1998: *Applied Correspondance Analysis – An Introduction*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Collins, R. 1979: *The Credential Society - An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press Inc.
- Collins, R. 2011: "Credential Inflation and the Future of Universities". *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 2011, pp. 228-251
- Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015: Vejledning til uddannelsesakkreditering. Eksisterende uddannelser og udbud
- DEA 2013: Motivation og studieintensitet hos universitetsstuderende. En spørgeskemaundersøgelse i Danmark, Sverige, Tyskland og England. København K.: DEA
- DeGeorge, R. & F. DeGeorge 1972: "Introduction", i DeGeorge, R & F DeGeorge (red.): *The Structuralists. From Marx to Lévi-Strauss*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Fairclough, N. 2010: *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Feinerer, I. & K. Hornik 2015: "Package 'tm'". <http://tm.r-forge.r-project.org/>

- Feinerer, I.; K. Hornik & D. Meyer 2008: "Text Mining Infrastructure in R". *Journal of Statistical Software*, vol. 25 (5)
- Finansministeriet 2016: Økonomisk analyse: Uddannelse og arbejdsmarkedet. København, DK: Finansministeriet
- Gries, S. T. 2009: *Quantitative Corpus Linguistics with R. A Practical Introduction*. Taylor & Francis e-Library: Routledge
- Hansen, E. J. 2011: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København, DK: Hans Reitzels Forlag
- Harste, G. 1992: "Niklas Luhmanns konstruktion af samfundsteori", i Jacobsen, J. C. (red.): *Autopoiesis - En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Forlaget Politisk Revy, København
- Hood, C. 1991: "A Public Management for All Seasons?", *Public Administration*, nr. 69, 1991:3-19
- Husson, F., S. Lê & J. Pagès 2011: *Exploratory Multivariate Analysis by Example Using R*. Taylor & Francis Group: CRC Press
- Husson, F. & J. Josse et al. 2016: "Package 'FactoMineR'". <http://factominer.free.fr>
- Jensen, H. S. 2001: "Clio og universitas - Universitetets nyere historie", i Maskell, P. og H. S. Jensen (red.) 2001: *Universiteter for fremtiden - universiteterne og videnssamfundet*. København: Samfundslitteratur
- Jockers, M. L. 2014: *Text Analysis with R for Students of Literature*. eBook: Springer
- Jæger, M. M. 2003: "Korrespondanceanalysen – et sociologisk værktøj". Socialforskningsinstituttet
- Kjellmann, K. G. 2014: *Hvad godt gør uddannelse? – En afdækning af forestillinger om uddannelses samfunds-funktioner*. Bachelorprojekt i sociologi. Aalborg Universitet: Skolen for sociologi og socialt arbejde
- Kjær, P. & M. T. Vendelø 2014: "Beslutningsteori", i Vikkelsø, S. & P. Kjær (red.): *Klassisk og moderne organisationsteori*. Hans Reitzels Forlag
- Klausen, K. K. 2004: *Offentlig organisation, strategi og ledelse*. Odense M: Syddansk Universitetsforlag
- Klausen, K. K. 2010: *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*. København, DK: L&R Business
- Kristiansen, S. 2007: "Det 'teknologiske skift' i kvalitativ forskning? – eller om hvordan computersoftware kan gøre kvalitative analyser bedre", i Antoft, Rasmus & Michael Hviid Jacobsen et al.: *Håndværk og horison-ter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense, DK: Syddansk Universitetsforlag
- 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.
- København Universitet 2012: Fagstudieordning for bacheloruddannelsen i statskundskab.
- Lebart, L., A. Salem & L. Berry 1998: *Exploring Textual Data*. Springer Science Business Media
- Leuze, K. 2007: "What Makes for a Good Start? Consequences of Occupation-Specific Higher Education for Career Mobility: Germany and Great Britain Compared", *International Journal of Sociology*, 37:2, 29-53

- Livingstone, D.W & K.V. Pankhurst 2009: "Prior Concepts and Theories of the Relationship between Workers and Jobs", i Livingstone, D.W. 2009: *Education & Jobs. Exploring the Gaps*. University of Toronto Press
- Luhmann, N. 1992: "Hvorfor systemteori?", i Jacobsen, Jens Christian (red.): *Autopoiesis - En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Forlaget Politisk Revy, København
- Luhmann, N. 2013: *Introduction to Systems Theory*. Cambridge, UK: Polity Press
- Mathiesen, A. 2000: *Uddannelsernes sociologi*. København K: Christian Ejlers Forlag
- McNay, L. 1994: *Foucault – A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press
- Pedersen, D. B.; F. Stjernfelt & S. Køppe 2015: "Indledning", i Pedersen, D. Budtz; F. Stjernfelt & S. Køppe (red.) 2015: *Kampen om disciplinerne - Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*. Hans Reitzels Forlag. Side 9-20
- Pedersen, J. S. 2014: "Institutionel teori", i Vikkelsø, S. & P. Kjær (red.): *Klassisk og moderne organisationsteori*, København, DK: Hans Reitzels Forlag
- Ponweiser, M. 2012: *Latent Dirichlet Allocation in R*. Diploma thesis, Wirtschafts Universität Wien: Institute for Statistics and Mathematics
- Regeringen 2002: Bedre uddannelser. Handlingsplan
- Regeringen 2003: Regeringens videnstrategi – viden i vækst
- Regeringen 2005a: Danmark og globaliseringen. Debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark
- Regeringen 2005b: Nye mål. Regeringsgrundlag
- Regeringen 2005c: Danmarks nationale reformprogram
- Regeringen 2006a: Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden
- Regeringen 2006b: Fremgang, fornyelse, tryghed. Regeringens globaliseringsstrategi
- Regeringen 2006c: Fremtidens velstand og velfærd - Velfærdsreformer og investeringer i fremtiden
- Regeringen 2007a: mod nye mål Danmark 2015 - Holdbar velfærd og vækst
- Regeringen 2007b: Mulighedernes samfund. Regeringsgrundlag
- Regeringen 2008: Danmarks nationale reformprogram
- Regeringen 2009: Danmark styrket ud af krisen
- Regeringen 2011: Et Danmark, der står sammen – Regeringsgrundlag
- Regeringen 2014a: Et bæredygtigt Danmark – Udvikling i balance
- Regeringen 2014b: Danmark helt ud af krisen - Virksomheder i vækst
- Regeringen 2014c: Aftale om en vækstpakke. Juni 2014
- Regeringen 2015: Sammen for fremtiden. Regeringsgrundlag.
- Rosenlund, L. 1995 - Korrespondanceanalyse. Dataanslysens magiske øye

- Rouanet, H. & W. Ackermann & B. Le Roux 2000: "The Geometric Analysis of Questionnaires: The Lesson of Bourdieu's La Distinction", *Bulletin de méthodologie sociologique*, 65: 5-18
- Stubbs, M. 1983: *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Stubbs, M. 2007: "On texts, corpora and models of language", i Hoey, M. & M. Mahlberg et al. (red.): *Text, Discourse and Corpora. Theory and Analysis*. London, UK: Continuum
- Taylor, S. 2001: "Locating and Conducting Discourse Analytic Research", i Whetherell, M. et. al. (red.): *Discourse as Data - A Guide for Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Teubert, W. 2007: "Parole-linguistics and the diachronic dimension of the discourse", i Hoey, M. & M. Mahlberg et al. (red.): *Text, Discourse and Corpora. Theory and Analysis*. London, UK: Continuum
- Thyssen, O. 1992: "Forhold som forholder sig til sig selv", i Jacobsen, J. C. (red.): *Autopoiesis - En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Forlaget Politisk Revy, København
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014a: Notat: Model for øget brug af dimensionering efter justeringer
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014b: Notat: Tabeller med fordeling af dimensionering
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014c: Notat: Justeringer i modellen til øget brug af dimensionering på de videregående uddannelser
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014d: Beskrivelse af dimensioneringsmodellen
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014e: Dimensionering på institutionerne fordelt på uddannelsesgrupper/enkeltuddannelser som udmeldt 24. september 2014
- Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015: Profilmodel - andelen af unge som forventes at fuldføre en videregående uddannelse
- Undervisningsministeriet 2008: Fakta om taxametersystemet. København K: Undervisningsministeriet
- University College Sjælland 2013: Administrationsbachelor. Professionsbachelor i offentlig administration. National Studieordning.
- Verna, J.P. 2013: *Data Analysis in Management with SPSS Software*. Springer India.
- Weiss, F., M. Klein and T. Grauenhorst 2014: "The effects of work experience during higher education on labour market entry: learning by doing or an entry ticket?", *Work, Employment and Society*, 28 (5). pp. 788-807
- Wilensky, H. L. 1964: "The Professionalization of Everyone?". *The American Journal of Sociology*, vol. 70, 2, 1964, pp. 137-158
- Williams, G. 2016: "Hands-On Data Science with R: Text Mining" (draft). <http://HandsOnDataScience.com/>
- Wodak, R. 2008: "Introduction: Discourse Studies – Important Concepts and Terms", i Wodak, R. & M. Krzyżanowski (red.): *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. New York, US: Palgrave Macmillan
- Wolf, A. 2002: *Does Education Matter? - Myths about education and economic growth*. England: Penguin Books Ltd.

- Wolf, A. 2004: "Education and Economic Performance: Simplistic Theories and Their Policy Consequences". *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, no. 2, pp. 315-333
- Wæver, O. 2012: "Strukturalisme og poststrukturalisme", i Jacobsen, Michael Hviid et al. (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Yates, S. J. 2001: "Researching Internet Interaction: Sociolinguistics and Corpus Analysis", i Whetherell, M. et. al. (red.): *Discourse as Data - A Guide for Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

Bilag 1: Oversigt over studieordninger i stikprøve

Udd. type	Udd. navn	Udd. Inst.	Årstal	Dimensioneret/ ikke dimensioneret
BA	Anvendt matematik	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	arabisk- og islamstudier	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Arabisk- og islamstudier	KU	2016	Ikke dimensioneret
BA	Asienstudier	KU	2015	Dimensioneret
BA	Audiologopædi	KU	2015	Dimensioneret
BA	Bibliotekskundskab og videnskommunikation	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Biokemi	KU	2010	Dimensioneret
BA	biokemi og molekylær biologi	SDU	2015	Dimensioneret
BA	Designkultur	SDU	2016	Ikke dimensioneret
BA	Engelsk og organisationskommunikation	CBS	2015	Dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi og erhvervsjura	AAU	2013	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi og erhvervsjura	CBS	2015	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi og psykologi	CBS	2015	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi, HA	AAU	2013	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi, HA	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi, HA	SDU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi, HA	CBS	2015	Ikke dimensioneret
BA	Erhvervsøkonomi, HA	RUC	2016	Ikke dimensioneret
BA	Eskimologi	KU	2015	Dimensioneret
BA	Farmaci	KU	2015	Ikke dimensioneret
BA	farmaci	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Filosofi	AU	2013	Dimensioneret
BA	Filosofi	KU	2015	Dimensioneret
BA	Filosofi	SDU	2016	Dimensioneret
BA	Finsk	KU	2015	Dimensioneret
BA	Fødevarer og ernæring	KU	2010	Dimensioneret
BA	Geografi	RUC	2015	Ikke dimensioneret
BA	geografi	AAU	2016	Dimensioneret
BA	Geografi og geoinformatik	KU	2009	Dimensioneret
BA	Global virksomhedsinformatik	ITU	2011	Ikke dimensioneret
BA	Hebraisk	KU	2015	Dimensioneret
BA	Husdyrvidenskab	KU	2013	Dimensioneret
BA	Interaktionsdesign	AAU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Interkulturel pædagogik og dansk som andetsprog	SDU	2015	Dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation	AAU	2015	Dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation i engelsk og kommunikation	AU	2014	Dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation i fransk og kommunikation	AU	2014	Dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation i tysk og kommunikation	AU	2014	Dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation med engelsk	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation med engelsk, IT og web	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	International virksomhedskommunikation med tysk	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	IT	AU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Italiensk	KU	2012	Dimensioneret
BA	Japanstudier	AU	2014	Dimensioneret
BA	Jura	AAU	2013	Ikke dimensioneret
BA	Jura	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Jura	SDU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Jura	KU	2015	Dimensioneret
BA	Kemi	KU	2013	Ikke dimensioneret

BA	Kemi	AU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Kemi	RUC	2015	Ikke dimensioneret
BA	Kemi	SDU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Kemi	AAU	2016	Ikke dimensioneret
BA	Kemi og Teknologi	DTU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Kemiteknologi	AAU	2011	Ikke dimensioneret
BA	Kommunikation	RUC	2016	Dimensioneret
BA	Kunsthistorie	AU	2010	Dimensioneret
BA	Kunsthistorie	KU	2014	Dimensioneret
BA	Landinspektørvidenskab	AAU	2011	Ikke dimensioneret
BA	Latin	KU	2005	Ikke dimensioneret
BA	Latin	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Lingvistik	KU	2008	Dimensioneret
BA	Lingvistik	AU	2010	Dimensioneret
BA	maskin og produktion	AAU	2016	Ikke dimensioneret
BA	Medicin	AAU	2010	Ikke dimensioneret
BA	Medicin	KU	2012	Ikke dimensioneret
BA	Medicin	SDU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Medicin	AU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Medicinalbiologi	RUC	2016	Ikke dimensioneret
BA	mellemøstens sprog og samfund	KU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Miljøteknologi	AAU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Molekylærbiologi	AU	2015	Dimensioneret
BA	Molekylærbiologi	RUC	2016	Dimensioneret
BA	Musikterapi	AAU	2014	Dimensioneret
BA	Naturressourcer	KU	2011	Ikke dimensioneret
BA	Nærorientalske oldtidskulturer	KU	2015	Dimensioneret
BA	organisatorisk læring	AAU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Performance design	RUC	2016	Dimensioneret
BA	politik og administration	AAU	2013	Ikke dimensioneret
BA	Politik og administration	RUC	2016	Ikke dimensioneret
BA	produkt- og designpsykologi	AAU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Psykologi	AU	2014	Ikke dimensioneret
BA	Psykologi	SDU	2014	Ikke dimensioneret
BA	psykologi	KU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Psykologi	RUC	2015	Ikke dimensioneret
BA	Psykologi	AAU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Pædagogik	RUC	2016	Dimensioneret
BA	Pædagogik	KU	2013	Ikke dimensioneret
BA	Religionsstudier	SDU	2014	Dimensioneret
BA	Religionsvidenskab	AU	2015	Dimensioneret
BA	Religionsvidenskab	KU	2015	Dimensioneret
BA	Retorik	KU	2014	Dimensioneret
BA	Sociologi	AAU	2013	Dimensioneret
BA	Sociologi	KU	2016	Dimensioneret
BA	Software	AAU	2015	Ikke dimensioneret
BA	Sundhedsfremme	RUC	2015	Ikke dimensioneret
BA	Sundhedsteknologi	AAU	2014	Ikke dimensioneret
BA	TekSam II Miljø og Planlægning	RUC	2015	Ikke dimensioneret
BA	Uddannelsesvidenskab	AU	2014	Dimensioneret
BA	Veterinærmedicin	KU	2009	Ikke dimensioneret
BA	Virksomhedsstudier	RUC	2016	Dimensioneret
BA	øst- og sydøsteuropastudier	KU	2015	Dimensioneret
EA	Automationsteknolog	Eak Dania	2014	Ikke dimensioneret
EA	Automationsteknolog	Eak Lillebælt	2014	Ikke dimensioneret
EA	Automationsteknolog	Eak Aarhus	2014	Ikke dimensioneret
EA	Automationsteknolog	Københavns Erhvevsakademi	2014	Ikke dimensioneret
EA	Automationsteknolog	UCN	2014	Ikke dimensioneret

EA	Automationsteknolog BEK	LOV	NA	NA
EA	Byggekoordinator	Eak Lillebælt	2015	Ikke dimensioneret
EA	Byggekoordinator	Eak Sydvest	2015	Ikke dimensioneret
EA	Byggekoordinator	Eak Aarhus	NA	NA
EA	Byggekoordinator AK BEK	LOV	2014	Ikke dimensioneret
EA	bygningskonstruktør, byggetekniker AK og kort- og landmålingstekniker AK BEK	LOV	NA	NA
EA	driftsteknolog offshore	Eak SydVest	2015	Ikke dimensioneret
EA	Driftsteknolog offshore BEK	LOV	NA	NA
EA	E-designer	Københavns Erhvervsakademi	2015	Dimensioneret
EA	E-designer BEK	LOV	NA	NA
EA	el-installatør	Dania	2014	Ikke dimensioneret
EA	el-installatør	Eak Sjælland	2014	Ikke dimensioneret
EA	el-installatør	Københavns Eak	2014	Ikke dimensioneret
EA	el-installatør	Eak Lillebælt	2015	Ikke dimensioneret
EA	el-installatør	Eak Midtvest	2015	Ikke dimensioneret
EA	el-installatør	UCN	2015	Ikke dimensioneret
EA	Financial controller	Eak Kolding	2014	Ikke dimensioneret
EA	Financial controller	Eak Lillebælt	2014	Ikke dimensioneret
EA	Financial controller	Copenhagen Business Academy	2015	Ikke dimensioneret
EA	Financial controller	Eak Aarhus	2015	Ikke dimensioneret
EA	Financial controller	UCN	2015	Ikke dimensioneret
EA	Financial Controller BEK	LOV	NA	NA
EA	Installatør	Eak Sydvest	2015	Ikke dimensioneret
EA	Installatør BEK	LOV	NA	NA
EA	kort- og landmålingstekniker	Københavns Eak	2011	Ikke dimensioneret
EA	kort- og landmålingstekniker	VIA	2015	Ikke dimensioneret
EA	Multimediedesigner	Eak Kolding	2015	Dimensioneret
EA	Multimediedesigner BEK	LOV	NA	NA
EA	processteknolog	Eak Lillebælt	2015	Dimensioneret
EA	processteknolog	Eak Sjælland	2015	Dimensioneret
EA	Processteknolog AK BEK	LOV	NA	NA
EA	processteknolog, fiskeriteknolog	Eak Midtvest	2015	Dimensioneret
EA	processteknolog, fødevareteknologi	Eak Midtvest	2015	Dimensioneret
EA	VVS-installatør	Dania	2014	Ikke dimensioneret
EA	VVS-installatør	Eak Sjælland	2014	Ikke dimensioneret
EA	VVS-installatør	Københavns Eak	2014	Ikke dimensioneret
EA	VVS-installatør	Eak Lillebælt	2015	Ikke dimensioneret
EA	VVS-installatør	Eak Midtvest	2015	Ikke dimensioneret
EA	VVS-installatør	UCN	2015	Ikke dimensioneret
PB	Animation BEK	LOV	NA	NA
PB	Arktisk Teknologi	DTU	2015	Ikke dimensioneret
PB	Byggeri og anlæg	AAU	2015	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, Elektrisk energiteknologi	DTU	2014	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, Elektroteknologi	DTU	2015	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, forsyningsteknik	VIA	2016	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, IT-elektronik	DTU	2015	Ikke dimensioneret
PB	diplomingeniør, kemi og økonomi	DTU	2014	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, proces og innovation	DTU	2015	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, stærkstrømsteknolog	SDU	2014	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, sundhedsteknologi	AU	2013	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniør, sundhedsteknologi	DTU	2014	Ikke dimensioneret
PB	Diplomingeniøruddannelsen BEK	LOV	NA	NA
PB	Ergoterapeut	Metropol	2008	Ikke dimensioneret
PB	Ergoterapeut	UCL	2008	Ikke dimensioneret
PB	Ergoterapeut	UCN	2008	Ikke dimensioneret
PB	Ergoterapeut	UCSJ	2014	Ikke dimensioneret
PB	Ergoterapeut	VIA UC	2014	Ikke dimensioneret

PB	Ergoterapi BEK	LOV	NA	NA
PB	Erhvervssprog og it-baseret markeds kommunikation	UC Syddanmark	2013	Dimensioneret
PB	Erhvervssprog og it-baseret markeds kommunikation	SDU	2016	Ikke dimensioneret
PB	Erhvervssprog og IT-baseret markeds kommunikation	LOV	NA	NA
PB	Finans	Copenhagen Business Academy	2014	Ikke dimensioneret
PB	Finans	Eak Lillebælt	2015	Ikke dimensioneret
PB	finans	Eak Aarhus	2015	Ikke dimensioneret
PB	Finans	UCN	2015	Ikke dimensioneret
PB	Finans BEK	LOV	NA	NA
PB	fysioterapi	UCL	2008	Ikke dimensioneret
PB	Fysioterapi	Metropol	2008	Ikke dimensioneret
PB	Fysioterapi	UCN	2008	Ikke dimensioneret
PB	Fysioterapi	VIA UC	2010	Ikke dimensioneret
PB	fysioterapi	UCSyd	2014	Ikke dimensioneret
PB	Fysioterapi	UCC	2015	Ikke dimensioneret
PB	Fysioterapi BEK	LOV	NA	NA
PB	Grafisk fortælling BEK	LOV	NA	NA
PB	Kommunikation	DMJX	2011	Ikke dimensioneret
PB	Kommunikation BEK	LOV	NA	NA
PB	Medieproduktion og ledelse	DMJX	2015	Dimensioneret
PB	Medieproduktion og ledelse BEK	LOV	NA	NA
PB	nanoteknologi	AAU	2015	Ikke dimensioneret
PB	smykker, teknologi og business	Københavns Eak	2015	Ikke dimensioneret
PB	Smykker, teknologi og business BEK	LOV	NA	NA
PB	Socialrådgiver	UCSJ	2011	Ikke dimensioneret
PB	Socialrådgiver	UCSyd	2014	Ikke dimensioneret
PB	Socialrådgiver	AAU	2014	Dimensioneret
PB	Socialrådgiver	Metropol	2015	Ikke dimensioneret
PB	Socialrådgiver	UCL	2015	Ikke dimensioneret
PB	Socialrådgiver	VIA UC	2015	Ikke dimensioneret
PB	Socialrådgiver BEK	LOV	NA	NA
PB	sygeplejerske	LOV	2008	NA
PB	sygeplejerske	UCC	2008	Ikke dimensioneret
PB	Sygeplejerske BEK	LOV	NA	NA

Bilag 2: Dimensioneringstabeller

Tabel 19: Oversigt over uddannelsesgrupper

	Optag 2013	Maks optag 2017	Reduktion	Dimensionering i procent
Humaniora (HUM)				
Medie og kommunikation (hum.), MVU	57	29	28	49,12%
Medie og kommunikation, MVU	528	392	136	25,76%
Medie og kommunikation (hum.), kand.	1.064	744	320	30,08%
Fremmedsprog (hum.), kand.	529	370	159	30,06%
Æstetiske fag (hum.), kand.	960	672	288	30,00%
Områdestudier og øvrige (hum.), kand.	280	196	84	30,00%
Klassisk humaniora, kand.	1.158	811	347	29,97%
Pædagogik (hum.), kand.	538	378	160	29,74%
Erhvervssprog (hum.), kand.	598	435	163	27,26%
HUM i alt	5.712	4.027	1.685	29,50%
KVU, HUM	0	0	0	
MVU, HUM	585	421	164 (10%)	
LVU, HUM	5.127	3.606	1521 (90%)	
Natur (NAT)				
Øvrige (nat.), kand.	629	440	189	30,05%
Bio (nat.) kand.	751	526	225	29,96%
IT (nat.), kand.	375	264	111	29,60%
Landbrug, skovbrug og veterinær (nat.), kand.	113	80	33	29,20%
NAT i alt	1.868	1.310	558	29,87%
KVU, NAT	0	0	0 (0%)	
MVU, NAT	0	0	0 (0%)	
LVU, NAT	1.868	1.310	558 (100%)	
Teknik (TEK)				
Teknik, KVU	446	354	92	20,63%
Design, KVU (58)	983	812	171	17,40%
It, KVU	3.093	2.391	702	22,70%
Bio, KVU (75)	477	375	102	21,38%
Design, MVU (58)	549	384	165	30,05%
It, MVU	51	41	10	19,61%
Ingeniør (tek.), kand.	139	110	29	20,86%
TEK i alt	5.738	4.467	1.271	22,15%
KVU, TEK	4.999	3.932	1.067 (84%)	
MVU, TEK	600	425	175 (14%)	
LVU, TEK	139	110	29 (2%)	
Samfunds faglig				
Etno-/antropologi (samf.), kand.	175	123	52	29,71%
Merkantil (samf.), kand.	356	253	103	28,93%
Forvaltning og samfund (samf.), kand.	359	266	93	25,91%
SAMF i alt	890	642	248	27,87%
KVU, SAMF	0	0	0 (0%)	
MVU, SAMF	0	0	0 (0%)	
LVU, SAMF	890	642	248 (100%)	
Sundhed (SUND)				
Øvrige sundhed, MVU	139	97	42	30,22%
Ernæring, MVU	675	602	73	10,81%
Øvrige (sund.), kand.	22	17	5	22,73%
SUND i alt	836	716	120	14,35%
KVU, SUND	0	0	0 (0%)	
MVU, SUND	814	699	115 (96%)	

<i>LVU, SUND</i>	22	17	5 (4%)	
Pædagogisk (PÆD)				
<i>Lærer, MVU</i>	73	64	9	12,33%
<i>Øvrige pædagogik, MVU</i>	203	146	57	28,08%
PÆD i alt	276	210	66	23,91%
<i>KVU, PÆD</i>	0	0	0 (0%)	
<i>MVU, PÆD</i>	276	210	66 (100%)	
<i>LVU, PÆD</i>	0	0	0 (0%)	
TOTAL	15.320	11.372	3.948	25,77%
<i>KVU i alt</i>	4.999	3.933	1.069 (27%)	
<i>MVU i alt</i>	2.275	1.755	520 (13 %)	
<i>LVU i alt</i>	8.046	5.685	2.361 (60 %)	

Tabel 20: Udvikling i optag 2005-2014 fordelt på hovedområde.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
SUND (89+90)	6.007	6.007	6.299	6.426	7.572	8.111	8.241	8.562	8.883	9.082
SAMF (38+39)	9.774	9.916	10.774	11.517	14.043	15.648	17.137	18.755	20.640	22.399
TEK (58+59+75)	8.051	7.490	8.104	8.572	10.087	11.926	12.425	13.314	14.963	15.411
NAT (35)	1.748	1.509	1.582	1.467	1.650	1.853	1.958	2.133	2.404	2.390
PÆD (20)	9.911	10.054	8.996	7.960	8.498	9.691	10.267	10.607	10.047	9.661
HUM (24-25)	4.786	4.987	4.630	5.155	5.638	6.105	6.252	6.661	7.409	7.847
Andre (30+80+85+95)	3.098	2.595	2.559	3.059	3.216	3.230	3.070	3.064	3.265	3.315
KVU	8.237	7.777	7.817	8.617	9.807	10.682	11.247	12.272	12.979	14.070
MVU	20.486	20.301	19.911	19.324	22.519	25.535	27.258	29.002	29.925	30.346
LVU	14.652	14.480	15.216	16.215	18.378	20.347	20.845	21.822	24.707	25.689
	% af gns.									
	<i>Gns. optag</i>	<i>Total reduktion</i>		<i>2005-2014</i>		<i>% af optag 2013</i>				
SUND (89+90)	7.519	120		2%		1%				
SAMF (38+39)	15.060	248		2%		1%				
TEK (58+59+75)	11.034	1271		12%		8%				
NAT (35)	1.869	558		30%		23%				
PÆD (20)	9.569	66		1%		1%				
HUM (24-25)	5.947	1685		28%		23%				
Andre (30+80+85+95)	3.047	0		0%		0%				
KVU	10.351	1069		10%		8%				
MVU	24.461	520		2%		2%				
LVU	19.235	2361		12%		10%				

Kilde: Danmarks Statistik – egne beregninger. Tal er dannet ved at sammenlægge kørsler af UDDAKT40, UDDAKT50 og UDDAKT70. Opgørelser indeholder derfor ikke optag på akademiske bacheloruddannelser. Tal i parentes i hovedområde referer til hovedgrupperne (2 sidste cifre i firecifret gruppenumre)

Bilag 3: Stopordslister

UDDANNELSESOPBYGNINGSORD (* angiver, at alle ord med denne stamme indgår)

Ord i denne stopordsliste er særligt ord, der refererer til regler og praksis på selve uddannelsen. De dele, der søges frasorteret med denne liste, er dele af studieordningen, der beskriver eksamensregler, adgangskrav, dispensationsregler, meritregler samt andre regler og krav generelt på uddannelsen. Ord, der referer til uddannelsens retningslinjer, indgår i denne liste. Ord som "ECTS", "prøve", "bedømmelse", "eksamen", "studieordning", "karakter" og "adgang" indgår i denne liste. Et verbum som "bestå" indgår også, da dette her primært refererer til prøver og eksaminer. En række af ord med stammen "uddannelses-" indgår også (fx "uddannelsesaftale", "uddannelsespolitik", "uddannelseslederen" osv.), da disse antages primært at referere til uddannelsens opbygning.

Disse ord frasorteres, da de vurderes som irrelevante ift. den teoretiske og analytiske ramme, som rapportens yderligere dele har beskrevet. Fokus er på, hvordan uddannelsesobjektet konstrueres som forskellige sammensætninger af credentials, her forstået som ekspertise, som har signalværdi til arbejdsmarkedet. Den type af ord, som er interessant for analysen, er derfor ord, som netop beskriver ekspertise og vidensbaser. Da denne type ord primært refererer til forhold før og under uddannelsen, betragtes de som irrelevante, da de kan siges at være rettet mod andre dele af uddannelsens omverden.

adaano*	ikrafttræden	studie	
aflevere*	intern	studie*	
afsluttes	introduktion	tilmelding	
anslao	kapitel	tilmeldt	
ansøgning	karakter*	trinsskala	
ansøgninden	klade*	trinsskalaen	
bedømme*	krav	underviser*	
bedømt	kurser	valofaa	
bek	kurset	veiledning	
bekendtgørelse	kursets	vurderingskriterier	
bekendtgørelsen	kursus	øvelser	
bestemmelser	litteraturliste	bachelorprojekt*	
bestå*	lov	uddannelses*	
besvarelse	love	stk	
besvarelsen	lovaivning	struktur	
bilao	læringsudbytte	holdundervisning	
censor	merit	hum	
censur	modul*		
dekanen	målbeskrivelse		
del	niveau		
dele	normalside		
deltagelsespligt	normalsider		
dispensation	normeret		
dispensere	normering		
dokumentation	obligatorisk		
dokumentere	obligatoriske		
dokumenteret	ombedømmelse		
ects*	omfang		
eksam*	omprøve		
ekstern	opbygning		
faa	opgave*		
fagelement*	optagelse		
faene	optaget		
faet	orlov		
faets	pensum		
fakultet	point		
flere	projekt		
forelæsninger	projekter		
forhåndsmerit	projektet		
form	projektets		
fremmøde	projektrapporten		
frist	prøve*		
førsteårsprøven	reeksamen		
aodkende*	realer		
aodkendt	realerne		
aodkendte	retningslinier		
gruppeprøve	retsinformation		
hele	sem		
hiemmeopgave	semester*		
hiæloemidler	side		

UDDANNELSESREFERENCEORD (* angiver, at alle ord med denne stamme indgår)

Ord i denne stopordsliste er ord, der refererer til uddannelsen selv. Dvs. uddannelses titlen, uddannelsesinstitutionen, uddannelsesniveauet, uddannelses typen osv. Da studieordninger har til formål at beskrive uddannelsen som helhed – både hvad den er og hvad den

rammemæssigt indeholder – har disse ord meget høj vægt i teksterne, og kan derfor skævvride analyserne. Sætninger med ”uddannelse” som grundled kan både beskrive uddannelsens faglige indhold; altså hvad uddannelsen er, men kan også beskrive uddannelsens øvrige indhold: de elementer uddannelsen strukturelt er udgjort af. Desuden har disse ord ikke stor analytisk værdi i sig selv, da det kan udledes af studieordningernes titel, hvilken type uddannelse, der er tale om. Da studieordninger primært beskriver uddannelsens eget indhold kan det også antages, at de forskellige beskrivelser ekspertise o.l. har med uddannelsen selv at gøre. Af samme grund inkluderes ordet ”studerende” også i denne liste.

studerende	finansbacheloren	akademiuddannelserne	finansbacheloruddannelsen
uddannelsen	finansbachelors	automationsteknologuddannelsen	finansbacheloruddannelsens
studerendes	finansbacheloruddannelsen	automationsuddannelsen	finansuddannelsen
uddannelsens	finansbacheloruddannelsens	bauddannelse	finansuddannelserne
uddannelse	habachelor	bauddannelsen	finansøkonomuddannelsens
uddannelseselementer	professionabacheloruddannelser	bauddannelsens	fiskeriteknologiuddannelsen
uddannede	professionbachelor*	beslaagsmedeuddannelsen	forsvningingeniøruddannelsen
bacheloruddannelsen	sionsbacheloruddannelser	boliomonterinosuddannelsen	forvaltningsuddannelserne
bachelorprojekt	universitetsbachelor	bvaøkoordinatoruddannelsen	fuldtidsuddannelse
uddannelser	bachelorstuderende	bvaøuddannelse	fuldtidsuddannelser
universitet	bachelorstuderendes	bvaninaskonstruktøruddannelsen	fvsioterapeutuddannelse
bachelor	bacheorstuderende	civilingeniøruddannelsen	fvsioterapeutuddannelsen
titel	deltidsstuderende	civilingeniøruddannelsens	fvsioterapeutuddannelsens
bachelorprojektet	diplomingeniørstuderende	civilingeniøruddannelserne	fvsioterapeutuddannelser
studiet	elæringsstuderende	controlleruddannelsen	fvsioterapeutuddannelserne
uddannelseselement	eroterapeutstuderende	deltidsuddannelse	fvsioterapeutuddannelsernes
institutionen	filosofistuderende	deltidsuddannelsen	fvsioterapiuddannelse
universitetet	fuldtidsstuderende	deltidsuddannelser	fvsioterapiuddannelsen
uddannelsesinstitutionen	fuldtidsstuderendes	demiuddannelser	fvsioterapiuddannelsens
bacheloruddannelse	fvsioterapeutstuderende	designpsykologiuddannelsen	fvsioterapiuddannelserne
professionsbachelor	fvsioterapeutstuderendes	designuddannelse	generalistuddannelse
uddannelsesinstitution	øoinformatikstuderende	deuddannelsens	hauddannelsen
kandidatuddannelse	øæstestuderende	diplomingeniøruddannelse*	håndværkeruddannelsen
kandidatuddannelsen	heltidsstuderende	diplomuddannelse	industriteknikeruddannelsen
institutioner	heltidsstuderendes	dtuuddannelse	ingeniøruddannelse
bacheloruddannelsens	ikkestuderende	edesigneruddannelsen	ingeniøruddannelsen
institution	ingeniørstuderende	efteruddannelse	ingeniøruddannelsens
institutionens	kandidatstuderende	efteruddannelsesbehov	ingeniøruddannelser
kandidatuddannelser	kemistuderende	eftervidereuddannelse	ingeniøruddannelserne
professionsbacheloruddannelser	linovistikstuderende	ekspertingeniøruddannelsen	ingeniøruddannelsernes
uddannelsesinstitutioner	medicinstuderende	elinstallatøruddannelsen	installatøruddannelsen
uddannelsesbekendtgørelsen	medstuderende	elæringsuddannelse	installatøruddannelserne
uddannelses	medstuderendes	elæringsuddannelsen	journalistuddannelsen
universiteterne	meritstuderende	eokuddannelsen	iurauddannelsen
erhvervsakademiuddannelser	mpstuderende	eroterapeutuddannelse	iurauddannelsens
erhvervsakademi	perstuderende	eroterapeutuddannelsen	iurauddannelser
undervisning	retorikstuderende	eroterapeutuddannelsens	kandidatuddannelse
undervisningen	sidefagsstuderende	eroterapeutuddannelser	kandidatuddannelsen
erhvervsakademiuddannelse	socialrådgiverstuderende	eroterapeutuddannelserne	kandidatuddannelsens
bacheloruddannelser	studerende	eroterapeutuddannelsernes	kandidatuddannelser
administrationsbachelor	studerendende	erhvervsakademiuddannelse*	kandidatuddannelserne
bachelor*	studerendes	erhvervsiaurauddannelsens	karrosseriuddannelsen
bachelorstuderendes	studerendes	erhvervsuddannelse	kemiuddannelserne
bacheloruddannelse*	studerendevedsdu	esbieruddannelsen	kombinationsuddannelser
civilbachelor	studerendevederligere	faasbacheloruddannelse	kommunikationsuddannelsen
civilbachelor	svaøpleiestuderende	faasbacheloruddannelsen	kommunikationsuddannelsens
faasbacheloruddannelsen	tilstuderende	faauddannelse	konstruktøruddannelser
faasbacheloruddannelse	udvekslingsstuderende	farmaceutuddannelsen	kontoruddannelse
faasbacheloruddannelsen	veterinærstuderende	farmaceutuddannelserne	
finansbachelor	akademiuddannelse	filosofiuddannelsen	OSV.

GRAMMATISKE ORD	ANDRE MENINGS- TOMME ORD	WILDCARDS
herunder	indhold	adgang
følgende	uger	aflever
senest	september	afmeld
egen	valgte	afslut
samme	sider	anke
både	samlede	ansøg
særlige	øvrige	bachelor
pågældende	tidligere	bedømmelse
således	individuelle	beskrivel
henblik	nærmere	bestemmel
såvel	afsnit	betingel
samlet	august	ensor
mindre	mere	deltagelse
kun	timer	dispens
henhold	ret	ects
mindst	uge	eksamen
endvidere	grund	eksamin
senere	specifikke	erhvervsakademi
desuden	sted	fakultet
hvert	sker	godkend
hvilke	indholdsfortegnelse	kandidat
heraf	dage	karakter
efterfølgende	minutter	kursus
videre	endtl	modul
særligt	samtidig	opgave
særlig	december	optage
større	juni	pensum
hvilket	gang	professionsbachelor
sidste	specifik	prøve
overordnede	dag	regler
dens	måneder	semester
nedenstående	samtlige	skala
hvorledes	timers	studenter
især	forside	studerende
lignende	manglende	studie
ligeledes	science	termin
overordnet	højst	tilmeld
øvrigt	marts	uddannelse
derfor	januar	undervisning
hertil	henholdsvis	universitet
derudover	tillige	vejleder
eksempelvis	tegn	vejledning
herom	vidt	afgøre
ovenstående	juli	overføre
herfor	navn	meddel
forud	dato	aflægge
herefter	forhold	fremgå
herunder	indgå	indgive
følgende	indgår	gælde
ens		

Bilag 4: Outliers i CA af KWIC-segmenter

Følgende segmenter frasorteres i korrespondanceanalysen af KWIC-segmenter:

- dansk+engelsk
- dansk+aflægges
- studerede+t
- siders+ca
- blok+u
- aktivitetskode+e
- esbjerg+haderslev
- skala+ib
- production+text
- placering+tidsmæssig
- vægt+lægges
- forløb+projektorienterede