



AALBORG UNIVERSITET

Kompetenceudvikling i Universitetsuddannelserne

– et spændingsfelt mellem konkurrence, nytte og almindannelse

Camilla Myllerup Nielsen

Specialeafhandling

Læring og Forandringsprocesser
2/6/2020

Antal tegn inkl. artikel: 190.935

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Identificering af problemstilling.....	5
Problemformulering	7
Specialets struktur.....	8
Metodologi og metode.....	9
<i>Specialets genstandsfelt og rammer.....</i>	<i>9</i>
<i>Det diskursanalytiske felt.....</i>	<i>10</i>
<i>Kritisk diskursanalyse som analysemetode.....</i>	<i>11</i>
<i>Den tredimensionelle model</i>	<i>12</i>
<i>Det postmoderne samfund, socialkonstruktionisme og kritisk realisme.....</i>	<i>16</i>
Diskurser i universitetsuddannelsesdebatten	18
<i>Universitetsuddannelsernes økonomi.....</i>	<i>18</i>
<i>Markedsgørelse af universitetsuddannelserne.....</i>	<i>19</i>
<i>Fra velfærdsstat til konkurrencestatslogik</i>	<i>21</i>
<i>Universitetsuddannelsernes formål – et spændingsfelt mellem kompetence og dannelse.....</i>	<i>24</i>
<i>Kompetencediskurs i universitetsuddannelserne.....</i>	<i>25</i>
<i>Dannelse og kompetence.....</i>	<i>29</i>
<i>Universitetsuddannelsernes konkurrence internationalt.....</i>	<i>31</i>
Forholdet mellem individ, uddannelse og samfund	33
<i>Livslang læring.....</i>	<i>33</i>
<i>Det fleksible menneske</i>	<i>34</i>
<i>Anthony Giddens – Det senmoderne samfunds krav til individet</i>	<i>35</i>
<i>Adskillelse af tid og rum</i>	<i>35</i>
<i>Institutionel refleksivitet.....</i>	<i>36</i>
<i>Thomas Ziehe – Det aftraditioniserede samfund.....</i>	<i>36</i>
<i>Den kulturelle frisættelse</i>	<i>37</i>
<i>Virkelighedsniveauer</i>	<i>37</i>
<i>Opsummering.....</i>	<i>38</i>
Analysestrategi ved rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden'	39
<i>Rapportens afsendere, modtagere og formål.....</i>	<i>39</i>
<i>Afsendere</i>	<i>39</i>
<i>Modtagere</i>	<i>40</i>
<i>Formål.....</i>	<i>40</i>
<i>Konkurrencediskurs.....</i>	<i>42</i>
<i>Nyttediskurs.....</i>	<i>45</i>

<i>Globaliseringsdiskurs.....</i>	<i>49</i>
<i>Kompetencediskurs.....</i>	<i>50</i>
<i>Undervisningsdiskurs/læringsdiskurs.....</i>	<i>52</i>
<i>Teknologisk diskurs.....</i>	<i>54</i>
<i>Dannelsesdiskurs</i>	<i>56</i>
<i>Opsummering på analyse.....</i>	<i>58</i>
<i>Diskussion af udfordringer i universitetsuddannelserne</i>	<i>60</i>
<i>Det dialektiske forhold mellem samfund, universitetsuddannelser og individ.....</i>	<i>60</i>
<i>Langsigtede mål vs. kortsigtede behov og udvikling vs. tilpasning.....</i>	<i>63</i>
<i>Nuancering af den uddannelsespolitiske debat.....</i>	<i>64</i>
<i>Kompetencer i fremtiden.....</i>	<i>65</i>
<i>Innovationskompetence.....</i>	<i>66</i>
<i>Innovation i universitetsuddannelserne.....</i>	<i>67</i>
<i>Dannelse</i>	<i>70</i>
<i>Diskussion af metodologi og metode.....</i>	<i>71</i>
<i>Diskursanalyse.....</i>	<i>71</i>
<i>Giddens vs. Ziehe</i>	<i>72</i>
<i>Innovation</i>	<i>73</i>
<i>Gergen og socialkonstruktionisme.....</i>	<i>73</i>
<i>Konklusion</i>	<i>74</i>
<i>Litteraturliste</i>	<i>77</i>
<i>Bilagsfortegnelse</i>	<i>86</i>

Abstract

The aim of university education is to educate students in order to accommodate the demands of the labor market. University education also tries to educate students for long-term needs in order to managing a complex and changeable future, which is why students must be equipped with skills that can handle this. In this thesis, I explore the challenges and opportunities that university education faces inworking towards both development and adaptation. The purpose of the thesis is to contribute to the university education debate with nuanced perspectives on the complexity in which university education is formed. The focus of the thesis is the challenges between an ideal of liberal education or self-formation on the one side and the aim to accommodate the demands of the labor market and education policy on the other side.

One of the key challenges is that dominant discourses in societies based on a competitive state logic, globalization and economization have an impact on the quality and purpose of university education. As a result of competition, a utility and market discourse are the dominant social practice, in which the discursive practice is embedded. That determines an instrumental understanding of competence as a concept. University educations are developed on the basis of supply and demand. It has consequences for both the academic quality as well as the pedagogical work between teachers and students. The students are also embedded in the social practice to which the media and technology influence their ability to make choices. These choices are both marked by a desire to be competitive and relevant to the labor market, but at the same time they try to find meaning and shape their identity in the years they study.

In this thesis, I analyze a 2018 report; ‘University educations for the future’. The purpose of the report is to provide guidelines for the eight Danish universities in relation to ensuring a high international level, quality in education and teaching, and how the future needs of competencies are met. The guidelines are formed by analyses aimed at contributing to socio-economic growth. The analyses are therefore developed on the basis of unemployment figures, interviews with selected businesspeople and students.

The results are that strong core professionalism and technological competencies are sought at the same time as competencies such as critical thinking, reflection, being able to assess and make decisions, readiness for change and innovation. Nuclear science and technology can be classified as being qualifications, where a broad concept of competence can capture the remaining and qualitative

competencies. Here I also consider competence as being two-part, as Wolfgang Klafki's material and formal formation, where qualifications relate to the material formation understanding, and competence relates to the formal formation understanding. In doing so, I can trace this instrumental mindset in the understanding of competence, operating on market conditions in a competitive state logic. Understanding is characterized by economic and goal-rational logic, where students are regarded from a technical and resource-oriented perspective, and student competence development is perceived as a social resource. Hereby is the material formation in focus (result) and the formal (process) formation is absent, which I argue should be discussed.

Through a process-oriented mindset and to create innovation in a technological and globalized age as well as being able to handle change as they occur, innovation competence can be exercised among students. However, this requires first and foremost a study of what it means educationally and structurally for the universities' current practice in relation to culture, resources and not least the motivation of the teachers. Furthermore, it requires an examination of what challenges are associated with innovation, understanding the concept, and how an innovation-driven pedagogy has an impact on the dilemma between education to accommodate the demands of the labor market for benefit and education in a more self-oriented perspective.

The thesis concludes that the education debate should be nuanced so that the economic rationale is complemented by a general education/formation focus, recognizing that we cannot predict or prepare for the changes of the future.

Identificering af problemstilling

Dannelsesspørgsmålet er i dag klemmt i en sandwich mellem på den ene side en hård konkurrencestatslogik, hvor man skal være opportunist og gøre det, som kan betale sig, og på den anden side en lidt blødere selvudviklingsideologi, som måske klinger bedre i mange menneskers ører, men som faktisk også truer den her idé om en fælles almen dannelse og nogle fælles menneskelige ståsteder, som vi skal drage omsorg for (Magisterbladet, 2019a).

Uddannelsessystemets opgave kan siges at være klemmt mellem på den ene side et krav om, at uddannelse skal bidrage til samfundsudvikling og til en demokratisk udvikling i civilsamfundet. På den anden side er opgaven/ønsket at uddannelse skal bidrage til kulturel udvikling og almendannelse. Alt imens individet har til opgave at være ”selvdannende” og selvudviklende.

Individet skal indgå i et samfund, der defineres, beskrives og opfattes på en række forskellige måder, og den måde samfundsopfattelsen fortolkes på har betydning, ikke blot for individers uddannelsesvalg, men også for hvilken rolle uddannelsessystemet skal indtage. På den baggrund er det relevant at forholde sig til sammenhængen mellem den samfundsmæssige diskurs, individets ”selv-dannelsesopgave” og uddannelsessystemets rolle i denne proces, der billedligt illustreres ved en ”klemmt” sandwich, som Svend Brinkmann fremsætter.

Brinkmann anskuer den politiske dagsorden og diskurs som værende styret af gavnlighed, og at læring og uddannelse handler om den efterspørgsel, som globaliseringen og arbejdsmarkedet dikterer. Ifølge Lars Geer Hammershøj ses uddannelse som en del af en international konkurrence og som vejen til vækst og velfærd. Han ser endvidere en tendens til, at dannelsesbegrebet fungerer som samlebetegnelse for alt det, der også er vigtigt uden at være direkte nyttigt (Hammershøj i Mortensen & Sommer (Red.), 2014, s. 4). Universiteterne skal fremme de nyuddannedes *employability*¹, skriver Hanne Leth Andersen og Jens Christian Jacobsen i bogen ’Til dannelse eller nytte?’ (2017). De mener, at dette ikke kun skal ses i forhold til det aktuelle arbejdsmarked – men til et arbejdsmarked og et samfund, der hele tiden udvikler sig – teknologisk, økonomisk, socialt og politisk (Andersen & Jacobsen, 2017, s. 36-37). Samlet set peger det på, at universiteterne både skal fremme tilpasning til kortsigtede behov samt

¹ Employability oversat til dansk er ansættelighed eller brugbarhed af uddannelser i en arbejdsmæssig forstand (Andersen & Jacobsen, 2017, s. 41).

sikre, at de studerende opnår personlige kompetencer til at håndtere kompleksitet og foranderlighed i fremtiden.

Stefan Hermann og Jens Erik Kristensen diskuterer dette udviklings- og tilpasningsdilemma gennem hvilke konsekvenser disse forventninger har til de studerende. De når frem til, at der stilles krav til individets konkurrencedygtighed i forhold til skiftende markedstendenser og samfundsforhold, hvor reaktionen fra de studerende på dette omskiftelige og rammeløse samfund er, at de søger efter identitet og mening (Hermann, 2008, s. 37). Mens dr.scient.soc. Søren Juul udtrykker bekymring for, at individer derved bliver styret af de interesser, der udelukkende er rationelle og nyttemaksimerende for at være konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet, hvilket påvirker deres uddannelsesvalg. Det betyder, at den enkelte går på kompromis med sin indre motivation og trivsel, hvor konsekvensen kan være, at mange føler sig stressede (Juul, 2017, s. 106).

Knud Illeris fremhæver, at universitetsuddannelserne forsøger at ensrette studerende gennem standardiserede kompetenceudviklingsmål, som Undervisningsministeriet har fastlagt i den ”Danske kvalifikationsramme for livslang læring” (Illeris, 2019, s. 65). På den anden side fremhæves det blandt andet i en rapport fra Globaliseringsrådet fra 2006, at uddannelsessystemet skal være *fleksibelt* og *dynamisk*. I rapporten fremgår det endvidere, at uddannelsesinstitutionerne skal have tilskyndelse til at lukke studieretninger, der ikke længere er *brug for*. Ligeledes skal der etableres aftagerpaneler, hvor formålet er et tæt samarbejde med erhvervslivet i forhold til hvilke uddannelser, der er *relevante*. I rapporten står der eksplicit, at alle universitetsuddannelser skal angive hvilke kompetencer, de nyuddannede har, hvilke skal fremgå af eksamensbeviset (Globaliseringsrådet, 2006, s. 67). Der ses således et ønske om at ville målrette uddannelserne til erhvervslivet og standardisere kompetencer til funktioner, sådan som Illeris pointerer. Dette kan ses som værende et udtryk for, at kompetencebegrebet skal forsøge at indfange viden og kunnen i et instrumentelt udbytte/efterspørgsels-rationale. På baggrund heraf skal universitetsuddannelserne både arbejde med langsigtede mål ud fra et standardiserings- og kvalitetssikringsperspektiv samtidig med at uddanne i specifikke kompetencer, der aktuelt er brug for.

Når dimittender står ved skillevejen mellem uddannelse og arbejdsmarked, er det aktuelt relevant at være udstyret med viden, færdigheder og kompetencer, der er konkurrencedygtig, tidssvarende og formbare til den fremtidige og omskiftelige verden og det arbejdsmarked, der venter (Uddannelsesstyrelsen, 2004, s. 106; Berthelsen, 2016, s. 2). Desuden med forudsætninger for at kunne blive ved med at tilegne sig ny viden og være nysgerrig efter løbende at udvikle sig. Ifølge Hermann er kompetence, at man kan mobilisere, trække på og omsætte alle personlige egenskaber og kvaliteter – at man kan

agere kompetent (Hermann & Kristensen, 2004, s. 497). Herved symboliserer begrebet en individualisering, som afhænger af en persons evne til at træffe beslutninger på en hensigtsmæssig måde ud fra temperament, politisk overbevisning, motivation og kultur. En vigtig pointe er her også, at kompetence afhænger af samspillet med andre (Taylor, 2006, s. 643). Kompetence er det hele menneskes håndtering af en opgave/situation i samspil med sine omgivelser (Gringer, 2002, s. 168). På samme vis har begrebet *transfêr* vundet indpas i uddannelses- og arbejdslivsverdenen, hvor begrebet er blevet anvendt i stor stil inden for dogmet om, at al læring skal være anvendelsesorienteret. Derved understøtter det den instrumentelle læringsforståelse med kravet om at alt læring fra én kontekst skal kunne overføres direkte til en anden anvendelseskontekst (Wahlgren & Aarkrog, 2013, s. 16).

Ifølge Tone Saugstad handler uddannelse ikke om effektiv indlæring, men i høj grad om at forstå forholdet mellem viden og handling. Derfor skriver hun, at det handler om arbejdsdeling. At man bliver klar over, hvad man bedst lærer på uddannelsen, og hvad man bedst lærer i praksis (Saugstad, 2015, s. 96). Det betyder, at det er vigtigt at blive klar over hvilke generiske kompetencer, der er nyttige at være udstyret med i fremtiden og på tværs af forskellige praksisser. Dette for at kompetencer ikke forældes i takt med samfundsudviklingen og dermed baseret på kortsigtede behov, men at de studerende bliver udstyrede med kompetencer, der ikke kun måles i gavnlighed, sådan som Brinkmann udtaler.

Ud fra et læringsteoretisk og uddannelsespolitisk synspunkt er det interessant at undersøge forholdet mellem uddannelse, samfund og individ, og herunder hvordan universiteterne navigerer i dette spændingsfelt og forsøger at uddanne studerende til at være erhvervsparate – men med kompetencer, der ikke forældes i takt med globaliseringens forandringsvilkår. Jeg undersøger dermed det dialektiske forhold mellem samfund, uddannelse og individ, og hvad universitetsuddannelsernes læringsmuligheder er – mellem kompetence, dannelse og nytteværdi – nu og i fremtiden. Jeg undersøger dermed universitetsuddannelsernes rolle i forhold til at arbejde både udviklings- og tilpasningsorienteret.

Dette fokus fører hen til specialets problemformulering og arbejds spørgsmål.

Problemformulering

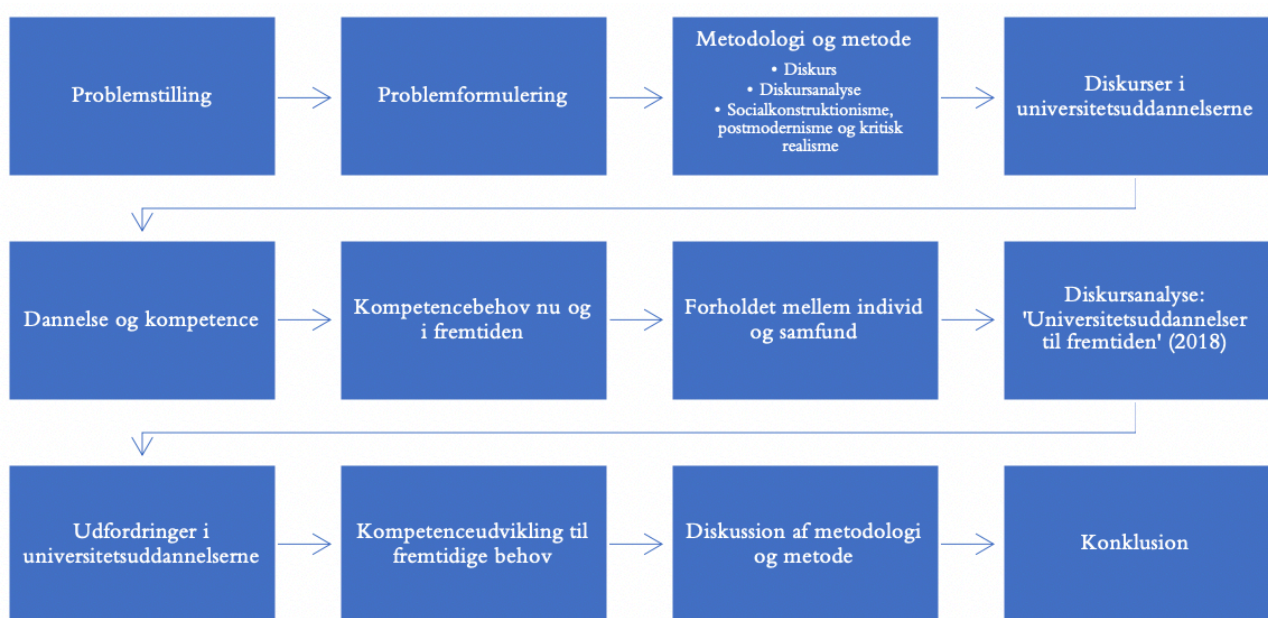
Hvilke udfordringer og dilemmaer er forbundet med, at universitetsuddannelserne skal uddanne til aktuelle og fremtidige kompetencebehov og leve op til de studerendes forventninger?

Specialets struktur

Specialet er opbygget i tre dele med fokus på:

1. Forholdet mellem samfund og uddannelsessystemet (universitetsuddannelserne) i en globaliseret verden
2. Forholdet mellem kompetence og dannelse i universitetsuddannelserne
3. Forholdet mellem samfund og individ i en uddannelsesmæssig sammenhæng

Disse tre områder bearbejdes gennem diskursanalyse på makro-, mikro- og tekstuel plan, og følger følgende struktur, som jeg illustrerer i figur 1 nedenfor.



Figur 1: Oversigt over specialets struktur.

Metodologi og metode

Specialets genstandsfelt og rammer

Mit genstandsfelt og undersøgelsesfænomen er universitetsuddannelserne² i Danmark og disses handlemuligheder indenfor dilemmaet mellem at uddanne studerende til aktuelle arbejdsmarkedsbehov og mere generelt til at kunne håndtere en foranderlig og ukendt fremtid. Min metode til at indfange dette vil være funderet i den kritiske diskursanalyse, som den formuleres af Norman Fairclough, og hertil vil jeg anskue diskursdebatten med forskellige sociologiske og læringsteorier gennem et overordnet perspektiv, der har sit udspring i socialkonstruktionismen i henhold til Kenneth Gergens forståelse.

For at kunne indfange den sociale praksis, der er gældende for det samfund, som universitetsuddannelserne og de studerende er placeret i, må jeg indfange og beskrive den historiske samfundsudvikling med inddragelse af forskere og teoretikere, der netop har beskæftiget sig hermed.

Jeg inddrager et socialkonstruktionistiske paradigmes videnskabssyn, hvorfor jeg vil analysere den sociale praksis/virkelighed og diskurs, der konstrueres, hvem der konstruerer, og hvordan noget bliver konstrueret, gennem sprog og kommunikation. Dette gennem at indfange teoretiske perspektiver i og om den postmoderne tidsalder. Jeg studerer således de dominerende diskurser og måder at tale om og forstå diskurser på. Jeg er derfor opmærksom på min position i forhold til at holde mig på afstand og dermed anskue diskurserne frem for at tage stilling hertil.

Inden for den kritiske diskursanalyse og retning, anvender jeg i dette speciale Faircloughs diskursbegreb og analysemetode. Fairclough tilhører den videnskabsteoretiske position inden for kritisk realisme (Fairclough i Rogers (Red.), 2004, s. 4). Han fokuserer på bagvedliggende kausale kræfter og dermed ontologien, hvor han søger at finde ind til fænomeneres essens. Kritisk realisme anerkender betydningen af diskurser, men anerkender ikke en selvfølgelig reduktion af den sociale verden til en diskursiv konstruktion. I modsætning til socialkonstruktionismen ses diskurser således ikke udelukkende som en hæmmende faktor, hvilket mit synspunkt lægger sig i forlængelse af, idet diskurser ses som værende påvirkende og påvirkelige overfor det samfund og de individer, der er en del af det. Her gives plads til strukturer og kausalitet, men Fairclough erkender, at man må forholde sig kritisk over for det, der bliver studeret. Faircloughs positionering lægger sig på en måde inden for socialkonstruktionismen, idet der søges at stille spørgsmål ved det eksisterende og manipulerende (Nielsen & Buch-Hansen i

² Afgrænsningen er de otte universitetsuddannelser i Danmark.

Juul & Bransholm Pedersen (Red.), 2012, s. 296). Denne holdning er præget af venstrefløjspolitisk arbejde (marxisme), hvor Faircloughs fokus er på politiske dominans- og magtrelationer (Fairclough, 1995, s. 130).

Med udgangspunktet i socialkonstruktionisme og kritisk realisme analyserer jeg ud fra et frigørende ideal – da jeg antager, at eksisterende forestillinger om virkeligheden og gældende diskurser er socialt konstruerede – og dermed påvirkelige. Jeg vil derfor bidrage til at åbne op for nye og nuancerede perspektiver i debatten om universitetsuddannelsernes formål og pædagogiske lærings- og råderum.

Inden for Faircloughs tilgang findes der ingen retningslinjer for, hvordan man analytisk kan identificere og afgrænse en diskurs. Derfor foreslår Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, at man ser diskurs som et analytisk begreb, hvor jeg anlægger et perspektiv på virkeligheden for at skabe en ramme for min undersøgelse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 149). Dette gør jeg ved at argumentere for de afgrænsninger, der findes mellem diskurserne i forhold til mit valg af metode og empiri.

Det diskursanalytiske felt

Diskursanalyse er stærkt knyttet til en forståelse af sproget som afgørende i skabelsen af virkeligheden. Kompetencebegrebets betydning har været underlagt en del debat de senere år, og jeg vil forsøge at undersøge, hvordan de herskende forestillinger om fænomenet kommer til udtryk i en universitetsuddannelsespolitisk kontekst. Derfor vurderer jeg det relevant, i tråd med min socialkonstruktionistiske tilgang, at se nærmere på den diskursive konstruktion af begrebet. Min definition af diskurs er hentet fra Jørgensen og Phillips, og lyder således: ”*en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

Den kritiske diskursanalyses tilgang er den dialektiske forståelse af diskurs som både er konstitueret af og konstituerende for omverdenen. Dette foreskriver Gergens socialkonstruktionistiske videnskabsforståelse ligeledes. Mit genstandsfelt er det uddannelsespolitiske område og de fænomener, jeg undersøger forholdende imellem (samfund, uddannelse, individ), og Faircloughs kritiske diskursanalyse tjener til dette formål. Derudover kan hans analysemodel give mulighed for at undersøge diskurser og deres forhold til omverdenen på. Herunder vil jeg præsentere Faircloughs, og dermed min, definition og forståelse af diskursbegrebet samt den tredimensionelle analyseramme, hvor jeg slutteligt forklarer de centrale diskursanalytiske begreber, som danner grundlag for specialets diskursanalyse.

Fairclough anvender begrebet diskurs på to måder. Først definerer han diskurser som socialt konstruerede betydningssystemer, og i denne betydning er diskurs: ”*en måde at give betydning til erfaring fra et bestemt perspektiv*” (Fairclough, 2008, s. 10). Forskellige diskurser konstruerer verden på bestemte måder, og forskelle imellem kan komme til udtryk. Fairclough anvender også begrebet mere abstrakt over for dette perspektiv, idet han forstår diskurs som en form for social praksis (Fairclough, 2008, s. 17). Han skriver: ”*Diskurs er en praksis, som ikke bare repræsenterer verden, men også giver verden betydning, konstituerer den og konstruerer mening*” (Fairclough, 2008, s. 18). Diskurs er dermed et dobbeltsidet begreb. I forhold til sproget betragter Fairclough først dette som betydningsfuldt i det øjeblik, det bliver anvendt i en social kontekst (Fairclough, 1992, s. 63). Han udtaler desuden, at diskurs bidrager til at konstruere social identitet (subjektpositioner), sociale relationer (magtrelationer) og videns- og betydningssystemer (verdensbilleder) (Fairclough, 1992, s. 64). Disse elementer indgår i Faircloughs tredimensionelle analysemodel, som jeg vil præsentere nedenfor.

Kritisk diskursanalyse som analysemetode

Ifølge Fairclough er hans kritiske diskursteori- og metode anvendelig til at undersøge, hvordan forandringer i sproget kan kobles til sociale og kulturelle processer (Fairclough, 1992, s. 1-3). Gennem forandringer i samfundet kan diskursanalysen anvendes til at undersøge disse forandringer og betydningerne heraf i den diskursive praksis og i det tekstnære (Fairclough, 1992, s. 8). Jeg vurderer denne metode anvendelig i forhold til at undersøge sammenhængen og forholdene mellem forandringer i den sociale praksis, som universitetsuddannelserne – og de studerende er en del af samt den diskursive praksis, som gør sig gældende for universiteternes pædagogiske og læringsmæssige udfordringer i en globaliseret verden. Jeg antager, at dette afspejler sig i generelle anbefalinger og retningslinjer over universitetsuddannelsernes formål og mål, der har betydning for de studerende og for det arbejdsmarked, de skal indtræde på.

Fairclough antager, at diskursive praksisser bidrager til at skabe og reproducere ulige magtrelationer, som foregår ubevidst, uden vi normalt lægger mærke til det. Faircloughs forståelse af magt ligner, ifølge ham selv, Michel Foucaults, hvor magt ikke er noget, som staten eller bestemte grupper udøver over for en anden gruppe. Det vil sige, at magt ikke nødvendigvis er undertrykkende, men det er en del af alle sociale praksisser, og kan opleves som værende noget produktivt, der skaber muligheder i det sociale (Fairclough, 1992, s. 37-68). Ifølge Fairclough og Foucault er sproget og diskurs essentielle for det sociale inden for magt. Men Fairclough mener dog, at ideologi og magt er knyttet til hinanden – i modsætning til Foucault. Fairclough mener, at ideologien diskursivt positionerer

subjektet, hvilket sker ubevidst. Dette medvirker til en ulige magtrelation, som kommer til udtryk som uhensigtsmæssig og kontraproduktiv. Dette i forhold til, at valg og muligheder bliver begrænsede og begrænsende for de parter, der er underlagt diskursive magtstrukturer. Dette er en interessant vinkel i forbindelse med at undersøge diskurser, og hvordan de har betydning for forholdet mellem uddannelse, samfund og individ i dette speciale. Særligt hvordan samfundets, og deraf regeringens og arbejdsmarkedets diskurser, påvirker universitetsuddannelserne og de studerende – og hvilke konsekvenser det medfører.

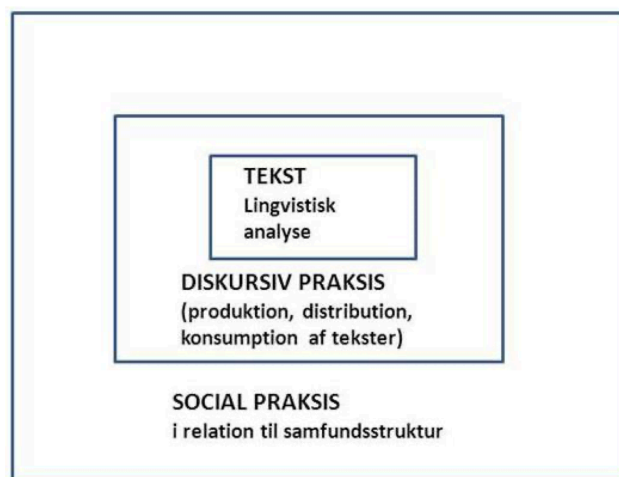
Diskursanalysen vil foretages med udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle analysemodel (figur 2). Jeg anskuer de forskellige dimensioner med inddragelse af forskellige teoretikere, hvorigennem jeg finder frem til den sociale praksis, og udfolder kompetenceforståelsen i den diskursive praksis. Faircloughs model anvender jeg som en ramme til at strukturere de forskellige perspektiver set i forhold til den tektnære empiri, som er rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' (UFM, 2018).

Rapporten er udvalgt på den baggrund, at det er de gældende retningslinjer og bestemmelser for universitetsuddannelser i Danmark anno 2020. Den er en central og vigtig rapport, idet den adresserer flere af de problemstillinger, som jeg undersøger i dette speciale. Samtidig er den et produkt af og indlejret i de dominerende diskurser, der gør sig gældende for forståelsen i og udviklingen af universitetsuddannelserne baseret på denne sociale praksis, hvori den diskursive praksis bliver defineret. Rapporten er dermed et produkt, der afspejler det samfund og den politik, danske universitetsuddannelser er påvirket af.

Den tredimensionelle model

Fairclough argumenterer for, at der er en distinktion mellem det diskursive og det non-diskursive og et dialektisk forhold mellem de tre analysebegreber *tekst*, *diskursiv praksis* og *social praksis* (figur 2). Det er nødvendigt at analysere deres indbyrdes forhold, idet pointen er, at diskurser på den ene side er fastholdt og skabt af de sociale strukturer, og at de på den anden side har mulighed for at påvirke de sociale strukturer (Fairclough, 1992, s. 63-64). Figur 2 viser, at teksten er indlejret i en diskursiv praksis, som også er indlejret i en social praksis. De udgør til sammen den kommunikative begivenhed. Dermed integrerer Fairclough både en tektnær (beskrivende), mikrosociologisk og makrosociologisk (fortolkende) tilgang i analysen. Som beskrevet er min analysestrategi at starte med en undersøgelse af den sociale praksis i kombination med betydningen for og af den diskursive praksis for universitetsuddannelserne. Denne praksis undersøger jeg specifikt gennem rapporten 'Universitetsuddannelser til

fremtiden', hvor jeg fremanalyserer de diskursive beveggrunde i rapportens formål, og hvordan disse har betydning for universiteternes praksis. Analysen vil veksle mellem det beskrivende og fortolkende niveau, idet de afhænger af og påvirker hinanden, jævnfør den videnskabsteoretiske orientering inden for socialkonstruktionismen samt Faircloughs metode. Derfor vil jeg både beskrive mine fund på det tekstnære niveau samt analysere disse med begreber og teoretiske og samfundsmæssige perspektiver fra analyse af den sociale og diskursive praksis.



Figur 2: Faircloughs tredimensionelle diskursmodel med egne uddybende informationer på de tre niveauer (Fairclough, 1995, s. 73).

Den tekstuelle dimension

I den tekstuelle dimension benytter jeg mig af følgende begreber fra Faircloughs begrebsapparat, som jeg har opstillet i tabel 1. I analysen vil jeg inddrage begreberne i forbindelse med at afdække og belyse de sproglige konstruktioner af forskellige diskurser og virkelighedsbilleder.

Begreb	Betydning	Reference
Ordforråd	Hvordan nogle ord italesættes frem for alternativer (personer, begreber, handlinger)	(Fairclough, 1992, s. 77)
Ords betydning	Ords betydning og formulering af mening	(Fairclough, 1992, s. 185-190)
Sammenkædning	Gentagelser, næstensynonymer, hvilken rationalitet skaber teksten, hvad bliver der sammenlignet	(Fairclough, 1992, s. 176-177)
Tekstens struktur	Tekstens form (rapport, artikel, m.v.)	(Fairclough, 1992, s. 75)
Interaktionskontrol	Organisatoriske forhold, magt, hvad /hvem er/sætter dagsordenen	(Fairclough, 1992, s. 152-158)

Transitivitet	Hvad fremhæves, hvad er teksten centreret om/til	(Fairclough, 1992, s. 177-185)
Modalitet	Grammatik: skal, kan må Tid: nutid/datid Hjælpeverber: måske, selvfølgelig etc. Forbehold: fx sådan lidt, en lille smule o.l. Kan synliggøre magt over betydningsfastlæggelse, social strategi	(Fairclough, 1992, s. 158-162)
Metafor	Hvordan struktureres virkeligheden gennem forskellige talemåder og ord (udtryk for den sociale praksis)	(Fairclough, 1992, s. 194-198)

Tabel 1: Oversigt over Faircloughs begreber til analyse af den tekstnære analysedimension (referencer ses i tabellen).

Den diskursive praksis

På dette niveau undersøges produktion, distribution og fortolkning af den kommunikative begivenhed. Dette afhænger af den sociale kontekst, hvor teksten er produceret samt de bagvedliggende årsager til måden, noget bliver fremstillet på. Desuden er fortolkningen også afhængig af mig som fortolker i forhold til mine holdninger og overbevisninger, hvilket forsøges adskilt (Fairclough, 1992, s. 78).

Mellem den tekstnære, mikro- og makromæssige analyse findes en analyse af intertekstuelle og interdiskursive træk. Her undersøger jeg hvilke genrer og diskurser, teksten trækker på, og hvordan den diskursive praksis kommer til udtryk i teksten (Fairclough, 1995, s. 58-59). Her sætter jeg rapporten i relation til tidligere rapporter/tekster, hvor jeg kan vise forandringer ogammenligninger i den diskursive praksis. Fairclough definerer og skelner mellem interdiskursivitet og intertekstualitet, hvor intertekstualitet betyder, at der findes tekstspor fra andre tekster i den konkrete tekst, og interdiskursivitet handler om, hvordan diskurser bygger på hinanden. Der kan også være flere diskurser til stede i samme tekst (Fairclough, 1992, s. 117-118). I Faircloughs forståelse af genre knytter det sig til det, der binder samfund og sprog sammen historisk. Det er et sprog, der er karakteristisk for den tid og sociale kontekst, der er definerende for indhold, stil og tematik i teksten (Fairclough, 1992, s. 126).

Den sociale praksis

Den sociale praksis kan både anskues fra den situationelle kontekst, som teksten er et produkt af samt i en bredere samfundsmæssig kontekst (Fairclough, 1995, s. 62). Fairclough argumenterer for et dialektisk forhold mellem sociale strukturer og sociale praksisser, hvor han angiver sociale strukturer som

værende sociale relationer på samfundsniveau, institutionelle relationer, normer og konventioner (Fairclough, 1992, s. 64). Herved kan man indtage et ideologisk, kulturelt, økonomisk og politisk anskuelsesplan. Mit anskuelsesplan som fortolker er således en kombination for at indfange dominerende diskurser og moddiskurser inden for de områder, der viser sig, men mit genstandsfelt er rettet mod det økonomiske og politiske ideal, idet rapporten om universitetsuddannelser til fremtiden er et produkt af denne samfundsopfattelse.

Fairclough argumenterer for, at den diskursive praksis er indlejret i den sociale praksis, idet den sociale praksis har betydning for, hvordan virkeligheden betegnes og sættes i tale i den diskursive praksis (Fairclough, 1992, s. 64). Her bidrager Gergen og socialkonstruktionismen til, at jeg erkender, at denne praksis er påvirkelig og dermed foranderlig i et frigørende perspektiv, hvilket jeg vil belyse senere i specialet. På den måde kommer det dialektiske forhold mellem diskursiv og social praksis til udtryk. For Fairclough er det vigtigt at inddrage andre teorier i diskursanalysen, hvorfor tekstanalyse bør kombineres med en social og sociologisk analyse for at foretage en sådan. Formålet i analysen er derfor at inddrage makrosociologisk teori, idet sociale praksisser påvirkes af sociale strukturer og magtrelationer, hvilket ofte sker i en ubevidst proces (Fairclough, 1992, s. 66; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). I relation til Louis Althusser og Antonio Gramsci diskuterer Fairclough diskurs i relation til ideologi- og hegemonibegrebet, og som jeg uddyber nedenfor.

Ideologi

Ideologi er en konstruktion af virkeligheden formet af diskursive praksisser (Fairclough, 1992, s. 87). En ideologi, der indgår i en diskursiv praksis, er naturliggjort og fungerer ud fra "common sense". Ifølge Fairclough er en sådan ideologi skabt på baggrund af dominansrelationer. Fairclough er dog tilhænger af, modsat Althusser, at individet har handlemuligheder inden for de ideologiske diskurser (Fairclough, 1992, s. 91), hvilket ståsted jeg også tilhører i specialet.

Hegemoni

Fairclough anvender Gramscis hegemonibegreb for at forklare, at enhver udøver af en diskurs kæmper mod andre grupper/klasser om at få mest mulig indflydelse på en dominerende diskurs i samfundet. Den vil konstant forandre sig og være midlertidig. Fairclough plæderer derfor for, hvordan diskursiv praksis indgår i en større social praksis, hvor magtrelationer indgår (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 88).

Det postmoderne samfund, socialkonstruktionisme og kritisk realisme

Jeg introducerer her baggrunden for den kontekst, hvor socialkonstruktionismen er udsprunget af, hvilket kan benævnes som den postmoderne samfundstilstand og udvikling, som blandt andre Jean-Francois Lyotard, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Ulrich Beck og Thomas Ziehe har beskæftiget sig med – dog med forskellige betegnelser såsom modernitet, det senmoderne og postmoderne (Lyotard, 1996, s. 8; Giddens, 1991 [1996], s. 26; Bauman, 2000, s. 8-9; Sørensen & Christiansen, 2006, s. 47, Ziehe, 1995, s. 15).

Lyotard kalder samfundet for postmoderne i 1979 med bogen 'Viden og det postmoderne samfund', hvor det postmoderne beskrives som: "*kulturens tilstand efter de transformationer, som har påvirket videnskabens, litteraturens og kunstens spilleregler siden slutningen af det 19. århundrede*" (Lyotard, 1996, s. 8). Virkeligheden opfattes som en perspektivisk social virkelighed, som sproget konstituerer (Hansen & Christensen, 2015, s. 7). Socialkonstruktionismen og socialkonstruktivismen har samme grundsyn, hvor der gøres op med realisme og essentialisme. Det er Gergen, der indfører betegnelsen socialkonstruktionisme for at lægge afstand til den radikale konstruktivistiske forståelse fra blandt andre Jean Piaget, hvor konstruktion af viden sker i individets psyke (Hansen & Christensen, 2015, s. 8). Gergen uddyber, at konstruktivistisk tænkning har været vigtig i forhold til at stille spørgsmål til det behavioristiske synspunkt, og han henviser til George Kelley, der i værket 'The Psychology of Personal Constructs' (1955) angiver, at vi konstruerer verden på vores egne betingelser. Gergen optegner forskellen ved at angive, at "*socialkonstruktionismen peger på de sociale processer som stedet, hvor viden opstår, og socialkonstruktivismen peger på et sted inde i individets hoved. Mens konstruktionismen hylder relationerne, så er konstruktivismen strengt individualistisk*" (Gergen & Mellon, 2017, s. 138).

Gergen hævder, at socialkonstruktionismen er et alternativ til de mange måder, hvorpå alverdens folk har forsøgt at garantere, at deres sandhedsveje er de eneste sandheder. Sådanne forsøg har alt for ofte ført til fremmedgørelse, undertrykkelse og udryddelse af anderledestænkende (Gergen & Mellon, 2017, s. 165). Gergen situerer videnskaben og individet som et historisk, kulturelt og kontekstafhængigt produkt. Det betyder, at universelle sandheder ikke eksisterer, men i stedet antager Gergen, at den viden, som produceres, afspejler samfundet. Herved argumenterer jeg, i lighed med Gergen, for, at videnskaben er en diskurs i kamp med andre diskurser (Gergen, 1994, s. 243-244). Det vil sige, at alle former for mening, sandhed og virkelighed er et resultat af den diskurs og sociale kontekst, som vi er en del af, hvor Gergen opsummerende kalder mennesket for historisk og kontekstuel dannet.

Gennem socialkonstruktionismen anlægger jeg et metaperspektiv eller et paraplybegreb, der kan anvendes på alle påstande om viden og eksempelvis uddannelsespolitik. Viden er født af relationer, og det giver anledning til både at være nysgerrig og til at være kritisk (Gergen, 2015, s. 28-29). Det er dette kritiske perspektiv og spørgsmålsstillen, jeg i dette speciale anlægger på udviklingen i, forståelsen for og anvendelsen af kompetencebegrebet i danske universitetsuddannelser. Gennem spørgsmål bliver de antagelser, der eksisterer om uddannelse og os selv, udfordret. Gennem spørgsmål kan alternative fortællinger få mulighed for at spire og måske føre til frugtbare resultater. Som Lone Hersted og Gergen påpeger i bogen 'Relationel ledelse', så er det langt vigtigere at kunne stille de rigtige spørgsmål end at kende svarene (Hersted & Gergen, 2013, s. 180). Det, vi betegner som dekonstruktion og rekonstruktion af antagelser, kan hjælpe til at åbne op for fastlåste fortællinger om kompetencebegrebets berettigelse og anvendelse (Lund, 2015, s. 81). Gergen kalder det for *frigørelse for krav*, hvilket blandt andre Habermas har udviklet med begrebet om emancipatorisk sigte (Højbjerg i Fuglsang & Olsen (Red.), 2004, s. 312-313) samt Giddens plæderer for ved at hævde, at individet har mulighed for at påvirke eksisterende samfundsstrukturer og diskurser (Giddens, 1990, s. 38). Gennem et socialkonstruktionistisk perspektiv er det muligt at lytte til og forstå det, der er anderledes og kan være alternativer til det eksisterende. Med denne forståelse forsøger jeg at bidrage til at stille spørgsmål ved det eksisterende og bidrage til nuancering af uddannelsesdebatten.

Diskurser i universitetsuddannelsesdebatten

Gennem diskursanalyse på makro- og mikroplan forsøger jeg nedenfor at indfange de diskursive forståelser, som forskellige forhold har af betydning for universitetsuddannelsernes udfordringer. Dette gennem en undersøgelse af hvad der definerer/konstruerer den sociale praksis, og hvordan den diskursive praksis kommer til udtryk heri.

Universitetsuddannelsernes økonomi

Danmarks universitetsuddannelser bliver blandt andet finansieret af et offentligt taxametertilskud³, hvilket betyder, at hvert universitet modtager midler per studerende, der gennemfører eksamener på årsbasis. Der har været et stigende optag på universiteterne de sidste mange år (UFM, 2018, s. 71), men med VK-regeringen indførte man et stop i midlerne, og siden 2016 har uddannelsesinstitutionerne hvert år skullet spare to procent på uddannelseslønningerne. Dette blev dog afskaffet i 2019 (UFM, 2019). Det har dog i mange år presset universiteternes økonomi, og undervisere på universitetsuddannelserne har været utilfredse med disse krav, idet de giver udtryk for, at fokus har været på kvantitet frem for kvalitet (Information, 2004). Dette sammenholdt med lovgivningen omhandlende uddannelsesloft⁴ og Universitetsloven fra 2003, som betød større politisk indflydelse grundet bestyrelser med eksterne flertal og topstyring, hvilket var en ledelsesform, der mindede om traditionel, privatøkonomisk management kendt fra erhvervslivet (Madsen, 2009, s. 11; Madsen & Øllgaard i Nielsen (Red.), 2006, s. 217; UVM, 2003). Gennem større indflydelse fra erhvervslivet har det også betydet, at deres behov har haft indflydelse på hvilke uddannelser, der er "de bedste" og mest relevante set i et økonomisk perspektiv. Ligeledes også fordi forskningsbevillinger er afhængige af samarbejde med erhvervslivet (Madsen & Øllgaard i Nielsen (Red.), 2006, s. 217; UVM, 2003). I 2017 lavede man ligeledes tilskudsordningen om, således at der nu bliver givet faste tilskud til universiteterne, men derudover sker der aktivitetstilskud, resultattilskud og kvalitetstilskud alt efter hvordan beskæftigelsesgraden er for de færdiguddannede dimittender (UFM, 2020a). Denne indflydelse fra erhvervslivet i reformerne styrer den politiske dagsorden og bidrager til en markedsføring af uddannelserne. Men med den nye Socialdemokratiske regering med støtte fra Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Enhedslisten, er der vedtaget en finanslov, hvor det er slut med omprioriteringsbidraget og uddannelsesloftet, og videreførelse af taxameterløftet bliver igen en realitet (Magisterbladet, 2019b). Hvorvidt intentionen er at

³ Taxameterbevillingen for den enkelte uddannelse er proportional med antallet af beståede eksaminer. I 2017 blev der indgået en bred politisk aftale om et nyt bevillingssystem, som trådte i kraft pr. 1. januar 2019. Nu afhænger universiteternes tilskud blandt andet af beskæftigelse og kvalitet i forhold til studenteraktivitet (UFM, 2018, s. 60).

⁴ Uddannelsesloftet blev indført i 2016 for at undgå dobbeltuddannelse (UFM, 2016).

forandre den eksisterende uddannelsespolitik eller at videreføre rationaliteten om, at netop økonomisk rationalitet vinder over andre værdier i uddannelserne, er uvis.

Brugen af termer som ”nødvendig politik” (Berlingske, 2013), ”produktivitetskommissionen” (Altinget, 2014) og talemåden om, at ”det skal kunne betale sig at arbejde” (Venstre, 2015) er eksempler på, hvordan en økonomisk diskurs dominerer politiske beslutninger, og hvordan politikernes brug af en nyttediskurs kan bruges som argumentation og derved skabe opbakning. Det er denne kulturelle kontekst, som universiteterne er en del af og denne sociale praksis, som jeg i dette speciale har sat mig for at undersøge. Dette særligt med henblik på at belyse hvilke udfordringer det medfører, hvis universiteterne fungerer på markedsvilkår.

Markedsgørelse af universitetsuddannelserne

De studerende har stor indflydelse på universiteternes attraktivitet, idet universiteterne modtager midler per studerende. Derfor kan universiteterne have et økonomisk motiv ved at have mange studerende og dermed flest mulige økonomiske midler til rådighed. Fairclough har udført omfattende analyser i Storbritannien og af det britiske samfund, hvor der vel at mærke er forskel på det danske uddannelsessystem. I Storbritannien er der brugerbetaling, hvor det i Danmark er gratis at tage en videregående uddannelse. Der kan dog stadigvæk sammenlignes på det konkurrencemæssige område, idet universiteterne i både Storbritannien og Danmark skal gøre sig attraktive for de studerende, da begges økonomier er afhængige af ”brugerne”. Denne konkurrence om de studerende foregår ikke kun mellem de enkelte universiteter men også mellem eksempelvis professions- og faguddannelser og universiteterne. Fairclough argumenterer for, at denne markedsgørelse af universiteterne og sociale praksis påvirker sproget diskursivt (Fairclough, 1992, s. 6). Ifølge Fairclough er universiteterne blevet tvunget af de forskellige regeringer til at fungere som private virksomheder, der sælger produkter til forbrugere. Med universitetsloven i 2003 skulle danske universiteter undergå organisatoriske forandringer (Universitetsloven, 2002) samtidig med, at underviserne skulle levere en pædagogisk indsats, der svarede til ”kundernes behov”, hvorfor de studerende blev centrum for den læring, der skulle foregå, sådan som Fairclough formulerede det (Fairclough, 1995, s. 141). Fairclough kalder det for en forbrugerkultur, hvor diskurs bruges til at sælge en vare, og han mener, at reklamegenren har indtaget den offentlige service-sektor, hvor andre diskurser hidtil har været gældende (Fairclough, 1995, s. 139). Det vil sige, at der er sket en kulturel forandring i den sociale praksis, som har medført en forandring i den diskursive praksis – at forbrugerdiskursen dominerer andre diskurser. Ifølge Fairclough er der sket en teknologisering af diskurs, idet viden om sprog og diskurs er relateret til magt, hvor sproget bruges strategisk til

at påvirke en diskurs (Fairclough, 1992, s. 216). Han udtaler, at teknologien er: ”*an important resource in attempts by dominant social forces to direct and control the course of the major social and cultural changes which are affecting contemporary society*” (Fairclough, 1995, s. 91). Effekten heraf er et stigende bureaukratiseret og markedsgjort kontrolregime af samfundsborgernes liv (Fairclough, 1992, s. 215). På lige fod hermed udtaler sociologen Zygmunt Bauman, at denne markedsgørelse, som Fairclough argumenterer for, også præger det sociale og kulturelle område, som påvirkes af et forbrugersamfund, der er mærket af spontanitet og tilfredsstillelse af akutte behov (Bauman, 2000, s. 28). Juul udtrykker bekymring over, at individer er styret af de interesser, der udelukkende er rationelle og nyttemaksimerende for at være konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet (Juul, 2017, s. 106), idet det kan føre til, at mange bliver stressede over denne tilpasningstvang. Ifølge Richard Sennett sker samfundsudviklingen i takt med ”den utålmodige kapitalisme”. Det betyder, at denne utålmodige kapitalisme jagter de kortsigtede investeringer, den hurtige profit og en *her-og-nu* imødekommelse frem for langsigtede planer og intentioner (Saugstad, 2015, s. 93). For over 10 år siden vurderede amerikanske forskere, at 50 pct. af alle ansattes konkrete viden og kompetencer bliver forældet i løbet af 3-5 år (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, s. 16). Hvordan mon udløbsdatoen er i dag?

I en uddannelsesmæssig sammenhæng stiller Gergen spørgsmålstejn ved test og karaktergivning af studerende. Han spørger kritisk, hvad vi rent faktisk lærer om de studerende, når vi tester? (Gergen & Mellon, 2017, s. 154). Faktorer såsom relationen til underviser/censor, evaluatorens ståsted i forhold til interesse og kvalitetsstandard samt det øjebliksbillede af en præstation underlagt strenge rammer som en eksamenssituation er, har betydning for anerkendelse eller mangel herpå gennem karaktergivning. På samme måde bliver underviserne evalueret, og her kan man spørge, hvorvidt evalueringen afspejler den anerkendelse, de studerende får fra underviserne, som kan måles i karakterer. Det kan betyde, at underviserne ofrer kvalitetsbetonet undervisning til fordel for *teaching to the test* (Gergen & Mellon, 2017, s. 154). Joanna Williams, underviser ved University of Kent, skriver i ‘Consuming Higher Education. Why Learning Can’t be Bought’ (2013) en type studerende, der er selektive i deres valg af uddannelse i forhold til hvilken karriere, de vil have. Derudover ser de studerende det som deres ret til at klage, hvis undervisningen ikke er tilfredsstillende (Williams, 2013, s. 1-4). I antologien ‘The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer’ peger flere artikler på, at studerende i høj grad fokuserer på eksamensbeviset som en adgangsbillet til det gode liv og den karriere, de drømmer om snarere end at se uddannelse og den tilhørende læring som det primære formål med at tage en universitetsuddannelse. Dette er til skade for fagligheden, som Williams påpeger (Molesworth, Nixon & Scullion., 2011, s. 184) og til skade for den mentale sundhed, som Juul påpeger (Juul, 2017, s. 106).

Uddannelsen og den læring, der gerne skulle være en del af den, bliver sekundær, og derigennem glæden ved at lære for læringens skyld udebliver. Denne betragtning understøtter dette afsnits undersøgelse af den markedsdiskurs, som både universitetsuddannelserne og de studerende er indlejrede i og det kundeforhold, der kommer til udtryk mellem undervisere og studerende.

Fra velfærdsstat til konkurrencestatslogik

I 1978 udkom en rapport fra Det Centrale uddannelsesråd (CUR), som hed 'U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne', hvor der blev varslet om et fremtidigt samfund, som, ifølge rapporten, ville blive uddannelsesbaseret (U 90, 1978, s. 83). I rapporten fremgik det også, at mobiliteten i samfundet ville vokse og i højere grad blive afhængig af den enkeltes vej gennem uddannelsessystemet (U 90, 1978, s. 86). Rapporten var blevet bedt om at undersøge fremtidens behov for reformer i Danmark i 80'erne og 90'erne på uddannelsesområdet. CUR udtalte:

I erkendelse af de stærke bindinger mellem uddannelsessystemet og samfundet har vi følt, at vi ikke kunne drøfte de uddannelsespolitiske perspektiver frem til 90'erne uden at prøve på at gøre os forestillinger om, hvilke grundlæggende forskydninger, der måtte forventes i samfundet (U 90, 1978, s. 5).

Rapporten problematiserede en tendens til erhvervslivets stigende indflydelse på uddannelserne, hvor risikoen bliver defineret som værende en frygt for, at arbejdslivet blev prioriteret højere i uddannelsesplanlægning end "de øvrige tre liv", som bestod af familie, fritids- og samfundsliv. Derfor angives i rapporten, at det er en offentlig opgave at sørge for en passende balance herimellem (U 90, 1978, s. 62). Ydermere skrives der i rapporten, at "Det endelige formål er naturligvis, at man udvikles til at klare sig i livet" (U 90, 1978, s. 104). Rapporten giver også udtryk for, at erhvervslivets indflydelse har tendens til at fokusere på kortsigtede og snævert erhvervsrettede kvalifikationer. Af rapporten fremgår følgende udtalelse: "Vi må bygge på et langt bredere kvalifikationsbegreb, end det ofte anvendte" (U 90, 1978, s. 106). I U 90 var holdningen, at uddannelsernes rolle skulle være at forbedre og sikre individet størst mulig udfoldelse i alle fire liv. Men med Bertel Haarder som undervisningsminister i 80'erne (1982-1993) blev publikationen 'U 91. Det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik' udgivet (U 91, 1991). Her blev der gjort op med U 90 rapportens tanker. I den nye rapport skulle markedskræfternes logik være det dominerende, hvor mål- og rammestyring samt øget markedsorientering og brugerstyring skulle i fokus (U 91, 1991, s. 8), hvilket diskursivt understøtter en markedsførelse af uddannelserne, jævnfør foregående afsnit. Uddannelserne skulle gøre sig fortjent til

de studerende, og hvis de ikke levede op til de studerendes og arbejdspladsernes behov, var konsekvensen færre ansøgere og dermed færre taxameterpenge (U 91, 1991, s. 19). Uddannelserne skulle være rettet mod arbejdsmarkedet og kvalificerende til et job (U 91, 1991, s. 22). Holdningen i U 91 rapporten var, at konkurrence og markedslignende forhold var de bedste midler til at sikre opfyldelse af de studerendes behov – eller i markedsdiskursens term – brugernes behov.

Globaliseringens indflydelse på uddannelsespolitikken i 90'erne og 00'erne affødte et uddannelsesparadigme, som kommer til udtryk i Globaliseringsrådets rapport fra 2006, hvor der argumenteres for en direkte sammenhæng mellem befolkningens uddannelsesniveau og nationens konkurrenceevne – og med studerende i verdensklasse (Globaliseringsrådet, 2006, s. 8). Rapporten skaber et billede af, at Danmarks position som et af verdens rigeste lande er i fare som følge af globaliseringen, hvorfor ”truslen” indebærer øget global konkurrence (Globaliseringsrådet, 2006, s. 13), og uddannelsernes svagheder måtte løses. Blandt andet var problemet, at for mange ikke gennemfører en ungdomsuddannelse og dem, der gør det, var for længe om det (Globaliseringsrådet, 2006, s. 19). I U 90 rapporten søgtes problemet løst gennem øget statsinterventionisme, i U 91 introduktion af markedslignede reguleringsformer, men med globaliseringsrådets rapport adresseres problemet i befolkningen – som en mentalitetsændring – og den enkeltes ansvar for at uddanne sig hurtigt og til relevante erhverv. Med reference til Andersen og Jacobsen blev uddannelsespolitikken målsætning at sikre det enkelte individs ”employability” (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 20).

Denne sikring af Danmarks konkurrenceevne internationalt kalder politolog og professor, Ove kaj Pedersen for en konkurrencestatslogik. Pedersen fremhæver, at der, udover det økonomiske skift fra en velfærds- til en konkurrencestat, er forskel på de værdimæssige måder, hvorpå samfundet er indrettet (Pedersen, 2011, s. 5-10). Hvor velfærdsstaten var domineret af en moralsk og eksistentiel menneskeopfattelse, er konkurrencestatens ideologi et opportunistisk syn på mennesket, der træffer valg baseret på rationalitet om gevinster og tab (Budtz Pedersen & Collin, 2018, s. 31). Det er det danske samfunds mål at forøge bruttonationalproduktet (BNP), som udelukkende måles på økonomiske forhold, og dermed er et udtryk for et samfunds velfærd og *nytte* (Budtz Pedersen & Collin, 2018, s. 32). Eller som forfatter, Knud Romer, udtalte tilbage i 2011; ”... *man har fjernet dannelse fra uddannelse, så man kun har ud tilbage. Ud på arbejdsmarkedet. Ud og tjen penge. Ud, ud, ud*” (Politiken, 2011).

Denne samfundsmodel, baseret på den økonomiske velfærd, kan spejles i utilitarismen, hvor den moralske handling vurderes ud fra den nytte, det frembringer, og forøger summen af velfærd (Mill, 1995). Den sociologiske professor, Ulrich Beck, udgav værket ’Risikosamfundet’ i 1986 med perspektiver på

den måde, samfundet udvikler sig på med udgangspunkt i diverse risici (Sørensen & Christiansen, 2006, s. 21). Eksempelvis faren for at være arbejdsløs dimittend efter en videregående uddannelse skaber usikkerhed i individet, der kan være opstået som følge af mediernes fokus på særligt ledige humanister, forskning, statistikker på antal ledige universitetsuddannede eller offentligt forsørgede samt bekendtgørelser om universitetsuddannelser (Cepos, 2019; aka, u.å.). Når der findes disse utallige undersøgelser af, hvorfor så mange går ledige efter endt uddannelse, det stigende antal stressramte (Forebyggestress, u.å.), hvilken undervisning der er den bedste (UVM, 2017) med videre, handler det ikke længere om at opnå rigdom, som det gjorde i industrisamfundet, det handler derimod om at undgå risici (Sørensen & Christiansen, 2006, s. 35). Eller at undgå at sakke bagud i den internationale uddannelseskongurrence.

Hvor U 90 rapporten er præget af en optimistisk tro på fremtiden, og at den unge har mulighed for at bryde med tidligere tiders traditioner, og at kunne gøre op med autoriteterne og engagere sig i samfundslivet, er diskursen anderledes i Globaliseringsrådets rapport. Her er der tale om et pessimistisk og negativt defineret fremtidsscenario, hvor fokus ikke er fremadskuende, men snarere på at fastholde det eksisterende, der trues udefra af den globale konkurrence. Denne sidstnævnte sociale praksis ses at være definerende for universitetsuddannelsernes opbygning, idet studerende skal uddannes inden for fagområder, hvor man kan opnå den største indtægt på sigt og dermed gøre mest mulig samfundsgavn (Budtz Pedersen & Collin, 2018, s. 51). Derved sidestilles længerevarende uddannelser med Danmarks konkurrenceevne og status, hvilket kan afspejles i individernes uddannelsesvalg.

Denne periode og samfundsudvikling, som jeg ovenfor har skitseret som værende konkurrencepræget og økonomisk drevet, kalder Beck for *det andet moderne* (Sørensen & Christiansen, 2006, s. 47). Bauman forsøger, med sit begreb om det *flydende moderne*, at anskueliggøre denne aftraditionisering af det moderne med en samfundsmæssig kompleksitet og uigennemsigthed, der er skabt af en markedsdrevet globalisering (Bauman, 2000, s. 8-9). Ligeledes markerer Giddens sig med sit begreb om det senmoderne, hvor han på lige fod med Beck anskuer en forandring i moderniteten. Denne udvikling tilskriver han en stigende refleksivitet, som jeg vil vende tilbage til i afsnittet om forholdet mellem individ og samfund (Giddens, 1990, s. 38). Denne markedsdrevne globalisering og forbrugerisme, som jeg har beskrevet, kan have medvirket til kompetencebegrebets infiltration af universiteternes læringsmål. Med overskriften: "Universitetsuddannelserne skal svare til samfundets behov" i Globaliseringsrådets rapport fra 2006 fremgår det tydeligt, at kompetencer er læringsmålet, der bliver midlet til at opnå et arbejde, idet specifikke kompetencer skal defineres og nedskrives i de studerendes

eksamensbeviser (Globaliseringsrådet, 2006, s. 67). Med andre ord uddannes studerende ikke længere med formålet om dannelse, men i stedet søger de at skabe værdi for samfundet (politisk-økonomisk rationale) gennem at leve op til nuværende kompetencekrav, som Pedersen pointerer (Pedersen, 2011, s. 184). Men hvad med mennesket i dette spændingsfelt mellem nytte og værdi? Nedenstående afsnit har til formål at afdække forholdet/modsætningerne mellem dannelse og kompetence for at kunne besvare arbejdsspørgsmålet herom og for dernæst at lede frem til en undersøgelse af kompetencebegrebet i en udviklings- og tilpasningslogik.

Universitetsuddannelsernes formål – et spændingsfelt mellem kompetence og dannelse

Ifølge Weber og Habermas har der altid været et indbygget spændingsforhold mellem skolens dannende og uddannende ideal (Habermas, 2009 [1962], s. 45; Weber, 1982 s. 156). Weber frygtede, at fagmennesket en dag vil dominere over kulturmennesket. Weber kalder det for en dehumanisering, der i dag viser sig som en *økonomisering*, og dannelsesmål udskiftes med kompetencemål, og forsøges målt efter samme rationale, hvilket ikke kan lade sig gøre (Weber, 1982, s. 156). Dette på grund af, at der er forskel på at måle instrumentelt i forhold til at måle på, hvad der er *det gode* liv.

Ifølge Andersen og Jacobsen handler uddannelse om at udvikle individer fagligt, personligt og socialt til at blive en del af samfundet med særligt henblik på at kunne forsørge sig selv og bidrage til samfundets drift og udvikling. Uddannelser kan være generelle eller specifikke, lægge vægt på faglig viden og færdigheder, på at forberede til en bestemt funktion eller profession eller på at forberede individet mere generelt på et foranderligt arbejdsliv med vægt på generelle kompetencer, der kan anvendes på forskellige typer opgaver (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 15). Dette behov for at være omstillingsparat betyder, at forståelsen af viden i uddannelserne har ændret sig hertil. I middelalderen blev viden som refleksion og begrebsdannelse uden et praktisk formål opfattet som en højere og finere form for viden, der kun var forbeholdt de få i en samfundsmæssig elite (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 16). Men med det humboldtske ideal, som har været dominerende i store dele af verdens universiteters formål igennem det 20. århundrede, fremsatte William Von Humboldt (1767-1835) tesen om, at intellektuelle skulle koncentrere sig om en *ren* form for sandhedssøgen, der kun skal ledes af den høje moral, som akademisk lære og uddannelse medfører (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 18). Det betyder, at viden ikke skal tilegnes ved at gentage og repetere, men i stedet opnås gennem opnåelse af indsigt og evne til at tænke selvstændigt. På samme vis skulle videnskaben være fri og holde afstand til *markedet*, således at sandheden blev søgt af en kritisk akademisk tankegang (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 19). Men i løbet af 2012 blev der udformet en deklaration (Bologna-deklarationen) af European University

Association (EUA). EUA foreslår, at universiteterne distancerer sig fra de humboldtske idealer og i stedet forsøger at opfylde behov på arbejdsmarkedet og hos de studerende. Behovet er således, at universiteterne skal *give* de studerende de færdigheder, som arbejdsmarkedet kræver – at gøre dem *employable* og samtidig forberede dem til livslang læring (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 20). Hvis viden og læring ikke har andre formål end erkendelse og dermed søgen efter sandhed, er det ikke samfundsøkonomisk nyttigt. Studerende med en længerevarende uddannelse har en samfundsforpligtelse både i forhold til at skulle fungere i samfundet og den viden, de skaber, skal være nyttig for samfundet (Andersen & Jacobsen, 2018, s. 21). Hvad er konsekvensen af, at universitetsuddannelserne og de studerende befinder sig i denne situation? Her vil jeg undersøge hvilken viden og hvilke kompetencer, der siges at være *brug for* nu og i fremtiden.

Kompetencediskurs i universitetsuddannelserne

I lyset af den sociale kontekst, som globaliseringen blandt andet har medført, vil jeg nu argumentere for den diskursive praksis, som kompetencebegrebet er blevet indlejret i, idet universitetsuddannelserne uddanner i erhvervsefterspurgte kompetencer. Dette som følge af den markedsgørelse, som institutionen har været underlagt. Den diskursive praksis er indlejret i den sociale praksis, hvorfor den sociale praksis har betydning for, hvordan virkeligheden betegnes i den diskursive praksis i universitetsuddannelserne.

Allerede i 1979 skriver Lyotard, at efterspurgt viden i det postmoderne samfund vil være en praktisk, nyttig og operationaliserbar viden. Det betyder, at viden ikke længere søges for at finde sandheder, men for at finde nytten. Kundskabsværdi er markedsværdi, som Saugstad opsummerer (Saugstad, 2015, s. 94). Anvendeligheden i den nyttige viden handler ikke kun om, at teoretisk viden skal kunne overføres til praksis, men at viden også bliver udviklet i praksis, hvilket forskergruppen Gibbons et al. bakker Lyotards betragtninger op med (Saugstad, 2015, s. 94). Viden får dermed en pragmatisk status, og individuelle kompetencer definerer individets evne til at anvende viden, løse problemer og tænke innovativt i skiftende kontekster (Saugstad, 2015, s. 94). At dømme herudfra forsøger universitetsuddannelserne at imødekomme den postmoderne praksisfelts omskiftelige og fleksible tendens ved at styrke kompetenceudvikling og individuel læring (jævnfør Bologna-traktaten) samt ved at gøre uddannelserne behovsorienterede – inspireret af EU's intention om at udbrede behovet for *livslang læring* (EU memorandum, 2000/2001). I tråd hermed søges der efter strategier, der kan bidrage til at styrke og videreføre bureaukratiske praksisforståelser – eksempelvis gennem evidensbaserede uddannelser og standardisering af fagligheder inden for især professionsorienterede uddannelser, men også via tests og

karacterskalaer. Denne strategi er udformet på baggrund af OECD og et ønske om at evaluere og måle på basisfaglige kundskaber, idet disse søges styrket (Dahler-Larsen, 2004, s. 60). Disse strategier, som burde være modsatrettede og usandsynlige at kombinere, betyder, at det ikke kan lade sig gøre at uddanne i kompetencer samtidig med at ville standardisere på faglighed. Men her sidestilles de og forsøges ensrettet, idet man anvender et forsimplet kompetencebegreb, der i stedet burde kaldes for kvalifikationer. Det udfordrer selve pædagogikken i kompetenceudvikling, at kompetencer skal måles, idet, som jeg beskrev i indledningen af dette speciale, kompetencer er kontekstuel afhængige og udgøres af individets motivation, holdninger og identitet (Gringer, 2002, s. 168).

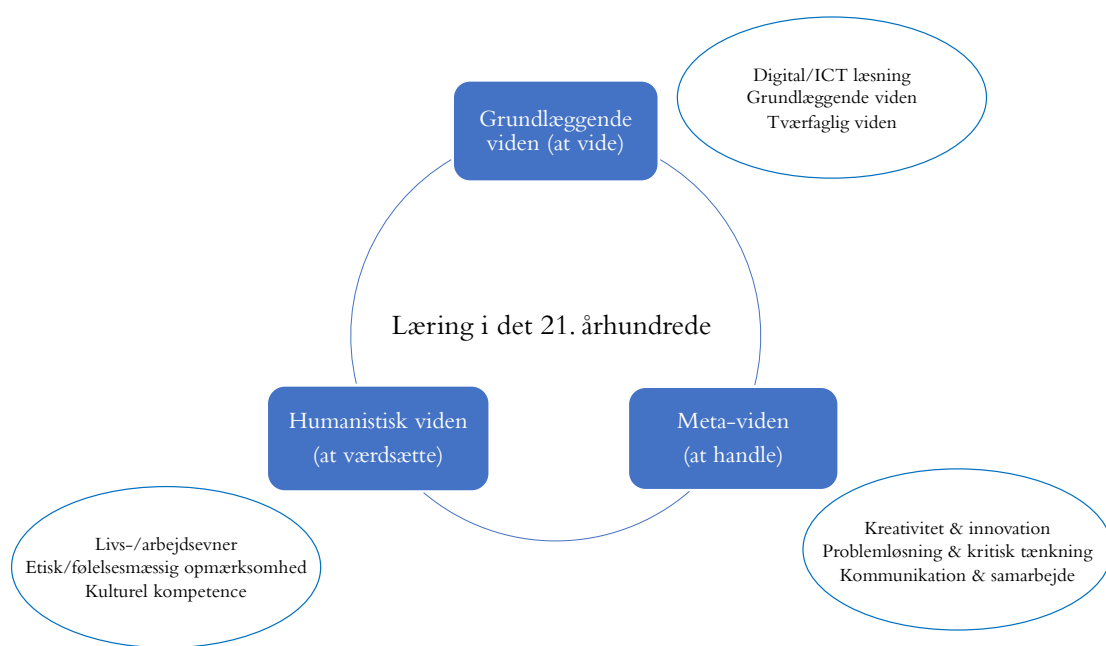
Jeg vil herunder give et historisk indblik i begrebets udvikling, hvorefter jeg vil definere hvilke færdigheder og kompetencer, som begrebet dækker over, og endelig vil jeg diskutere hvilken rolle, begrebet spiller i forhold til den aktuelle debat om universitetsuddannelsessystemet i Danmark.

Den historiske anvendelse af begrebet *kompetence* dukker op i Danmark i starten af 1990'erne inden for human resource management-tænkningen, der indtil dette tidspunkt havde foregået i særligt USA i forbindelse med at gøre landet konkurrencedygtig som følge af den stigende globalisering (Berthelsen, 2016, s. 4). Både deregulering af kapitalmarkeder, fjernelse af internationale handelsbarrierer og en teknologisk udvikling gjorde, at konkurrencen mellem det danske og internationale marked forøgedes. Denne tendens til større outsourcing og forandringshastighed på markedet blev en trussel for lønmodtagere og det danske arbejdsmarked generelt (Redaktionen, 2011, s. 5-6). Når disse outsourcing-strategier medfører omstruktureringer, betyder det, at kompetencer eksempelvis inden for service, logistik, marketing og udvikling bliver de nye kernekompetencer. Derved er der ikke længere et behov for ufaglært arbejdskraft, hvilket understøtter den stigende tendens til flere ansøgere til universitetsuddannelserne (UFM, 2018, s. 109). Men en anden bølge var, at højt specialiseret viden ikke længere var forbeholdt de vestlige samfund, og at uddannelsesniveauet i andre lande steg. Det medførte en stigende konkurrence på det globale arbejdsmarked (Redaktionen, 2011, s. 7). Dermed er ingen viden og kompetencer forbeholdt specifikke lande. Alt kan outsources, og alle kan byde ind. Men grunden til at nogle danske virksomheder påskønner dansk arbejdskraft er, at danske medarbejdere ofte har et højt kompetenceniveau, kan arbejde selvstændigt og behøver ikke konstant overvågning. Flere virksomheder har også erfaringer med, at omkostninger til mellemlidelse og efteruddannelse øges, når produktionen flyttes til udlandet (Redaktionen, 2011, s. 8). Men også andre påvirkninger har globaliseringen medført på det danske arbejdsmarked. Der foregår en stigende tilpasningstrang i de danske virksomheder for at være beredt til forandringer i markedet og verden, som man skal kunne stå imod. Det vil

sige, at der er et stigende behov for efteruddannelser og løbende læring og kompetenceudvikling på arbejdspladserne. Når der ligeledes kommer flere krav fra arbejdsmarkedet samtidig med krav fra de nyuddannede, medfører denne forbrugerorientering og markedsføring mere usikre ansættelsesvilkår for begge parter. Når man kan blive udfordret på kvalifikationsniveau, bliver kompetencer et alternativ i konkurrencen, hvorfor det handler om at kunne arbejde selvstændigt, som beskrevet ovenfor, eller som Ziehe og Giddens argumenterer for; at kunne reflektere og tænke kritisk eller at tænke innovativt i skiftende kontekster (Saugstad, 2015, s. 94).

Hvor kvalifikationer knytter sig til faglighed og uddannelse, begynder erhvervslivet dermed at interessere sig for de faktorer, der skaber innovation, fleksibilitet, ansvarlighed og samarbejdsevne (Hermann, 2008, s. 21). I et peer-reviewed tidsskrift af Françoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton henvises til professor i Management Learning, John Burgoyne. Han skelner mellem at være kompetent, som betyder, at man opfylder jobkravene til at have kompetencer, som betyder, at man har de nødvendige egenskaber til at præstere kompetent i forskellige situationer (Le Deist & Winterton, 2005, s. 29). Her er forståelsen, at det ikke er nok at have erhvervet sig kompetencer forbeholdt en bestemt funktion, sådan som Globaliseringsrådet anbefaler. Det handler om at kunne anvende forskellige kompetencer i skiftende praksisser.

På baggrund af uddannelsesforsker Chris Dedes arbejde (Dede, 1992, s. 106) har indflydelsesrige interesseorganisationer som OECD, Partnership for 21st Century Learning (P21) og Assessment and Teaching of 21st Skills (ATC21S) beskæftiget sig med hvilke kompetencer, de mener er vigtige at have i det 21. århundrede. De tre organisationer giver deres bud på hvilke kompetencer, der skal til for at være rustet til fremtidens krav. I en artikel, der bygger på i alt femten forskellige forsøg på begrebsafklaringerne, herunder de tre førnævnte organisationers definitioner, sammenfatter Kristen Kereluik et al. de forskellige færdigheder og kompetencer (Kereluik et al., 2013, s. 130). Nedenfor præsenteres kompetencerne i figur 3 fra Berthelsen (2016), der illustrerer kompetencerne på følgende måde:



Figur 3: Sammenfatning af fremtidens efterspurgte kompetencer jævnfør Kereluik (2013) i (Berthelsen, 2016, s. 9). Egen oversættelse.

I artiklen fremgår, at alle tre organisationer fremhæver evnen til at anvende sociale og digitale teknologier, evnen til selvledelse og selvlæring, evnen til at samarbejde og indgå i sociale relationer, evnen til at tænke kritisk samt evnen til at være innovativ og kreativ. Efterspurgte kompetencer er derfor ikke viden og specifikke kvalifikationer, men derimod individers adfærd og opgaveløsning i samspil med andre. Disse krav til individers kompetencer skal man i stadig stigende grad leve op til for overhovedet at komme ind på arbejdsmarkedet, hvorfor det derfor er blevet essentielt for uddannelsesinstitutionerne at beskæftige sig med at ruste de studerende til dette arbejdsmarked. Hermann definerer kompetencebegrebet til at være knyttet til det hele menneske med dets særlige identitet, motivationelle, kognitive og holdningsmæssige træk, karakteregenskaber såvel som kundskaber (Hermann & Kristensen, 2004, s. 497). Se også (Jørgensen i Weicher, & Fibæk Laursen (Red.), 2003; Gringer, 2002; Illeris, 2006; Svedberg, 2009), som deler denne definition. Men som det ser ud i både 'Den danske Kvalifikationsramme for livslang læring' og 'Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring' betegnes kompetencer som det at kunne anvende viden og færdigheder på en effektiv og funktionel måde (Berthelsen, 2016, s. 13). I Globaliseringsrådets rapport anvendes kompetence både i sætninger som "IT-kompetencer", "sproglige kompetencer", "pædagogiske kompetencer" samt at kompetencerne skal nedskrives og dokumenteres, således at det fremgår, hvad de kan bruges til (Globaliseringsrådet, 2006). Kompetencebegrebet anvendes således både i tilknytning til en specifik faglighed/kvalifikation og som et bredt dækkende begreb over personlige kompetencer. Den instrumentelle

kompetenceorienterede tilgang til læring og undervisning dannede baggrund for folkeskolereformen i 2014. Her var hensigten, at alt skulle deles op i målbare videns- og færdighedsområder. Det fik filosofen Peter Kemp til at beskylte folkene bag reformen for hovedløst at underkaste sig en konkurrencestatslogik, hvor en snæver kompetencetænkning truer med at reducere skolerne til fabrikker, der producerer *soldater til konkurrencestaten* (Kemp, 2015, s. 118). Men denne kritik gælder således kun ved denne anvendelse af et snævert kompetencebegreb, der betyder, at man kun kan anvende sine kompetencer til bestemte og afgrænsede formål. Såfremt kompetence defineres ud fra et humanistisk og metaorienteret perspektiv, kan dannelse og kompetence sidestilles. Men hvilken dannelse er der tale om? Nedenfor anskuer jeg dannelsesforståelser og forsøger at diskutere den indflydelse, som dannelsesdebatten på universitetsuddannelserne kan have i forbindelse med at arbejde med kompetenceudvikling.

Dannelse og kompetence

Dannelsesforståelsen har ændret betydning i takt med samfundsudviklingen. Som Klafki udtrykker, så defineres almendannelsen på baggrund af de problemstillinger, der er gældende for mennesker og samfund, og som er typiske for vores epoke – her det senmoderne samfund (Jank & Meyer, 2010, s. 191). Blandt andet definerer Klafki nøgleproblemerne; fred, miljø og teknologi (Jank & Meyer, 2010, s. 192), som kan kædes sammen med de udfordringer, som individet og universitetsuddannelserne kan have i forbindelse med at uddanne til at kunne modsvare disse problemer. Hertil kan suppleres med nøgleproblemer som sundhed, globalisering og økonomi som værende definerende for det aktuelle samfunds udfordringer, hvorfor det er de studerendes opgave selv at udpege de nøgleproblemer, de finder aktuelle og vigtige. Her ses dannelse som et filosofisk begreb, der er kontekstuel afhængig – ligesom mennesket og de samfundsmæssige og dominerende diskurser og aktuelle problemstillinger, vi står overfor. At forholde sig til sådanne nøgleproblemer kræver, ifølge Klafki, fire grundlæggende holdninger og evner, nemlig evne til kritik (og herunder selvkritik), argumentation, empati og sammenhængstænkning (Klafki, 2016, s. 73). Men pointen er, at Klafki forsøger at tydeliggøre modsætningen mellem materiale og formale dannelses teorier. Disse to teorier adskiller sig ved at have forskellige menneskesyn og dermed forskelligt syn på opdragerens (underviserens) rolle. Den materiale dannelsesforståelse er videnscentreret, og opfatter mennesket som et objekt, mens den formale dannelsesforståelse er elevcentreret og opfatter mennesket som et subjekt (Gravesen, 2015, s. 300). På samme måde kan man argumentere for, at kvalifikationer relaterer sig til den materiale dannelsesforståelse, hvor kompetence relaterer sig til den formale dannelsesforståelse. I den materiale forståelse er den

studerende objekt for pædagogisk intervention. Den studerende skal lære noget bestemt, som underviseren definerer, og denne viden skal tjene samfundets interesse. Her er indholdet i fokus, det vi sige, at her vægtes stoffet og det at lære noget bestemt og vidensorienteret, idet opfattelsen er, at dette fører til dannelse (Gravesen, 2015, s. 300). Den formale dannelse indtager det modsatte synspunkt, hvor den studerende ses som en selvstændig person, der gennem erfaring tilegner sig viden. Dette sker ved hjælp af en underviser, som skaber muligheder og rammer. Samfundets interesser ses som sekundære, da der tages udgangspunkt i individet. Her vægtes processen, hvor den studerende skal lære at lære og tage stilling. Ifølge Klafki er begge forståelser isolerede set utilstrækkelige, men de rummer begge centrale aspekter ved dannelse og dannelsesarbejde. Derfor udvikler Klafki en tredje kategori – den kategoriale dannelse, der rummer et forståelsesaspekt og en vurderingsevne.

I den kategoriale dannelse har den faglige og materiale læring et indhold, som er så eksemplarisk (kategorial), at de studerende kan bruge den til at forstå sig selv og verden med. Pointen er, at de studerende lærer sig selv og verden at kende gennem fagene og det faglige indhold, hvilket Klafki kalder for den dobbeltsidede åbning, hvor verden åbner sig for eleverne, og eleverne åbner sig for den for at finde mening (Klafki, 2016, s. 61). Det er ikke faget i sig selv, men hvad det fortæller om verden, som den studerende skal åbne sig for. Ligeledes lærer den studerende i mødet med det der ”ikke stammer fra subjektet selv” (Klafki, 2016, s. 34). Dette skal give den studerende begreber, kategorier og orienteringspunkter, som kan bruges og overføres til en bredere forståelse af omverdenen og virkeligheden. Her er det Klafkis pointe, at hvis læring kun er knyttet til fagene uden at være forbundet til virkeligheden, så mistes dannelsespotentialitet. Når det handler om at navigere i et samfund, der udvikler sig konstant og med forskellige aktuelle nøgleproblemer, skal kompetencer ikke læres. Det handler snarere om at kunne skelne – til at se forskelle – og det kræver et historisk-filosofisk menneske, der både kan holde fast i og turde gå nye veje. At kunne tage stilling til den altid nye verden.

I lighed med det instrumentelle kompetencebegreb kan dannelse således også opfattes instrumentelt, såfremt det er denne erkendelse, der eksisterer som en dominerende diskurs. Den tekniske, instrumentelle erkendelsesinteresse, der ses inden for naturvidenskaberne, har til formål at kontrollere omverdenen, forbedre produktionen og øge vækst (Gravesen, 2015, s. 309). Dermed kan jeg spore diskursive træk ved denne instrumentelle tankegang i kompetenceforståelsen, der opererer på markedsvilkår i en konkurrencestatslogik. Forståelsen er kendetegnet ved økonomiske og målrationelle logikker, hvor studerende ses ud fra et teknisk og ressourceorienteret perspektiv, og hvor studerendes kompetenceudvikling opfattes som en samfundsmæssig ressource. Herved er den materiale dannelse i fokus

(indhold), og den formale (proces) dannelse fraværende. På baggrund af Klafkis kategoriale dannelsesforståelse kan man argumentere for en sammenhæng mellem dannelse og kompetence, hvor Berthelssens definition af kompetence betyder, at metaviden og humanistisk viden (eller den hermeneutiske og emancipatoriske erkendelsesinteresse) bør tænkes ind i kompetencebegrebet for at man kan arbejde med kompetenceudvikling i et bredt perspektiv.

Universitetsuddannelsernes konkurrence internationalt

I Globaliseringsrådets rapport fra 2006 er formålet beskrevet således, at Danmark skal have en stærk konkurrencekraft globalt set og stærk sammenhængskraft internt i forhold til at sikre lighed (Globaliseringsrådet, 2006, s. 7). Her opstår allerede et paradoks mellem at stræbe efter et økonomisk mål om at højne landets BNP og samtidig at ville sikre lighed blandt borgere og samfundsklasser nationalt. Danmark skal have uddannelser i verdensklasse, hvilket fremmer konkurrencedygtigheden, argumenteres der for (Globaliseringsrådet, 2006, s. 8). Det kræves i øvrigt, at unge skal vælge en uddannelse, der både stemmer med egne ønsker og samfundets behov samt senest være færdig med deres videregående uddannelse som 25-årig. Konkurrencen skal ligeledes motivere erhvervslivet til at tænke innovativt og forsøge at imødekomme brugernes behov (Globaliseringsrådet, 2006, s. 9). Regeringens mål, som har været gældende siden 2006, var, at Danmark fortsat skal være blandt de rigeste i verden, og derfor skal konkurrencedygtigheden øges med universiteter i verdensklasse for at lokke flere til at tage en universitetsuddannelse og dermed fremme væksten.

Når Globaliseringsrådet skriver, at universiteterne har en central rolle for Danmarks konkurrencekraft, vækst og velstand, bliver universitetsuddannelsernes formål at bidrage til hele samfundets økonomiske nytte og vækst. Hermed dominerer en nytte-/markedsdiskurs samt en konkurrencediskurs. I Globaliseringsrådets rapport er regeringens mål, at halvdelen af alle skal gennemføre en videregående uddannelse, og særligt gennem universiteterne er målet, at flere kommer til at forske og dermed have indflydelse på udvikling til gavn for hele samfundet inden for kravene om høj kvalitet baseret på relevans. Man skal kunne oprette nye uddannelser i takt med efterspørgslen på arbejdsmarkedet. Tilskud til universiteterne skulle i øvrigt følge med denne efterspørgsel, som forskningen er relevant for. Det tyder her på, at lige såvel som arbejdsmarkedet skal være nutidsorienteret (kortsigtet), skal uddannelserne det også. Men uddannelsernes formål afviger på den måde, at undervisning og indhold skal bidrage til viden og kompetencer, der er relevante for fremtidens arbejdsmarked, hvor kvalifikationskravene endnu ikke kendes. Så når regeringen efterspørger flere højtuddannede som sidestillet med mere kvalitetsfyldt arbejdskraft til virksomhederne og muligheden for en større grad af forskning og innovation

i erhvervslivet, så regnes der med, at det er på et kvalifikationsniveau. Her vil jeg vende tilbage til figur 3, hvor dette kan placeres i den grundlæggende viden. Denne er dog afhængig af både metakendskab og humanistisk viden – at man kan agere kompetent i forskellige og ukendte sammenhænge i forhold til omgivelserne. Både de danske kompetenceforskere og Kereluiks definition af det 21. århundredes kompetencer er netop bredt, hvor de humanistiske kundskaber ligger meget tæt på Klafkis forståelse af dannelse (Berthelsen, 2016, s. 13).

Opsummering på denne diskussion af kompetencebegrebet er således, at uddannelsessystemet, ud fra et læringsmæssigt og dannelsesorienteret ideal, skal bidrage til kompetenceudvikling af det hele menneske gennem dannende læringsaktiviteter. Universitetsuddannelsernes formål er ovenfor beskrevet i et spændingsfelt mellem læringsteoretisk kompetenceudvikling over for en tilpasningslogik set ud fra arbejdsmarkedets kompetencebehov. Men er disse kompetencebehov forenelige med de studerendes behov? Nedenfor beskriver jeg sammenhængen mellem individ og samfund, samt hvordan universitetsuddannelsernes rolle synes at være herimellem.

Forholdet mellem individ, uddannelse og samfund

Uddannelsesinstitutionen er bureaukratisk opbygget af struktur, og har til formål at sikre en langsigtet målstyring og en fremtidsrettet læring (Saugstad, 2015, s. 95). Når arbejdsmarkedet i højere grad rummer korte planlægningshorisonter og en *her-og-nu* logik for, hvad der efterspørges, har uddannelserne svært ved at definere den fremtid, som ingen kender på forhånd (Hultquist i Krejsler (Red.), 2004, s. 164). Derved bliver kvaliteten af god uddannelse blandt andet baseret på en evaluering af de studerendes tilfredshed og læringens anvendelsesværdi (Saugstad, 2015, s. 95). Men denne forlader sig på at forme uddannelserne efter, hvad *brugerne* mener, understøtter det aktuelle og flygtige behov. I rapporten fra Globaliseringsrådet stilles der krav til undervisernes pædagogiske – og didaktiske kompetencer, som søges forbedret – på baggrund af evalueringerne. I rapporten skrives, at disse evalueringer skal offentliggøres (Globaliseringsrådet, 2006, s. 70) for at synliggøre for kommende studerende, hvor man kan forvente den bedste undervisning.

Når universitetsuddannelserne forsøger at uddanne til efterspørgsel, har uddannelserne mistet deres autoritet, idet de ikke længere er berettiget til at proklamere sin status som en dannelsesinstitution. Dette udtaler Ziehe, hvortil han supplerer med, at dannelse sker i alle mulige andre og online kontekster (Stubenrauch & Ziehe, 1997, s. 150–153). Dette gælder også lærerens autoritet, hvor kompetenceindtoget betyder, at lærerrollen er gået fra underviser til coach, og at læringen er behovsorienteret og individuel. Lærer-elev forholdet er blevet et kundeforhold (Saugstad, 2015, s. 96).

Livslang læring

Med flygtige arbejdsmarkedsbehov er begrebet livslang læring blev introduceret af UNESCO i 1970'erne og bruges af OECD fra 1980'erne. UNESCO forbinder livslang læring med menneskelig og demokratisk udvikling, hvor netop uddannelse og kultur er målet i sig selv. Pædagogiske tænkere som Gert Biesta har forholdt sig kritisk til den stigende individualisering. Dannelse er for Biesta en social forståelse, hvor den enkelte må forstå sig selv som en del af et fælleskab (Biesta, 2002, s. 348). Det handler om at være i stand til at indtage andres perspektiver og forstå, at nogle tematikker må anses for værende fælles udfordringer.

OECD betegner dog livslang uddannelse som en investering i *human capital*, og understreger de *kommercielle* fordele (Berthelsen, 2016, s. 5). Richard Sennet angiver, at der er sket et skift i arbejdslivet, hvor man kan forvente at skifte job hver 3. til 4. år i hele ens arbejdsliv. Det betyder også, at man i stigende grad skal omlære og indpasse sig på kvalifikations- og kompetenceniveau. Det kan også have

den konsekvens, at individer slækker på moral og værdier som tillid, samarbejde og forpligtelse over for arbejdspladsen eller kollegerne, idet de enten selv søger videre eller bliver afskediget (Sennett, 1999, s. 21-23). Sennett spørger: ”*Hvordan kan man forfølge langsigtede formål i et kortsigtet samfund?*” (Sennett, 1999, s. 24).

Dette understøtter ligeledes den sårbarhed, som uddannelsessystemet står over for, når man uddanner i specifikke kompetencer. Når Sennett kalder os for fleksible mennesker, kunne det betyde, at vi er gode til at omstille os til ukendte situationer – at vi er tilpasningsdygtige. Men svaret er, at vi er underlagt en falsk forventningsfleksibilitet og en tilpasningstvang, hvilket bestemt ikke gør os frigjorte (Sennett, 1999, s. 48). Til trods herfor arbejdes der på den personlige udvikling både i uddannelses- og arbejdssammenhæng. Betegnelser som ”den lærende organisation” og ”medarbejderudviklingssamtale” fordrer til en inderlighed og personliggørelse, som forsøges målrettet til det individuelle behov om indflydelse og udvikling (Krejsler, 2004, s. 15). Denne dialektik mellem uddannelse og privatliv, eller ifølge Michel Foucault, mellem det private og offentlige, er en styringsmekanisme, hvor både den lærende skal lære det fra institutionens side, som man *skal* jævnfør læringsmålene, samtidig med at den lærende skal føle sig inddraget og involveret i sin egen udviklingsproces (Krejsler, 2004, s. 14). Foucaults magtperspektiv skal i denne sammenhæng forstås som det modernes karakteristiske kendetegn om produktivitet, effektivitet og positivitet (Krejsler, 2004, s. 13). Herved tildeles magten samfundsudviklingen, og derfor skjules tilpasningstvangen som en detailtilpassende trang for at følge med efterspørgslen. Problematikken mellem at lære noget, som læreren definerer kontra selv at definere egne læringsmål beskriver den franske oplysningstænkner Jean-Jaques Rousseau som et kontrolregime, hvor rationalet er, at eleven kun bør gøre, hvad han ønsker, men aldrig bør ønske at gøre andet, end hvad læreren ønsker, at han skal gøre (Rousseau, 1962, s. 128-129). Lærerens funktion er dermed at vejlede den studerende til at lære at bestemme selv på den rigtige måde. Eksempelvis ved at bedømme præstationer gennem karakterer. Denne form for pædagogik, foranlediget af samfundsudviklingen, der har til hensigt at inddrage og ville det bedste for den lærende, ender med at være kontraproduktiv for læringsudbyttet samt den studerende bliver klemmt mellem udviklingstrang og tilpasningstvang.

Det fleksible menneske

Både Giddens og Ziehe har beskæftiget sig med samfund og individ i et senmoderne perspektiv. Giddens angiver, at individets skabelse foregår i det senmoderne samfund, hvis radikale krav udfordrer individet (Giddens & Pierson, 1998, s. 119). Ziehe beskæftiger sig ligeledes med samfundets krav til individet, men kalder dog samfundet for det moderne (Ziehe, 1995, s. 15). Jeg vælger at inddrage deres

betragtninger i forhold hertil, idet de bidrager med perspektiver på, hvorledes de studerende er underlagt en falsk form for frihed i et komplekst og uoverskueligt samfund. Samtidig beskriver de, hvordan individerne har mulighed for at påvirke denne udvikling.

Anthony Giddens - Det senmoderne samfunds krav til individet

Giddens anser den senmoderne verden som værende kaotisk set i forhold til konstante sociale forandringer og høj forandringshastighed. Disse forhold påvirker individets handlen og adfærd (Giddens, 1991 [1996], s. 26). Samfundet eksisterer i kraft af stigende globalisering, hvor samfund og kultur er gensidigt påvirkelige (Kaspersen, 2001, s. 69). I Giddens' strukturationsteori beskriver han det aktuelle samfunds udvikling. Det centrale heri er, at samfund og individ ses som dialektisk og dynamisk, hvilket skal findes i processen, hvor individets handlinger og beslutninger er medstrukturerende af samfundet, samtidig med at samfundets strukturer er medstrukturerende af individet (Kaspersen, 2001, s. 52).

Jeg fokuserer specifikt på Giddens' begrebsliggørelse af: Adskillelse af tid og rum og den institutionelle refleksivitet, da jeg finder en sammenhæng mellem disse begreber og samfundets krav til individet. Dette med hensyn til hvordan individet har indflydelse på uddannelsesstruktur og kvalitet i universitetsuddannelserne.

Adskillelse af tid og rum

Der er opstået en teknologisk udvikling, der understøtter globaliseringens interesser, idet det er muligt at kommunikere med hele verden, modtage fjernundervisning samt generelt at være *online* og opdateret (Giddens, 1991 [1996], s. 27). Denne dialektik mellem samfund og individ konstrueres ved, at samfundsudviklingen har skabt et større rum for kommunikation og tilstedeværelse på trods af fysisk afstand, og individet er blevet vant til at bruge medier og elektronik og forventer, at dette er en integreret del af skole og hverdagsliv. På den måde har samfundsudviklingen præget individet, som så præger samfundet og universitetsuddannelserne.

Ifølge Gergen ses teknologien som en hovedfaktor i ændringen af selvopfattelsen. Som supplement til de sociologiske og økonomiske udviklinger, der sker i det postmoderne samfund, påvirker teknologien kulturen (Gergen, 1991, s. 9). Særligt adgang til internettet og derigennem en strøm af informationer fra medierne har konsekvenser for individets virkelighedsopfattelse. Eksempelvis kan de virtuelle relationer overtage de fysiske. Det gør, at vi kan have svært ved at finde tryghed og et autentisk selv, idet vi konstant bliver påvirket af nye indtryk og impulser (Gergen, 1991, s. 7). Gergen problematiserer, at

teknologien ganske vist kan bringe os mennesker lettere sammen, men han forudsiger, at den kan skabe skel mellem os (Gergen, 1991, s. 15) på en måde, hvorpå meningsudvekslingen bliver ensidig, fordi man er mere selektiv i sine relationer. Samtidig er det nemmere at forholde sig til den virtuelle virkelighed, hvor forventninger og sociale spilleregler ikke er til stede, så længe man bare tænder for tv'et og *ser med* (Gergen, 1991, s. 16). Denne problematik kan betyde, at individet ikke ser det som sit ansvar at skulle træffe valg, men lader sig derimod styre af de diskurser, der er dominerende og med tiden bliver virkelige. Desuden har det konsekvenser for det pædagogiske læringsrum på universitetsuddannelserne, idet de studerende skal lære at tænke kritisk, selvstændigt og problemløsende, hvilket kan stå i kontrast til deres vante informationssøgning, motivation og evner herfor.

Institutionel refleksivitet

Med dette begreb mener Giddens, at individet konstant skal træffe valg ud fra den viden, det besidder, frem for at trække på det eksisterende og traditioner. At træffe valg er blevet en nødvendighed i modsætning til tidligere. De historiske og traditionelle handlings- og fortolkningsmønstre findes stadig, men det er blevet individets opgave at stille spørgsmål herved gennem viden og en derigennem stillingtagen og vurdering af det mest optimale valg. Individet skal vælge imellem utallige af uddannelser og samtidig gøre sig konkurrencedygtig og attraktiv på arbejdsmarkedet, hvad enten det er gennem relevante studiejobs, en jordomrejse eller frivilligt arbejde, skal det medvirke til at fuldende individets identitet og *profil*. Herved skal også nævnes, at individets aktuelle viden hele tiden skal revideres og omstilles i takt med samfundets ændringer (Giddens, 1991 [1996], s. 31). Det stiller krav til individets refleksionsevne – og ikke kun over videns gyldighed, men også over identitet, følelser og handlinger (Giddens, 1991 [1996], s. 41). Med reference til Becks definition af et risikosamfund angiver Giddens, at alle valg er forbundet med en risiko. Eksempelvis hvis man vælger en uddannelse, men fravælger den igen på grund af sværhedsgraden eller manglende interesse (Giddens & Pierson, 1998, s. 110). Traditionelle værdier og normer kan ikke være retningsanvisende for individets valg eller formning af identitet. Individet må selv forme og finde sin retning og mening gennem refleksion som en grundlæggende forudsætning for at kunne leve i det senmoderne samfund.

Thomas Ziehe – Det aftraditionaliserede samfund

I tråd med Giddens fremlægger Ziehe det moderne samfund som fyldt med både muligheder og usikkerheder, hvilket gør samfundet komplekst. Ziehe er optaget af det unge individ, hvorfor unge mennesker på en videregående uddannelse ligger nogle år fra denne målgruppe. Man kan dog, med argumentation fra blandt andre den danske læringsforsker, Knud Illeris, argumentere for, at ungdommen

både starter tidligere og foregår i længere tid (Illeris, 2003, s. 98). Jeg beskæftiger mig herunder med Ziehes begreber om aftraditionisering og individets frisættelse fra traditioner.

Den kulturelle frisættelse

Ifølge Ziehe har moderniseringen medført morale ændringer, et forandret syn på kønsroller og en nedbrydning af samfundets traditionelle normer og værdier (Ziehe, 1995, s. 15). Unge individer fik tidligere videregivet traditioner, forståelser og tolkningsmønstre, men gennem ungdomsoprør og i takt med samfundets udvikling står de unge over for friere valg. Dog mener Ziehe ikke, at individet er blevet friere, men rammerne har ændret sig (Ziehe, 1982, s. 24).

Virkelighedsniveauer

Ziehe anvender tre niveauer, der påvirker og har betydning for individet; omverdenen, det sociale niveau og det personlige niveau. Omverdenen betegner det, at individet konstant påvirkes udefra – af medierne, som definerer og stiller nogle fælles forståelser og livsbetingelser til rådighed, men at det enkelte individ selv skal beslutte sig for, hvorvidt det vil gøre brug af dem eller ej. Det sociale niveau henviser til den sociale interaktion, hvor meninger og holdninger udveksles. Her påvirkes individets holdninger af andre, og individet påvirker andres holdninger, hvor forståelser og meninger konstrueres og rekonstrueres. Det personlige niveau omhandler de subjektive indre strukturer, individets selvrefleksioner og selvidentitet. Ziehe argumenterer, at omverdenen presser individet, idet omverdensniveauet er uoverskueligt og stiller krav til refleksionsniveauet hos den enkelte (Ziehe, 1996, s. 31). Der er i det globaliserede samfund en uendelig stor mængde viden tilgængelig, som de unge ufrivilligt kommer i kontakt med, hvorfor individet konstant må reflektere over den. Derfor skal individet træffe valg på baggrund af denne andenhåndsviden, når det eksempelvis er en viden præsenteret i medierne. Det skaber en færdig forståelsesramme for, hvordan verden skal se ud for den enkelte. Problemet bliver også den store mængde af viden, der skal sorteres i (Ziehe, 1996, s. 31). Med både Giddens' begreb om selvrealisering og Ziehes begreb om formbarhed mener jeg, at gennem individets mulighed og evne til at tage kontrol over sin tid, livsstil og vaner, kan individet opnå en følelse af kontrol. Men dette ansvar kan medføre et pres på individet om at træffe det rigtige valg (Ziehe, 1996, s. 32). Det vanskeliggøres yderligere, når man via medierne kan sammenligne sig selv med andre i lignende situation. Det kunne være andre ledige dimittender og artikler om begrundelsen herfor – eksempelvis manglende studierelevant arbejde, hvorfor adgangsbilletten til et fuldtidsjob forsimples med instrumentelle valg om at gøre sig CV-attraktiv. Eller uddannelser der lukker på grund af manglende ansøgere, hvilket er med til at skabe et narrativ om de *gode* og *dårlige* uddannelser. Eller at der grundlæggende

stilles krav om altid at blive bedre, dygtigere og sundere, hvorfor stræben efter det perfekte og rigtige bliver en umulig opgave.

Opsummering

I forhold til hvilke kompetencer og krav samfundet stiller til individet er Giddens og Ziehe enige om, at individet konstant skal reflektere og træffe valg – og disse på baggrund af samfundsforhold og forventninger gør, at valget ikke er frit. Ziehe skriver, at der er konsekvenser ved hvert valg, da de indebærer nogle fravalg. Individets valg er medskabende for individets livsførelse og selvidentitet, som dog ikke er en konstant størrelse, men kan ændres over tid. Skulle der blive truffet et forkert valg, kan det lede til frygt og angst for at træffe beslutninger. Gennem Ziehes og Giddens' perspektiver udleder jeg, at kompetencerne; *evnen til at reflektere* og at *forholde sig kritisk* er essentielt for unge mennesker for at fungere i en kompleks verden og for at kunne træffe de gode valg.

Analysestrategi ved rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden'

Jeg vurderer, at rapporten kan være med til at belyse, hvordan den fremanalyserede sociale praksis kommer til udtryk i den diskursive praksis, som rapporten er et produkt af. Rapporten er udarbejdet på baggrund af regeringens målsætning om at udvikle/styrke universitetsuddannelser til fremtiden, hvorfor den beskæftiger sig med de problemstillinger, jeg rejser i dette speciale. U 90, U 91 og Globaliseringsrådets rapport har tidligere afspejlet den tids overgang fra uddannelse til arbejdsmarkedet, hvor særligt U 91 og Globaliseringsrådets rapport har skitseret retningsanvisninger mod et arbejdsmarked, der diskursivt repræsenterer et entydigt gode. 'Universitetsuddannelser til fremtiden' er således et udtryk for den nuværende diskursive praksis og forholdet mellem universiteterne og arbejdsmarkedet. Derfor er den relevant at analysere som efterfølger til de tidligere indflydelsesrige rapporter på uddannelsesområdet.

Min analysestrategi er inspireret af den tematiske analyse, jævnfør Lars E. F. Johannessen, Tore W. Rafoss og Erik B. Rasmussen, der angiver et værktøj til at finde sammenhænge i kvalitative data. Metoden er beregnet til at få øje på temaer, hvor hvert tema er en diskurs i mit tilfælde, hvori data er grupperede efter fællestræk (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 280). Herved er min problemformulering definerende for de overordnede tematikker, jeg udleder – sammenholdt med den allerede definerede sociale og diskursive praksis i mit indledende analysearbejde. Den tematiske fremgangsmåde anvender jeg således for at danne mig et overblik. Dernæst undersøger jeg de specifikke tekster på ord- og betydningsniveau relateret til diskurserne, jævnfør den tredimensionelle analysemodel fra Fairclough.

Rapportens afsendere, modtagere og formål

Afsendere

Tekstens struktur og dermed form er en rapport udarbejdet af 'Udvalg om bedre universitetsuddannelser' i Uddannelses- og Forskningsministeriet, udgivet i 2018. Medlemmerne af udvalget består af to repræsentanter fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, én repræsentant fra Finansministeriet, tre repræsentanter fra erhvervslivet, to repræsentanter fra fakulteter inden for økonomi og jura samt tre repræsentanter fra universitetsledelser på Aalborg, Aarhus og Københavns Universitet (UFM, 2018, s. 416–418). Udvalgets anvisninger er baseret på faktaanalyser, herunder register- og surveydata. Desuden er analyserne baseret på dialoger med interessenter fra ind- og udland samt studerende (UFM, 2018, s. 10). Interaktionskontrollen, jævnfør Fairclough, afgør her, hvem der sætter dagsordenen og hvilke

emner, der skal diskuteres, hvilket er regeringen og derunder Uddannelses- og Forskningsministeriet. Deres incitament er at forankre den politiske dagsorden i universitetspolitikken, hvilket er med baggrund i blandt andet arbejdsmarkedspolitik. Repræsentanter fra erhvervslivet i udvalget tydeliggør et afsenderforhold, der er domineret af regeringen i samarbejde med erhvervslivet. Denne afgørende og dominerende retning og dagsorden er baseret på et samfundsøkonomisk rationale, hvor formålet med rapporten er at bidrage til økonomisk vækst og mindske ledighed. Interaktionskontrollen ligger hos regeringen, ministeriet og erhvervslivet, hvorfor det er den politiske dagsorden, der definerer gældende praksis på universitetsområdet. De tre repræsentanter for universitetsledelserne på tre af Danmarks otte universiteter er dermed underlagt de politiske bestemmelser, hvor økonomiske midler tildeles ud fra, om universiteterne lever op til denne politik og bidrager til økonomisk vækst og undgår at uddanne studerende til ledighed. Derfor kan deres incitament for at bidrage i rapporten være af økonomisk karakter og for at sikre deres universitets overlevelse og konkurrencedygtighed.

Modtagere

Rapporten er tiltænkt de otte danske universiteter, der har til opgave at udvikle universitetsuddannelserne på baggrund af de anbefalinger, som udvalget fremsætter. Disse har til hensigt at fungere som en måde for universiteterne at begrunde uddannelsesstruktur og udbud i gældende bestemmelser på området. Dette har betydning for undervisere og studerende på universitetsuddannelserne, idet deres praksis er bestemt af gældende retningslinjer og målbare resultater for at leve op hertil.

Formål

Som nævnt undersøger udvalget det samfundsøkonomiske afkast af forskellige uddannelser og uddannelseskvalitet. Det vil sige, at et højere uddannelsesniveau kan påvirke BNP gennem 1) en højere produktivitet⁵ og 2) en stærkere tilknytning til arbejdsmarkedet⁶. Den enkeltes BNP er målt som en årlig observeret erhvervsindkomst, og afspejler den samlede effekt af 1) og 2). Det er ud fra disse kriterier, som uddannelseskvalitet og relevans måles.

Analyserne inkluderer akademiske bachelor- og kandidatuddannelser fra de otte danske universiteter⁷. Rapporten retter sig mod universitetsuddannelserne, som dermed har retningslinjer og anvisninger at drive universiteterne efter (UFM, 2018, s. 420–421). Formålet med rapporten er, at: ”*Udvalget præsenterer*

⁵ Produktiviteten er målt som den årlige observerede erhvervsindkomst, og den afspejler en samlet effekt af dels en timeproduktivitets-effekt og en arbejdstidseffekt.

⁶ Tilknytning til arbejdsmarkedet er målt ved beskæftigelsesfrekvens.

⁷ De otte danske universiteter er: Københavns Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitet, Danmarks Tekniske Universitet, IT-Universitetet, Copenhagen Business School og Aalborg Universitet.

terer en række anbefalinger, som samlet set kan bidrage til at indfri det store potentiale for at styrke universitetsuddannelserne yderligere til gavn for de studerende, for arbejdsmarkedet og for samfundet’ (UFM, 2018, s. 8).

Rapportens formål er ligeledes at præsentere anbefalinger til initiativer, der *ruster* universitetsuddannelserne og kommende studerende bedst muligt til *fremtiden* (UFM, 2018, s. 10). Hensigten med rapporten er at opstille modeller for:

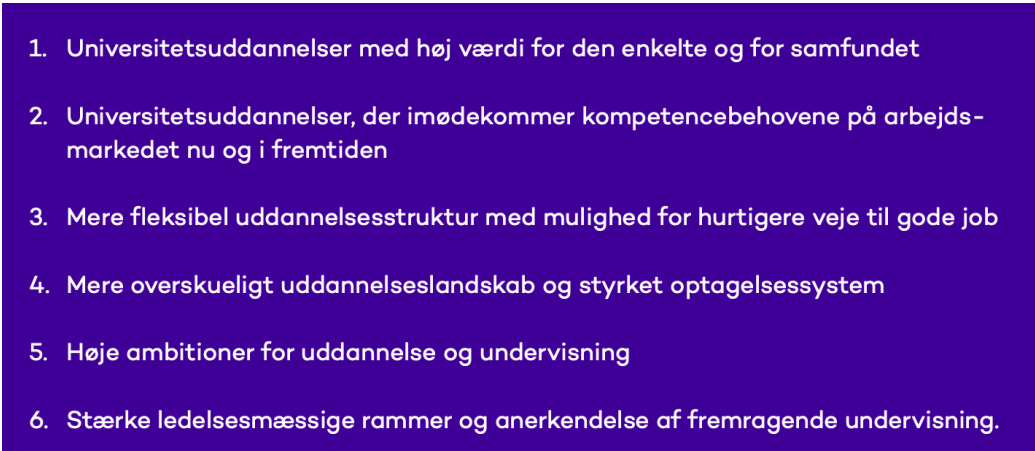
... hvordan universitetsuddannelserne kan styrkes inden for fire overordnede temaer:

- 1. Uddannelseskvalitet og høje krav til de studerende*
- 2. Fleksible og hurtige veje til et godt job, der imødekommer samfundets behov*
- 3. Teknologi som værktøj til at styrke kvalitet og relevans*
- 4. Relevant og gennemskueligt uddannelsesudbud*

(UFM, 2018, s. 9)

Rapporten er udarbejdet i perioden april 2017 til marts 2018. Måleperioden er foretaget i perioden 1995–2017. Med afsæt i eksisterende analysegrundlag og anbefalinger fra blandt andet ’Udvalg for Kvalitet og Relevans af de Videregående Uddannelser’ og ’Produktivitetskommissionen’ er der behov for at udarbejde konkrete modeller for at styrke universitetsuddannelserne, hvilket denne rapport forsøger at efterleve (UFM, 2018, s. 12).

Hermed en oversigt over de kerneområder, som rapportens analyse har afdækket og udarbejdet anbefalinger på baggrund af. Hensigten er at styrke universitetsuddannelserne inden for seks temaer, som ses på billede 1.

- 
1. Universitetsuddannelser med høj værdi for den enkelte og for samfundet
 2. Universitetsuddannelser, der imødekommer kompetencebehovene på arbejdsmarkedet nu og i fremtiden
 3. Mere fleksibel uddannelsesstruktur med mulighed for hurtigere veje til gode job
 4. Mere overskueligt uddannelseslandskab og styrket optagelsessystem
 5. Høje ambitioner for uddannelse og undervisning
 6. Stærke ledelsesmæssige rammer og anerkendelse af fremragende undervisning.

Billede 1: Oversigt over seks temaer fra rapporten ’Universitetsuddannelser til fremtiden’, der søges styrket (UFM, 2018, s. 20)

Den sociale og diskursive praksis, der kommer til udtryk i rapporten gennem analysen, har betydning for den måde, virkeligheden konstrueres på gennem diskurser. Disse er det konkurrenceprægede, internationale, erhvervsfokuserede og økonomiske samfundsformål, som universiteterne skal efterleve.

Jeg vil herunder fremføre resultaterne af den tekstmæssige analyse med fokus på de sammenkædninger, ord, metaforer og sproglige menings- og betydningsforhold, der understøtter forskellige og aktuelle diskurser, hvilke er overskrifterne for nedenstående analyse.

Konkurrencediskurs

Rapporten lægger ud med en definition af, hvad en god universitetsuddannelse er. Der står skrevet, at: *”En god universitetsuddannelse er karakteriseret ved at være forskningsbaseret, at have et højt fagligt niveau og ved at give studerende et højt læringsudbytte og anvendelige og efterspurgte kompetencer”* (UFM, 2018, s. 18). Der står også, at: *”Vi skal hele tiden sørge for, at samfundet, arbejdsmarkedet og den enkelte får mest mulig gavn af uddannelserne”* (UFM, 2018, s. 8).

Samfundet nævnes som nummer ét, arbejdsmarkedet som nummer to og individet som nummer tre i forhold til, hvad universitetsuddannelserne skal gavne. Hver gang individet nævnes i rapporten, er det i sammenhæng med arbejdsmarkedet eller samfundet og den nytte, der kan skabes. Der konstrueres et fremadskuende syn på den værdi, den studerende skal se en universitetsuddannelse i lyset af. Dette understøtter en ydre styret motivation for at vælge en bestemt uddannelse, hvorfor det styrker en tilpasningsdiskurs. I rapporten skriver de, at: *”De økonomiske gevinster kan øges, hvis ansøgere i højere grad vælger uddannelser, der er efterspurgte på arbejdsmarkedet”* (UFM, 2018, s. 8).

Her er de økonomiske konsekvenser specielt møntet på at sænke arbejdsløsheden hos akademikere. Ord og ordforråd centrerer sig i hele rapporten omkring et økonomisk rationale for at vælge en uddannelse, der er relevant, fremtidssikker og økonomisk forsvarlig, så samfundet ikke taber penge. Blandt andet bliver følgende formuleringer valgt:

En investering der betaler sig (UFM, 2018, s. 8).

Det skal sikres, at de færdigheder og de kompetencer, som dimittenderne har opnået, er brugbare og skaber værdi på arbejdsmarkedet og i samfundet generelt (UFM, 2018, s. 56).

Et højere uddannelsesniveau giver økonomisk gevinst for den enkelte og et større bidrag til samfundets velstand (UFM, 2018, s. 21).

Denne tilpasningsdiskurs defineres af regeringen som et hovedformål med at tage en længerevarende videregående uddannelse. Dette for at sikre både en økonomisk gevinst for samfundet og for at stå stærkt overfor fremtidig konkurrence med nye behov og for at leve op til international standard. I rapporten skriver udvalget: *”Den internationale konkurrence handler i stigende grad om hvem, der har de klogeste hoveder, og hvordan efterspørgslen efter kompetencer hurtigt kan ændre sig”* (UFM, 2018, s. 8). Dertil anbefales, at uddannelserne skal målrettes disse nye behov. Dette blandt andet ved at øge kvaliteten af uddannelserne. De studerende skal møde uddannelser i ”verdensklasse”, så de bliver de ”dygtigste i verden”. Desuden afhænger virksomheders succes, vækst, forskning og velfærd af, hvor gode universiteter Danmark har (UFM, 2018, s. 12). At koble velfærd og kvalitet op på vækst og efterspørgsel er en måde at forsimple universiteternes formål på, hvor alle de ikke-økonomiske fordele ved at tage en universitetsuddannelse ikke tages i betragtning i forhold til, hvad det gode liv er.

Ord og formuleringer som ”højt niveau”, ”at stå stærkt”, ”klog(este)”, ”gevinst”, ”fremragende universiteter”, ”det bedste” med flere, er understøttende i forhold til en konkurrencediskurs, der definerer den virkelighed, som venter de studerende i og efter uddannelse. Hertil kan spørges, om det bidrager positivt eller negativt til de studerendes sikkerhed/usikkerhed på egne interesser og valg, når valget afhænger af, hvad der kan konkurrere bedst på markedet i forhold til det efterspurgte. Her kan også argumenteres for en promoveringsdiskurs, idet disse superlativer eller positive adjektiver om universitetet og kvaliteten heraf leder til en form for reklamegenre, og dermed understøtter det ligeledes en forbrugerdiskurs. Er rapporten information eller reklame for universiteterne nationalt – og internationalt?

Omvendt bruges ord som, at de studerende skal ”rustes” eller ”klædes på” til det arbejdsmarked, der venter dem nu og i fremtiden (UFM, 2018, s. 8; 12). Dette er således pålagt universiteterne at forberede de studerende på den virkelighed, de gennem en universitetsuddannelse lærer om og bliver opmærksom på.

Modaliteten i rapporten er præget af hjælpeverbet ”skal”, hvilket er hyppigt anvendt. Eksempelvis skrives der:

*Vi **skal** hele tiden sørge for, at samfundet, arbejdsmarkedet og den enkelte får mest muligt gavn af uddannelserne* (UFM, 2018, s. 8).

*De **skal** klædes på til en fremtid, hvor...* (UFM, 2018, s. 8).

*Langt flere kandidater **skal** finde job i den private sektor end tidligere* (UFM, 2018, s. 8).

*Målet **skal** være, at disse studerende **skal** være blandt de dygtigste i verden, og at universiteterne **skal** have højt niveau* (UFM, 2018, s. 12).

Denne anvendelse af verbet ”skal” som en objektiv eller kategorisk modalitet udtrykker magt over betydningsfastlæggelse, og har dermed høj styrke. Anvisningerne fungerer som værende baseret på analyser og data, der definerer den videre drift og udvikling af universitetsuddannelserne som noget selvfølgeligt. Sammenhængen i rapporten fordrer til, at det skal give mening til universitetsuddannelsernes direktioner, ledelser og studienævn, idet det kan antages, at de deler de samme diskursive og kulturelle praksisser, og dermed er der enighed om, at det giver mening. Dette kommer særligt til udtryk i anvendelsen af ”vi”, selvom dette er adresseret til de enkelte universiteter og universitetsuddannelser. Omvendt omtales de studerende som ”de”, hvorfor de ikke inkluderes i den samme fælles forståelse.

Anvisningerne i rapporten er udelukkende baseret på et samfundsøkonomisk rationale, hvor der ikke tages højde for andre kvalitative parametre. Eksempelvis social velfærd, trivsel, dannelse og læring for læringens skyld, som Brinkmann udtalte i et interview, og som jeg henviste til i indledningen af dette speciale.

Ovenfor har jeg præsenteret elementer fra rapporten, som understøtter en konkurrencediskurs. Rapporten henviser intertekstuelt til Globaliseringsrådets rapport fra 2006, hvor formuleringen er, at Danmark skal have uddannelser i verdensklasse, hvilket fremmer konkurrencedygtigheden (Globaliseringsrådet, 2006, s. 8). Her kan ses, at 2018 rapporten fungerer som en konstituerende tilføjelse i eksisterende intertekstuelle kæder (Fairclough, 1992, s. 84). Interdiskursiviteten viser sig ved, at rapporten refererer til samme konkurrencediskurs som i 2006. Dog ses det, at i denne rapport ændres og rekonstrueres denne diskurs ved at tilføre aspekter fra en dannelsesdiskurs som et supplement til, hvad universitetsuddannelserne ”også” kan og er. I rapporten fra 2018 synes dette således at være en

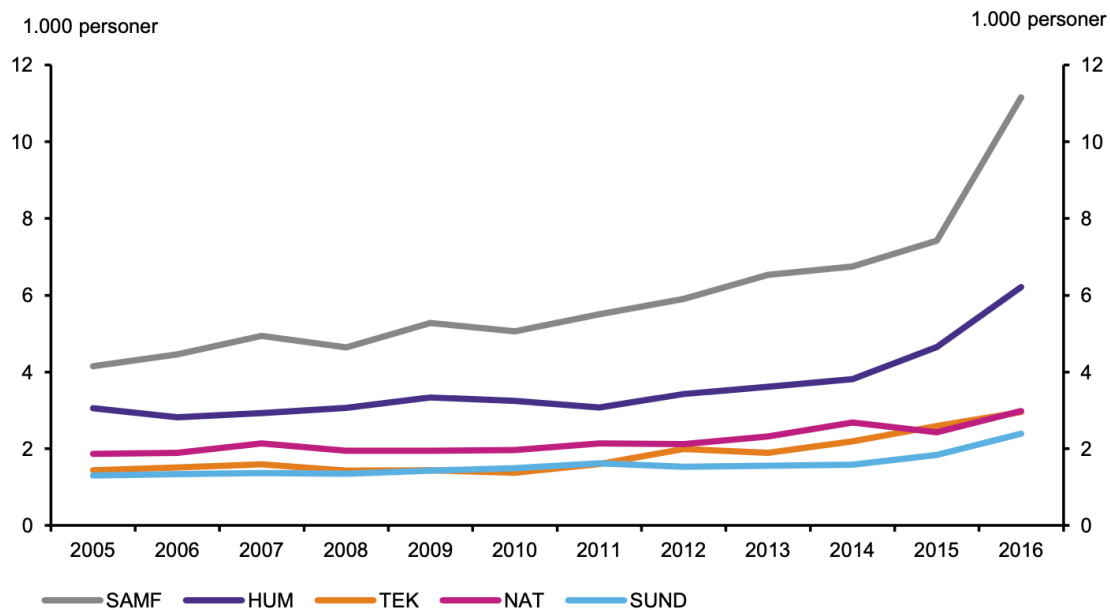
tillægskvalitet næsteften økonomi, konkurrence og fremtidsparathed som værende definerende for de dominerende diskurser.

Nyttediskurs

Uddannelsesdiskursen står i et interdiskursivt forhold til nytte- og markedsdiskursen. Flere anvisninger relaterer sig til den nytte, universiteterne skal bidrage til på et samfundsøkonomisk plan og i en konkurrencestatslogik. Den økonomiske nytte, som en lang videregående uddannelse kan bidrage til, betyder, at flere penge kommer det danske samfund til gavn, idet løngevinst og velstandsbidrag i gennemsnit er højere end andre uddannelsesgrupper i samfundet (UFM, 2018, s. 21).

I rapporten fremgår det, at én af de største udfordringer er, at dimittendledigheden er høj på en række uddannelser. Her anbefales, at uddannelserne afspejler kompetencebehovene på arbejdsmarkedet (UFM, 2018, s. 19-20). Løsningen er, ifølge udvalget, at studerende i højere grad skal vælge uddannelser, der er efterspurgt på arbejdsmarkedet, og at det er op til universitetsuddannelserne at skabe en bedre balance mellem unges valg af uddannelse og arbejdsmarkedets efterspørgsel. Disse anbefalinger danner baggrund i en kvalitetssikring, som Danmarks Akkrediteringsinstitution foretager. De måler og vurderer imidlertid ikke den faktiske uddannelseskvalitet eller læringsudbytte (UFM, 2018, s. 65). I stedet måler de primært på beskæftigelse og dermed relevans for arbejdsmarkedet. Nedenfor ses en graf på figur 4, hvor det fremgår, at der er en overvægt af nyuddannede inden for samfunds- og humaniora, og det er disse faggrupper, der trækker dimittendledigheden op (UFM, 2018, s. 71).

Antal fuldførte på kandidatuddannelser fordelt på hovedområder fra 2005-2016.



Figur 4: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af registerdata fra Danmarks Statistik (UFM, 2018, s. 71)

Det tyder på, at markedet i højere grad efterspørger arbejdskraft inden for det tekniske og naturvidenskabelige område. Også fra 2016-2020 er antallet af ansøgere til bacheloruddannelser steget inden for følgende områder (figur 5):

						Ændring 2019-2020	
	2016	2017	2018	2019	2020	Antal	Pct.
Erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser	33.983	33.221	31.467	30.875	31.253	378	1
Det bio- og laboratorietechniske område	666	598	532	515	524	9	2
Det designfaglige område	1.674	1.647	1.572	1.605	1.760	155	10
Det it-faglige område	1.939	1.956	1.720	1.762	2.001	239	14
Det kunstneriske område				48	67	19	40
Det maritime område	142	89	120	135	180	45	33
Det medie- og kommunikationsfaglige område	3.095	3.047	2.785	2.837	2.822	-15	-1
Det pædagogiske område	7.339	7.257	6.802	6.225	5.909	-316	-5
Det samfundsfaglige område	2.545	2.478	2.496	2.255	2.193	-62	-3
Det sundhedsfaglige område	8.956	8.430	8.145	7.728	7.642	-86	-1
Det tekniske område	3.117	3.382	3.169	3.551	3.715	164	5
Det økonomisk-merkantile område	4.510	4.337	4.126	4.214	4.440	226	5
Bacheloruddannelser	22.811	22.821	22.984	22.528	26.179	3.651	16
Humaniora	4.600	4.450	4.209	3.544	3.936	392	11
Kunstnerisk uddannelse	2.243	1.654	1.740	1.764	1.827	63	4
Naturvidenskab	2.201	2.225	2.389	2.092	2.508	416	20
Samfundsvidenskab	8.781	9.098	9.227	9.536	11.177	1.641	17
Sundhedsvidenskab	3.638	3.864	3.755	4.054	4.936	882	22
Teknisk Videnskab	1.282	1.479	1.586	1.466	1.709	243	17
Teologi	66	51	78	72	86	14	19
I alt	56.794	56.042	54.451	53.403	57.432	4.029	8

Figur 5: Udviklingen i ansøgninger fordelt på uddannelsesområde 2016-2020 (1. prioritetsansøgninger) (UFM, 2020).

På figur 5 ses en stigning i ansøgninger til alle bacheloruddannelserne, hvor det tilsvarende ses, at ansøgninger til det pædagogiske og sundhedsfaglige område er faldende. Det stigende antal optag på universitetsuddannelserne siden 2005 til i dag kan betyde, at der til sammenligning bliver uddannet færre faglærte, hvorfor der vil mangle arbejdskraft til disse vigtige funktioner i fremtiden (DR, 2017). Løsningen kan selvfølgelig være udenlandsk arbejdskraft, men det kan også betyde, at akademikere, der ikke kan finde job, der modsvarer deres uddannelsesniveau- og fagområde må tage andre jobs. Hvad betyder det for individets tilfredshed med livet og kvaliteten i disse funktioner?

Man kan også stille spørgsmålstejn ved, om de mange nyuddannede (og stigende ledige) akademikere kommer ud til et marked, der er mættet, således at der uddannes for mange med en længerevarende akademisk uddannelse. I rapporten skriver udvalget, at høj ledighed over længere tid medfører en risiko for, at den gennemsnitlige høje værdi af universitetsuddannelserne bliver lavere fremover. Dette med hensyn til en eventuelt lavere løn, end hvad en akademiker normalt kan forvente på grund af stigende konkurrence mellem dimittenderne.

En måde at afhjælpe det nuværende problem med ledighed blandt samfundsfaglige og humaniorauddannede dimittender er, ifølge udvalget i rapporten, at der er indført ledighedsbaseret dimensionering⁸ af optaget til de videregående uddannelser på uddannelser med overledighed på 7 ud af de seneste 10 år (UFM, 2018, s. 22; UFM, 2018b). Udvalget når også frem til, at man skal uddanne i de specifikke fagligheder og kvalifikationer, som der efterspørges. Udfordringen for universitetsuddannelserne bliver at producere kernefaglige specialister og samtidig uddanne i kompetencer og akademisk dannelse for at sikre de studerendes karrieremuligheder og livskvalitet på sigt. Desuden forudser udvalget, at nyuddannede i fremtiden må forventes at skulle finde job i både store, små og mellemstore virksomheder (UFM, 2018, s. 27). Dette kan betyde, at kompetencer som innovation kommer til at være relevant, idet man skal kunne tænke kreativt, kritisk og fremtidssynet om den enkelte virksomhed, og hvordan man kan bidrage til vækst og konkurrencedygtighed i en sådan virksomhed. Eller såfremt man skal bygge sin egen virksomhed.

I rapporten optræder flere formuleringer som her: ”Arbejdsmarkedet ændres i en grad, så det er nødvendigt at sætte endnu mere fokus på, at uddannelserne imødekommer arbejdsmarkedets behov og kan være med til at forme fremtiden” (UFM, 2018, s. 29). Denne viden fra arbejdsmarkedets forandringshastighed betyder, at man uddanner på baggrund af efterspørgsel. Hertil skriver udvalget i

⁸ Ledighedsbaseret dimensionering sætter loft over optagelsespladser på uddannelser med markant og systematisk overledighed (UFM, 2018b).

rapporten, at der skal være mulighed for: ”... understøttelse af en god balance mellem dyb faglighed, generiske kompetencer og en større fleksibilitet i forhold til skiftende behov på arbejdsmarkedet” (UFM, 2018, s. 13). Dette kan være én af løsningerne på, hvordan universitetsuddannelserne fortsat kan arbejde i henhold til gældende forskning på området, således at de ikke går på kompromis og udelukkende arbejder for de kortsigtede løsninger, men at generiske kompetencer kan indeholde den kritiske tænkning og refleksion, som vurderes efterspurgt i den postmoderne tidsalder, jævnfør Giddens og Ziehe. I rapporten fremgår det ligeledes, at: ”Fremtidens erhvervsliv og arbejdsmarked formes i høj grad af universitetsdimittenderne gennem tilførsel af ny viden og nye idéer” (UFM, 2018, s. 27). Her anerkendes det, at det er muligt for individerne at påvirke den sociale praksis ved at præge arbejdsmarkedet – og derigennem samfundet. Jeg hæfter mig også ved, at der er behov for *ny* viden og *nye* idéer, hvorfor dimittender ikke blot skal vide, hvad der efterspørges, men at de også har mulighed for at sætte et innovativt præg på fremtidens arbejdsmarked.

Selvom efterspørgslen af kandidatuddannede er påvirket af den værdiskabelse, dimittenderne har skabt, er én af forklaringerne også, at den teknologiske udvikling og sektorforskydninger på arbejdsmarkedet har favoriseret højtuddannet arbejdskraft (UFM, 2018, s. 21). Under alle omstændigheder fremgår det i rapporten, at dimittenderne er et strategisk gode for arbejdsmarkedet, så de kan følge med samfundsudviklingen og den stigende konkurrence, som bliver undersøgt og defineret af de højtuddannede.

45 pct. af institutledere og 35 pct. af studieledere er uenige eller overvejende uenige i, at de akademiske bachelors kompetencer i sig selv er anvendelige på arbejdsmarkedet (UFM, 2018, s. 33). Dette til trods for at en bacheloruddannelse i dag skal tilrettelægges, så den studerende kan afslutte uddannelsen med umiddelbar erhvervskompetence. Udvalget foreslår, at de studerende bliver erhvervsparate så hurtigt som muligt ved at fordre til, at flere vælger at arbejde efter sin bachelor frem for, at man først er parat til arbejdsmarkedet efter sin specialiserede kandidatuddannelse. Derfor anvises der i rapporten til at ændre i indholdet på bacheloruddannelserne, således at de bliver mere erhvervsmårettede. Dermed bliver arbejdsmarkedet endnu mere definerende for, hvad de studerende skal lære noget om. En større fleksibilitet i uddannelsesstrukturen kan også medvirke til, at flere universitetsuddannede har bedre mulighed for at anvende deres bacheloruddannelse på arbejdsmarkedet og vende tilbage til universitetet for at dygtiggøre sig på baggrund af denne erhvervserfaring (UFM, 2018, s. 32). Herved får de studerende mulighed for at tilegne sig viden og erfaring fra praksis og øge refleksionsniveauet i forhold til at kvalificere valget af specialisering på en kandidatuddannelse. Det kræver imidlertid, at arbejdsmarkedet er villige til at optage de unge og læringsøgende individer for at bidrage til deres afklaring. Det

kan dog også betyde, at de studerende i højere grad lader praksis definere, hvad de skal specialisere sig inden for.

Globaliseringsdiskurs

I rapporten ses, som beskrevet ovenfor, en diskursiv praksis baseret på en globaliseringsdiskurs, som intertekstuel henviser til Globaliseringsrådets rapport fra 2006. Understøttende passager i 2018 rapporten er, at udvalget skriver, at ”*Dimittenderne skal kunne konkurrere med uddannelser og dimittender fra udenlandske universiteter på et globalt arbejdsmarked* (UFM, 2018, s. 56). Desuden skriver udvalget, at:

De unge skal klædes på til en fremtid, hvor globalisering og nye teknologier forandrer hverdagen og samfundet. I fremtiden bliver det nødvendigt at kunne omstille sig, den internationale konkurrence handler om hvem der har de klogeste hoveder, og hvor efterspørgslen efter kompetencer hurtigt kan ændre sig (UFM, 2018, s. 8).

Ud fra ovenstående beskrivelser handler det både om at skille sig ud på et højt niveau af klogskab/viden/ekspertise samtidig med et globaliseringsfokus, således at dimittender kan konkurrere på det globale arbejdsmarked – både sprogligt og kompetencemæssigt inden for blandt andet teknologisk udvikling. Desuden efterspørges omstillingsparathed, idet forandringer sker med høj hastighed. Men konkurrencedygtigheden kan kun måles i ledighed og dermed hvilket land, der er mest tilpasningsdygtig, og lever op til de nuværende krav. Omstillingsparathed kan derimod ikke måles. Desuden skriver udvalget i rapporten, at: ”*Universitetsuddannelserne spiller en særlig rolle i forhold til at bringe den forskningsbaserede viden ud i samfundet og uddanne til højeste internationale niveau*” (UFM, 2018, s. 18). Her er der tale om en manifest intertekstualitet, idet formuleringen direkte er hentet fra Universitetslovens §2, stk. 1 (Universitetsloven, 2019), som i øvrigt ikke er ændret siden 2002. Formuleringen og diskursen om at leve op til højeste internationale niveau er således blevet overleveret gennem gentagne rapporter på området siden da.

Samtidig med at universitetsuddannelserne skal efterleve arbejdsmarkedets efterspørgsel og uddanne studerende i og med specifikke teknologiske og globale kvalifikationer og kompetencer, har uddannelsesinstitutionerne også til opgave at bringe forskning ud i praksis. Dette skal virksomhedssamarbejder bidrage til, således at arbejdsmarkedet og samfundsudviklingen definerer, hvad der skal forskes i. Her anbefaler udvalget: ”*at universiteterne understøtter en passende kobling til praksis i undervisningen*

og anvender arbejdsmarkedsrelevante undervisningsformer, f.eks. som integrerede forløb i undervisningen, projekt- og case-arbejde eller øget brug af projektorienterede forløb” (UFM, 2018, s. 30).

Udvalget angiver at ville måle og sammenligne de danske universitetsuddannelser med internationale universiteter, hvilket bliver delt op i to målsætninger. Man vil:

1. Sammenligne/kvalitetssikre
2. Skille sig ud og være de bedste

Disse to målsætninger søges løst gennem målorienteret styring, idet man måler på beskæftigelsesledighed, universitetsdimitterers indtægter, karakterer og underviserkvalitet på baggrund af studerendes evalueringer. Man vil altså både sammenligne universiteterne internationalt gennem standardisering samtidig med at ville skille sig ud og have bedre universiteter end de internationale.

Kompetencediskurs

Kompetencediskursen står i et interdiskursivt forhold til nyttediskursen. Dette grundet samfundets og arbejdsmarkedets indvirkning på, hvad universiteternes formål er, og hvad der skal læres i forhold til det, der efterspørges. Hvad der gør mest gavn i et samfundsøkonomisk perspektiv – både uddannelsesretninger samt at der uddannes i specifikke kompetencer. Blandt andet skriver udvalget følgende i rapporten: *”De (studerende) skal klædes på til en fremtid, hvor globalisering og nye teknologier forandrer vores hverdag og vores samfund. De studerende skal således være klar til at navigere i ny teknologi, nye kompetencekrav og nye problemstillinger” (UFM, 2018, s. 8).*

Anvisningen betyder, at universitetsuddannelserne skal ruste studerende til fremtidens udfordringer og dermed et hastigt forandrende arbejdsmarked – og kompetencebehov (UFM, 2018, s. 13). Ifølge udvalget er en god uddannelse én, der:

giver den studerende en høj faglighed og stærke kompetencer til at forholde sig til, udvikle og anvende viden kritisk og løsningsorienteret i forskellige sammenhænge. Derfor spiller gode universitetsuddannelser en vigtig rolle i forhold til det fremtidige arbejdsmarked, som vi endnu ikke kender, men allerede nu skal være rustede til at møde (UFM, 2018, s. 18).

Disse efterspurgte kompetencer nu og i fremtiden skitserer jeg nedenfor i to farver, hvor grøn repræsenterer faglige kompetencer og brun repræsenterer sociale og personlige kompetencer. Disse er, ifølge rapporten:

Stærk kernefaglighed
Almene kompetencer der går på tværs af fagligheder

(UFM, 2018, s. 28).

Dette på baggrund af 8 ud af 10 virksomheder, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelserne i rapporten, som beskriver, at følgende kompetencer er efterspurgte nu og i fremtiden:

Evne til at samarbejde
Evne til at udvikle nye processer og produkter
Teknologiforståelse
Evne til at tilegne sig ny viden løbende
Evne til at lære at lære

(UFM, 2018, s. 28).

Baseret på forskningsresultater uddyber rapporten, at der i fremtiden vil være behov for kompetencer, der ikke umiddelbart synes at kunne blive automatiseret. Herunder sociale kompetencer såsom:

Forhandlings- og koordineringsevner
Samarbejdskompetencer
Læringskompetencer
Kritisk tænkning
Analyse af komplekse problemstillinger
Omstillingsevne

(UFM, 2018, s. 29).

Ovenstående opsummering af de efterspurgte kompetencer er et udtryk for, at de fleste er generiske kompetencer, der ikke er knyttet til en specifik faglighed. De to grønne kompetencer (stærk kernefaglighed og teknologiforståelse) er nærmere specifikke kvalifikationer og grundlæggende viden, jævnfør figur 3 på side 28. De 11 brune kompetencer kan beskrives som humanistiske og metaviden.

Det fremgår af rapporten, at universiteterne og arbejdsmarkedet påvirker hinanden gensidigt, og at universitetsuddannelsernes faglige fokus og erhvervssigte løbende skal udvikle sig i takt med, at arbejdsmarkedet forandrer sig, ligesom universiteterne gennem ny viden skal være med til at udvikle det danske samfund og erhvervsliv. Det betyder, at universitet og samfund er med til at definere hinanden i et dialektisk forhold. Udvalget beskriver, at studenterevalueringer af undervisningen er central for justeringer af undervisningspraksis, og indgår i universiteternes kvalitetssikringssystemer (UFM, 2018, s. 45). Dette understøtter den markeds- og forbrugerdiskurs, som jeg tidligere har belyst, og som kommer til udtryk i den diskursive praksis i universitetsuddannelserne. Studerende har indflydelse på indhold og praksis for, hvordan universiteterne fungerer, hvorfor universiteterne både skal efterleve krav fra de studerende samtidig med at skulle efterleve krav fra arbejdsmarkedet.

Undervisningsdiskurs/læringsdiskurs

Det er udvalgets forståelse, at en god universitetsuddannelse har følgende tre grundelementer:

Forskningsbasering
Høj kvalitet (højt fagligt niveau (internationalt) og højt læringsudbytte)
Høj relevans (anvendelige og efterspurgte kompetencer (nu og i fremtiden))

(UFM, 2018, s. 54)

At arbejde med høj kvalitet på et internationalt og konkurrencedygtigt plan fordrer, at man kan måle denne kvalitet og dette læringsudbytte. Som jeg beskrev i afsnittet omkring kompetencediskursen, identificerer udvalget to kvalifikationer (stærk kernefaglighed og teknologiforståelse), som i udgangspunktet kan defineres, testes og måles på et vidensniveau. Men de 11 andre kompetencer – de generiske – kan ikke måles på linje med grundlæggende viden og færdigheder. Derfor stiller det krav om nye måder at undervise, gå til eksamen og evaluere de studerendes færdigheder på. Dette udfordrer dog sammenligningsgrundlaget med andre universiteter i Danmark og verden, hvor standardisering (læringsmål (karakterer) og eksamen) er en måde at kontrollere på. I øvrigt er det interessant, at netop et højt karaktergennemsnit sidestilles med høj kvalitet, idet det åbner for en diskussion af, hvad høje karakterer egentlig er et udtryk for.

Udvalget skriver i rapporten, at formativ feedback – det vil sige feedback, der gives i løbet af en læreproces med henblik på at forbedre den studerendes indsats og præstation – er en af de mest betydningsfulde faktorer, der understøtter et højt læringsudbytte. Det gælder både undervisernes feedback

til studerende og feedback mellem studerende (UFM, 2018, s. 39). Hertil svarer de studerende, at deres undervisere er dygtige og engagerede, men de vurderer samtidig, at underviserne i mindre omfang giver brugbar feedback (UFM, 2018, s. 40). Her findes et udviklingspotentiale, hvilket udvalget adresserer ved at anbefale, at man kan gøre brug af aktive og innovative undervisningsformer, mere interaktion mellem underviser og studerende, tutorials, brug af obligatoriske afleveringer i løbet af semesteret og feedback til og mellem de studerende. Her ses i øvrigt igen en forbrugerdiskurs i forhold til de studerendes evalueringer af undervisningen, hvilket efterfølgende bliver taget til efterretning og inkorporeret i anvisningerne i rapporten.

Jeg har her samlet udvalgets perspektiver på hvilke faktorer, der fremmer god læring:

Tro på egne evner (s. 41)
Feedback fra undervisere og medstuderende (s. 41)
Høj studieintensitet/engagement (s. 41)
Løbende tests, karaktergivning og prøver frem for kun afsluttende eksamener (s. 41)
International sammenligning og evaluering af uddannelseskvalitet (s. 43)
Mere teknologi i undervisningen = bedre IT-kompetencer hos de studerende (s. 43)
Stærke pædagogiske og didaktiske underviserkompetencer (s. 45)

For at imødekomme dette, foreslår udvalget følgende tre anbefalinger:

1.	At der indføres ret og pligt til pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling for undervisere på alle karrieretrin (s. 47)
2.	At universiteterne systematisk bruger studerendes evalueringer af kurser og undervisere til at styrke uddannelserne (s. 48)
3.	At Uddannelses- og Forskningsministeriet etablerer en national pris for fremragende undervisning (s. 48)

Disse tre anbefalinger rummer ikke alle perspektiverne for, hvad udvalget skriver, der fremmer god læring. Eksempelvis troen på egne evner og høj studieintensitet/engagement er faktorer, der ligger hos de studerende og deres individuelle ansvar, personlige kompetencer og identitet. Her kan man selvfølgelig godt argumentere for, at pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling for underviserne kan bidrage til at rumme de studerendes læringsstadier og behov.

At uddannelsernes kvalitet afhænger af de studerendes tilfredshed med undervisningen og indholdet fremmer den dominerende forbrugerdiskurs og kan være kontraproduktiv i magtbalancen i forhold til at tillægge de studerendes holdninger og oplevelser for stor betydning og forskning for lille betydning. Dette ses især i følgende citat fra rapporten:

Et højt læringsudbytte er udtryk for, at de studerende har været igennem et virkningsfuldt uddannelsesforløb på højt niveau med god undervisning og god tilrettelæggelse af uddannelsen. De studerende skal udfordres fagligt på alle niveauer, så deres potentiale udfoldes, og de opnår viden og kompetencer på højt niveau (UFM, 2018, s. 56).

Opsummerende beskrives, at læringsudbyttet er afhængigt af et højt niveau af god undervisning og tilrettelæggelse af uddannelsen. Såfremt dette er til stede, kan de studerendes potentiale udfoldes, og deres videns- og kompetenceniveau vil således være på et højt niveau. Denne instrumentelle kompetenceforståelse tager ikke højde for de krav, de studerende bør stilles over for, som har betydning for, hvordan læringen kvalificeres. Samtidig beskrives ikke, hvorledes de efterspurgte kompetencer kan opnås. Målet er defineret, men processen er fortsat uvis.

Tests og international sammenligning er et udtryk for standardisering og dermed kvalitetssikring. Såfremt man vil sammenligne universiteternes nationalt og særligt internationalt, skal man tage højde for, at der er forskel på kulturer, grundskole- og gymnasieniveauer og fagligt indhold samt hvorvidt institutionerne er underlagt brugerbetaling eller er statsstøttet. Det kan have betydning for de studerendes motivation/engagement for at tage en universitetsuddannelse. Desuden er der forskel på, hvad god universitetsuddannelse er, hvilket udvalget også adresserer. For nogle interessenter kan kvalitet blandt andet forstås som højeste excellence, for andre interessenter som værdi for pengene eller som personlig udfoldelse (UFM, 2018, s. 54). Disse synspunkter kan ligeledes variere på tværs af lande. Udvalgets perspektiv er samfundsøkonomisk, hvorfor rapportens transitivitet centrerer herom. God universitetsuddannelse karakteriseres ved, at universitetsuddannelsen skaber værdi for den enkelte og er til gavn for samfundet i et økonomisk perspektiv.

Teknologisk diskurs

Allerede i 2006 fremsatte Globaliseringsrådet et mål om, at danske virksomheder skulle være blandt de mest innovative i verden (Globaliseringsrådet, 2006, s. 82). Dette gennem universitetsuddannedes tilførsel af viden og kompetencer på arbejdsmarkedet. I denne rapport, 12 år senere, er der fortsat fokus på at efterleve arbejdsmarkedets forventninger og efterspørgsel efter blandt andet digitale og

teknologiske kompetencer (UFM, 2018, s. 14). Den teknologiske diskurs har været undervejs længe, og kravene til kommende medarbejderes kompetencer er i 2018 klare – universiteternes produktion af dimittender med teknologisk viden er afgørende for udvikling af ny viden og nye teknologier (UFM, 2018, s. 27). At være en del af en digital tidsalder og en tiltagende digitalisering betyder, at grænserne konstant og hastigt rykkes for, hvad der er nyt, og hvad der i morgen kan være forældet. Dette gør, at kompetencer skal kunne modstå denne udvikling, hvilket innovations- og sociale kompetencer kan modsvare og supplere den grundlæggende uddannelse i teknologiens muligheder og teknikaliteter. Dette supplement af personlige kompetencer er ligeledes en forudsætning for, at akademiske jobfunktioner ikke bliver automatiseret og udflyttet, hvilket kan have den konsekvens, at flere akademikere bliver ledige – og overflødige. I rapporten skriver udvalget følgende: ”*Både forskningslitteraturen og virksomhederne peger på, at STEM-kompetencer⁹ i kombination med sociale kompetencer, som eksempelvis samarbejdskompetencer, er efterspurgt*” (UFM, 2018, s. 28). Dermed understøtter dette behovet for, at universiteternes opgave er at uddanne i specifikke faglige færdigheder, men denne viden er uanvendelig uden handlingsaspektet og de personlige kompetencer. Det er ikke nok at vide, man skal også kunne vælge, prioritere og handle på baggrund af denne viden, som er i tråd med Aristoteles’ begreb om phronesis samt Ziehes og Giddens’ begreber om kritisk refleksion og refleksivitet.

Analysen fra Rockwool Fonden skønner, at hvis 10.000 med en humanistisk uddannelse i stedet blev uddannet inden for det tekniske hovedområde, svarer det til en positiv forøgelse af BNP med ca. 1 mia. kr. om året (UFM, 2018, s. 82). Dog viser der sig en interessant tendens ved Københavns Universitet i år, hvor 95,7 pct. flere end sidste år har søgt ind på studier under det humanistiske fakultet, hvoraf 61 pct. af kvote-2 ansøgerne har valgt et humanistisk fag som førsteprioritet (Magisterbladet, 2020). Prodekan for uddannelse på KU's Humanistiske Fakultet, Jens Erik Mogensen udtaler:

Uddannelsesloftet er fjernet, men det kan ikke forklare hele stigningen. Det er selvfølgelig spekulativt, men jeg tror, at coronakrisen¹⁰ har givet mange unge en anledning til at overveje nogle af de dybere spørgsmål, der vedrører identitet, historie og kulturbaggrund. Og så kigger de mod humaniora (Magisterbladet, 2020).

⁹ Kompetencer inden for STEM er: Science, Technology, Engineering and Mathematics, herunder ikke mindst it-kompetencer (UFM, 2018, s. 28).

¹⁰ Coronakrisen er et udtryk for den verdensomspændende pandemi af COVID-19, som er en influenzalignende virus og infektion. Udbruddet bredte sig fra Hubei-provinsen til resten af Kina og videre til en lang række andre lande, herunder Danmark, hvor det første tilfælde af COVID-19 blev påvist den 27. februar 2020. WHO erklærede den 11. marts 2020, at der nu er tale om en verdensomspændende pandemi, hvor indtil videre over 100.000 har mistet livet (SSI, 2020).

Ifølge uddannelsesforsker, Camilla Hutters, kan stigningen i ansøgertallene til KU's humanistiske fag ses som et tegn på, at enden er rykket tættere på for det, som hun kalder ”generation præstation”. Med det mener hun, at både klimakrisen og coronakrisen betyder, at de unge handler ud fra eksistentielle spørgsmål og meningen med livet, hvilket humanistiske uddannelser kan hjælpe med at finde svar på (Magisterbladet, 2020). Strømningen mod de mere business-orienterede uddannelser som følge af finanskrisen i 2008 synes at ebbe ud, idet flere unge, som nævnt ovenfor, ser uddannelse som et subjektivt projekt, og at en humanistisk uddannelse giver mening i forhold til deres fremtid, siger Hutters. Hun mener også, at stigningen i søgningen til højskolerne de senere år bevidner om, at de globale kriser i de kommende år kan ændre på de kriterier, som unge lægger til grund for deres uddannelsesvalg (Magisterbladet, 2020). Denne søgen efter mening og mere end bare et økonomisk relevant og tidsvarende job, er et udtryk for, at de unge søger at stille spørgsmål og at forholde sig kritiske til det eksisterende. Denne dannelsesdiskurs kan ligeledes ses i rapporten, som, på trods af et samfundsøkonomisk formål, anerkender vigtigheden af, hvad universiteterne skal bidrage til i et dannelsesorienteret perspektiv.

Dannelsesdiskurs

”Gode uddannelser udvider vores horisont, giver valgmuligheder i livet og engagement til at leve som aktive borgere på arbejdsmarkedet og i vores demokrati” (UFM, 2018, s. 8). Det tyder i rapporten på, at konkurrencestatslogikken er ved at få modspil af velfærdsstaten (igen) og en moralsk og eksistentiel menneskeopfattelse. Udvalget skriver tilmed også, at universitetsuddannelserne skal bidrage til at bygge videre på den almene dannelse, de studerende har med sig fra en ungdomsuddannelse. Meningen er, at det har en samfundsøkonomisk værdi, at de unge opnår et højt vidensniveau og kan forholde sig til og anvende denne viden kritisk og løsningsorienteret i mange kontekster. Dette af hensyn til, at de skal kunne identificere og løse hidtil ukendte problemstillinger i et foranderligt samfund (UFM, 2018, s. 56). Den altoverskyggende værdi, som udvalget tillægger ovenstående er, at disse evner og muligheder øger den enkeltes livskvalitet og forudsætninger for at deltage i samfundet (UFM, 2018, s. 80). Når livskvalitet og dannelse kædes sammen i denne rapport, kan der drages paralleller tilbage til Aristoteles. Aristoteles anser ikke, at den praktiske kundskab er lig med anvendt teoretisk viden, men derimod som en kundskab, der er knyttet til personens kompetencer til at kunne begå sig i det praktiske liv. Aristoteles skelner mellem en produktiv og en etisk-social kundskab. Den produktive – techne – har funktionen at producere og fremstille. Det vil sige en instrumentel tilgang, hvor målet ligger fjernt fra metoden. Den social-etiske kundskab – phronesis – betyder, at man kan indgå i, skabe og bidrage

til et socialt fællesskab (fra Saugstad, 2015, s. 97). Det er en ikke-instrumentel handling, da målet ligger i selve handlingen og interaktionen, og formålet er at gøre det godt. Pointen i denne sammenhæng, ud fra Aristoteles' forståelse, er, at det praktiske felt ikke udelukkende er baseret på instrumentel rationalitet, idet det social-etiske område styres af andre kompetencer og fornuft. Det betyder, at den instrumentelle rationalitet ikke alene udgør standarden for det gode liv, og at dele af det praktiske liv ikke kan eller skal indordnes i det økonomiske livs instrumentelle logik. Det er derfor ingen forudsætning at have opnået erfaring med en praksis for at lære noget på universitetet (fra Saugstad, 2015, s. 88). Det er universitetets styrke, at den har frihed til at konstruere læringsrum uden at tage hensyn til begrænsninger fra praksis og nødvendigheden for at lære noget bestemt, der skal anvendes i specifikke situationer.

Men de ikke-økonomiske effekter af uddannelse kan ikke måles, og alle økonomiske midler tildeles aktiviteter, der skal fremme samfundsøkonomien. Det er også på det ikke-økonomiske område, der spares først. Udvalget i rapporten anerkender, at det dannelsesmæssige perspektiv bør "følge med", når man tager en uddannelse, men det må ikke definere uddannelsen eller valget heraf i sig selv. Her ses ligheder til det menneskebillede, som David Budtz Pedersen og Finn Collin har lokaliseret i samfundet; nemlig Homo Economicus (Budtz Pedersen & Collin, 2018, s. 31). Her betragtes mennesket som et rationelt individ, som er styret af økonomi, og planlægger sin tilværelse i samfundet herudfra. Denne politiske strategi med at præge de unge til at vælge deres uddannelse ud fra et økonomisk grundlag, og hvad der kan bidrage til den størst mulige samfundsøkonomiske gevinst, kan sammenlignes med politiske initiativer, der forsøger at påvirke det økonomisk motiverede individ ved at hæve afgifter på tobak, spiritus etc. (Budtz Pedersen & Collin, 2018, s. 31).

Et højt uddannelsesniveau har betydning for den enkeltes livskvalitet og velfærd. Udvalget skriver, at der er en veldokumenteret sammenhæng mellem uddannelseslængde og sundhed og deltagelse i samfundet, som begge øges i takt med et stigende uddannelsesniveau (UFM, 2018, s. 83). En anden effekt af uddannelse er også, at når man har evnerne til at deltage i samfundet, så giver det mulighed for indflydelse. Empiriske studier peger på, at deltagelse i såvel politiske, lokale og samfundsmæssige foretagender generelt er højere blandt universitetsuddannede (UFM, 2018, s. 84). Denne samfundsøkonomiske gevinst er tilsyneladende et udtryk for, at højtuddannede er en mindre udgift for staten på velfærdsområdet end lavtuddannede eller ufaglærte. Ligeledes vurderes det, at der er behov for indflydelse og dermed bidrag til at ændre samfundet, hvorfor der er behov for akademisk, problemløsende og kritisk tænkende individer, der kan være med til at vækste Danmark og udvikle samfundet. Herved

er gevinsten dobbeltsidet og til gavn for både individets lykke og samfundets fælles velfærd – ud fra rapportens økonomiske rationale.

Opsummering på analyse

På baggrund af ovenstående analyse af rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' fra 2018 kan jeg, med udgangspunkt i den sociale praksis og diskursive praksis, opsummere følgende;

Der eksisterer et dialektisk forhold mellem samfund, universitetsuddannelser og individ. Herved konstrueres forskellige dominerende diskurser, som både repræsenterer verden, men også giver verden betydning. Disse er konkurrencediskurs, tilpasnings- og nyttediskurs, globaliseringsdiskurs, kompetencediskurs, undervisningsdiskurs/læringsdiskurs, teknologisk diskurs og dannelsesdiskurs.

Rapportens anvisninger rummer en høj modalitet med anvisninger, der betragtes som værende gældende *regler* og handlemuligheder for universitetsuddannelserne på baggrund af samfundsøkonomiske analyser på ledighed og beskæftigelse af bachelor- og kandidatstuderende samt dimittender fra de otte danske universitetsuddannelser. Rapporten rummer således ikke perspektiver på de ikke-økonomiske gevinster, der findes ved at tage en universitetsuddannelse. Eksempelvis ses dannelse som et forventeligt element, der bygges videre på samt høj livskvalitet og velfærd kædes sammen med længerevarende uddannelser ud fra et økonomisk perspektiv. Desuden rummer rapporten ikke undervisernes eller universitetsledelsernes holdninger eller synspunkter på, hvad en god universitetsuddannelse er. For at nuancere debatten herom mangler der således en undersøgelse af de udøvende parter (underviserne), der har til opgave at efterleve anvisningerne om at uddanne i kompetencer, der er aktuelle nu og i fremtiden.

Rapporten har defineret et mål om at have universitetsuddannelser i verdensklasse på et højt internationalt niveau samt at levere fremtidsparate dimittender, der formår at bringe innovation ud på arbejdsmarkedet. Dette således at teknologiske kompetencer, i kombination med sociale kompetencer (handlekompeter), er dem, der vurderes efterspurgt nu og i fremtiden. Her mangler der fokus på processen frem mod kompetencemålet, hvorfor de pædagogiske læringsmuligheder og begrænsninger bør undersøges og defineres.

Der synes at være et paradoks mellem at ville arbejde mod langsigtede mål (standardisering, tests, sammenligning med internationale universiteter) og samtidig at ville uddanne til kortsigtede behov (udbud og efterspørgsel på arbejdsmarkedet). Disse to målsætninger har til hensigt at opfylde et mål om at

imødekomme globaliseringens videns- og kompetencebehov. Men der er forskel på at arbejde med kompetenceudvikling og kompetencetilpasning – pædagogisk og motivationsmæssigt, og som har indflydelse på universitetsuddannelserne og de studerende.

Diskussion af udfordringer i universitetsuddannelserne

Som følge af specialets indledende teoretiske analyse af den sociale og diskursive praksis, og som den kommunikative begivenhed er indlejret i, vil jeg herunder diskutere nedenstående hovedtematikker udledt af analysearbejdet fra rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden'. Disse tematikker har betydning for universitetsuddannelsernes praksis, hvorfor jeg vil diskutere de udfordringer, der er forbundet hermed.

- Det dialektiske forhold mellem samfund, universitetsuddannelser og individ
- Langsigtede mål vs. kortsigtede behov og udvikling vs. tilpasning
- Nuancering af den uddannelsespolitiske debat
- Kompetencer i fremtiden
- Innovationskompetence
- Innovation i universitetsuddannelserne
- Dannelse

Det dialektiske forhold mellem samfund, universitetsuddannelser og individ

Det videnskabsteoretiske paradigme, hvor jeg har mit udgangspunkt i dette speciale, betyder, at overbevisningen er, at mennesket er kontekstuel og historisk dannet. Denne betydning ses tydeligt i forholdet mellem samfundet og universitetsuddannelserne, idet erfaringer, kultur og diskurser dominerer over tid, og er svære at ændre. Siden 00'ernes begyndelse og daværende statsminister, Anders Fogh Rasmussens VKO-regering, har universiteterne måttet omkostningsfordele og skære ned. I over 20 år er der blevet sparet, og konkurrencestatslogikken har påvirket udvikling af universitetsuddannelserne. I dette speciale har jeg analyseret rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' fra 2018, hvor jeg ser velfærdsstatslogikken komme mere til udtryk, end den gjorde i Globaliseringsrådets rapport fra 2006. Dog er velfærdsstatslogikken indlejret i en økonomisk og konkurrencestatspræget ideologi, hvilket kompetencebegrebet symboliserer i en udbud-efterspørgsels-logik.

Selvom der, med den nye socialdemokratiske regering i 2019, er sket en reformændring med et stop i to procent besparelserne og uddannelsesloftet, så fungerer universiteterne fortsat efter samme økonomiske rationale, medmindre der sættes mere fokus på, hvad de ekstra økonomiske midler skal gavne. Universiteterne følger de politiske visioner, og de siddende regeringer følger de dominerende interesser i erhvervslivet, idet ingen er interesserede i høj ledighed og en deraf samfundsøkonomisk udgift. Her kan jeg stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt universitetsuddannelserne har mulighed for at påvirke og

endog konstruere virkelighedsbilledet og de dominerende diskurser. Det lader til at være universitetsuddannelsernes opgave at indordne sig regeringen og arbejdsmarkedslogikkerne for samtidig at arbejde forskningsbaseret – inden for dette praksisdominerende felt. Hermed fjernes fokus fra velfærdsstatens primære formål; moralsk dannelse med demokrati som fællesskab og friheden til at deltage i politiske processer, som Pedersen pointerer (Pedersen, 2011, s. 12).

Konkurrencestatslogikken påvirker forholdet mellem individet og samfundet på en måde, hvor individet tvinges til at træffe de *rigtige* valg – ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv. De unge studerende bliver således præget af en ydre motivation for både at passe ind i et eksisterende samfund, hvor de skal kunne udfylde nogle eksisterende og akutte jobbehov. Samtidig skal de skille sig ud, gøre sig attraktive og CV-interessante. Der er tale om en ”generation præstation”, hvor de studerende oplever en falsk meningsfuldhed i positioner, resultater og mål frem for at træffe valg ud fra den enkeltes individuelle behov for interesse, læring og udvikling. Resultater og præstationer er målet i sig selv og overskygger egne drømme og ambitioner, der bør være styret af en indefra kommende motivation, der skal bidrage til det hele menneskes kompetenceportfolio, der rummer identitet, følelser, holdninger, emotionel intelligens og – alt det andet, jævnfør Bent Gringer (Gringer, 2002, s. 168). Men de unge lærende karakteriseres som værende søgende efter identitet og mening og efter at stabilisere sine overbevisninger, ifølge Illeris (Illeris, 2003, s. 98). På den ene side stilles der krav til individets konkurrencedygtighed i forhold til skiftende markedstendenser og samfundsforhold, men som en reaktion på dette omskiftelige og rammeløse samfund søger individet efter sin identitet og mening (Hermann, 2008, s. 37).

Gennem specialets analyse, sammenholdt med teoretiske perspektiver fra Ziehe og Giddens, formår individet at påvirke og være medkonstruktører af samfundet og diskurserne på lige vis, som de selv bliver påvirket heraf. Gennem den stigende medialisering og teknologiske muligheder kræver de studerende, at universiteterne imødekommer og udfordrer dem på dette område, som de er vokset op som eksperter indenfor. Det stiller krav til universiteterne at kunne følge med teknologien og være fremtidssynet. På mange måde ses de ”voksne” og erfarne at blive overhalet indenom af de unge, hvilket kan betyde, at efterspørgslen efter akademisk arbejdskraft i mange virksomheder – særligt små og mellemstore virksomheder – har været og er stigende. Virksomhederne har ikke selv *de aktuelle* kompetencer til at kunne navigere i alle de nye krav. De er ikke konkurrencedygtige. På den anden side kan man argumentere for, at det er blevet vanskeligere for de unge at finde og opretholde motivation og lysten til at lære, hvilket paradoksalt nok bunder i, at så meget i dag er muligt, og at mere er

op til de studerende selv. I denne zapperkultur¹¹ og et krav til individet om at sortere i andenhåndsinformation, ifølge Ziehe, er kompetencer i at forholde sig kritisk og reflekterende altafgørende for at kunne vurdere, hvad der er virkeligt, sandt, brugbart – eller skadeligt, jævnfør Beck og samfundets mange risici.

De dominerende diskurser i samfundet eksisterer ikke på forhånd som en objektiv størrelse. De er både dannende for og dannet af individerne, der lever i og med dem. Vi er alle med til at skabe mening i det, der *potentielt er* til noget der *aktuelt er* på baggrund af markeds kræfter og HRM samt kompetencebegrebets indtog i arbejds- og uddannelsesmæssig sammenhæng. Her stiller jeg spørgsmål ved, om det er hensigtsmæssigt at lade markedet definere universitetsuddannelserne, når dette marked flytter sig med en hastighed, der måske overstiger de langsigtede uddannelsesreformer. Hvad sker der, når der efterspørges nogle andre kvalifikationer? Og når markedet efterspørger akademisk arbejdskraft i fremtiden, hvad sker der så med den stigende efterspørgsel i sundhedssektoren og i de statsfinansierede og kommunale instanser? Ved at erkende, at fremtiden er uvis, kan humanistisk og metaviden værdsættes. På den måde bliver der ikke kun uddannet i kompetencer, der er instrumentelle og med kort holdbarhed – men generiske kompetencer på tværs af fagligheder og aktuelle behov, hvor kernefagligheden fortsat kan være specialiseret og have behov for at blive opkvalificeret med tiden.

De studerende har indflydelse på udviklingen af universiteterne gennem evaluering af deres tilfredshed med undervisningen. Men fejlkilder for de evalueringer kan være baseret på dårlige karakterer, ringe egenindsats, som kan betyde dårlige evalueringer. Derfor kan disse være baseret på mange forskellige parametre som holdning, tid, engagement og fagligt niveau. Også de studerendes behov for feedback frem for eksamener kan være et udtryk for, at eksamener er skræmmende, og det skaber større usikkerhed at blive bedømt, hvilket bidrager til en stigende konkurrence. I et socialkonstruktionistisk perspektiv kunne portfolio inddrages i stedet for eksamener, indføre flere fag og kurser, der ikke skal bedømmes på traditionel vis med karakterer, og vurdering af de studerende er lige så meget en status på "hvor de står lige nu" i stedet for afsluttende og bindende karakterer. Dermed burde dialogisk deltagelse tillægges større vægt, som også fremhæves af Gergen og Mellon (Gergen & Mellon, 2017, s. 154).

¹¹ Zapperkultur: livsstil i et samfund der er kendetegnet ved at de enkelte individer hyppigt skifter mellem forskellige aktiviteter uden for alvor at fordybe sig i noget (Den Danske Ordbog, u.å).

Jeg ser en skævvridning i, at kvalitet kun analyseres med udgangspunkt i studerendes tilfredshed med underviserne, struktur og indhold samt ledighedstal – at problemerne søges løst i universitetsuddannelserne. Men hvad med krav til de studerende? Eller arbejdsmarkedet? Omvendt fordrer Ziehe og Giddens til, at de unge og lærende individer må forholde sig kritisk reflekterende til de valg, de stilles overfor, hvorfor det giver mening, at de har mulighed for at påvirke uddannelseskvaliteten i undervisningen. Men bør de studerendes evalueringer stå alene?

Der synes at være skabt en kultur, hvor karakteren 12 er det eneste rigtige at opnå – alt andet er ikke godt nok og dermed ligegyldigt. En kultur hvor høje karakterer er lig med høj kvalitet. Men at lære formalier at kende og reproducere viden er ikke innovativt og dermed ikke høj kvalitet og ej heller de kompetencer, der efterspørges i forhold til at håndtere forandringer i fremtiden. Her kan mere fokus på feedback og mindre fokus på eksaminer og enkeltpræstationer være en måde at udvikle fremtidens uddannelser på – at de bliver baseret på det relationelle. Gergen foreslår, at uddannelsessystemet flytter fokus fra det klassiske individperspektiv henimod relationelle processer. Dermed kan et socialkonstruktionistisk perspektiv på fremtidens uddannelse anlægges. I tråd hermed kan der spores en tendens i det stigende antal ansøgere på humanistiske uddannelser (Magisterbladet, 2020) – i takt med stigende klima- og sundhedsudfordringer i verden – være et oprør fra de unge om, at universiteterne har et højere formål med fokus på mening og dannelse frem for instrumentel og forretningsorienteret kompetencetænkning.

Langsigtede mål vs. kortsigtede behov og udvikling vs. tilpasning

Livslang læring er opstået som et behov, fordi viden og instrumentelle kompetencer forældes. Livslang læring er dermed en nødvendighed for den enkelte for at kunne begå sig i samfundet. Det stigende antal efteruddannelser og kurser taler for sig selv. Livslang læring er blevet et vilkår, og som Peter Jarvis udtrykker det: *”Livslang læring er i dag et almindeligt og selvfølgelig begreb i uddannelses- og erhvervslivet: et udtryk der, hvis betydning uden videre er blevet optaget i sproget og kun sjældent drages i tvivl”* (Jarvis i Illeris (Red.), 2017, s. 230).

Livslang læring er blevet et selvfølgelig fænomen i en kompetencediskurs. Begreberne kompetence og dannelse anvendes som noget udelukkende positivt og værdiskabende for den enkelte og for samfundet. I livslang læringsbegrebet ser jeg dog en skelnen mellem grundlæggende uddannelse og efterfølgende læring (assimilation). Efter endt universitetsuddannelse skal man kunne tage yderligere uddannelse i kombination med den praksis, man er en del af. Her skal universitetet fungere som en

institution, der klæder de studerende på til at kunne navigere i disse skiftende faglige og personlige kvalifikations- og kompetencebehov. Her kan innovation bidrage til at forlænge holdbarheden af kompetencer på tværs af fagligheder og uddanne til kritisk tænkning, refleksion og sociale egenskaber, som både udvalget i rapporten samt samfundsforskerne Giddens og Ziehe efterspørger.

Paradokset mellem både at arbejde med langsigtede mål og kortsigtede behov er, at det er to forskellige strategier, der har til hensigt at opfylde samme mål. Nemlig at imødekomme globaliseringens videns- og kompetencebehov. Det lader til, at udvalget i rapporten er i færd med at ”symptombehandle” frem for at tænke fremadskuende. Det er en instrumentel tankegang at forsøge at kontrollere det komplekse. Udvalgets medlemmer er desuden udpeget af regeringen for at imødekomme deres politiske målsætninger, hvorfor deres økonomiske incitament kan have indflydelse på anvisningerne.

I rapporten antydes det, at praksis er baseret på eksisterende viden og erfaringer. Men markedet flytter sig hurtigere end en reform udvikles og implementeres. Derfor forældes metoderne til at håndtere udfordringer på baggrund af bagudrettede målinger. Hvis universiteterne ikke skal være et ”quick fix” til en specifik branche eller et specifikt job, og det kun handler om at få et eksamensbevis og ”license to operate”, er det ubrugeligt på længere sigt. Det betyder, at man opnår en indholdsløs universitetstitel, og læring for læringens skyld samt dannelse undermineres.

Når Danmark vil være konkurrencedygtig internationalt, handler det om at kunne sammenligne indhold og kvalitet universiteterne imellem. Men når kvalitet udelukkende måles på et sammenligningsgrundlag, der bygger på beskæftigelsesledighed, siger det noget om, at høj kvalitet er lig med høj tilpasningsevne. Her bør man måle på kvalitative parametre – eksempelvis på handlings- og refleksionsevne. I et innovationsperspektiv er opnåelse af krav og formalier ikke ensbetydende med nyskabelse – men reproduktion af noget eksisterende og forventeligt, hvilket innovationsforsker Lotte Darsø argumenterer for (Darsø, 2011, s. 42).

Nuancering af den uddannelsespolitiske debat

Debatten, der i overvejende grad er politisk styret og definerende for de bestemmelser, der gør sig gældende for universiteternes praksis, er præget af et økonomisk rationale. Dette gør sig også gældende i dette speciales empiriske materiale, som rummer aktuelle anvisninger til universiteternes udvikling af universitetsuddannelserne. Men denne er udformet på baggrund af arbejdsmarkeds- og ledighedstal samt studerendes tilfredshedsevalueringer. En rapport der tager højde for andre kvalitative parametre bør inddrages, da det er mangelfuldt blot at fokusere på arbejdsmarkeds- og ledighedstal. Der er brug

for at nuancere debatten om ”den gode uddannelse”, om end at man skal erkende, at markeds- og ledighedstal er relevant, så bør det ikke være den eneste eller dominerende faktor i uddannelsesdebatten og skabelsen af den ”gode uddannelse”. En rapport hvor der er fokus på undervisningskvalitet ud fra et almendannende, pædagogisk og læringsorienteret synspunkt. En rapport der kan anerkende universiteterne for deres unikke måde at uddanne studerende på, idet læringspotentialer for universiteterne er frihed til at lære uden nødvendighed som mål. Det er ligeledes her, at man kan få lov til at tænke kreativt og innovativt og uden begrænsninger – eller ”riskful thinking”, som litteraturprofessoren Hans Ulrich Gumbrecht benævner det (Saugstad, 2007, s. 88). En sådan rapport kan ikke tage udgangspunkt i analyser og målinger fra arbejdsmarkedets og de studerendes tilfredshed. For hvad med underviserne og ledelserne på universiteterne? I rapporten ’Universitetsuddannelser til fremtiden’ mangler der perspektiver fra underviserne. Hvori ser de muligheder og udfordringer i den uddannelsespolitiske debat? Hvordan er de udfordrede af at være underlagt diskursive og politiske bestemmelser? Deler de den samme overbevisning og lever efter den samme diskurs? Det er underviserne på universitetsuddannelserne, der bør være med til at udvikle egen praksis.

Når rapportens udvalg angiver, at studerende skal være i stand til at tage et fuldtidsjob efter endt bacheloruddannelse, minder det i højere grad om en erhvervsuddannelse – eller et kursus. Såfremt en studerende er gået fra 9. klasse videre til STX og direkte videre til en bacheloruddannelse, vil det betyde, at en ca. 21årig skal tage stilling til et bestemt job – og konkurrere med dimittender, der har en femårig universitetsuddannelse og eventuelt et studiejob, der har givet *erfaring* med praksis. Dette kan understøtte en konkurrencestatslogik og en instrumentel kompetencediskurs, at man hurtigst muligt skal kunne varetage et specifikt job – til gavn for samfundsøkonomien.

Kompetencer i fremtiden

Ifølge Giddens, Ziehe og Darsø er vigtige kompetencer i fremtiden *refleksion*, *kritisk tænkning* og *innovationskompetence*. De studerende må selv forme og finde mening, idet de ikke kan ty til det eksisterende. Darsø angiver, at det er en forudsætning for de unge, at de lærer at opnå tryghed i det usikre, ukendte og dermed accepterer, at der vil ske forandringer – og så håndtere dem, når de opstår – hvilket er essensen af innovationskompetence. Pointen er, at fremtidssikring er umulig inden for en instrumentel kompetenceforståelse. Innovationskompetence er ikke tidsbegrænset eller knyttet til specifikke opgaver eller kontekster, og de sociale kompetencer kan ikke udflyttes, automatiseres eller erstattes.

Ifølge Giddens og Ziehe er evnen til at tænke kritisk og reflektivt afgørende for at kunne træffe valg, der giver mening for den enkelte på lang sigt. Dette, sammenholdt med de efterspurgte kompetencer i rapporten, betyder, at innovationskompetence indeholder elementer heraf, hvorfor det kan være en måde at udvikle en eksplicit definition og model for, hvordan man pædagogisk og læringsmæssigt kan komme dette behov til livs på universitetsuddannelserne.

Udvalget når frem til, at dimittender i højere grad skal finde jobs i små og mellemstore virksomheder (eller starte egen virksomhed). Dette for ikke at skabe en flaskehals af ledige akademikere. Her kan innovationskompetence være relevant og en forudsætning for at skabe sit eget job.

Innovationskompetence

Tendensen til at økonomisere værdien af det gode arbejdsliv er en modsætning til kompetence- og dannelsesaspektet af, hvad en universitetsuddannelse kan og skal bidrage med. Når innovation efterspørges, er det for at kunne modsvare globaliseringsbehov og sikre individers handlemuligheder i en verden, der forandrer sig. Innovationsbegrebet kunne, ligesom kompetencebegrebet, trænge til en afklaring af, hvad det vil sige, hvad det skal bruges til, og hvilken rolle det spiller i uddannelsesdebatten.

Jeg forstår innovation på lige fod med Darsøs definition, hvilket er at se muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde. Dette kan forstås som økonomisk, social, kulturel, mellemmenneskelig og samfundsmæssig værdi (Darsø, 2011, s. 13). Sammenholdt med Giddens og Ziehes perspektiver på, at individet har behov for at kunne reflektere og tænke kritisk, har Darsø forsket i social innovation, idet hun mener, at det er afgørende for, om innovation overhovedet lykkes. Dertil beskriver Darsø, at *innovationskompetence* er: ”*Evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge*” (Darsø, 2011, s. 13).

Her forstået som evnen til at udfordre eksisterende og indforstået viden med henblik på at skabe ny viden samtidig med at udforske det uudforskede (ikke-viden), forestille sig det umulige og stille svære og naive spørgsmål. Det kræver mod og udholdenhed at navigere i det åbne, uvisse og komplekse (Darsø, 2011, s. 13). Dermed kan innovationskompetence samlet set indfange de 11 kompetencebehov, som udvalget i rapporten formulerer som efterspurgte. Særligt når udvalget henviser til, at fremtidens erhvervsliv og arbejdsmarked i høj grad formes af universitetsdimittenderne gennem tilførsel af ny viden og nye ideer, understøtter dette behovet for innovationskompetence (UFM, 2018, s. 27). Innovationskompetence er sammensat af følgende to metakompetencer: ”*Socio-innovativ: social kompetence der bygger på sensitivitet og erfaring i forhold til at lede og håndtere interaktive og dynamiske*

innovationsprocesser og intra-innovativ: Knyttet til bevidstgørelse om egne og andres præferencer og potentialer i forhold til nyskabelse” (Darsø, 2011, s. 14).

Disse kompetencer udvikles gennem øvelse og erfaring, og ifølge Darsø skal vi leve af vores kreativitet og innovation i Danmark (Darsø, 2011, s. 15). Som følge heraf må universitetsuddannelserne fremme disse kompetencer hos de studerende. Ronald Barnett udtaler, at studerende uddannes til en uforudsigelig og superkompleks fremtid, hvor højeste viden og bedste kompetencer ikke er nok til at sikre et godt liv. Derfor er spørgsmålet af ontologisk karakter, hvor fokus er på den studerendes *væren* frem for deres *viden*, hvilket Klafkis filosofiske dannelsesteori ligeledes rummer elementer af. De studerende skal lære at kunne håndtere og leve med evig usikkerhed i en skrøbelig verden fuld af paradokser, der ikke kan løses (Darsø, 2011, s. 15). De skal uddannes til at tro på sig selv, have selvværd og motivere sig selv. Barnett udtrykker dette på følgende måde: “*For these (pedagogical) accomplishments point us, surely, to a language of self, of being, and of such terms as energy, authenticity and will*” (Barnett, 2004, s. 254).

Ordet innovation rummer en betydning, der vil gøre op med det gamle og vedtagne og i stedet omfavne det nye og ukendte. Hermed klinger det af et andet begreb, *kreativitet*. Ifølge Darsø kan innovation indeholde kreativitet som en proces, hvis resultat (idéer, forslag, løsninger, kunst) evalueres af skaberen selv. Herved kan kreativitet bidrage til originalitet i innovation, der ellers altid har et strategisk sigte (Darsø, 2011, s. 26).

Måden, hvorpå kompleksiteten kan håndteres gennem innovation, anslår Darsø, at man kan vælge to strategier, hvor hun selv plæderer for mulighed to. Den første er den instrumentelle metode, der peger bagud, hvor man forsøger at reducere og kontrollere kompleksiteten (hvilket er umuligt). Den anden metode er organisk, og peger fremad, hvor man lærer at håndtere udfordringer og muligheder, efterhånden som de opstår (Darsø, 2011, s. 42). Metode nummer et bygger på tilpasning og ikke udvikling, hvilket hæmmer innovation. Viden er her en begrænsning, og udelukker åbenhed for det anderledes (Darsø, 2011, s. 68–69). Såfremt denne anden metode indøves, opbygges innovationskompetence.

Innovation i universitetsuddannelserne

Udgangspunktet for dette speciale er at belyse de forskellige diskursive forståelser af sammenhængen mellem samfund, uddannelse og individ. Innovation efterspørges i erhvervslivet, hvor jeg kan drage en parallel til mere fokus på phronesis og mindre fokus på techne. Her kan Aristoteles således inspirere

til det ikke-instrumentelle rationales plads i universitetsuddannelserne. Darsø argumenterer for innovation i forhold til at besidde kompetencer til at håndtere forandringer i samfundet, når de opstår. Ifølge Darsø er en god innovationsproces den, hvor viden og ikke-viden komplimenterer hinanden i skabelsesprocessen, hvor særligt viden skal fremme og ikke hæmme processen. Jævnfør Klafkis kategoriale dannelsesbegreb må de studerende således være åbne for at lære noget, hvilket afføder en viden om noget, som kan bruges til at anskue verden på. Udvalget i rapporten har defineret målet i forhold til hvilke kompetencer, de studerende skal være udstyret med, og som kan sættes i spil på arbejdsmarkedet. Men der mangler en beskrivelse af processen. Hvad skal der læringsteoretisk til for at nå i mål hermed? Universitetsuddannelserne skal arbejde ud fra kompromiset om både at imødekomme tilpasningskrav fra arbejdsmarkedet og samfundsudviklingen og samtidig arbejde ud fra et dannelsesperspektiv, der handler om at uddanne i kompetencer, der fremmer individets forståelse og evne for dannelse. Dette jævnfør Klafkis kategoriale dannelse. Dette understøtter ligeledes den humanistiske viden og metaviden, ifølge den udvidede kompetenceforståelse (figur 3 på side 28).

Såfremt innovation er en måde at håndtere arbejdsmarkedets og fremtidens krav til kompetencer på, kan jeg opstille følgende udfordringer, som jeg har udledt i dette speciale:

1.	Undervisernes viden og kompetencer
2.	Tilrettelæggelse af undervisning (didaktisk kompetence og handling)
3.	Økonomi (stiller krav til social læring, fysisk tilstedeværelse, underviserressourcer)
4.	PBL vs. Innovation (er der et sammenligningsgrundlag?)
5.	Kvalitetssikring (nationalt og internationalt)
6.	Er kulturen og rammerne innovationsfremmende? Studieordning, antal af lektioner, forberedelsestid for underviserne
7.	Innovation vs. tilpasningsideologi (arbejdsmarkedets behov)

Udfordringerne i skemaet ovenfor starter med første og andet punkt, og omhandler undervisernes viden og kompetencer i forbindelse med planlægning og eksekvering af undervisning. Det er undervisernes ansvar at fordre til mere innovation i undervisningen, hvorfor det for nogle kan være relevant at tilegne sig viden og erfaring hermed. Udvalget i rapporten anbefaler således også, at underviserne undergår en didaktisk kompetenceudvikling (UFM, 2018, s. 58), hvorfor innovation kan tænkes ind her. Udfordringen er, at der ikke kan stilles generelle retningslinjer op for den ideelle innovationsproces og undervisning fra universitet til universitet i forhold til indhold og metode, idet uddannelsernes forskellige fagligheder kræver forskellige læringsrum og teknologier.

Den tredje udfordring er økonomi. I dette speciale er det kommet frem, at det økonomiske rationale, vækst og konkurrencedygtighed er de dominerende diskurser, hvilket politiske reformer og ressourcefordelinger afspejler. Derfor er innovationstiltag på universiteterne afhængig af den politiske anerkendelse, så de nødvendige økonomiske midler kan opnås til at udvikle innovative tiltag.

Den fjerde udfordring, som jeg hellere vil kalde for et opmærksomhedspunkt, går på, hvorvidt PBL (problembaseret læring) indfanger mange af de sociale og personlige kompetencer, som innovation står for. Derfor kunne man undersøge sammenhængene (og forskellene) mellem PBL, innovation – og kompetence.

Den femte udfordring bunder i kvalitetssikring af universitetsuddannelserne i forhold til at undersøge effekten af innovation og innovationskompetence hos både undervisere og studerende samt hvordan innovationskompetence udøves på arbejdsmarkedet. At måle på personlige kompetencer i uforudsete og varierende kontekster kan ikke måles på samme måde som kvalifikationer, hvorfor andre målstyringsværktøjer må overvejes – således at en international sammenhæng og på tværs af universiteter og fakulteter i Danmark kan lade sig gøre.

Den sjette udfordring kan sammenkobles med nummer fire, idet underviserkultur og ikke mindst struktur har betydning for, hvorvidt innovation i didaktisk planlægning og eksekvering af undervisningen kan lade sig gøre. Det kræver en større omorganisering i både underviserkultur, som er afhængig af undervisernes engagement, viden og motivation, antal af lektioner og forberedelsestid til rådighed pr. semester samt opbakning fra ledelse, bestyrelse og i sidste ende (eller første) regeringen. Dette kalder på en undersøgelse af hvilke strukturelle, økonomiske og kulturelle konsekvenser og muligheder, der kan ligge bag et øget fokus på innovation.

Desuden er hensigten ligeså at bidrage til en nuancering af debatten omkring universiteternes rolle i samfundet, for den enkelte og for arbejdsmarkedet. At universitetsuddannelserne bliver anerkendt for den dannelsesinstitution, det er, og at det i lige så høj grad er hovedformålet med at studere på universitetet, at man opnår livsduelighed, demokratisk deltagelse, selvværd, mening og lykke som det er at uddanne sig i metoder og kernefagligheder, der giver jobmuligheder. Denne dobbelte logik, som universitetsuddannelserne skal navigere i er en udfordring i forbindelse med innovation. På den ene side skal innovation bidrage til frisættelse, men på den anden side bliver innovationen styret, tøjlet, kontrolleret, så det opfylder et mål defineret af arbejdsmarkedet.

Dannelse

I rapporten skriver udvalget, at det er universiteternes opgave at bygge videre på den almene dannelse, som grundskolerne har opbygget. Almen dannelse kan forstås på den måde, at de studerende udvikler sig til selvstændige, kritiske, solidariske og demokratiske samfundsborgere (Lund, 2018, s. 1; Grundtvig i Illeris (Red.), 2017, s. 372-376; Jank & Meyer, 2010, s. 163-170). Men de skriver også, at de studerende skal tro på egne evner og kunne træffe valg, hvilket mere er orienteret mod personlig udvikling, der, ifølge Jerome Bruner, defineres som individets handleevne og vurdering, der tilsammen danner menneskets selvværd (Bruner i Illeris (Red.), 2017, s. 414-416). Derfor er der forskellige forståelser af dannelsesbegrebet i rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden', hvorfor den tilsigtede dannelse bør ekspliciteres og defineres, før man kan arbejde for og med det. Ellers bliver dannelse blot endnu et instrumentelt begreb som kompetence, innovation og livslang læring. En metode kan være at tydeliggøre og konkretisere hvilke dannelsesprocesser, den studerende skal gennemgå, således at dannelse ikke er endemålet, men indlejret i læringens processer, jævnfør Klafkis begreb om formal dannelse. Da det ikke er muligt at opstille standardiserede mål for dannelsesprocesser, idet dannelse ikke angår en specifik kunnen men en forholdelsesmåde (ligesom innovation), kunne et forslag være at indføre krav om, at underviserne skulle udarbejde beskrivelser i studieordninger og undervisningsplaner, hvor der konkret formuleres en dannelsespraksis. Et andet forslag kunne være at udarbejde pædagogiske værktøjer, der kunne hjælpe underviseren med at få fokus på de konkrete dannelsesprocesser. Ligeledes kunne en sammenhæng og forskel mellem innovation og dannelse være interessant at få undersøgt og italesat.

Diskussion af metodologi og metode

Ét er bekendtgørelser og lovgivning, noget andet er gældende og lokal praksis fra universitet til universitet og fra fakultet til fakultet. Jeg har i dette speciale omtalt universitetsuddannelser som én samlet betegnelse for de otte danske universiteter. Derfor er mine fund og forslag baseret på en generel antagelse om, hvad der kan være universitetsuddannelsernes handlemuligheder i forhold til at imødekomme arbejdsmarkedskrav samtidig med at arbejde for at uddanne til *det gode liv*. Dette for at bidrage til en nuancering af kompetencedebatten i et uddannelsespolitisk perspektiv. Såfremt jeg satte mig for at undersøge et specifikt universitet og dennes praksis, kunne specialets fund bidrage til konkrete nedslag, problemstillinger og/eller anbefalinger, der kan have betydning for en ændret praksis på det konkrete universitet eller konkrete universitetsuddannelse.

Diskursanalyse

Jeg har anvendt Faircloughs tredimensionelle model i en diskursanalyse af rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' fra 2018. Et kritikpunkt ved denne model er, at Fairclough ikke udstikker en tydelig metode til at analysere den sociale praksis. Derfor har det været min opgave som undersøger at vurdere, hvornår analysen af denne er tilstrækkelig og fortolkningsmulig, hvorfor mine valg af teorier og tilvalg/fravalg af teoretikere har betydning for fortolkningsgrundlaget. Derfor er jeg opmærksom på, at mine analyser ikke er udtømmende eller tilstrækkelige. Både den socialkonstruktionistiske tilgang samt sociologiske teorier er med til at forme de diskurser, jeg anskuer og fortolker på. Desuden er mit undersøgelsesfokus også præget af en subjektiv interesse på baggrund af min egen faglighed, karriere og ambitioner med specialets fund, som jeg finder relevante. Specialets validitet er således knyttet til dokumentationen og fortolkningen af mine data – det vil sige deres gyldighed, der bestemmes af forholdet mellem problemstilling, data og konklusion (Olsen & Pedersen, 2015, s. 330). Her kan det således diskuteres, hvorvidt diskursanalysen har kunnet indfange og besvare min problemformulering. Jeg kan derimod argumentere for at have højnet reliabiliteten, idet jeg har inddraget flere forskellige teoretiske positioner og forskning på området, hvilket har understøttet min forståelse af dominerende samfundsdiskurser. Dette har betydning for graden af reliabiliteten af mine fund. Min positionering har betydning for specialet, da der kan være elementer, jeg har overset, fordi jeg både er en del af universitetskulturen og arbejdsmarkedet, hvor jeg ikke kan løsrive mig fra min position og interesse. Så længe jeg er opmærksom herpå samt forholder mig inden for den socialkonstruktionistiske position, er min antagelse, at den analyserende ikke kan og ikke skal tages ud af ligningen – men i stedet bidrage til at stille kritiske spørgsmål for at åbne op for debatten.

Et andet forhold, som jeg har været opmærksom på, er, at jeg har anvendt Faircloughs analysemodel i et udefra-og-ind perspektiv. Det vil sige, at jeg er startet med at anskue samfundet og dennes udvikling samt hvilke diskurser forskellige teoretikere, forskere og meningsdannere har beskæftiget sig med. Derfra har jeg bevæget mig ind i den diskursive praksis, hvorefter jeg har undersøgt en konkret kommunikativ begivenhed på tekstniveau. Derfor har den sociale og diskursive praksis været bestemmende for mit fortolkningsgrundlag og således en deduktiv indgangsvinkel til den tekstnære empiri. Det er dog igen vigtigt at understrege, at den kritiske diskursanalyse ikke er neutral, idet den ønsker at afdække dels forandring og dels ulige magtrelationer, hvilket har været styrende for min analyse. Dog vil en kritisk vinkel herpå være, at man finder det, man leder efter. Dette mener jeg dog at have imødekommet ved ikke kun at anvende Faircloughs egne begreber inden for diskursanalysen, men her har jeg suppleret med teoretikere "udefra", hvorfor fortolkningen er forsøgt nuanceret.

Ziehe og Giddens beskæftiger sig begge med samfundets krav til individets evne til at træffe valg og hvilken betydning valgene har for individets identitetsdannelse. Dog kan kritikken være, at de ikke skelner mellem vigtigheden af de forskellige valg. Her vil jeg argumentere for, at der er forskel på vigtigheden af de valg, man skal træffe. I dette speciale har jeg anskuet valgene i en uddannelsesmæssig sammenhæng og vurderet, at disse er vigtige for individets identitetsdannelse.

Giddens vs. Ziehe

I forhold til identitet forholder Ziehe sig til, at individet kan skifte hele sin identitet ud, hvis individet vælger at gøre det. Giddens forklarer derimod, at individets valg træffes i forhold til individets aktuelle selvidentitet. Giddens mener, at der er nogle grundlæggende elementer i identiteten, som ikke kan skiftes ud, som for eksempel kan være biografisk bestemte, og som ikke bare forandres af individets lyst eller samfundets krav. Dette har selvfølgelig betydning for min overbevisning om, at samfund, uddannelse og individ står i et dialektisk forhold til hinanden, hvor individet påvirkes og påvirker de omkringliggende omgivelser – og diskurser. Det vil sige, at deres videnskabsteoretiske position afviger fra hinanden. Her vil jeg dog argumentere for, at det netop er det dialektiske, der skaber dette afhængighedsforhold, men min overbevisning er, at der er tale om en ligeværdig påvirkning. Jeg anvender primært disse to teoretikere til at finde hvilke krav, samfundet stiller, og dermed hvilke kompetencer det unge individ har brug for. Dette da de fokuserer på hvilke konsekvenser, bruddet med de traditionelle handlings- og fortolkningsmønstre har for individet og for at de kan fungere i det senmoderne samfund. De er således enige om, at bruddet med det traditionelle og eksisterende sætter store krav til individets reflektive evne samt evne til at træffe valg.

Innovation

Jeg anvender Darsøs definition af innovationsbegrebet og særligt hendes forskning i innovationskompetence. Derfor er jeg opmærksom på, at hendes teori, der vel at mærke bygger på andre innovations-teoretikere, ikke dækker alt på området. Ved brug af andre teorier ville jeg kunne få et andet syn på min problemstilling og på de fordele og ulemper, der er ved at inddrage innovation og sammenholde det med dannelsesbegrebet.

Innovation bruges som et positivt begreb om de muligheder, det giver den enkelte i forhold til at kunne navigere i en omskiftelig og usikker fremtid. Her kunne innovation med fordel blive undersøgt og udfordret af, hvorvidt begrebet diskursivt indlejrer sig i samfundsdiskurser – såsom en konkurrence- og nyttediskurs. Her forsøger jeg i specialet at nuancere, at innovationskompetence kan forstås både organisk og instrumentelt – ligesom kompetence og dannelse, hvorfor forståelsen afhænger af, hvorvidt man anskuer innovation som en fremmende eller hæmmende og kontraproduktiv diskurs.

Gergen og socialkonstruktionisme

Gergen anskuer uddannelse som relationelle processer, ligesom Darsø ser innovation som en social proces, der afgør, om innovation lykkes (Darsø, 2011, s. 13). Hensigten med at positionere mig inden for den socialkonstruktionistiske forståelse er, at jeg ikke søger efter en bestemt etik eller politik. Jeg forsøger derimod at bidrage med flere relevante perspektiver på de relationer, der har indvirkning på hinanden i forhold til mit genstandsfelt – universitetsuddannelserne. Her kan jeg diskutere, hvorvidt man nogensinde kommer frem til en ”god model” for universitetsuddannelserne, hvis jeg udelader et normativt fokus og argumentationslogik i forhold til at sigte efter den bedst mulige løsning. Her kunne kritisk teori og særligt Jürgen Habermas bidrage til at anskue universitetsuddannelsesområdet ud fra en logik om, at vi altid bør stræbe efter de gode løsninger. Her kunne fokus være tydeligere på *sagen* frem for de positive muligheder i relationerne. Derved ville magtforholdene mellem samfund, uddannelse og individ komme mere til udtryk, hvor ”mindre gode” sider i det relationelle kunne diskuteres. Den socialkonstruktionistiske position har dog givet mig mulighed for at åbne op for kritiske synsvinkler for at afklare udfordringerne og for at give plads til nuancerede perspektiver i universitetsuddannelsesdebatten.

Konklusion

I dette speciale har jeg undersøgt universitetsuddannelsernes udfordringer i forbindelse med at arbejde langsigtet og udviklingsorienteret samtidig med at skulle uddanne studerende til aktuelle arbejdsmarkedsbehov. I analysen finder jeg, at rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' udstikker anvisninger til at imødekomme fremtidens kompetencekrav på et instrumentelt niveau. Det vil sige, at specifikke kompetencebehov er defineret, men de pædagogiske, didaktiske og strukturelle anvisninger mangler for, hvordan disse kan opnås – også for at de studerende besidder relevante kompetencer på længere sigt.

Kompetencedebatten har gennem årene været underlagt en instrumentel opfattelse, hvor hver kompetence er knyttet til en funktion, der kan bestrides. Dette som følge af globaliseringen og markedsudviklingen siden 1990'erne, hvor kvalitet og effektivitet bliver målt i Danmarks BNP, sammenligningskraft internationalt set og ledighedstal. Jeg finder et behov for, at kompetence bliver anvendt i et bredere og mere humanistisk/metaorienteret perspektiv, der tilslutter sig dannelsesstanken, såfremt dannelse forstås på lige vis, eventuelt jævnfør Klafkis kategoriale dannelsesteori. Derfor er der behov for at eksplicitere hvilken dannelse, universiteterne skal repræsentere, således at kompetence og dannelse ikke er endemålet, men indlejret i læringens metoder og dermed er procesorienteret.

En adskillelse af begreberne kvalifikation og kompetence vil være fordelagtig, således at de studerende bliver klar over, hvad der knytter sig til aktuel efterspurgt faglighed, og hvad der knytter sig til almene og personlige kompetencer. Sidstnævnte kompetencer er dem, der gavner individet på tværs af fagligheder til at kunne håndtere forandringer, som de opstår og at blive en demokratisk og kritisk reflekterende samfundsborger.

Udfordringen for universiteterne i forhold til at arbejde udviklingsorienteret og langsigtet samtidig med at arbejde tilpasningsorienteret og kortsigtet har også konsekvenser for de studerende. Unge søger efter det, der giver mening, hvor de, ligesom universitetsuddannelserne, skal navigere i ydre styrede behov fra arbejdsmarkedet og efterspørgsel efter specifikke fagligheder og kompetencer samtidig med at skulle vurdere egne interesser, mening og fremtidsdrømme. De bliver udsat for en forventning om at være konkurrencedygtige og økonomisk rationelle i deres valg, samtidig med at de har til ansvar at være med til at udvikle universitetsuddannelserne gennem evaluering af deres tilfredshed med undervisnings- og underviserkvaliteten. De unges uddannelsesvalg og motivation er påvirket af en tilpasningstvang, som er styret af den dominerende nytte-, konkurrence- og økonomiske diskurs. Disse er

indlejrede i den sociale praksis for, hvad der er "common sense". Konsekvensen af denne tilpasnings-
tvang er, at de studerende indtager den position, der stilles til rådighed. Diskursen anlagt af rappor-
ten/politikken kan være medvirkende til, at studerende selv opbygger et instrumentelt og økonomisk
fokus, hvor de indtager en forbrugeradfærd og forventer, at deres krav imødekommes i universitets-
uddannelserne. Og det kan betyde, at de studerende bliver meget fokuserede på at opnå specifikke,
erhvervsrettede kompetencer og ikke viser interesse for det, de ikke umiddelbart oplever som aktuelt,
relevant og nyttigt. Desuden kan denne nyttediskurs påvirke den studerendes identitet negativt, fordi
individets værdi måles som værdien af dets arbejdskraft. Disse modsatrettede forventninger kan skabe
usikkerhed i individet, som kan opleves som en utilstrækkelighed, idet de forsøger at leve op til alle
krav uden at føle sig i stand til at udfylde dem på samme tid. Med Brinkmanns indledende citat om, at
dannelsesaspektet er "klemte" mellem en konkurrencestatslogik og en selvudviklingsideologi, kunne de
studerende ligeledes være de "klemte". Eller universitetsuddannelserne, idet de både skal arbejde for
at sikre deres relevans og kvalitet på lang sigt med et dannelsesorienteret fokus samtidig med at skulle
uddanne til mindst mulig ledighed og til det, erhvervslivet aktuelt har brug for, hvilket er et instru-
mentelt markedsbehov. Her synes kvalitet at skulle indfange begge formål, hvilket er et paradoks,
universitetsuddannelserne ikke kan løse.

De efterspurgte kompetencer i rapporten, der er defineret af regeringen og OECD, og som understøt-
tes af sociologiske og læringsteoretiske forskere som Giddens, Ziehe og i en dansk kontekst, Darsø,
findes:

- Kritisk tænkning
- Refleksion
- At kunne vurdere og træffe valg
- Forandringsparathed
- Innovation
- Teknologiske kompetencer

For at skabe innovation i en teknologisk og globaliseret tidsalder samt at kunne håndtere forandringer
i takt med, at de opstår, kan innovationskompetence opøves blandt de studerende. Innovationskom-
petence defineres som: "*Evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i
komplekse sammenhænge*" (Darsø, 2011, s. 13). Dette kræver dog først og fremmest en undersøgelse
af, hvad det pædagogisk og strukturelt betyder for universitetsuddannelsernes nuværende praksis i

forhold til rammer, kultur, ressourcer og ikke mindst motivation fra underviserne at uddanne med, i og til innovation. De økonomiske ressourcer er i stigende grad målrettet indsatser, der skal fremme den enkeltes beskæftigelsesdygtighed (gennem uddannelse og livslang læring), hvorfor innovation og kompetence ikke kan måles ud fra gældende målstyringsværktøjer, der måler på uddannelseskvalitet – eksempelvis karakterer, evaluering af undervisning og ledighedstal.

På baggrund af specialets diskursanalyse af sammenhængen mellem samfund, uddannelse og individ kan jeg konkludere, at universitetsuddannelserne og de studerende er indlejret i en social og diskursiv praksis, der er påvirket af samfundsudviklingen og en økonomisk- og markedsdrevet logik for, hvad uddannelse skal bidrage til. Universitetsuddannelserne får igennem rapporten 'Universitetsuddannelser til fremtiden' udstukket anvisninger i hvilke kompetencer, de studerende skal "have" for at kunne bidrage til samfundsøkonomisk vækst og velfærd. Men universiteterne mangler anvisninger i, hvordan man pædagogisk kan arbejde med at uddanne i kompetencer ud fra to mål:

1. At imødekomme aktuelle arbejdsmarkedsbehov
2. At kunne håndtere fremtidens forandringer

Det første mål kan med fordel beskrives som faglige kvalifikationer, hvor det andet mål kan beskrives som værende personlige kompetencer og herunder kritisk tænkning og stillingtagen.

En opdeling og eksplicitering af begreberne kvalifikationer, kompetencer, innovation og dannelse kan på den ene side bidrage til en forståelse af, hvad der er viden, og hvad der er handling, hvilket kan fremme forståelsen for, hvordan man kan arbejde med at udvikle sine faglige kvalifikationer og personlige kompetencer. På den anden side kan en eksplicitering af begreberne få karakter af en instrumental opfattelse af, at kompetencer skal "opnås" frem for at "udøve" dem.

Jeg konkluderer opsummerende, at uddannelsesdebatten bør nuanceres, så det økonomiske rationale suppleres af en dannelsesorienteret ideologi, idet vi må erkende, at vi hverken kan forudsige eller forberede os på fremtidens forandringer.

Litteraturliste

- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3). 247–260. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Bauman, Z. (2000). *Flydende modernitet*. Hans Reitzels Forlag
- Berthelsen, U. D. (2016). *21st century skills: om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*. Aarhus Universitet.
- Biesta, G. (2002). Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5). 343–351. Hentet fra: <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>.
- Pedersen, K. & Olsen, P. B. (2015). *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog* (4. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bruner, J. (2017). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 405–420). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Budtz Pedersen, D. & Collin F. (2018). Homo economicus. I D. B. Pedersen, F. Collin & F. Stjernfelt (Red.), *Kampen om mennesket. Forskellige menneskebilleder og deres grænsestrid*. 31–63. Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2004). *Evaluering og Magt*. Magtudredningen. Aarhus: Universitetsforlag.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik – Kunsten at fremelske innovationskompetence*. København: Samfundslitteratur.
- Dede, C. J. (1992). Education in the Twenty-First Century. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 522(1). 104–115. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0002716292522001010>.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København K: Hans Reitzels Forlag.

- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. I R. Rogers (Red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. 225–235. Lawrence Erlbaum Associates. Hentet fra: <https://doi.org/10.1075/z.184.77fai>.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Pearson Education.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge. Polity Press.
- Gergen, K. J. & Mellon, K. (2017). *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. (1. udg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Gergen, K. J. (2015). *An Invitation to Social Construction*. (3. udg.). London: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K.J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. & C. Pierson (1998). *Samtaler med Anthony Giddens. At forstå moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1991 [1996]). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten* (8. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1990). *Modernitetens konsekvenser* (9. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gravesen, D. T. (2015). *Pædagogik. Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. (1. udg.). Aarhus: Systime profession.
- Gringer, B. (2002). *DJØFernes kompetencer og kompetenceudvikling: Ph.D.-afhandling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Grundtvig, N. F. S. (2017). Skolen for livet. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 371–376). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Habermas, J. (2009 [1962]). *Borgerlig Offentlighed*. København K: Informations Forlag.
- Hagel, H. & Petersen, K. L. (2014). Pædagogikken som hybrid mellem universitær dannelse og samfundsmæssig innovation. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(16). 169–181. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/13959>.
- Hammershøj, L. G. (2013). Dannelse i uddannelsessystemet. I U. M. Mortensen, & M. Sommer (Red.), *Dannelsen i uddannelse* (s. 4–18). København: DUS, Danske Underviserorganisationers Samråd.
- Hansen, N. K. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermann, S. (2008). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: Pejlinger og skitser*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hermann, S. & Kristensen, J. E. (2004). Kompetenceudvikling – Psykologisk inderliggørelse på dåseform? *Psyke & Logos*, 25(2). S. 494–515. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8683>.
- Hersted, L. & Gergen, K. J. (2013). *Relationel ledelse. Dialogisk baseret samarbejde*. København: Mindspace.
- Hultquist, K. (2004). Fremtiden som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I J. Krejsler (Red.), *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik og ny inderlighed og selvets teknikker* (s. 159–189). København: Hans Reitzels Forlag.
- Højbjerg, H. (2004). Hermeneutik. I L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fækkulturer og paradigmer* (s. 312–314). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence, hvad, hvorfor, hvordan*. Samfundslitteratur.

- Illeris, K. (2019). *Læring mellem udvikling og tilpasning. Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, W. & Hilbert M. (2010). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Nordisk Forlag.
- Jarvis, P. (2017). Livslang læring – et flertydigt begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 230-241). Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (1. udg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Juul, S. (2017). *Selvets kultur: En kritik af individsamfundets menneskesyn og fornuft: et essay* (1. udg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2003). Den personlige lærer – set i et uddannelsesperspektiv. I I. Weicher & P. Fibæk Laursen (Red.), *Person og profession: en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger* (s. 97-102). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kaspersen, L. B. (2001). *Anthony Giddens - Introduktion til en samfundsteoretiker* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen*. København: Tiderne Skifter.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4). 127–140. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Krejsler, J. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik og ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1). 27–46. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>.
- Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C. (2017). *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*. Frydenlund.
- Lund, B. (2018). Dannelse, dannelsestænkning og demokrati. *EMU Danmarks Læringsportal*.
- Lund, G. E. (2015). *Socialkonstruktionisme i organisationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lyotard, J. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Madsen, M. O. (2009). *Universitetets død. Kritik af den nyliberale tendens*. Frydenlund.
- Madsen, M. O. & Øllgaard, J. (2006). Universitetsreformer som nyliberalistisk projekt. I P. Nielsen (Red.), *Økonomi og Samfund*. 217–232. København: Frydenlund.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons.
- Mill, J. (1995). *Utilitarisme*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Molesworth, M., Nixon, E. & Scullion, R. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. London: Routledge. Hentet fra: <https://doi.org/10.4324/9780203842829>.
- Nielsen, P. & Buch-Hansen, H. (2012). Kritisk realisme. I S. Juul, & K. B. Pedersen (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. 277–318. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Redaktionen (2011). Tendenser i det globaliserede arbejdsliv. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(3). 5–11. Hentet fra: <https://doi.org/10.7146/tfa.v13i3.108892>.
- Rousseau, J. (1962). *Emile eller om opdragelsen*. København: Borgen.
- Saugstad, T. (2007). Riskful Thinking and Riskful Teaching: An Interview with Professor Hans Ulrich Gumbrecht at Stanford University. *Uniped*, 30(2). 45–52.

- Saugstad, T. (2015). Pædagogikken mellem det bureaukratiske og det postmoderne praksisfelt. *Nordic Studies in Education*, (2). 87-100.
- Sennett, R. (1999). *Det fleksible menneske*. Højbjerg: Hovedland.
- Stubenrauch, H. & Ziehe, T. (1997). Kulturel frisættelse. I O. S. Larsen (Red.), *Barndom og ungdom*. 151-155. Aarhus: Systime.
- Svedberg, L. (2009). Whatever the problem, learning is the answer? *Nordic Studies in Education*, 29(02). 175-184. Hentet fra: <https://www.idunn.no/np/2009/02/art08>.
- Sørensen, M. P. & Christiansen, A. (2006). *Ulrich Beck - risikosamfundet og det andet moderne*. Aarhus Universitetsforlag.
- Taylor, S. N. (2006). Why the real self is fundamental to intentional change. *Journal of Management Development*, 2(7). S. 643-656. Hentet fra: <https://doi.org/10.1108/02621710610678463>.
- U 90 (1978). *Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. København: Undervisningsministeriet.
- U 91 (1991): *Det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*. København: Undervisningsministeriet.
- Wahlgren & Aarkrog (2013): *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. (1. udg.). Aarhus Universitetsforlag.
- Weber, M. (1982). *Magt og bureaukrati. Essays om politik og klasse, samfundsforskning og værdier*. Oslo: Gyldendal. Norsk Forlag.
- Williams, J. (2013). *Consuming Higher Education. Why Learning Can't be Bought*. Bloomsbury. Hentet fra: <https://www.gbv.de/dms/zbw/722032838.pdf>.
- Ziehe T. & Stubenrauch H. (1996). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturel Frisættelse og Subjektivitet*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (1995). *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.

Internetkilder

Altinget (2014). Altinget.dk. Den 31. marts 2014. *Her er Produktivitetskommissionens anbefalinger*. Hentet fra: <https://www.altinget.dk/artikel/133105-her-er-produktivitetskommissionens-anbefalinger>. Tilgået den 25/5-2020.

Aka (u.å). aka.dk. *Statistik og analyse*. Hentet fra: <https://aka.dk/om-os/statistik-og-analyse/>. Tilgået den 25/5-2020.

Berlingske (2013). Den 18. marts 2013. *Hvad er 'nødvendig' politik?* Hentet fra: <https://www.berlingske.dk/kommentatorer/hvad-er-noedvendig-politik>. Tilgået den 25/5-2020.

Cepos (2019). Cepos.dk. Den 22. november 2019. *Næsten hver 3. nyuddannede akademiker er ledig*. Hentet fra: <https://cepos.dk/artikler/naesten-hver-3-nyuddannede-akademiker-er-ledig/>. Tilgået den 25/5-2020.

Den Danske Ordbog (u.å). Ordnet.dk. *Zapperkultur*. Hentet fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=zapper-kulturen>. Tilgået den 25/5-2020.

DR (2017). Dr.dk. 5. juli 2017. *I 2025 vil Danmark mangle 70.000 faglærte*. Hentet fra: <https://www.dr.dk/ligetil/i-2025-vil-danmark-mangle-70000-faglaerte>. Tilgået den: 25/5-2020.

EU Memorandum (2000/2001). *European Parliament resolution on the Commission Memorandum on Lifelong Learning (SEC(2000) 1832) - C5-0192/2001 - 2001/2088(COS)*. Hentet fra: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/18e03d33-2e18-4a44-9ac2-3f6d46592a1c>. Tilgået den 25/5-2020.

Forebyggestress (u.å.). *Stress i tal - statistikker*. Hentet fra: https://www.forebyggestress.dk/stress_i_tal_statistikker.htm#Udvikling. Tilgået den 25/5-2020.

Globaliseringsrådet (2006). STM.dk. *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. De vigtigste initiativer*. Globaliseringsrådet. København. Hentet fra: http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf. Tilgået den 25/5-2020.

Politiken (2011): Politiken.dk. Af Mathilde Illum Aastrøm den 11. juli 2011. *Hvad er uddannelse uden dannelse?* Hentet fra: <http://politiken.dk/debat/art5478420/Hvad-er-uddannelse-uden-dannelse>. Tilgået den 25/5-2020.

Information (2004). Information.dk. 9. juli 2004. *Færre penge til universiteter*. Hentet fra: <https://www.information.dk/2004/07/faerre-penge-universiteter>. Tilgået den 25/5-2020.

Magisterbladet (2019a). Magisterbladet.dk. Af Benedicte Borelli. Den 18. juni 2019. *Stjerneforskere går forrest i kampen for mere dannelse*. Hentet fra: <https://www.magisterbladet.dk/magasinet/2019/magisterbladet-nr-6-2019/stjerneforskere-gaar-forrest-i-kampen-for-mere-dannelse>. Tilgået den 25/5-2020.

Magisterbladet (2019b). Magisterbladet.dk. Af Claus Baggersgaard. Den 3. december 2019. *Finanslov er godt nyt for universiteterne*. Hentet fra: <https://www.magisterbladet.dk/aktuelt/2019/december/finanslov-er-godt-nyt-for-universiteterne>. Tilgået den 25/5 2020.

Magisterbladet (2020). Magisterbladet.dk. Af Pernille Siegumfeldt. Den 31. marts 2020. *Ansøgertal til humaniora på KU er steget med næsten 100 procent*. Hentet fra: <https://www.magisterbladet.dk/aktuelt/2020/marts/ansoegertal-til-ku-humaniora-er-steget-med-naesten-100-procent>. Tilgået den 25/5-2020.

SSI (2020) (Statens Serum Institut). SSI.dk. 25. marts 2020. *COVID-19*. Hentet fra: <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsleksikon/c/covid19>. Tilgået den 25/5-2020.

Uddannelsesstyrelsen (2004). UVM.dk. *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. København: udgivet af Undervisningsministeriet. Hentet fra: <http://static.uvm.dk/publikationer/2004/oecd/oecd.pdf>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2016). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. *Slut med at staten finansierer dobbeltuddannelser*. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/slut-med-at-staten-finansierer-dobbeltdannelser>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2018). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. *Universitetsuddannelser til fremtiden*. Uddannelses- og forskningsministeriet. Udvalg om bedre universitetsuddannelser. Hentet fra: <https://ufm.dk/publikationer/2018/universitetsuddannelser-til-fremtiden>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2018b). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. *Den ledighedsbaserede dimensioneringsmodel*. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/dimensionering/ledighedsbaseret-dimensionering/modelbeskrivelse>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2019). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. 25. september 2019. *Regeringen stopper omprioriteringsbidraget på uddannelse*. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/regeringen-stopper-omprioriteringsbidraget-pa-uddannelse>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2019b). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. 4. juni 2019. *Den ledighedsbaserede dimensionering*. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/dimensionering/ledighedsbaseret-dimensionering>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2020a). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. *Institutionstilskud*. 9. marts 2020. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/institutionstilskud>. Tilgået den 25/5-2020.

UFM (2020b). Uddannelses- og Forskningsministeriet. UFM.dk. 27. marts 2020. *Tal og fakta om søgning og optagelse på de videregående uddannelser*. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser>. Tilgået den 25/5-2020.

Universitetsloven (2019). Retsinformation. Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209940#id12f28791-04e6-4d30-8d05-cfac362d524c>. Tilgået den 5/2-2020.

Universitetsloven (2002). Retsinformation. Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200212L00125>. Tilgået den 25/5-2020.

UVM (2017). (Undervisningsministeriet). *12 pejlemærker for god undervisning*. Den 1. februar 2017. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2017/jan/170201%2012%20pejlemaerker%20for%20god%20undervisning>. Tilgået den 25/5-2020.

UVM (2003). (Undervisningsministeriet) *Bedre uddannelser: Øget innovation og økonomisk vækst – Status og perspektiver*. Rapporten er udarbejdet af Strategisk Netværk ® for Undervisningsministeriet. Hentet fra: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2003/innovation/rapport.pdf>. Tilgået den 25/5-2020.

Venstre (2015). Venstre.dk. Af Inger Støjberg den 29. maj 2015. *Det skal kunne betale sig at arbejde*. Hentet fra: <https://www.venstre.dk/nyheder/det-skal-kunne-betale-sig-at-arbejde>. Tilgået den 25/5-2020.

Bilagsfortegnelse

- Bilag 1: 'Fremtidens universitetsuddannelser – et spændingsfelt mellem konkurrence, nytte og almendannelse' (s. 1-8)