

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	--------------	--

Uddannelsens navn	Læring- og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn JoAnn Bender Agerbo	20211076	
Afleveringsdato	30-05-2023	
Projekttitel	Danmark kan mere III – En vej til høj kvalitet på danske videregående uddannelser? En kvalitativ undersøgelse af kvalitetsopfattelser i reformen og blandt studerende på Aalborg Universitet	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	144.000 tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	126.221	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Antonia Scholkmann	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

DANMARK KAN MERE III- EN VEJ TIL HØJ KVALITET PÅ DANSKE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER?

QUALITY



**EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF
KVALITETSOPFATTELSE I REFORMEN
OG BLANDT STUDERENDE PÅ
AALBORG UNIVERSITET**

Udarbejdet af JoAnn Agerbo
Læring og forandringsprocesser
10. Semester
Aalborg Universitet

Forord

Jeg vil gerne takke min vejleder Antonia Scholkmann, der har været en stor inspiration og har støttet mig igennem alle faser af projektskrivningen. Tak til informanterne, som har brugte deres tid på at hjælpe mig, uden jer ville opgaven være en hel anden.

En kæmpe tak til min familie som har støttet mig igennem det hele. Især min mand Lars der fik et indblik i alle sider af specialeprocessen, hvilket til tider ikke har været pænt.

Abstract

This project examines the government's new education reform, published in September 2022, which includes a proposal to change many of the current two-year master's programs to one-year programs. This has sparked a lively debate in society, especially among students and professionals. There is concern that the proposal will diminish the quality of education and students' opportunities for personal development.

This project deals with the debate of quality in higher education at an international level. As theoretical foundations, it includes Ronald Barnett's and Gert Biesta's understanding and theories about the concept of quality in the field of education, and John Dewey's theory of education. The project adopts a philosophical hermeneutic methodology, based on Gadamer, whereby an understanding of a phenomenon is obtained utilizing one's own previous knowledge and prejudices in the meaning creation process.

The government's proposal for one year master's programs is analyzed with a focus on its perception on quality of education and the purpose of the reform itself, in addition, interviews were conducted with the aim of understanding students' perceptions and experience of the current educational structure at Aalborg University, which employs the PBL method. In the project, PBL is considered as a possible solution to the demands and expectations stipulated in the reform.

Results revealed some contradictions in the goals of the reform and the method, by which the government has chosen to approach the issue. The most prominent fact is that the government has chosen to add more teaching at the same time as removing time and therefore opportunities for immersion, which is an essential factor for students' learning process and the acquisition of skills. Findings also showed many similarities between students' experiences and the goals of the reform. For example, both parties want closer cooperation between education and the labor market. The reform's claim that many students find it difficult to put their skills into words when they enter the labor market also turns out to be a current challenge among students. According to student informants' statements, this challenge could be met by creating a better connection between theory and practice in their lectures.

The findings of the project are discussed in light of the aforementioned theoretical views on education. Differences and similarities between the results of the policy analysis and the interview

study are addressed and discussed with regard to normative views on what makes good education. Finally, some suggestions for the development and implementation of reform policies are provided.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
1 Indledning	6
1.1 Problemfelt	6
1.1.1 De politiske holdninger	8
1.1.2 Eksperternes holdninger	9
1.1.3 Erhvervslivets holdning	10
1.1.4 Studerendes holdninger	12
1.2 Afgrænsning	13
1.3 Læsevejledning	14
2 Problemformulering	14
3 Videnskabsteori – Filosofisk Hermeneutik	15
3.1 Fordommes potentialer	16
3.2 Begrebsforståelse af oplevelser	17
4 Den personlige forståelseshorisont	18
4.1 PBL som løsningsmodel	19
5 Uddannelsesforskningens positionering til fænomenet (State of the art)	20
5.1 Kvalitetsbegrebet i uddannelseskontekst	21
5.1.1 Kvalitetens målbarhed på videregående uddannelser	25
5.1.2 Uddannelsernes kvalitetsmåling i Danmark	26
5.2 Uddannelse ifølge Dewey	28
5.2.1 Akkommodativ læring og det konvergente læringssyn - Deweys læringsteori	29
6 Metode	31
6.1 Reformens analysemetode	31
6.1.1 Policyanalyse	32
6.1.2 Styringsord - Ordets magt	34
6.2 Interviewenes analysemetode	34
6.2.1 Det kvalitative interview	35
6.2.2 Design af interviewguiden	36
6.2.3 Interviewforløbet	37
6.2.4 Transskriberings metode	38
6.2.5 Analysemetode	39
7 Analysen	40
7.1 Reformens policyanalyse	40

DANMARK KAN MERE III - EN VEJ TIL HØJ KVALITET PÅ DANSKE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER?

7.1.1	Policyanalysens delkonklusion	43
7.2	Interviewanalyse – Studerendes beretninger og oplevelser af kandidatuddannelser	44
7.2.1	Oplevelser vedrørende relationen til arbejdsmarkedet	44
7.2.2	Kompetencebeskrivelse – en reel udfordring	45
7.2.3	Oplevelser af AAU's undervisningsstruktur	46
7.2.4	Oplevelser af sociale relationer på Campus	48
7.2.5	Interviewanalysens delkonklusion	49
7.2.6	Delkonklusion af samlet analyse	49
8	Diskussion	50
8.1	Uddannelsesstrukturen- et opråb om mere praksissammenhæng	52
8.2	Relationer- et komplekst fænomen	53
8.3	Kompetencer- en reel udfordring	54
8.4	Uddannelse i relation til erhvervslivet	54
8.5	Tiden - den værdifulde ressource til kvalitet på uddannelser?	55
9	Konklusion	55
10	Afsluttende refleksioner	56
	Referencer	58
	Formidlende Artikel	61

1 Indledning

I denne opgave undersøges det nye reformudspil, Danmark kan mere III, med henblik på at fortolke og diskutere formålet og metoden på området vedrørende videregående uddannelser. Interessen for emnet udspringer fra personlige holdninger og overbevisninger, da fænomenet begyndte at fylde meget i debatter og samtaleemner blandt mine medstuderende og undervisere. Derudover modtog jeg adskillige mails og Facebook invitationer fra fagforeninger, studentergrupper m.m. som opfordrede til oprør mod det nye reformudspil. Især forslaget om at reducere mange kandidatuddannelser til en etårs uddannelse, har skabt forargelse hos mange. Også hos mig selv. Det gav mig inspiration til at undersøge reformens tekst samt regeringens hensigt med det nye udspil nærmere.

Valget af emne har været forbundet med kritiske overvejelser og refleksioner. Da regeringens reformudspil blot, indtil videre, er et forslag til forandringsprocesser som, blandt andet, omfatter danske kandidatuddannelser, har jeg været i tvivl om, hvorvidt vi står overfor et reelt samfundsmæssigt problem og hvem der vil rammes af det. Jeg har valgt at undersøge fænomenet, ikke kun af personlig interesse, men fordi debatten omkring det, fortsat er aldeles levende og præget af kritik og bekymringer fra mange parter i samfundet. Skulle reformen indfinde sig med forslaget om at omlægge mange kandidatuddannelser, kunne konsekvensen af denne beslutning, ramme en stor del af befolkningen, herunder særligt studerende og erhvervslivet.

Opgaven vil blive bygget op omkring en analyse af reformteksten og kvalitative interviews.

En af udfordringerne med valget af emnet er, blandt andet, en manglende international forskning, som er sammenlignelig med fænomenet. Derfor vil jeg præsentere en konceptuel State of the art, hvor jeg undersøger hvordan debatten om kvalitet på videregående uddannelser fremstår og hvilket formål videregående uddannelser har i andre lande.

Opgaven bygger på individuelle oplevelser og holdninger, derfor vil der forekomme en del citater i dele af problemfeltet og analyserne af reformteksten og interviewene, for at skabe et autentisk billede af tekstens og informanternes udtalelser.

1.1 Problemfelt

I september 2022 udgav regeringen reformen Danmark kan mere III. Deri fremgår en række forslag til, hvordan man med ”massive investeringer” (Statsministeriet, 2022, s. 4), vil øge den danske

velfærd og hæve kvaliteten på uddannelserne. Regeringen vil gøre op med bureaukratiet og skabe mere plads til relationer og omsorg (Statsministeriet, 2022, s. 4). Målene der opstilles for Danmark er, blandt andre, et ønske om at befolkningen bliver ”Rigere - gode vækstvilkår og digitalisering skal give fremdrift i hård konkurrence. Dygtigere - gode uddannelser skal være grundlaget for samfundsudvikling. Flittigere - højere beskæftigelse skal skabe større velstand” (Statsministeriet, 2022, s. 5).

Regeringen kommer med forslag til, hvordan der kan sættes ind for at styrke kvaliteten og klæde studerende bedre på til deres kommende arbejdsliv. Målet er at øge den strukturelle beskæftigelse med ca. 6.100 fuldtidsansatte i 2030. (Statsministeriet, 2022, s.4). Man vil foretage store investeringer i høj kvalitet på alle uddannelser og, blandt andet, udvide mulighed for erhvervskandidatuddannelser og omlægge mange nuværende toårs kandidatuddannelser til etårs kandidatuddannelser (Statsministeriet, 2022, s. 4). Det er ikke blevet bekendtgjort, hvilke uddannelser der specifikt indbefattes, men forslaget vil især ramme uddannelser på humaniora og samfundsvidenskab (Statsministeriet, 2022, s.18). Formålet med den del af reformen er at ”styrke kvaliteten og de unges trivsel” (Statsministeriet, 2022, s. 24), samt styrke relationen til arbejdsmarkedet både under og efter endt uddannelse (Statsministeriet, 2022, s. 18). En mere grundig gennemgang af forslaget foretages i kapitel 7.1.

Først undersøges debatten, der er opstået på baggrund af forslagene til forandringer på kandidatuddannelserne.

Det er hovedsageligt redueringen af kandidatuddannelsernes varighed, der har skabt en del diskussion både i pressen, hos fagforeninger, akademikere og andre fagfolk og er et stort tema når jeg færdes på campus på Aalborg Universitet.

Tonen i artikler og mine uformelle samtaler med medstuderende og undervisere, er overvejende negativ stemt og man forholder sig meget kritisk til forslaget om den store nedskæring i uddannelsestiden, hvilket de næste kapitler vil illustrere.

De største bekymringer peger imod frygten om at regeringens forslag vil gå ud over uddannelsernes kvalitet.

Disse bekymringer, selvom de på nuværende tidspunkt er af hypotetisk og teoretisk natur, rammer og kan ramme mange lag i samfundet. Derfor har jeg valgt at undersøge forskellige parter udtalelser, holdninger og oplevelser.

Inden disse individuelle udtalelser præsenteres, vil jeg pointere at nogle tilkendegivelser er baseret på vedkommendes egne holdninger og erfaringer og står ikke nødvendigvis i sammenhæng med undersøgelser eller faktisk evidens.

1.1.1 De politiske holdninger

Forslaget om at mange universitetsstuderende i fremtiden får en etårs kandidatgrad, finder støtte hos partier såsom De Konservative, Nye Borgerlige, Dansk Folkeparti, Venstre, Moderaterne m.fl. (Baggersgaard & Bøttcher 2022). Nye Borgerlige udtaler at man "kan sagtens se fornuften i at undersøge, om der er en del af kandidatuddannelserne, der kan forkortes med ét år. Der er ingen grund til at overuddanne folk" (Baggersgaard & Bøttcher 2022).

Også hos De Konservative ser man positivt på de muligheder forslaget indebærer. Her mener man at det er tilstrækkeligt med først en treårs bacheloruddannelse efterfulgt af en etårs kandidatuddannelse og at dette ikke vil have en umiddelbar betydning for kvaliteten af uddannelsen. Hertil udtaler Mette Abildgaard, ordfører for De Konservative, sig: "Der er en lang række af vores uddannelser som uden konsekvens for fagligheden kan gøres kortere, samtidig med man styrker fagligheden i den tid, uddannelsen varer" (Baggersgaard & Bøttcher 2022).

Dog langt fra alle partier kan se fordele. Hverken Kristendemokraterne, De Radikale, Enhedslisten eller SF understøtter forslaget (Baggersgaard & Bøttcher 2022). Katrine Robsøe fra De Radikale udtaler sig kritisk dertil og mener at den vej regeringen tager med uddannelserne, er den forkerte og med til at sænke uddannelsesniveaut markant. Hun foretrækker at beholde toårs kandidatuddannelser og i stedet investere flere penge i uddannelsernes nuværende struktur. I en artikel siger hun: "Vi skal skabe flere muligheder. Det gør man ikke ved for første gang i historien at skære i Danmarks uddannelsesniveau. Det gør man ved at investere og sætte fri" (Høj, 2022).

Andre partier er også bekymrede for hvilken betydning og konsekvens, forslaget og tendensen til at lægge pres på studerende, kunne medføre. En talsmand fra Alternativet ytrer: "Vi har ikke brug for at forringe vores uddannelser - vi har brug for at udvikle og forbedre dem. Lad os vende samfundsudviklingen og stoppe med at presse de unge hurtigere og dårligere forberedte ud på arbejdsmarkedet" (Baggersgaard & Bøttcher 2022). Også i partiet Kristendemokraterne understøttes tanken om at beholde den nuværende uddannelsesstruktur

Vi har allerede de treårige bacheloruddannelser, som jo er kompetencegivende. For de studerende, som ønsker en højere uddannelse, og som har forudsætninger for det, skal der fortsat være en mulighed for at vælge et toårigt forløb med henblik på en kandidatuddannelse (Baggersgaard & Bøttcher 2022).

1.1.2 Eksperternes holdninger

Brian B. Nielsen, rektor på Aarhus Universitet og formand for Danske Universiteters Rektorkollegium og Aarhus Universitets Forskningsfond, holder sig ikke tilbage med sit kritiske blik på reformens forslag. Han savner overbevisende argumenter for at forslaget giver mening, når der foretages så drastiske ændringer. Nielsen mener at dette indgreb vil svække både uddannelsernes kvalitet og tilknytningen til arbejdsmarkedet (Bech Nielsen, 2023). Dog anerkender han også, at mange kandidatuddannelser trænger til et løft og skal blive mere erhvervsrettede end de er på nuværende tidspunkt og indrømmer derfor, at forslaget om at udvikle nogle fleksible erhvervskandidater lyder som en fordelagtig idé. At forkorte mange kandidatuddannelser, holder han dog fast i, er en kvalitetsforringelse og vil svække fagligheden, og mener endda at det vil gå ud over Universitetsloven §2: "Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019) (Bech Nielsen, 2023).

Desuden kritiserer han regeringens antydninger om at universiteterne ikke har et tæt samarbejde med erhvervslivet i dag og siger dertil:

Der er indført nye fleksible uddannelsesformer, hvor man kan veksle mellem arbejde og uddannelse, og universiteterne uddanner i dag primært kandidater til den private sektor. Akademikerarbejdsløsheden er 3,3 procent – det laveste niveau siden 2008 – og der er stor mangel på en lang række af vores kandidater (Bech Nielsen, 2023).

Indføres etårs kandidatuddannelser, mener han, øges studieintensiteten og forringer muligheder for projektarbejde med virksomheder, udlandsophold og studierelevant arbejde (Bech Nielsen, 2023). Nielsen har desuden holdningen, at universitetsstuderende allerede står under pres og at viden ikke kan tvinges eller forceres i så høj en fart, som etårs kandidatuddannelser vil kræve.

Viden skal "optages, gennemarbejdes, udfordres, vurderes, sættes i perspektiv" (Bech Nielsen, 2023) og at opnå en god kernefaglighed kræver derfor fordybelse.

Fordybelse tager tid. Det toårige kandidatforløb og ikke mindst specialet er afgørende for, at de studerende opnår et højt fagligt niveau. Dyb faglighed er forudsætningen for, at den studerende selvstændigt er i stand til løbende at tilegne sig og anvende ny viden, og det er en evne, som samfundet og danske virksomheder forventer og efterspørger af eksperter og vidensarbejdere (Bech Nielsen, 2023).

Derfor mener han at forslaget ikke harmonerer med ønsket om at opnå mere kvalitet og erhvervsrelevans.

Nielsens holdning bliver understøttet af Henrik C. Wegener, rektor ved Københavns Universitet. Også Wegener mener, at forslaget vil resultere i, at studerende vil blive dårligere uddannet og kvaliteten af uddannelserne vil falde. I en artikel på Københavns Universitets hjemmeside, skriver han:

Den 2-årige kandidatuddannelse giver den studerende redskaber til at sætte forskningsbaseret viden i en relevant sammenhæng. Og det er præcis dét, virksomhederne har brug for i dag. (...) Derudover er den 2-årige kandidatuddannelse og ikke mindst specialet afgørende for, at de studerende når et tilstrækkeligt fagligt niveau og en fordybelse, der modsvarer det højeste internationale niveau (Wegener, 2022).

Nye Borgerliges påstand om at studerende overuddannes på toårs kandidatuddannelser godkender han heller ikke og siger dertil: "(...) jeg hører ikke et arbejdsmarked, der efterspørger den løsning. Tværtimod" (Wegener, 2022).

1.1.3 Erhvervslivets holdning

I en artikel udviser Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) heller ikke stor begejstring for regeringens plan. Her frygter man, at kommende lærere, som skal undervise på gymnasiet, kommer til at mangle den faglighed, viden og kompetencer som arbejdet påkræver. Det vil påvirke kvaliteten på gymnasiernes undervisningstimer. "En halvering af kandidatuddannelsen truer kvaliteten af undervisningen (...) Den etårige kandidatuddannelse er et risikabelt eksperiment, og

det er ikke tid til at eksperimentere og gamble med den viden, Danmark skal leve af" (Gregersen, Nevers & Kepler, 2022). GL forudser store konsekvenser, ikke kun for studerende og eleverne men for hele samfundet, hvis forslaget bliver gjort til virkelighed.

Det er simpelthen ikke muligt, og det gavner ingen – hverken de unge, erhvervslivet eller samfundet generelt – at regeringen vil stresse de unge igennem studiet med et håb om at få dem hurtigere ud på arbejdsmarkedet. En etårig kandidatuddannelse risikerer at få den stik modsatte effekt og gøre Danmark fattigere, både på viden og penge (Gregersen, Nevers & Kepler, 2022).

Peter Triantafillou, professor i Politik og Forvaltning på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv på Roskilde Universitetet, skriver i et debatindlæg på Berlingske, at det er tvivlsomt, om arbejdsmarkedet er interesseret i at ansætte etårs kandidater og den eneste logiske mulighed her ville være, at de nye kandidater får en markant lavere startløn, ellers kan han ikke se hvorfor virksomheder skal foretrække at hyre dem (Triantafillou, 2023). Han giver regeringen medhold i, at der findes kandidatuddannelser som er ramt af stor ledighed og at dette skal adresseres på de pågældende uddannelser, men i form af optagelsesreguleringer, således at der uddannes færre kandidater, fremfor dårligere kandidater (Triantafillou, 2023).

"Regeringen bør lytte til det samstemmende budskab fra såvel erhvervsliv som fagbevægelse: Danmark har brug for bedre uddannede og mere erhvervsparate kandidater, ikke dårligere" (Triantafillou, 2023).

Djøf har foretaget en undersøgelse blandt 1632 offentlige og private ledere som kortlægger deres holdninger til at ansætte nyuddannede akademikere. De adspurgte blev præsenteret for en tekst som baserer sig på forslagene til den nye uddannelsesstruktur, for efterfølgende at lade dem svare på et spørgeskema. Undersøgelsen viser, at 77% af de adspurgte mener, at en reducere i uddannelsestiden vil medføre forringelse af fagligheden og kvaliteten. 72% foretrækker at ansætte profiler med en toårs kandidatuddannelse som baggrund og 64% mener, at medarbejdere med den kortere uddannelse også burde have en lavere løn (Djøf, 2023). Sara Vergo, formand for Djøf, siger i en skriftlig kommentar til Kristeligt Dagblad, at der må konstateres at hverken erhvervslivet eller offentlige arbejdsgivere efterspørger kandidater med kortere uddannelse og påpeger desuden at både uddannelsernes kvalitet og studerendes trivsel vil blive udfordret med den nye reform (Ritzau, 2023).

I Djøfs undersøgelse lægger arbejdsgiverne vægt på at der skal afsættes tid til at studerende kan komme i praktik og studierelevante jobs for at samle erfaring. Denne mulighed vil komme i fare, hvis uddannelsestiden bliver reduceret (Djøf, 2023).

Begrundelsen for regeringens forslag skaber undren hos Djøf: "Undersøgelsen bekræfter, at vi mangler et klart svar på, hvad det er for et problem, man prøver at løse. Der er stor efterspørgsel på kandidater fra de samfundsvidenskabelige og erhvervsøkonomiske uddannelser. Ledigheden er rekordlav" (Djøf, 2023, s. 1).

1.1.4 Studerendes holdninger

I februar 2023 udgav Dansk Magisterforening (DM) en nyhedsartikel hvor den nyuddannede kriminolog og analytiker Malte B. Kolze stiller sig kritisk overfor regeringens forslag. Under sin uddannelse tilbragte han ca. et år med undervisning og læring på universitetet og det resterende år foregik med praktikum og specialeskrivning. Bliver tiden for uddannelsen halveret, mener han, skal man gå på kompromis med enten undervisningstiden og vidensproduktion, og derved gå glip af en masse grundfaglighed, eller praktikken, hvor man fokuserer på at anvende den viden man har tilegnet sig gennem forelæsninger, og derved gå glip af det bindeled til arbejdsmarkedet (DM, 2023). Dette bekymrer 27-årige Malte, der har fået sit nuværende arbejde som analytiker hos Justitia, netop gennem sit praktikforløb. Hans uddannelse har ikke sin egen bachelor, hvilket betyder at den komplekse viden han har fået, kun skete gennem kandidatuddannelsen (DM, 2023).

Cille Hald Egholm, kandidatstuderende i Statskundskab på Københavns Universitet, kan til gengæld kun se store fordele, hvis hendes uddannelsesretning bliver ændret til en etårs kandidat (Volsing, 2022). Selvom der formodes, at hendes holdning kan være bias, grundet hendes medlemskab af Borgerrepræsentation for Venstre, et parti, som ikke afviser forslaget, må hendes udtalelser også være baseret på egne, personlige oplevelser og erfaringer med studiet. Derfor bedømmes disse at være lige så valide som Maltes. Ydermere er det interessant at høre positiv omtale af reformens forslag, da disse er svære at finde, eftersom de overvejende er af kritisk natur.

I en podcast med Radio4 Morgen (2022) siger Cille, at der er blevet sparet på både undervisning og feedback på hendes uddannelse og mener at de gennemsnitlige ni timers undervisning om ugen hun har nu, godt kunne undervises i løbet af ét år. Hun beretter også om mangel på mundtlige

eksamener på sin uddannelse og at ikke engang specialeafhandlingen forsvares mundtligt længere. Dette bevirker at hun oplever at uddannelsen ikke stiller høje nok krav til hende (Harboe, 2022). Omlægges to års "halvmiddelmådig" (Harboe, 2022, 17:47) undervisning til ét år, ville Cilles indstilling til uddannelsen ændre sig. "Jeg tror personligt, at jeg ville lægge nogle flere kræfter i det, og at jeg også ville have indtryk af, at der blev krævet mere af mig" (Harboe, 2022, 18:03). Hun mener desuden ikke, at halveringen af kandidatuddannelsen ville have indflydelse på kvaliteten.

Jeg kan ikke se tiden som den definerende faktor for, hvorvidt man får en ordentlig uddannelse eller ej. Jeg vil langt hellere have en kvalitetsfyldt uddannelse på kortere tid end jeg vil have en uddannelse på to år fordi der er nogen der er bekymret for at den bliver dårligere hvis den bliver halveret i tiden (Harboe, 2022, 18:46).

Dog udtaler hun også at uddannelserne burde gennemgå en vurderingsproces for at klarlægge hvorvidt en reducere af uddannelsesperioden er hensigtsmæssig og tilkendegiver at hendes opfattelse og oplevelse tager udgangspunkt i hendes studieretning.

Nu ved jeg ikke om jeg synes, at regeringens idé om at det skal være halvdelen af kandidatstuderende der tager en etårig, men jeg synes det er en interessant debat at tage for at se på, hvor giver det rent faktisk mening. Bare i mit tilfælde vil det give rigtig god mening (Harboe, 2022, 19:06).

1.2 Afgrænsning

I debatten om regeringens forslag findes mange holdninger, afhængig af hvem man spørger. Efter at have undersøgt forskellige medier og platforme, fremgår en tendens, der viser at skepsis og bekymringer angående fænomenet, er mere offentlig tilkendegivet end støtten omkring det.

Ud fra problemfeltets mange holdninger i forskellige dele af samfundet, har jeg fået et indtryk af fænomenets kompleksitet og omfang. Der forefindes mange perspektiver og indfaldsvinkler som ville være interessante og relevante at undersøge nærmere.

Også reformudspillet rummer mange facetter og forslag til optimering på uddannelses- og beskæftigelsesområdet.

En nærmere undersøgelse af alle disse spændende vinkler vil være for omfattende en opgave, derfor har jeg valgt at fokusere på forslaget på uddannelsesområdet som står i forbindelse med idéen om etårs kandidatuddannelser.

Jeg valgte at afgrænse min undersøgelse, til studerendes perspektiv, da det primært er denne målgruppe, der skal kunne navigere i den nye uddannelsesstruktur og finde sig til rette med eventuelle konsekvenser (eller fordele) både under og efter endt uddannelse. Som modtagere af kandidatuddannelser, er denne gruppe også kompetente til at komme med en valid vurdering af uddannelsernes nuværende kvalitet.

1.3 Læsevejledning

Efter afgrænsningen af fænomenet redegøres der for, hvilken videnskabelig tilgang og forskerperspektiv jeg har indtaget i denne proces.

Herefter præsenteres en konceptuel State of the art hvor debatten om kvalitet på videregående uddannelser samt uddannelsernes formål i samfundet, både i Danmark og andre lande, inddrages. Kapitlet afsluttes med opgavens læringsteoretiske standpunkt.

Efterfølgende introduceres mine metodologiske overvejelser omkring policyanalysen af reformteksten samt kvalitative interviews. Derpå følger et todelt analysekapitel, som præsenterer data af henholdsvis reformen og interviews. Disse data vil herefter blive diskuteret i påfølgende kapitel.

Afslutningsvis præsenteres konklusionen og korte refleksioner over opgavens tema.

Opgaven afsluttes med en formidlende artikel som henvender sig til ordinære læsere.

2 Problemformulering

Hvilken opfattelse af kvalitet præsenteres der i “Danmark kan mere III”, og hvordan relaterer denne opfattelse sig til studerendes oplevelser med og ønsker til deres uddannelse?

3 Videnskabsteori – Filosofisk Hermeneutik

Da udtalelserne i problemfeltet, hovedsageligt, baseres på individuelle oplevelser, erfaringer og vurderinger, er det svært at fastlægge hvad der er korrekt og hvad der er forkert. Det betyder, at det er svært at nå frem til en endegyldig sandhed, og der kan opnås mange forskellige resultater og oplevelser, alt efter hvem man spørger. Jeg kan heller ikke se mig fri for, at jeg til en vis grad, kommer til at inddrage mine egne forståelser og holdninger, som er blevet skabt og bestyrket under diskussioner og samtaler med medstuderende, mine undervisere og opslag på sociale medier fra fagforeninger, fagfolk, samt politiske holdninger. Alt dette har indflydelse på mine forståelses- og fortolkningsrammer og forudsætninger. Det har skabt grundlaget for mit valg om at tage udgangspunkt i en filosofisk hermeneutik og induktiv tilgang.

Hermeneutikken kræver ikke at finde frem til ægte sandhed, det er læren om hvordan man forstår tekster, handlinger, begivenheder, fænomener mv. (Henriksen, 2003, s. 33). Da interessen for emnet, som tidligere nævnt, udspringer af mine personlige oplevelser og holdninger, har jeg til sigte at udfordre disse og skabe en bedre forståelse af fænomenet, ved at forholde mig åben og interesseret på reformudspillet indhold og informanternes oplevelser. Dette defineres som den filosofiske hermeneutiks grundkerne, og kan derfor betragtes som en fortolkningsvidenskab (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 127-128).

En af de store navne indenfor filosofisk hermeneutik er filosofen Hans-Georg Gadamer. Han mener at et hermeneutisk fænomen ikke drejer sig om at etablere en sand erkendelse, dvs. finde ét sandt svar på et problem. Sandheden kan hverken måles eller vejes som i mange naturvidenskabelige metoder men ved at fordybe sig i at forstå fænomenet (Gadamer, 2007, s. 1-2). Hermeneutikken forsøger at fortolke og dermed forstå, hvordan menneskers bestemte erfaringer, oplevelser, viden og perspektiver tilskriver mening til historiske, sociale eller kulturelle fænomener og begivenheder og derigennem forstå meningen i deres kontekst, fremfor at betragte fænomenet objektivt. Hermeneutikken skal i denne sammenhæng ses ontologisk. Mennesker bliver præget og farvet af den kulturelle og sociale kontekst, de erfarer verden igennem dvs. at aktørerne i denne undersøgelse, hvilket inkluderer mig selv som forsker, informanter og forfattere af diverse tekster, er præget af en verden med kulturelle og sociologiske forforståelser, som udgør vores individuelle forståelser og opfattelser og dermed også vores handlinger og overbevisninger (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 154-155, 157).

Er mit formål at forstå hvad informanterne siger, må jeg tage udgangspunkt i, at vedkommende er rationel og ytringerne sandfærdige. Det betyder også at, når disse ytringer bliver fortolket, skal jeg lade tvivlen komme informanten til gode, hvis jeg ikke er enig i udsagnene eller bryder mig om det der bliver fortalt. Det er vigtigt at respektere andre menneskers opfattelser (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 132).

3.1 Fordommes potentialer

Fordomme bliver ofte opfattet som et negativt ladet udtryk og er ofte forbundet med en grundløs dom over et fænomen. Er man fx af den opfattelse at alle mennesker på kontanthjælp er dovne, er det en, oftest, stagneret dom fældet af et individ som i mange tilfælde, er baseret på overilede meningsdannelser og kan derfor føre til fejlkilder (Gadamer, 2007, s. 264).

Gadamer ligger stor vægt på betydningen af de fordomme som forskeren bringer med sig når vedkommende skal fortolke skriftligt materiale som fx artikler, transskriberinger og politiske reformer (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 127-128).

Fordomme opbygges gennem forskellige kulturelle faktorer vi lever og vokser op i og bliver præget af samfundsnormer, de sociale normer der omgiver os, og selv samfundets og kulturens forhistorie har en effekt på eftertiden. Fx er Anden Verdenskrig en kulturel forhistorie, som få af os har oplevet, men stadig har indflydelse på vores måde at dømme på. Møder man et menneske ved navn Adolf, er den historiske begivenhed af Anden Verdenskrig, med stor sandsynlighed, en del af en (ubevidst) dom, vi fælder omkring navnet eller endda det menneske som bærer navnet. Er vi dog bevidst om dette, skaber vi ikke kun mulighed for at fordømme vores fordom men skaber ligeledes bevidsthed af forhistoriens indflydelse (Henriksen, 2003, s. 45). Fordomme er således med til at etablere vores forståelseshorisont. Forståelseshorisonten udvikles gennem vores livserfaringer og den viden og de forventninger vi har med os (Henriksen, 2003, s. 41-42). Når vi fx læser en tekst, har livserfaringer, viden og forventninger indflydelse på, hvordan vi forstår og tolker det vi læser. Forståelseshorisonten er altså en slags briller vi ser teksten igennem.

Gadamer mener, at vi aldrig kan se os fri for vores fordomme og tilgå en undersøgelse som et ubeskrevet blad men har historiske, kulturelle og sociale forudsætninger som betinger enhver ny forståelse og skaber fordomme over fænomener. Som forsker vi jeg altid medbringe en fordom

om det fænomen der undersøges, lige meget hvad det drejer sig om, og den vil altid være til stede i fortolkningsprocesser (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 135).

Fordomme er yderst relevante i en søgen efter forståelse, da vi uden dem, ikke motiveres til at prøve at forstå det vi ikke kan forstå (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 135). For at kunne forstå noget kræver, at synet, som forskeren ser virkeligheden og verden igennem, ikke er statisk.

Forskeren skal være villig til at ændre styrken og vinklen på synet for at kunne forstå et fænomen, fx studerendes individuelle perspektiver på deres uddannelsesforløb og kvalitetsopfattelse

(Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 135). Derfor skal jeg, selvom jeg har mine helt egne oplevelser og holdninger om mit uddannelsesforløb og egne fordomme omkring reformudspillet, forholde mig åben og interesseret, og respektere informanternes beretninger, selvom de ikke er i

overensstemmelse med mine egne og acceptere disse som værende sande. Mødet mellem

forskellige forståelseshorisonter kalder Gadamer for en horisontsammensmeltning (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 137- 138). Det betyder dog ikke at disse smelter sammen til én forståelse og

bliver identiske, men at alle aktører kommer med bestemte forståelser og fordomme. Gennem gode samtaler og interviews kan det, til tider, medføre at disse fordomme revideres og derved

baner en vej for en tilnærmelse af de forskellige horisonter (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 137- 138, 158). Kort sagt, det der virkede fremmed, bliver sat i perspektiv og dermed forstået. Ved at

lade mine fordomme møde andre synspunkter, gør jeg det muligt at forstå fænomenet bedre,

hvilket forudsætter at jeg bestræber mig på at være villig til at sætte mine personlige holdninger på spil og være parat til at reflektere over, udvide og kvalificere dem og opdage nye perspektiver

og erfaringer som kan ændre min nuværende opfattelse og meninger, og på denne måde etablere nye kvalificerede forståelser (Gadamer, 2007, s. 258; Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 157).

Hvordan mine personlige fordomme forholder sig til fænomenet, uddybes i kapitel 4.

3.2 Begrebsforståelse af oplevelser

Der findes forskellige former for oplevelser. At opleve noget på egen krop, som fx en tur i

rutsjebanen, er en kropslig oplevelse. Man kan også få en oplevelse af et fænomen man i

princippet ikke har oplevet, men kun fortolket. Personen der kun kigger på rutsjebaneturen eller

får fortalt om den, kan få en oplevelse af at det enten har være sjovt eller skræmmende at køre i rutsjebanen, uden direkte have oplevet det på egen krop.

Når en person fortolker en kropslig oplevelse, er det igennem denne bearbejdningsproces hvor den egentlige betydning opstår og bliver dannet til noget uforglemmeligt og bliver dermed erkendelsesfundament (Gadamer, 2007, s. 63, 68). Det er netop dette fundament som har interessen i denne opgave, nemlig individuelle oplevelser der både er oplevet og bearbejdet. Udfordringen her består i, netop fordi de er individuelle, at de kan være af forskellige natur. Ligesom en rutsjebanetur kan oplevelsen af uddannelsen være negativ, positiv eller noget helt tredje, afhængig af hvem der spørges. Individuelle opfattelser og fortolkninger af fænomenet vil komme til udtryk i forskellige former for fordomme og baseres på vores forståelseshorisont (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 145).

4 Den personlige forståelseshorisont

Da mine egne briller indgår som en aktiv del af undersøgelsesprocessen, præsenteres nu hvordan min forståelse og holdninger til regeringens reformudspil og forslaget om etårs kandidatuddannelser er opstået hvad de består af.

Eftersom disse muligvis kan ændre sig i processens forløb (jf. kapitel 3.1), har jeg nedskrevet dem i starten af processen. Jeg var påpasselig med ikke at rette dem til efter opståen af nye erkendelser, viden og forståelser, der er kommet til igennem projektets forløb. Derfor skal følgende tekst i dette afsnit, læses som et uddrag af en procesdagbog, og der kan derfor forekomme enkelte gentagelser.

Jeg har valgt at skrive om dette emne, fordi jeg studsede over regerings beskrivelse af uddannelsernes udfordringer og karakteriseringen af de studerende i reformteksten. Som studerende kan jeg ikke genkende mig selv i beskrivelsen, og umiddelbart lyder forslaget om at fjerne ét år på mange kandidatuddannelser, som en uhensigtsmæssig og modstridende idé, hvis målet er at opnå mere kvalitet i uddannelserne. Jeg er blevet nysgerrig på om andre studerende er af samme opfattelse.

Siden forslaget udkom sidste år i september, har jeg oplevet oprør og deltaget i mange debatter med medstuderende og undervisere på Aalborg Universitet. Her giver de udtryk for deres utilfredshed og bekymring om uddannelsernes kvalitet hvis reformen bliver realitet. I en vejledningstime, som stod i forbindelse med et andet projekt, oplevede jeg en meget berørt

lektor, som truede med opsigelse, såfremt reformen bliver vedtaget. Dette var ikke en enkeltstående oplevelse og i flere uformelle debatter med undervisere udtrykkes der bekymring for at forslaget udgør en direkte fare for studerendes læringsudbytte på de kandidatuddannelser, som vil blive berørt.

Også fagforeninger giver deres utilfredshed til kende. På Facebook og andre sociale medier samt i e-mails, bliver jeg bombarderet med artikler og underskriftindsamlinger der går imod regeringens forslag.

Ovenstående har gjort stort indtryk på mig og har selvfølgelig farvet og forstærket min egen holdning om at forslaget virker uhensigtsmæssig.

Også min baggrund som pædagog og faglige viden om læring og trivsel har været med til at danne mine fordomme og mit kritiske syn på fænomenet. Ved at fjerne ét år på uddannelserne, fjerner man tid som skal give mulighed for at tilegne sig vigtige erfaringer og læring. Tid er en afgørende faktor i en erfarings- og læringsproces, og giver plads til fordybelse, dialog med medstuderende, kritisk refleksion og andre elementer som er afgørende for den individuelle læring og tilegnelse af nødvendige kompetencer (Illeris, 2013, s. 25). Forringer man disse forhold risikeres det, at studerende kun oplever overfladiske processer, der ikke bidrager til et meningsfuldt læringsudbytte og kan derfor også påvirke den individuelle motivation og drivkraft, hvilket er et afgørende element i læringsprocesser (Illeris, 2015, s. 42).

4.1 PBL som løsningsmodel

PBL står for problembaseret læring. På Aalborg Universitet studeres der med PBL-metoden som uddannelsesform. PBL har ikke en bestemt udtryksform og anvendes på forskellig vis på forskellige uddannelser, hvilket er en styrke, da modellen på den måde kan tilpasses den brede vifte af studieretninger som universiteterne byder på (Holgaard et.al., 2021, s. 11).

PBL tager afsæt i autentiske og aktuelle problemstillinger, som studerende opsøger og arbejder selvstændigt med (Holgaard et.al., 2021, s. 10). Det er en aktiv, intens og krævende proces som oftest optræder i form af cases og projekter, og stiller krav til de studerendes viden om det faglige stof, samt deres engagement, da problemstillingerne ikke er forudbestemte. Studerende skal selv identificere og arbejde med aktuelle og fagrelevante problemer, som skal bidrage til at udvikle kompetencer indenfor problemløsning og håndtering af kompleks og

omfattende samarbejde og kommunikation (Holgaard et.al., 2021, s. 17, 18, 21). Dette samarbejde sker ofte med eksterne samarbejdspartnere såsom private virksomheder, kommuner, organisationer m.fl.

Som studerende har man stor indflydelse på, hvilket område man vil fordybe sig i, hvilket er med til at opbygge solide faglige kompetencer for netop ens interesseområde men stadig med afsæt i de grundlæggende teorier og metoder som er gældende for den pågældende uddannelse.

Derigennem understøtter PBL de studerende i at skabe en stærk faglig profil og lærer vedkommende at tage ansvar for egen udvikling og læring (Holgaard et.al., 2021, s. 10). Det grundlæggende mål er, at den studerende ikke blot tilegner sig faglig viden, men at vedkommende kan forholde sig til hvilke videnskabelige problemstillinger, er relevante og hvordan fagligheden kan bringes i spil (Holgaard et.al., 2021, s. 21, 22).

Denne uddannelsesform kan derfor imødekomme politiske og samfundsmæssige krav og tendenser, bl.a. kravet om bedre sammenhæng mellem uddannelse og det omkringliggende samfund, at kunne arbejde med komplekse problemstillinger og arbejde mere effektivt og innovativt. (Holgaard et.al., 2021, s. 20). Desuden anses metoden også som en god motiverende faktor grundet den frihed for valg af interesseområder som PBL-modellen tilbyder.

På baggrund af PBL's grundprincipper, vurderer jeg, at denne uddannelsesform har potentiale til at argere som værktøj der kan opfylde regeringens ønske og mål om et tættere samarbejde med erhvervslivet igennem projekt- og casearbejde og styrke studerendes faglige kompetencer og selvstændighed.

5 Uddannelsesforskningens positionering til fænomenet (State of the art)

For at forstå fænomenet, må det først kortlægges hvilken rolle videregående uddannelser har i vores samfund, både herhjemme i Danmark og i udlandet. Valget om at inddrage det udenlandske perspektiv om uddannelsesrollen bunder i Universitetsloven §2, som allerede blev præsenteret i kapitel 1.1.2. Mange har forskellig sigte med videregående uddannelser, alt efter hvilket perspektiv uddannelsens funktion betragtes ud fra. Den studerende forbinder uddannelsens rolle som personlig og faglig udvikling, regeringens hensigt er at uddanne kompetent og kvalificeret arbejdskraft til erhvervslivet og sikre lønindkomster, der giver afkast i form af skat og afgifter, og arbejds- forbrugermarkedet som ønsker dygtige medarbejdere og købedygtige forbrugere, hvilket

opnås gennem arbejde og en fast indkomst (Barnett, 1992, s. 5-6). Eftersom jeg tager udgangspunkt i regeringens reformtekst, retter mit fokus sig imod det politiske perspektiv.

Det politiske krav om, at vi, uddannelsesmæssigt, skal kunne konkurrere på internationalt plan (jf. kapitel 1.1.2), kan forklare, at der forefindes mange lighedstræk mellem det danske og udenlandske formål med uddannelser.

I mange lande er formålet med uddannelser, at staten promoverer det system og de uddannelsesinstitutioner, som er i stand til at drive så mange studerende som muligt ud på arbejdsmarkedet med de laveste samfundsomkostninger (Barnett, 1992, s. 4).

Det forventes derfor, at der gennem videregående uddannelser, fremmes samfundets og den enkeltes økonomisk vækst (Winch, 1996, s. 1).

Den danske uddannelseslovgivning beskriver, at de videregående uddannelser har til formål at give den studerende mulighed for at forbedre sine erhvervs- og faglige kompetencer og derved kvalificere vedkommende til at varetage funktioner på specialist- eller mellemliderniveau (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2000). I langt de fleste demokratiske lande betragtes uddannelser generelt som en løsning til at opnå løfter om demokrati og skabelsen af en velfærdsstat, som skal bidrage til eller endda medføre den individuelle fremgang, trivsel, velstand og social inklusion (Biesta, 2022, s. 40).

Gert Biesta (2022, s. 40), professor i pædagogik i Edinburgh, udtrykker bekymring for disse høje ambitioner. Han mener, at det stiller universiteter og generelt alle uddannelsessteder under et enormt pres om at præstere. Præstationerne måles kontinuerligt globalt, internationalt og nationalt med målingssystemer som fx PISA, OECD, VET m.m., for at afgøre om uddannelsens resultater lever op til de stillede og forventede krav. Det presser også politiske beslutningstagere, som hele tiden skal udtænke reformer og tiltag, for at uddannelsesinstitutionerne kan opfylde og leve op til disse krav. Alt dette fører til diskussioner om uddannelsernes kvalitet som "nærmest er præget af panik" (Biesta, 2022, s. 40).

5.1 Kvalitetsbegrebet i uddannelseskontekst

En forståelse og opfattelse af kvalitet er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med den næste. Vi har alle vores egne fortolkninger af hvad kvalitet dækker over. Nogle synes at McDonalds serverer

god mad, mens andre vurderer maden som uspiselig. Med det udgangspunkt kan man konkludere at min opfattelse af kvalitet på uddannelserne ikke nødvendigvis er den samme som læserens, naboens eller regeringens.

Peter Dahler-Larsen, professor på Institut for Statskundskab, Københavns Universitet, skriver i sin bog om kvalitetens beskaffenhed, at fænomenet kvalitet, i dag, er et "allestedsnærværende livsprojekt" (Dahler-Larsen, 2008, s. 10) som for længst har bevæget sig fra industrien, hvor kvalitet er et fokus på produkters tilstand, til den offentlige sektor. Derfor mener han, at kvalitet ikke kan overlades til vores individuelle fortolkninger og vi må erkende, at det er et fælles anliggende, da vi i det offentlige rum er sammen om at trække vejret af "den samme luft" (Dahler-Larsen, 2008, s. 10). Hvad vi mener om luftens kvalitet kan være individuel, derfor skal der laves reguleringer og en fælles definition af, hvad god luft er (Dahler-Larsen, 2008, s. 11). Derved opstår spørgsmålet om hvorvidt dette burde overlades fuldkommen til den valgte regering eller hvordan man ellers kan opnå en fælles definition.

Den offentlige sektor er blevet til et "kvalitets objekt" (Dahler-Larsen, 2008, s. 30) og har dermed også, i den grad, indfundet sig i reformer og debatter i det danske uddannelsessystem, som er blevet et kvalitetsprojekt i reformer som Danmark kan mere III og reformen anvender ordet kvalitet 33 gange hvoraf det 26 gange forekommer i forbindelse med uddannelse.

Dahler-Larsen mener, at idéen om at håndtere offentlige problemer og debatter som et kvalitetsproblem, blev grundlagt på den antagelse at kvalitet er et begreb uden modstander og er et automatisk positivt ladet styringsord (Dahler-Larsen, 2008, s. 11-12). Kvalitet ser ud til at være begrundet i sund fornuft og eksplicitte begrundelser, i forbindelse med udvikling, rationalitet og effektivitet og det virker overflødigt og nærmest umuligt at komme med modargumenter (Dahler-Larsen, 2008, s. 13).

"Ethvert initiativ, der vifter med ordet kvalitet på banneret, kan håbe på en generel kulturel medvind, fordi kvalitet er et plusord" (Dahler-Larsen, 2008, s. 14).

Kvalitetsbekymringer på videregående uddannelser er aktuelt i mange demokratiske lande som fx England og USA (Patricia Ryan, 2015).

Ifølge Ronald Barnett, som var professor i videregående uddannelse ved University College London Institute of Education, er debatten om kvalitet dog ikke særlig givende, da det netop oftest finder sted uden en bestemt kulturel definition på, hvad der menes med begrebet (Barnett, 1992, s. 45).

Som allerede fastslået i foregående kapitel, har forskellige interessegrupper altid deres egne idéer om, hvad der udgør kvalitet og hvordan kvalitet kan defineres og måles, og i et demokratisk samfund vil det oftest være et samspil eller endda konflikt mellem politiske, økonomiske og sociale interesser (Barnett, 1992, s. 45). Han mener at de enkelte landes standarder, men også internationale standarder, påvirker vores vurdering af kvaliteten og der opstår en tydelig forbindelse mellem uddannelsesudviklingen og uddannelsesresultaterne (Barnett, 1992, s. 57, 60). Han siger at, hvis der skal sikres høj kvalitet på de videregående uddannelser og ønsket om at forbedre kvaliteten af disse, skal der ikke kun være bevidsthed om hvilken retning, samfundet bevæger sig i men også om hvem der skal involveres i processen derhen (Barnett, 1992, s. 30). Hvem har en central plads i den indsats, der skal opnå og fremme kvaliteten på videregående uddannelser?

Underviserne på uddannelsesinstitutioner har til hensigt, at studerende opnår både intellektuel og personlig vækst, hvilket skal opnås gennem deltagelse i et uddannelsesforløb. Ifølge Barnett er det dog hverken selve institutionen eller det lærerpersonale der er der, der udgør det centrale element for at læring og uddannelse finder sted, han sætter de studerende som den centrale kerne i at opnå kvalitet på de videregående uddannelser (Barnett, 1992, s. 31). Hans pointe er, at moduler, universitetsrammer, undervisere og det der undervises i, ikke kan opnå deres mål selv. Målet og resultatet bliver først realiseret, når den enkelte studerende aktivt deltager i uddannelsesprocessen. Det er igennem denne proces hvor der udvikles idéen om en "kritisk refleksion" hos den enkelte (Barnett, 1992, s. 34). At den enkelte er i stand til kritisk at reflektere, er en af de grundideer om videregående uddannelse, ifølge Barnett (Barnett, 1992, s. 26). På en videregående uddannelse er målet således at den enkelte opnår en dybdegående forståelse og vil ikke nøjes med et relativt overfladisk greb. Det betyder at den studerende skal opnå kompetencer, som gør vedkommende i stand til at forholde sig kritisk og ikke stole blindt på det der bliver præsenteret på universitetet og også i praksis, men at kunne "stå på egne ben", fagligt og intellektuelt betragtet (Barnett, 1992, s. 26).

Rammerne og især underviserne har selvsagt en betydelig rolle i kvaliteten, men er dog kun én ressource. Underviserens og rammernes reelle værdi ligger i den hjælp, de giver den studerende, ved at etablere et sæt af meningsfulde læringserfaringer og muligheden for at viderebygge på den enkeltes nuværende videns- og forståelsestrin (Barnett, 1992, s. 38), hvilket kan have sine

udfordringer.

Barnett mener at det især er undervisere, der ofte har en stor indflydelse på den studerende, og at denne indflydelse oftest holder resten af livet. Den studerende kan tage "stafetten videre" (Barnett, 1992, s. 37), som blev videregivet af en tidligere underviser. Derfor må undervisere være opmærksomme på og bevidste om at deres fortolkninger og holdninger af et givent undervisningsemne ikke formidles som en absolut sandhed. Risikoen for denne indflydelse øges ved dagligt og tæt samspil mellem undervisere og studerende (Barnett, 1992, s. 37).

Han tilskriver derfor ikke antallet af undervisningstimer eller antallet af studerende på de enkelte uddannelser som en væsentlig rolle i kvalitetskriteriet, ej heller om den studerende deltager på deltid eller fuldtid, om der er meget kontakt til universitetets personale eller om undervisningen er præget af meget gruppe- eller praksisarbejde, fordi i alle tilfælde er kvaliteten og det løfte om uddannelsens formål, væsentligt afhængig af den studerendes indsats (Barnett, 1992, s. 38). Det er således den studerendes ansvar at gøre uddannelsesprocessen så effektiv som muligt og dermed afhænger kvaliteten af videregående uddannelse, hovedsageligt, af studerendes arbejdsindsats (Barnett, 1992, s. 39).

Gert Biesta, kritiserer stærkt den politiske debat om kvalitet på uddannelser og mener at man i disse debatter ikke forholder sig til, hvad en god uddannelse udgør. Staten spørger oftest om processers effektivitet og virkningsfuldhed frem for hvad de egentlig er til for (Biesta, 2011, s. 12). Alene kvalitetsbegrebet anser han for at være problematisk, da dette kan karakteriseres som et 'nærmest pletfri ord', som er svært at argumentere imod og deler dermed Dahler-Larsens kritik i anvendelsen af begrebet (Biesta, 2022, s. 41). Og selvom kapitel 1.1 viser at reformudspillet ikke blev modtaget helt ukritisk, kan kvalitet dog overordnet stadig ses som en ideologisk idé uden for meget modstand som bortleder os fra det spørgsmål vi virkelig burde stille os, nemlig hvad en god uddannelse egentlig er.

I reformer er der ofte fokus på, hvordan uddannelsessystemet kan optimeres og forandres snarere end hvorfor de skal optimeres og forandres (Biesta, 2011, s. 13). Hvad en god uddannelse udgør, er et normativt spørgsmål som, ifølge Biesta, burde tackles direkte og stilles åbent og eksplicit og inddrage alle (samfunds)perspektiver i diskussionen om hvilke mål, formål og værdier vi vil opnå gennem uddannelserne (Biesta, 2011, s. 13, 14).

Han mener, ligesom Barnett, at når der i debatter, reformer m.v. diskuteres eller stræbes efter

kvalitet på uddannelsesområdet, kommer der i princippet ikke meget til udtryk og det skyldes oftest de mange modstridende definitioner og opfattelser, som er afhængige af vores underliggende værdier, som er med til at bestemme, hvad vi mener, kvalitet er (Biesta, 2022, s. 42). Således er spørgsmålet om kvalitet på videregående uddannelser ikke et teknisk spørgsmål men rent politisk.

5.1.1 Kvalitetens målbarhed på videregående uddannelser

Bemærkelsesværdigt er dog, at der, ved hjælp af tekniske midler bliver genereret evidens om, hvad der virker og hvad der ikke virker på uddannelsesområdet og er med til at sætte kvalitetsstandarder (Biesta, 2022, s. 42). Målesystemer som PISA, OECD m.m. er, som allerede tidligere nævnt, en del af vores målekultur i uddannelsessystemet. Resultaterne af disse bruges af regeringer som evidensgrundlag for fx nye reformer, forskning og forandringer på uddannelsesområdet, med ønske om at forbedre og hæve standarden for vores uddannelsespraksis (Biesta, 2011, s. 22). Tilhængere af denne forestilling mener, at det kun er igennem disse målinger, at man kan fastslå om statens input på uddannelsesområdet, giver det nødvendige gavnlige udbytte for samfundet, og at det er derigennem man kan realisere uddannelsens formål (Biesta, 2011, s. 22).

På sin vis er denne form for måling også gavnlig, da man derigennem kan indgå i diskussioner om fx kvalitet på uddannelsesområdet, på faktuel evidens og ikke basere sin viden på holdninger og antagelser. Biesta ser dog problemer med udelukkende at basere udvikling af uddannelsespraksissen på denne form for datagenerering. Problemet, mener han, er, at man ukritisk baserer diverse indgreb og forandringsprocesser på uddannelsesområdet, på disse faktuelle resultater og glemmer vurderinger af, hvad der uddannelsesmæssigt er ønskværdigt. Derfor burde man altid evaluere og supplere de faktuelle data og evidens med vores værdisæt (Biesta, 2011, s. 24). Hvilket værdisæt det drejer sig om, må det enkelte samfund fastlægge, som Barnett forslår tidligere i kapitlet, ved at etablere en fælles forståelse af hvad vi forstår under kvalitet på uddannelsesområdet.

Biesta stiller sig således kritisk over for målingernes validitet. Primært handler det om hans bekymring for, at man let kan overse vores værdier, når beslutninger på uddannelsesområdet bliver truffet, og hvorvidt der måles det, vi værdsætter og ikke blot værdsætte det, der kan måles.

“Fremvæksten af en præstationskultur inden for uddannelsessystemet- en kultur, hvor midler bliver mål i sig selv, således at mål og indikatorer på kvalitet bliver forvekslet med kvaliteten selv- har været en af de primære drivkræfter i en tilgang til måling, hvor normativ validitet erstattes af teknisk validitet” (Biesta, 2011, s. 24). Dette perspektiv deles med Barnett som påstår at denne form for data ikke i sig selv viser noget om kvalitet og hvilke slutninger der kan drages ud fra resultaterne (Barnett, 1992, s. 105).

Biesta mener derfor, at det er en forfejlet forestilling, når man går ud fra, at uddannelses kvalitet er et spørgsmål om effektivitet (Biesta, 2022, s. 42). Ønsket om effektivitet er en instrumental værdi, som udtrykker evnen til at iværksætte processer, der skaber bestemte resultater på den mest sikre og rentable måde, men hvorvidt disse resultater i sig selv er ønskværdige, er et helt andet spørgsmål. Spørgsmål kan ikke besvares med instrumentelle værdier, men med det, man kan kalde for ”ultimative værdier” (Biesta, 2011, s. 25), fordi effektiviteten for den ene studentergruppe ikke nødvendigvis er effektiv for den anden. Det betyder at lykkedes forsøget om at øge effektiviteten gennem reformens forslag på den ene uddannelse, og dermed skaber målbart høj kvalitet på pågældende uddannelse, er det ikke ensbetydende med, at samme effekt gør sig gældende på den anden. Skærer man ét år af kandidatuddannelsen i statskundskab og det viser sig at være succesfuldt, kan man ikke forvente samme resultat på kandidatuddannelsen i sociologi. Derfor anses regeringens forslag som risikofyldt, når der skabes en ensformig og kollektiv forandring som rammer mange forskellige uddannelser, fremfor at vurdere nødvendigheden og formål på hver enkelt.

5.1.2 Uddannelsernes kvalitetsmåling i Danmark

Uddannelsesministeriet udgav i 2005 en bog som beskæftiger sig med den danske tilgang til kvalitet på uddannelsesområdet. I denne fremgår vigtigheden i at inddrage forskellige interessenter og parter og det fremstår som en af de vigtigste træk i kvalitetsmåling og vurdering i det danske system (Cort, 2005, s. 13). Der er især tre parter som skal inddrages i alle stadier af kvalitetssikring og udvikling. Den første er de studerende, der skal have indvirkning og indflydelse på deres egen læring og læringsmiljøer (Cort, 2005, s. 14). Det sker oftest via studieråd og repræsentanter i bestyrelsen hvor studerende kan give deres meninger og holdninger til kende.

Men også undervisningsministeriets undersøgelser blandt studerende bliver anvendt ved udarbejdelse af større reformer, hvor der tages hensyn til de studerendes feedback (Cort, 2005, s. 14). Denne form for inddragelse forekommer i reformen Danmark kan mere III og bliver taget op i kapitel 7.1.

Den næste part er rådgivere, der udgør et netværk af forskellige rådgivere og komiteer, som står i tæt samarbejde med undervisningsministeriet og løbende overvåger arbejdsmarkedets udvikling og udarbejder nye programmer der tilpasses til nye forhold, tendenser og krav. Disse rådgivere er med i alle faser af processen af kvalitetssikring og udvikling (Cort, 2005, s. 13).

Den tredje part er erhvervslivet. Denne bliver repræsenteret gennem arbejdsgiverorganisationer på nationalt plan, og på lokalt plan via lokale bestyrelser og uddannelsesråd. Erhvervslivet har indflydelse på uddannelserne ved at fastlægge specifikke krav og behov på det lokale eller regionale arbejdsmarked (Cort, 2005, s. 16). Indikerer arbejdsmarkedets undersøgelser at der fx mangler tømrere, så må de tilsvarende uddannelser tilpasses således at de opfylder efterspørgslen, ved fx at udvide optagelseskapaleten og uddanne flere til tømrere.

Kvalitetskriterierne afhænger således ikke kun af formålet med videregående uddannelser men inddrager ligeledes dens modtagere samt effekten af uddannelsen og udgør derfor vigtige parter i udviklings- og kvalitetsprocesser på det danske uddannelsesområde.

At inddrage modtagere af offentlige ydelser, såsom uddannelser, er en udvikling der har gjort sig gældende i den offentlige sektor igennem årene og studerende ses som legitime deltagere i evalueringsprocessen af uddannelsesydelser (Dahler-Larsen, 2008, s. 31).

At inddrage forskellige parter og perspektiver i udvikling af forandringer på fx uddannelsesområdet i form af reformer og andre tiltag, kan bidrage til at finde de mest hensigtsmæssige og optimale løsninger på et givent problem. At inddrage brugerperspektivet i en forandringsproces giver et godt indblik i brugerens (eller modtagerens) behov og skaber det bedste grundlag for at udvikle et succesfuldt design (Goodman-Deane, Langdon, Clarke, & Clarkson, 2008, s. 23). For at opnå det burde man allerede i designprocessen inddrage og samarbejde med de parter, der skal drage nytte af dette (Brown & Kratz, 2011, s. 382). At inddrage målgrupper som co-designer er opstået efter et ønske om at skabe den bedste værdi for brugeren på baggrund af deres brugeroplevelser (Prahalad & Ramaswamy, 2004, s. 7). Processens primære udfordring ligger i de forskellige aktørers fortolkningsrammer, når der skal vurderes fx kvalitet på

kandidatuddannelserne (Dahler-Larsen, 2008, s. 46). Derfor kræver denne tilgang at alle parter, der deltager i processen, kan skabe et fælles sprog som skal gøre dem i stand til at kommunikere og også forstå hinanden (Muller & Druin, 2007, s. 4). Et fælles sprog bliver derfor et afgørende fundament i designprocessen (Brandt, 2006, s. 57). Hvorvidt og i hvilket omfang regeringen har inddraget disse parter i udarbejdelsen af reformen, præsenteres nærmere i kapitel 7.1.1.

5.2 Uddannelse ifølge Dewey

Deweys grundlæggende syn bygger på naturfilosofien og han mener derfor at mennesker er organismer som tilpasser sig gennem deres omgivelser (Biesta, 2022, s. 71).

Ifølge ham forsøger mennesker at bevare en interaktiv balance mellem os og vores omgivelser, det sker i en proces som er præget af handling og erkendelse. Igennem denne proces kan både mennesket og omgivelserne ændre sig løbende hen over tiden, omgivelserne ændrer sig som følge af vores handlinger, og vores handlinger ændrer sig for at tilpasse os de ændrede omgivelser (Biesta, 2022, s. 72).

Uddannelsen er en del af vores omgivelser, det er en del af vores samfund og vores kultur. Den vokser og skifter form i takt med samfundets udvikling, således at den tilpasses vores krav og behov. Dewey skriver: "Eftersom vækst er livets karakteristika, er uddannelse ét med væksten; den har intet mål udenfor sig selv" (Dewey, 2005, s. 72). Uddannelsen har således ikke et formål uden for samfundets vækst, men betragtes som en udviklingsproces, hvor den individuelle udvikling sker i forbindelse med sociale og kulturelle ressourcer (2005, s. 41). Vores uddannelsessystem og de foranderlige krav i og til samfundet, er derfor med til at der kontinuerligt opstår et behov for at udvikle og forandre systemet gennem fx politiske reformer, således at de tilpasses aktuelle samfundskrav. Uddannelsen er dermed vigtig for samfundslivets kontinuitet og fremskridt (Dewey, 2005, s. 44).

I et demokratisk land som Danmark, hvor der hersker frie interaktioner mellem mennesker og friheden til at forfølge forskellige interesser, opstår muligheder som kan tilvejebringe optimale vilkår for den individuelle vækst i uddannelseskonteksten og derfor også i samfundet i det senere arbejdsliv (Dewey, 2005, s. 104).

Dewey hævder at ethvert individ skal finde en aktivitet som stemmer overens med dets sociale nytte og sikre sig muligheden til at udføre det (Dewey, 2005, s. 321). Her udtrykker han

vigtigheden i at finde sin vej i uddannelsessystemet og det kommende arbejdsliv baseret på personlige interesser og egenskaber og sørge for at få arbejde indenfor det pågældende felt. Han taler direkte om at dette er "nøglen til lykke" (Dewey, 2005, s. 321) for den enkelte og den mest optimale tilgang for samfundets vækst og udvikling.

Et rigtig erhverv betyder simpelthen, at en persons anlæg udnyttes på den bedste måde og fungerer med et minimum af friktion og med et maksimum af tilfredsstillelse til følge. Med hensyn til andre medlemmer af et samfund betegner denne maksimale udnyttelse, at de andre får den størst mulige gavn af personen (Dewey, 2005, s. 321).

5.2.1 Akkommodativ læring og det konvergente læringssyn - Deweys læringsteori

Mit valg af Deweys læringsteori er opstået på baggrund af resultaterne af mine interviewdata og min forståelse af PBL-modellen, hvilket opfordrer til en erfaringsbaseret læring.

Samtidig ønsker reformen en styrket relation med arbejdsmarkedet via projekt- og casearbejde, hvoraf jeg tolker et ønske om mere praksis- erhvervserfaring og at det danske politiske læringssyn lægger sig op ad princippet learning by doing.

Deweys teori om erfaringslæring og den grundlæggende tanke, at mennesker lærer gennem reflekterende erfaringer, kan beskrives som akkommodativ læring. Det er læringen som finder sted mellem aktiv eksperimentering og konkrete oplevelser, som opstår som resultat af det forudgående eksperiment og kan omstrukturere eller overskride allerede etablerede mentale skemaer (Beck, Kaspersen, Paulsen, 2014, s. 415). Vi lærer altså ved at afprøve noget nyt.

Men det er ikke nok *kun* at få erfaringer. Det er først gennem refleksion over et erfaret fænomen, hvor der opstår erkendelsesprocesser og læring mellem det lærte og praksishandlinger (Beck, Kaspersen, Paulsen, 2014, s. 397). Han mener at vores iagttagelser og læring vil blive skarpere hvis disse blev dannet under 'vitale erfaringsbetingelser' (Dewey, 2005, s. 161), som kræver at vi skal gøre brug af vores dømmekraft for at søge frem til sammenhængen mellem viden og handling. "Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning" (Dewey, 2005, s. 161).

Tænkning bliver således et redskab, som forbinder det vi gør og konsekvenserne deraf, og udgør derfor kun en del af læreprocessen. Isolationen mellem tænkning og handling ophæves i denne

teori (Dewey, 2005, s. 163).

Dewey kunne kritiseres for nedvurdering af den teoretiske del af læreprocessen. Men selvom Dewey unægtelig mener, at erfaring er mere værdifuldt end teori, hvilket udtrykkes i forudgående citat, mener jeg ikke at der kan konkluderes en fordømmelse af al form for viden som ikke umiddelbart kan blive forbundet med handlinger i fx vores arbejdsliv. Taget i betragtning at Dewey levede fra 1859 til 1952, og der dengang herskede en anden læringstilgang end den vi kender i dag, forstår jeg hans teori som et opgør mod den udelukkende boglige og udenadslæren og det reaktive læringssyn. I dette læringssyn opstår læring gennem udefrakommende påvirkninger hvor læringsstoffet er i fokus og den lærende ses som en objektiv størrelse som kan manipuleres til læring. Her foregår læring udefra- og ind (Beck, Kaspersen, Paulsen, 2014, s. 17-18).

Derfor vurderer jeg, at Deweys teori ikke kun kan beskrives som en akkommodativ læring men også inddrage det konvergente læringssyn. Her opstår læring mellem abstrakt begrebsdannelse, fx i form af forelæsninger hvor der præsenteres teorier, og aktiv eksperimenteren gennem fx workshops. I denne form for læring arbejdes der med teorier og hypoteser, som anvendes og afprøves gennem en undersøgende og eksperimenterende tilgang og hvor erkendelse opstår i resultatet mellem input og output (Beck, Kaspersen, Paulsen, 2014, s. 415).

6 Metode

Først vil jeg beskrive mine metodologiske overvejelser om reformens tekst og interviewene.

Således vil der forekomme to metodologiske afsnit samt to analyser af henholdsvis policyanalysen og data af interviewene, i det efterfølgende kapitel.

6.1 Reformens analysemetode

For at finde frem til, hvilke temaer der viser sig at være relevant at spørge informanterne ind til, er det vigtigt at forstå regeringens forslag og præcisere indholdet i reformteksten Danmark kan mere III med udgangspunkt i forandringen og implementering af etårs kandidatuddannelser.

Når vi læser en tekst, så er det oftest med en forventning om at denne er sammenhængende, meningsfyldt og sandfærdig. Får vi ikke den oplevelse, giver dette anledning til undren og begyndende tvivlen på teksten (Henriksen, 2003, s. 46). Dette er sket i mit tilfælde efter at have læst reformen gentagende gange. Ved hver gennemlæsning opstår nye spørgsmål hos mig. Det skal dog ikke ses som en ulempe men en fordel, da det, ifølge Gadamer (jf. kapitel 3.1), er vigtigt at spørge og undre sig da det er en væsentlig forbindelse til forståelse af fænomenet (Henriksen, 2003, s. 51).

Med en hermeneutisk tilgang må jeg forholde mig åben og modtagelig overfor den fremmedhed der kan opstå mens jeg undersøger indholdet. Det betyder ikke, at jeg skal være neutral eller ligefrem enig i tekstens indhold, men være mig mine fordomme bevidst, således at tekstens fremmedhed bliver synlig og derved gør det muligt at spille indholdet ud mod mine egne fordomme (Gadamer, 2007, s. 255- 256). Jeg forsøger at forstå, reformens opbygning for at tydeliggøre hvem der ønsker at opnå noget, hvorfor, hvordan og hvem skal der skal drage nytte af det.

Ifølge Dahler-Larsen er mange politiske mål ofte bredt, vage og uklart formuleret fordi deres primære funktion er at skabe en form for tilslutning og afspejler oftest kun almene og samfundsmæssige værdier (Dahler-Larsen, 2008, s. 127). Hovedproblemet heri ligger i, at der oftest ikke tages højde for forskellige bieffekter og konsekvenser i udarbejdelsen af reformer og love. En regerings kvalitetsperspektiv bliver således blind for de mange aspekter af deres indsats (Dahler-Larsen, 2008, s. 129). Derfor vil jeg undersøge, hvorvidt reformen belyser eventuelle

ulemper ved realisering og implementering af forslaget.

6.1.1 Policyanalyse

Når en regering præsenterer en ny reform, er der altid forudgået en policyanalyse. En reform kan derfor anses som et policydokument. Den har oftest til sigte at intervenere i en bestemt situation og, i dette tilfælde, at skabe en forandring på uddannelsesområdet og derved søge de bedst mulige mål- og veje frem dertil og sikre flest mulige borgere har maksimal nytte af de nye politiske fastlagte rammer (Hjelholt & Tranekær, 2019, s. 15).

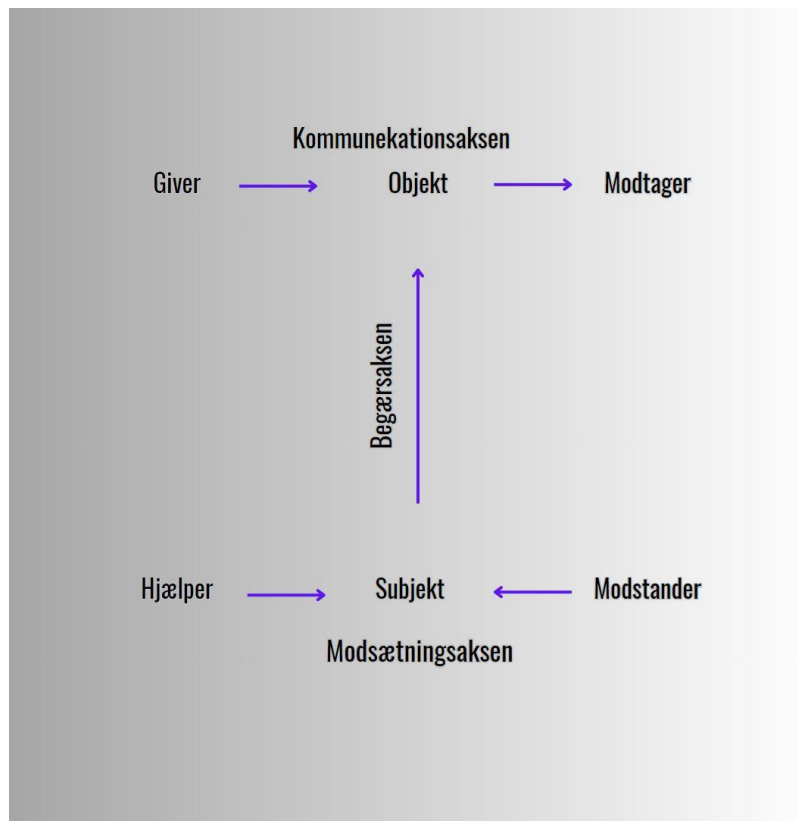
En policyanalyse skal grundlæggende forholde sig til tre centrale punkter. Hvornår skal staten gribe ind? Hvordan skal staten gribe ind? Og hvilken effekt har denne indgriben (Hjelholt & Tranekær, 2019, s. 18)? En sådan analyse skal kunne identificere forskellige policy tiltag og deres effekt for at nå frem til, hvilken type indgriben der er behov for og i hvor stor grad det skal forekomme. Denne form for statslig indblanding har til formål at sikre størst mulig velstand størstedelen af borgerne og derved også samfundet. Sigtet er oftest at øge borgernes samlede forbrugsmuligheder for ikke kun materielle men også immaterielle goder, som fx uddannelse (Hjelholt & Tranekær, 2019, s.25).

Derfor tager en policyanalyse udgangspunkt i den utilitaristiske tilgang, hvor der måles input og output, hvilket betyder at et reformsindhold eller forslag altid skal have en form for nyttefunktion (Hjelholt & Tranekær, 2019, s. 18). Med andre ord skal staten have noget ud af at sende folk på universiteter og andre uddannelsessteder. En videregående uddannelse kan dermed ses som en investering i udvikling af erhvervsrettede kompetencer, der kan bruges på arbejdsmarkedet efter uddannelsesforløbet. Derfor har forbruget af videregående uddannelse en central position i den enkelte borgers mulighed for arbejde, indtægt og forbrugsmuligheder (Hjelholt & Tranekær, 2019, s.149) og er dermed i fuldstændig overensstemmelse med kapitel 5, der beskriver uddannelsens rolle i samfundet.

Reformen som nedskrevet policydokument, er en politisk kommunikationsform og kan anskues som en narrativ kommunikativ praksis eller fortælling som ofte kommer med et budskab (Rasmussen, 2020, s. 237).

Den litauisk-franske sprog- og litteraturforsker Algirdas J. Greimas, har udviklet aktantmodellen som har til formål at synliggøre alle medspilleres roller og forbindelser i en fortælling.

Med udgangspunkt i Greimas' aktantmodel, herefter handlingsmodellen, vil jeg tydeliggøre forholdet og forbindelse mellem afsender, budskab og modtager. Denne semiotiske kommunikationsmodel har til sigte at kortlægge handlinger i dokumentet, som danner betydninger og dybdestrukturen i teksten (Rasmussen, 2020, s. 180).



Figur 1: Greimas' aktantmodel

Greimas definerer narrativer som 'kæder af begivenheder' (Rasmussen, 2020, s. 180) og skal forklare hvordan betydning bliver genereret gennem modsætninger mellem aktanterne.

Handlingsmodellen forklarer dermed den sammenhæng mellem den eksplicitte tekst og dybdestrukturen. Den er med andre ord et redskab til at kunne identificere regeringens kommunikation og strategi når der præsenteres forslag til forandringen på kandidatuddannelser.

Modellen beskriver den narrative praksis på 3 akser (se Figur 1). På den vertikale akse ses subjekt og objekt. Subjektet ønsker at opnå noget. Derfor kalder Greimas denne akse, begærsaksen.

Omdrejningspunktet på denne akse er ofte relationen mellem subjekt og objekt (Rasmussen, 2020, s. 181).

Den øverste horisontale akse er kommunikationsaksen. Det er her en afsender etablerer et narrativt produkt eller projekt der udgør objektet, som bliver stillet til rådighed for modtageren (Rasmussen, 2020, s. 181). Modtageren er, i politiske dokumenter, ofte den samme som subjektet på den nederste horisontale akse, og er den aktant som skal drage nytte af reformen, hvis og når denne er implementeret. Subjektet befinder sig på magtaksen eller, som Greimas også kalder det, modsætningsaksen. På denne akse beskrives forholdet mellem subjektet og modstanderen, dvs. det der står i vejen for at subjektet kan opnå objektet (Rasmussen, 2020, s. 181). I reformens analysekapitel vil jeg udfylde handlingsmodellen for at kortlægge dokumentets opbygning og formål (jf. kapitel 6.1)

6.1.2 Styringsord - Ordets magt

Fortolkningen af en tekst er ikke kun afhængig af budskabets indhold men også hvordan indholdet indsættes i en given forståelsesramme. Forståelsesrammen bliver en central dimension, som forsøger at kontrollere modtagerens måde at forstå budskabet på. Reformen har taget en bestemt diskurs til sig, denne diskurs er et bindeled mellem sproget og virkeligheden og giver en struktur af mening som formes af sprogbruget. Diskursen skaber derfor altid et bestemt perspektiv som oftest udelukker eller undertrykker andre mulige perspektiver (Brænder, Kølvråa & Laustsen, 2014, s. 15, 20- 21).

I den forbindelse anvender reformer ofte et forankringspunkt, der giver teksten en bestemt struktur og betydning og nærmest fastlægger den måde læseren skal forstå teksten på (Brænder, Kølvråa & Laustsen, 2014, s. 113). I min analyse vil jeg finde frem til om og hvordan dette gør sig gældende i Danmark kan mere III.

6.2 Interviewenes analysemetode

I de meget tidlige stadier af undersøgelsesprocessen, havde jeg til sigte at interviewe studerende og dimittender fra forskellige danske universiteter. At komme i kontakt med relevante informanter, viste sig dog at være yderst vanskeligt. På trods af adskillige forsøg på at skabe kontakt, via sociale medier og private forbindelser, lykkedes det ikke at samle informanter på

tværs af de danske universiteter. Jeg måtte derfor omstrukturere mine planer og tilgå undersøgelsesfeltet med en mere realistisk mulighed for at opnå de ønskede interviewdata.

Da jeg selv er studerende og har gode kontakter og relationer på Aalborg Universitetet, har jeg valgt at finde mine informanter på denne institution. Og selv denne tilgang var ikke en nem opgave. Det lykkedes mig dog, gennem Facebookopslag og private kontakter, at finde i alt 6 dimittender og studerende på 10. semester, som stillede sig til rådighed til et interview. Jeg har valgt at afgrænse til målgruppen for at finde informanter der befinder sig tættest på overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked.

Informanterne repræsenterer kandidatuddannelser som sociologi, revision, historie og læring- og forandringsprocesser.

Jeg er bevidst om, at antallet af informanter er få, men jeg vurderer stadig, at et indblik i deres oplevelsesverden kan bidrage til at vise tendenser som kan blive en kvalitativ genstand i opgaven og forestående diskussion.

6.2.1 Det kvalitative interview

Reformens påstande og forslag begrundes med udgangspunkt i resultaterne fra en stor spørgeskemaundersøgelse hvilket uddybes i kapitel 7.1.

Ifølge Biesta og Barnett (jf. kapitel 5.1) burde kvantitative data ikke stå alene. Kvalitative undersøgelser kan således understøtte gyldigheden af resultaterne og dermed give en bedre og dybere forståelse af de studerendes holdninger (Barnett, 1992, s. 106). Hermed understøtter begge mit valg af metoden og validiteten i min fremgangsmåde med intentionen om at gennemføre kvalitative interviews for at supplere ministeriets og reformens kvantitative data. Jeg er interesseret i individuelle holdninger og oplevelser, fra studerende som har studeret under samme PBL-model og rammer som jeg selv har. Jeg har til sigte at undersøge om karakteriseringen i reformen genspejles i informanternes oplevelser, samt deres individuelle erfaringer med PBL-metoden og om metoden virker til at opfylde min hypotese (jf. kapitel 4.1) om at være et potentielt værktøj til at opfylde nogle af de ønsker som fremgår i reformen.

Gennem et kvalitativt semistruktureret interview får jeg en privilegeret adgang til informanternes individuelle og subjektive oplevelser og perspektiver af deres læring og uddannelsesforløb på Aalborg Universitetet og hvad der, ifølge dem, ville tilføre uddannelsesstrukturen mere kvalitet

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41). Som fastslået, har jeg mine personlige holdninger og mulige fordomme over reformens forslag, derfor skal jeg være bevidst om disse og forholde mig kritisk til mine forståelser og forudsætninger, igennem hele interviewet. Det er med til at sikre, at jeg forbliver og møder andres perspektiver med mest mulig åbenhed og derigennem opleve nye og uventede erfaringer og perspektiver som kan afføde nye kategorier, temaer og spørgsmål under og efter interviewforløbet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.49), hvilket også har vist sig at være relevant. Ved at indtage en nysgerrig og lydhør position under interviewet, har det medvirket til at der udsprang nye spørgsmål under interviewet og samtidig har min interviewguide udviklet sig gennem tiden og nye spørgsmål blev tilføjet og taget med til næste interview. Dette medfører selvfølgelig også, at nogle spørgsmål kun er blevet besvaret af nogle af informanterne og ikke alle. Jeg har prøvet at indhente disse svar, ved at bede om et hurtigt opfølgende interview med mine første informanter, hvilket dog, grundet tiden og andre omstændigheder, blev afvist.

6.2.2 Design af interviewguiden

Min interviewguide blev opdelt i forskellige kolonner og kategorier (se Bilag 2). På den måde har jeg altid haft opgavens tematiske forskningsspørgsmål, som har assisteret mig i, ikke selv at miste overblik over, hvad formålet med spørgsmålet, der blev stillet, var. Den dynamiske del af interviewet, dvs. de stillede spørgsmål, blev stillet i et let uakademisk sprog, da disse former for spørgsmål kan genere righoldige svar fra informanten og bidrage til en naturligt flydende samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s.152). Spørgsmålene blev delt i kategorier hovedspørgsmål, konkrete spørgsmål og reservespørgsmål. Hovedspørgsmålene bliver oftest stillet som 'hvordan' spørgsmål og har til formål at afdække de umiddelbare og spontane beskrivelser og oplevelser af informanterne uden at overreflektere svaret (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 153).

Den åbne opfordring til at beskrive oplevelsen med, blandt andet, PBL og uddannelsen, har medvirket til, at informanterne selv kan vælge, hvor der skal lægges fokus i interviewet, dog stadig i forbindelse med de valgte temaer. Det kan også afdække og tydeliggøre, hvad de husker bedst eller vægter højest i denne forbindelse.

Selvom jeg er forberedt med konkrete spørgsmål i min interviewguide, udspringer de efterfølgende spørgsmål oftest med udgangspunkt i de svar jeg får. Jeg har oplevet, at nogle informanter helt automatisk ikke kun svarer på hovedspørgsmålet, men samtidig også på de

konkrete spørgsmål og nogle gange endda på reservespørgsmålene. Modsat blev jeg også udfordret med informanter som holdt svarene så restriktive, at det blev nødvendigt med mere tydelige og konkrete spørgsmål. I disse situationer fandt jeg stor støtte i min interviewguide og dens opsætning.

6.2.3 Interviewforløbet

Inden afholdelse af interviewene fremsendte jeg et kortholdt dokument (se Bilag 5), som fastholdt nogle af de mest dominerende fakta fra reformudspillet og som står i sammenhæng med forslaget til ændring af uddannelsesstrukturen på kandidatuddannelserne. Dette havde til formål at tilkomme informanten, måske endnu ukendt, viden således at begge parter havde samme faktuelle udgangspunkt i interviewet. I interviewguiden forekom et afsluttende spørgsmål, hvor der blev spurgt ind til informanternes holdning til regeringens forslag.

Det viser sig dog, at spørgsmålet ikke tilføjer megen relevans for opgaven. Efter afholdelse af interviews er jeg derfor kommet i tvivl om, hvorvidt disse informationer var til fordel eller ulempe i besvarelse af de undersøgelsesspørgsmål som ikke stod i direkte forbindelse med reformen og i hvilket omfang det har præget informanternes svar.

Interviewets varighed afhænger oftest af den mængde af informationer man får. Men i min søgen efter informanter havde jeg afsat 30 min. (se Bilag 1) hvilket viste sig at være en passende tidshorisont og som langt de fleste interviews har holdt sig inden for.

Afholdelse af interviewet foregik i forskellige rammer. Før hvert interview blev informanterne spurgt ind til ønsker om afholdelsessted. Det valgte jeg af tidsmæssige hensyn til deres daglige gøremål og deres individuelle komfortzone. Interviewet skulle afholdes i de rammer, hvor informanten følte sig tryggest ved at åbne op under interviewet. Således forekom det, at to af interviewene foregik i mit private hjem. To foregik på Aalborg Universitetsområdet i Aalborg Øst og yderligere to foregik online, da den ene informant opholdt sig i København og den anden i udlandet.

I mødet med informanterne, gjorde jeg mig umage for at give dem et indtryk af mig som person og præsentere dem for mine intentioner og hensigter med interviewet. Det gjorde jeg, blandt andet, ved at introducere mig og fortælle om min baggrund som pædagog og universitetsstuderende og

mit igangværende specialeprojekt. Jeg undlod dog at afsløre mine personlige holdninger og fordomme omkring temaet, for ikke at påvirke deres svar eller skabe en slags forventning om, hvilke svar jeg er ude efter, hvilket også kunne have påvirket resultaterne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148).

I interviews med fysisk kontakt og i fysiske rammer, har jeg sørget for drikkevarer og kage for at skabe en så afslappende og indbydende atmosfære som muligt. På den måde håber jeg at jeg er lykkedes med at forebygge fornemmelsen af en eksamenssituation og har inviteret til en uformel samtale. Dette var især essentielt for mig, de gange, hvor interviewet foregik på universitet. Før hver samtale afholdt jeg en kort briefing om proceduren af interviewet, hvor informanterne blev informeret om at der blev lavet en digital optagelse af interviewet, for at give mig muligheden for at fokusere på samtalen. Der blev også informeret om at deres anonymitet er sikret gennem hele processen. Dette og andet blev fastholdt i en samtykkeerklæring (se Bilag 3) som blev underskrevet inden interviewets start.

Efter hvert endt interview afholdtes en kort debriefing, hvor jeg spurgte ind til eventuelle tilføjelser og holdninger til samtalen. Det gjorde jeg for at runde af og give den enkelte mulighed for at komme med yderligere kommentarer og fortællinger, som jeg igennem mine spørgsmål ikke fik berørt, men er vigtige for informanterne.

Jeg har oplevet en stor åbenhed hos alle informanter og opfattet viljen til at fortælle om deres oplevelser og holdninger, hvilket har bidraget til en god mængde datagenerering.

6.2.4 Transskriberings metode

I transskriberingsprocessen har jeg synligt adskilt mine udtalelser fra informanternes, ved at markere mine udtalelser med rød farve (se Bilag 4).

Der forekommer hyppige tidsangivelser på udtalelserne for at etablere et system som tillader mig nem navigering i lydfilerne.

Jeg undlod at transskribere samtaler, briefing og dele af debriefing, der ikke var relevante for selve interviewets formål. Ligeledes har jeg undladt at transskribere det der foregik og blev sagt, når der opstod behov for pauser eller afbrydelser grundet forskellige årsager, såsom næsepudsning, toiletbesøg m.m. Disse bliver kun beskrevet som *kort pause* og er markeret med en grøn farve. Derfor kan der forekomme forskydninger og større overspring på tidsangivelser.

Jeg har transskriberet sætningerne ordret, for at bibeholde så meget autencitet som muligt.

Som fastholdt i samtykkeerklæringen har jeg bevaret alle former for anonymitet, og har derfor undladt at skrive navne, både på mennesker, specifikke projekter osv. som kunne bidrage til at kompromittere informantens anonymitet. Navne er erstattet med et X og er ligeledes markeret med farven grøn. Informanterne præsenteres med et tal i transskriptionen og hedder således Informant 1- 6, hvilket også anvendes i den forestående analyse.

Citater der præsenteres i analyseafsnittet, bliver gengivet direkte fra transskriberingen, så læseren kan få et ufortolket indtryk af informanternes udsagn.

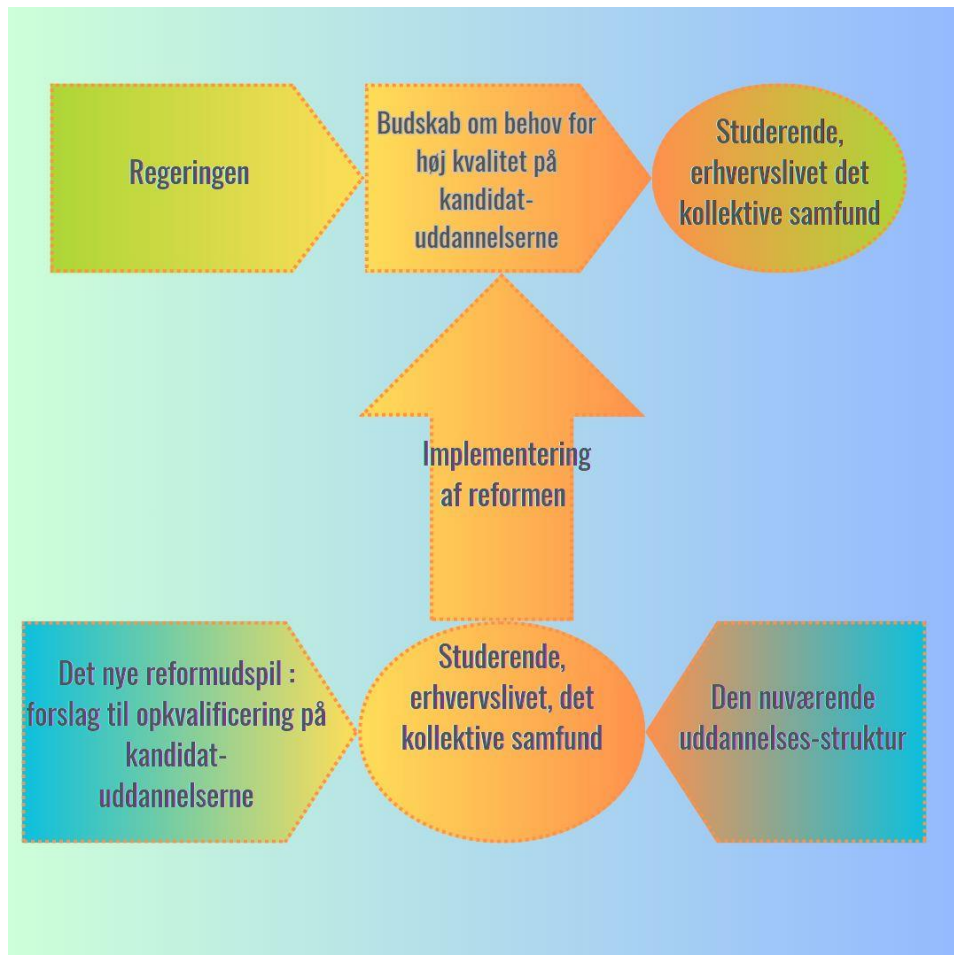
6.2.5 Analysemetode

Dataene fra interviewet blev analyseret med udgangspunkt i meningskondensering og de fra mig, opstillede temaer, som bliver præsenteret i kapitel 7.1. Med denne metode har jeg forsøgt at finde frem til fællestræk i informanternes forskellige udtalelser og holdninger og derigennem kortlagt centrale pointer i interviewmaterialet. Disse skal herefter blive genstand for en yderligere tolkning og analyse i diskussionsdelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270).

7 Analysen

7.1 Reformens policyanalyse

Jeg vil nu udfylde handlingsmodellen jf. kapitel 6.1.1 ved hjælp af uddrag af reformen og dermed give et bud på kommunikationsformen i Danmark kan mere III:



Figur 2: Handlemodellen

Giveren på den første horisontale akse, identificeres hurtigt som regeringen og de personer og aktører, der står bag reformens idéer og udarbejdelse.

Som **objekt** identificerer jeg, i denne sammenhæng, regeringens budskab om, blandt andet, at skabe uddannelser af høj kvalitet. Dette skal realiseres ved at lave store investeringer på videregående uddannelser, herunder selvfølgelig også kandidatuddannelserne. En investering som skal gøre "danskerne dygtigere og mere idérige. Det bidrager til at skabe vækst, velstand og kvalitet i vores velfærd." (Statsministeriet, 2022, s. 16).

Modtager er eksplicit i første rang, studerende som skal gøre brug af uddannelsestilbuddet.

Den etårige kandidatuddannelse tilbydes studerende som "ønsker en uddannelse af høj kvalitet med et tydeligt arbejdsmarkeds sigte" (Statsministeriet, 2022, s. 19). Men også erhvervslivet er modtagere og der bliver lovet ændringer i uddannelsesstrukturen som svarer til arbejdsmarkedets behov og efterspørgsel og der bliver stillet til udsigt at ændringen er med til at uddanne kvalificeret arbejdskraft, der hurtigere kommer på arbejdsmarkedet (Statsministeriet, 2022, s. 23). Derfor ses begge parter som den primære målgruppe af den del af reformen og skal være dem med det største udbytte af forslaget. Derudover vægtes disse parter så højt, at de inddrages i en del af implementeringsprocessen: "Universiteter, erhvervsliv og studerende vil blive inddraget i arbejdet med udvælgelsen af, hvilke uddannelser der skal udbydes som 1årige kandidat uddannelser" (Statsministeriet, 2022, s. 18) og derigennem delvis imødekommer teorien bag brugerinddragelse jf. kapitel 5.1.2.

Senere i reformen gives der endelig udtryk for at forslaget skal komme den almene borger og vores kollektive samfund til gode. Det er derfor hele landet, der skal få nytte af de nye etårs kandidatuddannelser.

Derfor vil regeringen forankre arbejdet med de nye kandidatuddannelsesveje i et nyt Reformudvalg bestående af uddannelsesinstitutioner, erhvervsliv, studerende, ministerier mv. Udvalget skal, blandt andet, basere sine anbefalinger på kriterier, der understøtter, at uddannelserne giver størst mulig værdi for samfundet, og at dansk erhvervsliv er i stand til at rekruttere højt kvalificeret arbejdskraft i alle dele af landet (Statsministeriet, 2022, s. 22).

Den nederste horisontale akse viser **hjælperen**, som førstepunkt. Hjælperen identificerer jeg som selve reformen og de mere eller mindre konkrete forslag til en strukturændring på mange universitetsuddannelser, hvor, blandt andet, forslaget om etårs kandidatuddannelser indgår, og som har til sigte at ca. 50% af studerende på kandidatuddannelserne fremover skal vælge en sådan uddannelse eller en erhvervskandidat, som er en deltidsuddannelse, der tages i forbindelse med et fast arbejde (Statsministeriet, 2022, s. 18).

Reformen foreslår, at der afsættes mere tid til undervisning, feedback og vejledning, ved at lægge bund under timetallet på mindst 15 timer om ugen (Statsministeriet, 2022, s. 20). Der skal fastlægges klare mål og attraktive uddannelsesmiljøer for studerende og man efterstræber at få

etableret en tæt forbindelse til erhvervslivet. Sidstnævnte skal styrke relationen mellem studerende og erhvervslivet og derved gøre overgangen fra studielivet til arbejdsmarkedet mere overkommelig (Statsministeriet, 2022, s. 19-20).

Subjektet er i denne sammenhæng den samme som modtageren i den første horisontale akse og er allerede blevet identificeret som det danske samfund dog med studerende og erhvervslivet i centrum.

Modstander vil jeg identificere som den nuværende uddannelsesstruktur, da reformen har skabt et indtryk hos mig, at den aktuelle struktur ikke bidrager til en holdbar og hensigtsmæssig udvikling af samfundets behov, og ikke fremstiller optimale betingelser for studerende. Reformen påpeger, at mange studieretninger har for få undervisningstimer og for lidt kontakt mellem undervisere og studerende, og at dette kan have konsekvenser for den studerendes trivsel og faglige udbytte (Statsministeriet, 2022, s. 17).

For nogle studerende kan det opleves ensomt og svært, hvis meget af uddannelsen reelt er selv-studie. Derfor er det ikke tilstrækkeligt, når hver tredje studerende på kandidatuddannelserne tilbydes mindre end 10 timers undervisning og vejledning ugentligt. Eller når næsten 40 pct. af de kandidatstuderende savner mere feedback fra deres undervisere (Statsministeriet, 2022, s. 17).

Desuden opleves at mange nyuddannede ikke føler sig rustet til arbejdslivet efter endt uddannelse. "42 pct. af de nyuddannede fra universiteterne oplever, at overgangen fra uddannelse til arbejdsmarkedet er svær" (Statsministeriet, 2022, s. 17). Det skyldes, ifølge reformen, at mange studerende ikke er i stand til at sætte ord på deres faglige kompetencer og er i tvivl om, hvilke jobs der kan søges og varetages (Statsministeriet, 2022, s. 17).

De præsenterede tal stammer fra Danmarks Studieundersøgelse fra 2021 som er en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført blandt studerende og dimittender, og har til formål at kortlægge oplevelsen af overgangen til arbejdsmarkedet. Reformen har taget undersøgelsens resultater som grundlag for validiteten i reformudspillet, og er en indirekte brugerinddragelse jf. kapitel 5.1.2. Hvorvidt andre indikatorer indgår som grundlag for udviklingen af forslagene, fremgår ikke tydeligt af reformteksten.

Derfor fastholdes reformens eksplicitte fakta og formodes at forslaget umiddelbart baseres på de lige nævnte grundlag, det vil sige på politiske styringsønsker og indirekte forbrugerønsker (Dahler-Larsen, 2008, s. 31).

Begærsaksen viser regeringens ønske om implementering af forslagene i reformdokumentet og derigennem styrke uddannelsesstrukturen på kandidatuddannelserne, som skal komme de allerede nævnte modtagergrupper til gode.

Ud fra analysen opstilles således tre valgte temaer, der fremstår som de mest centrale pointer i reformen og skal agere som omdrejningspunkt til udformningen af spørgsmålene i interviewguiden.

Temaerne er:

- 1) den svære overgang til arbejdsmarkedet
- 2) undervisningens struktur
- 3) de sociale relationer på uddannelsesinstitutionen

7.1.1 Policyanalysens delkonklusion

Reformen kan betragtes som et middel eller værktøj til at komme i mål med regeringens opstillede hypoteser om, hvordan opnåelse af høj kvalitet på kandidatuddannelserne kan realiseres. Reformteksten frembringer ikke refleksioner eller betæneligheder over mulige konsekvenser, som kan opstå i forbindelse med implementeringen af regeringens forslag. Forslaget fremgår således som en selvindlysende idé, som sund fornuft og den absolut rigtige løsning på problemet (jf. kapitel 6.1).

Således stilles ikke spørgsmålstejn ved forslagene eller metoden, og teksten er udformet på en måde, der tiltrækker flest mulige tilhængere.

Påstanden om ofte brede og vage formuleringer i politiske dokumenter jf. kapitel 6.1, kan forklare den hyppige anvendelse af ordet kvalitet i reformteksten. Derfor identificerer jeg ordet som det dominerende styringsord og forankringspunkt og betragtes derfor som det forførende bindeled mellem de horisontale akser i handlingsmodellen (figur X) og har en funktion som skal modvirke enhver tvivl om reformens intentioner. For når reformen lover mere kvalitet på videregående uddannelser, der dertil udvikler bedre medarbejdere til arbejdsmarkedet og samtidig øger trivsel

hos den studerende, er det svært at komme med kritik. Hvem kan dog være imod det?!

Reformen skal især komme studerende til gode, når de befinder sig på uddannelsesinstitutionerne og senere bevæger sig videre på arbejdsmarkedet. Gennem mere undervisning, og vejledning vil man imødekomme udfordringer såsom manglende evne til at italesætte kompetencer og derigennem ruste den enkelte studerende til det kommende arbejdsliv, og samtidig hjælpe erhvervslivet i søgen efter kvalificeret arbejdskraft.

7.2 Interviewanalyse – Studerendes beretninger og oplevelser af kandidatuddannelser

I den overordnede analyse af interviewene fremgår det tydeligt, at fokusområderne som reformen tilvejebringer og beskæftiger sig med, har en aktualitet som genspejler sig i informanternes oplevelser. Billedet som reformen tegner om behovet for øget indsats, for at styrke relationen mellem uddannelse, studerende og arbejdsmarkedet, samt udfordringen med kompetencebeskrivelsen, finder derfor tydeligt genklang i informanternes udsagn og ønsker. Faktisk er efterspørgsel af praksistilknytning et af de mest centrale og gennemgående temaer der fremgår i mine data.

7.2.1 Oplevelser vedrørende relationen til arbejdsmarkedet

Til spørgsmålet om, hvorvidt informanterne har oplevet at uddannelsen har bragt dem tættere på arbejdsmarkedet, er flertallet af dem enige i, at dette ikke er tilfældet. Én af informanterne fortæller dog, hvordan vedkommendes professorer har fremmet forbindelsen til arbejdsmarkedet. Informant 1: "Og X havde tilfældigvis en sag med X Bank, og sladrede lidt om, at jeg skulle arbejde med hvidvask og terrorfinansiering" (Bilag 4, :07.09) hvor informanten til dags dato stadig arbejder og har specialiseret sig på området.

Informant 5 fortæller:

Ja, i form af praktikken, ja. Det synes jeg" (Bilag 4, :05.57) men udtaler på samme tid også " (...) jeg vil sige, at ikke noget af det vi har lært i undervisningslokalet, har gjort mig mere klar til arbejdsmarkedet (Bilag 4, :06.19).

Også andre informanter ser en ringe sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarkedet

Informant 4: "Det ved jeg ikke, om jeg synes, at jeg er kommet tættere på gennem uddannelsen" (Bilag 4, :13.55). Informant 4 tilkendegiver dog også, at der er stort potentiale til en stærkere

relation gennem, blandt andet, projektarbejde. Udfordringen her er dog, at der oftest skal indgås kompromisser med studiegruppen, som til tider kan rumme et stort antal studerende. Dette, udtrykker informant 4, kan bevirke at “ (...) man ikke kan få lov til at blive så specifik, som man måske har lyst til” (Bilag 4, :14.27). Selvom den studerende får mulighed for at få et indblik på et område som vedkommende ikke umiddelbart selv ville have valgt, risikeres på samme tid at der ikke kan opbygges de relationer til arbejdsmarkedet som følger vedkommendes interesseområder, hvilket ellers, ifølge Dewey, er essensen i vores individuelle vækst (jf. kapitel 5.2).

Hos én af informanterne hersker der ingen tvivl om det store behov for mere sammenhæng mellem uddannelse og erhvervslivet. Informant 3 siger således: “Nej, den [uddannelsen] har bragt mig tættere på noget teori”. (Bilag 4, :06.47) og mener i denne sammenhæng “ det at vi er ude og interviewe x antal medarbejdere i en organisation, og så stopper samarbejdet der, det ved jeg ikke helt, om jeg synes, at det er et samarbejde” (Bilag 4, :06.31).

Især hos informanterne som læser eller har læst på brede kandidatuddannelser, der åbner op for mange arbejdsmuligheder og arbejdstitler i forskellige brancher, giver udtryk for at der mangler muligheder for at navigere i forskellige praksiskontekster, hvor de får chancen for at udforske og opleve forskellige interesseområder og derigennem kan skabe en idé eller indtryk af hvilken retning på arbejdsmarked man vil indtage, hvilket udtrykkes af informant 6: “ Jeg tænker, vi trænger til at komme ud og være i nogle virksomheder, som vi måske ikke har prøvet at være i før” (Bilag 4, :12.45).

7.2.2 Kompetencebeskrivelse – en reel udfordring

Også reformens påstande og Danmarks Studieundersøgelses resultater om udfordringen med kompetencebeskrivelser hos studerende, bekræftes af flertallet af informanterne. Igen er det især informanterne som læser eller har læst på en kandidatuddannelse med bredt jobsigte, der oplever denne udfordring.

En teori om, hvorfor nogle uddannelser er mere ramt af det problem end andre, får jeg et bud på fra den informant, som i dag er uddannet revisor og ikke har oplevet vanskeligheder med at beskrive sine kompetencer på arbejdsmarkedet:

Informant 1: “(...) men det er også fordi, man får et stempel, du er revisor. Så ved man jo godt, altså hvad man kan, når en spørger” (Bilag 4, :05.22). Vedkommende mener at der er en

sammenhæng mellem udfordringen og en manglende titel efter endt uddannelse og fastslår at en titel kunne hjælpe den studerende med at kende sit kompetencesæt og siger hertil:

“Så burde man da bruge pengene, eller ressourcerne på at sige, at så får I en titel. Som I kan definere jer ud fra, hvad det egentlig kan bruges til” (Bilag 4, :05.31).

Ser man på de svar fra informanter, som læser på sådan en titelløs uddannelse, kan man få et indtryk af, at forslaget ikke helt er ubegrundet. Mange svar viser, hvordan studerende oplever vanskeligheder mellem at læse på uddannelser som favner mange arbejdsområder og arbejdsmuligheder, og benævne hvilke kompetencer man har tilegnet sig gennem uddannelsen.

Informant 3:

Det er jo lidt interessant, hver gang folk spørger om, hvad man læser, så spørger alle, hvad vil det sige og hvad skal du bruge det til? Og så har man jo faktisk tit svært ved at forklare, hvad man skal bruge det til (Bilag 4, :13.00).

En anden informant udtrykker oplevelsen af usikkerhed, når vedkommende læser forskellige stillingsopslag igennem, som kandidatuddannelsen giver adgang til. Der opstår tvivl om hvorvidt omtalte kan varetage arbejdsopgaverne og er i besiddelse af de fornødne kompetencer som jobbet kræver. Informant 6: “ (...) så kigger på stillinger, hvor jeg kommer i tvivl om, hvad er det så helt specifikt jeg kan nu?” (Bilag 4, :03.43).

Der danner sig et billede af, at der findes uddannelsesretninger, som har behov for at understøtte studerende i højere grad, med at etablere et vokabular, som gør dem i stand til at italesætte deres faglige kompetencer.

7.2.3 Oplevelser af AAU's undervisningsstruktur

Reformens påstand om for lidt undervisning på kandidatuddannelserne, er ikke det primære fokus hos informanterne, og selvom Informant 2 mener at: “Selvom det var et super læsetungt fag, og der var mange eksamener, så synes jeg stadig, der var meget spildtid” (Bilag 4, :12.53).

Samtalerne omhandlede mest undervisningens indhold og som Informant 3 siger: “det er jo hele diskussionen på, hvad er det, man bruger to timers undervisning til” (Bilag 4, :07.59). Kvaliteten af undervisningen fylder derfor langt mere end undervisningens volumen. Her er det især det klassiske koncept af tavleundervisning som, ifølge informanternes udsagn, virker tørt og demotiverende.

Informant 4: "(...) det har været meget det her klassiske universitet med PowerPoints, hvor man taler lidt til tavlen og man taler lidt til de mennesker, man har inde i lokalet. Og de her uendelige lange PowerPoints på sådan 50 slides" (Bilag 4, :09.13).

Informant 6: "I forhold til undervisning, så synes jeg, (...) der har været meget forelæsning fra en lang PowerPoint, og ikke så meget andet" (Bilag 4, :19.24).

Informanterne har desuden oplevelsen af, at de ikke bliver inddraget nok i undervisningen, hvilket kan gå ud over deres deltagelseslyst og motivation til læring. Informant 6 udtaler sig dertil:

(..) at man bare sidder i fire stive timer og lytter til en, der siger noget om noget. Og så generelt, når det bliver gentagelser på gentagelser, og læsen op fra en PowerPoint. Så bliver det virkelig tørt (...) al form for motivation, og al form for gide at forstå, den ryger (Bilag 4, :20.58).

Denne anskuelse kan kobles sammen med oplevelsen af en manglende praksisrelevans. Hvis den studerende ikke kan forbinde teorien med den praksisviden vedkommende måske allerede har, eller gerne vil opnå, så kan det være svært at vurdere, hvilke teorier der kan forbindes med relevans i forhold til ens interesseområde, hvilket igen kan resultere i en blokade i motivationen.

Informant 3:

Jeg synes, der har været for meget envejskommunikation i undervisningen, fordi det netop bliver forelæsninger. Det her skal jeg ikke bruge til noget, og det kommer jeg ikke til at arbejde med, så derfor lukker jeg bare ned for det (Bilag 4, :09.39).

Praksisrelevans eller praksisrelation, viser sig at være det centrale begreb, når informanterne bliver spurgt ind til hvad der, ifølge dem, mangler i undervisningsstrukturen for at øge kvaliteten på universitetet. Savnet af sammenhæng mellem teori og relevant praksis udtrykker således et ønske om mere konvergent læring.

Informant 3: "Jeg synes, der mangler noget praksisnærhed i vores undervisning" (Bilag 4, :06.12).

Informant 5: "Jeg synes også, at undervisningen nogle gange bliver meget akademisk flydende. Nogle gange så mangler man lidt de her konkrete eksempler og cases, sådan mere arbejdsnært" (Bilag 4, :04.20).

Informant 6: "Jeg synes, at det har været for lidt praksiserfaring. Jeg har svært ved at se den der overførbare til virkeligheden" (Bilag 4, :02.58). Derfor anses reformens opfordring til mere case- og projektarbejde som en relevant nødvendighed for at imødekomme studerendes ønsker og behov, således at de motiveres til aktiv deltagelse i uddannelsen, og derigennem tilegner sig vigtige kompetencer, som udvikler dem til kvalificeret arbejdskraft.

7.2.4 Oplevelser af sociale relationer på Campus

Det sociale aspekt og de, ifølge reformen, ringe sociale relationer til medstuderende og undervisere, finder delvist genklang i svarene i det kvalitative interview. Der hersker dog ret delte meninger om, hvorvidt etablering af sociale relationer til medstuderende udgør et reelt problem og tilskrives ofte individuelle personlighedstræk, generationsforskelle og præferencer.

Dog sætter informanterne, i forbindelse med det tema, spørgsmålstejn ved undervisernes engagement. 5 ud af de 6 informanter har, igennem uddannelsen, fået et indtryk af, at en del undervisere på Aalborg Universitet, mangler interesse i at opbygge relationer til studerende i, blandt andet, undervisningssituationer. Disse oplevelser kan virke afvisende på den studerende og forringe eller endda fjerne lysten til at etablere en hensigtsmæssig relation til sine undervisere, som Informant 3s udsagn bekræfter: "Jeg synes, der har været en kultur med, at lærerne kommer ind og afleverer noget, og så forsøger de måske nogle gange, at lægge op til noget dialog" (Bilag 4, :16.15) og tilføjer: "Jeg kunne ikke finde på at skrive til min underviser og spørge, hvordan skal jeg lige forstå det her? Det ville jeg gøre til mine medstuderende, men jeg ville ikke gøre det til en underviser" (Bilag 4, :17.51).

At oplevelsen af manglende interesse fra undervisernes side kan have en demotiverende effekt, understøtter udtalelsen af Informant 6: "(...) der mangler noget power, noget motivation fra undviserne, altså noget, der giver en lyst til at være her, og giver en lyst til at lære" (Bilag 4, :20.01).

Blandt informanterne hersker der også en bred enighed om, hvad der kan ligge til grund for undervisernes angiveligt manglende lyst og interesse i undervisningen og relationen til studerende. Informant 2: "Jeg tror, for de fleste professorer derinde, er undervisningen og vejledning et nødvendigt onde, for at de kan få lov til at beskæftige sig med de nørderier, de hellere vil" (Bilag 4, :06.31).

Informant 4:

(...) mange af vores undervisere brænder for forskning, og det er jo fantastisk. Men det er jo så ærgerligt, at de så, som en del af den pakke, også skal undervise. Fordi man bare tydeligvis kan mærke, at det ikke er der, de brænder igennem. Og det synes jeg går lidt ud over os, der skal prøve at få al deres viden og erfaring med os (Bilag 4, :24.31).

Om der mangler en reel lyst og interesse fra underviserne, i at engagere sig mere i undervisningskonteksten og i studerendes uddannelse, er ikke noget jeg vil konkludere på baggrund af de præsenterede udtalelser. Det er dog sådan, at informanterne, uafhængigt af hinanden, har beskrevet disse oplevelser. Om disse er i overensstemmelse med undervisernes virkelighedsopfattelse, er ukendt, men opfattes som virkelige hos informanterne hvilket kan have indflydelse på deres læring- og deltagelseslyst.

7.2.5 Interviewanalysens delkonklusion

Analysen viser at studerende, der uddannes indenfor bredspektrede uddannelser, kan have udfordringer i at italesætte kompetencer i forbindelse med jobsøgning. Derudover efterspørges mere inddragelse i forbindelse med undervisningen, samt større sammenhæng mellem teori og praksis. Der efterlyses desuden flere muligheder for erfaringslæring i form af projektarbejde og praktik, hvor der afsættes tid til eksperimentering og fordybelse i forskellige arbejdsopgaver og cases.

Desuden udtrykker nogle studerende et behov for bedre muligheder for at arbejde indenfor deres interesseområder uden at skulle gå for meget på kompromis med andre studerende grundet store studiegrupper.

7.2.6 Delkonklusion af samlet analyse

Der fremgår paralleller mellem reformens formål og studerendes oplevelser og ønsker. En uddannelse opnår, ifølge regeringen, kvalitet når den har et tydeligt sigte til arbejdsmarkedet og skaber højt kvalificeret arbejdskraft til det danske erhvervsliv, og derigennem bidrager til samfundets økonomisk vækst, velfærd og velstand. For at realisere dette, vil regeringen tilføje

flere elementer i uddannelsesstrukturen i form af mere undervisning og styrket samarbejdet med arbejdsmarkedet. Ud fra informanternes udsagn konkluderer jeg, at der også her menes at kvaliteten, vil blive højnet igennem et tættere samarbejde med arbejdsmarkedet. Det samarbejde skal afkaste muligheder for erfaringslæring (jf. 5.2.1) ved at afprøve og fordybe sig i forskellige arbejdskontekster, hvorigennem den studerende kan finde frem til hvilken retning arbejdslivet skal styres hen imod. I den sammenhæng efterspørges også mere forbindelse mellem teori og praksis, som kan hjælpe studerende med at klargøre, hvilke kompetencer der tilegnes gennem uddannelsen, og derved lette overgangen til arbejdsmarkedet og udfordringen i arbejdssøgningen.

8 Diskussion

Umiddelbart opfylder og foreslår reformen mange af de tilgange og ændringer som efterspørges både i de præsenterede teorier og informanternes udsagn og ønsker. Det tyder på at der foreligger et stort behov og mulighed for at øge kvaliteten på mange kandidatuddannelser ved, blandt andet, at styrke relationen til arbejdsmarkedet, som kan medføre erfaringslæring og hjælper den studerende med at indfinde sig på arbejdsmarkedet, baseret på vedkommendes interesser.

Reformen prøver at indtage studerendes perspektiv, da disse udgør den centrale kerne i forslagets begrundelse, igennem den indirekte inddragelse af undersøgelsen.

Denne form for inddragelse er (jf. kapitel 5.1.2) en vigtig del i vurdering og kvalitetsmåling af de danske kandidatuddannelser, for hvem ved mere om uddannelsernes kvalitet end dem der aktuelt og aktivt befinder sig i konteksten. I første omgang skal forslaget komme studerende til gode ved at sikre mere trivsel og støtte gennem øget vejledning, feedback og undervisning. Men på samme tid er det primære mål klart, der skal skabes højt kvalificeret arbejdskraft til erhvervslivet, hvilket kan forenes med uddannelsens formål i vores samfund (jf. kapitel 5). I kapitel 5.1.2 fremgår også at erhvervslivets tendenser, behov og krav burde have en direkte indflydelse i vurdering og kvalitetsmålingen, og burde derfor være en lige så central kerne i begrundelsen som studenternes oplevelser. Ifølge Djøfs undersøgelse ser man dog ikke stor tilslutning til regeringens forslag om at indføre etårs kandidatuddannelser og fastslår også at ledigheden hos akademikerne er på et meget lavt niveau (jf. kapitel 1.1.3). Det kan tyde på, at erhvervslivets krav og behov ikke udgør en vigtig rolle i udarbejdelsen af reformen. Det må derfor betyde, at reformens faktuelle grundlag

primært kan føres tilbage til den ene undersøgelse, som blev foretaget blandt studerende og derfor kun inddrager 2 ud af 3 af de vigtige parter i kvalitetssikringen af uddannelserne. Således stiller jeg mig kritisk overfor regeringens fremgangsmåde. En stor ændring som en etårs kandidatuddannelse medfører burde baseres på flere undersøgelser som inddrager flere perspektiver og ikke baseres på en enkelt stikprøve.

Selv en stor undersøgelse som uddannelsesministeriet har foretaget, kan ikke tydeligt konkludere hvordan kvaliteten kan defineres blandt studerende. Alle deltagerne, som har svaret på spørgeskemaet, har besvaret spørgsmålene ud fra deres helt eget og individuelle perspektiv. Allerede ved at opstille et spørgeskema, har ministeriet tildelt og afgrænset bestemte emner og udtaleformer, således at den studerendes udtryksmuligheder holdes under strikt kvantitativ kontrol og bliver begrænset i deres svarmuligheder (Dahler-Larsen, 2008, s. 87). Resultaterne deraf bliver fortolket og analyseret gennem systemer og personer som selv udgør relevante kvalitetsparametre (Dahler-Larsen, 2008, s. 139-140). Derigennem bliver studerendes svar, og dermed også deres perspektiv, i et vist omfang kontrolleret af undervisningsministeriet. Dog er disse statistiske data i en grad nyttige når der skal foretage en vurdering eller forbedring af kvaliteten på videregående uddannelser, da de viser tendenser og det vil derfor være uhensigtsmæssigt at ignorere disse. Men jf. kapitel 5.1. kan der sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt disse data definitivt siger noget om de danske kandidatuddannelsers kvalitet.

42 % af studerende oplever en svær overgang til arbejdsmarkedet, det kan med god grund give anledning til bekymring, men burde i første omgang udløse flere undersøgelser og undersøgelsesmetoder for at finde frem til oplevelsens oprindelse. Baseres reformudspillet virkelig kun på undersøgelsens resultater, vil det betyde, at forslaget ligeledes er opstået på baggrund af et mindretal. Det kan ikke forenes med påstanden om at reformer skal udarbejdes, så flest mulige kan drage nytte af dem (jf. kapitel 6.1.1).

Regeringens valg om at inddrage et reformudvalg i implementeringsfasen er anerkendelsesværdigt og er igen kompatibel med teorien om brugerinddragelse. Dog stiller jeg mig kritisk til inddragelsens tidspunkt. Ifølge teorien ville en inddragelse af de forskellige parter allerede i designfasen, dvs. i udviklingen af reformen, være mere hensigtsmæssig og værdifuld.

En tidligere inddragelse kunne resultere i dybere diskussioner og refleksioner af regeringens forslag, da reformudspillet mangler enhver form for kritiske overvejelser og mulige konsekvenser i teksten. Inddragelsen kan derfor forebygge for mange uhensigtsmæssige resultater og udfordringer i implementeringsfasen og udvikle forslag som i højere grad forener de politiske, personlige og samfundsmæssige ønsker og krav.

Den nuværende fremgangsmåde lægger op til debat om, hvorvidt regeringen allerede har defineret kvalitet og mener at deres kvalitetsopfattelse og koncept, dækker befolkningens. I et tidligere samarbejde med parterne vil kvalitetsbegrebet blive udfordret, da succesen af det forudsætter et fælles sprog og forståelsesramme. Derfor ses det som en nødvendighed for at udforme en fælles definition og forståelse af kvaliteten på videregående uddannelser for at udvikle de bedste strategier for at opnå de fastlagte mål.

8.1 Uddannelsesstrukturen- et opråb om mere praksissammenhæng

Regeringen ønsker at sætte bundlinje under undervisningstimer på kandidatuddannelserne, som skal være på mindst 15 timer om ugen. Dermed sættes der lighedstegn mellem antal af undervisningstimer og kvalitet og antyder samtidigt, at mange studerende har for meget fritid og ikke er studieaktiv i den resterende tid.

Ifølge Barnett er det dog ikke antal timer der er afgørende for kvaliteten (jf. kapitel 5.1), hvilket understøttes af informanternes udsagn. Undervisningens primære funktion burde derfor begrænses til at give den støtte, der sikrer at studerende kan arbejde og blive selvstændige individer i forbindelse med deres faglige udvikling. Det er således ikke undervisningens volumen som burde være centralt i den kontekst, men kvaliteten af undervisningens indhold og struktur. Der efterspørges en bedre kobling mellem teoretisk viden og hvordan disse kan praktiseres og relateres til forskellige arbejdssituationer. Ifølge Deweys teori (jf. kapitel 5.2.1) lærer studerende bedst gennem erfaringslæring, hvilket samtidig kan forenes med regeringens ønske om at styrke relationen og samarbejdet med erhvervslivet og den offentlige sektor. Projekter og casearbejde burde derfor være det område hvor der investeres og afsættes mest tid, hvor der gives plads og mulighed til fordybelse.

Således burde undervisningen kun være eller forblive en lille del af uddannelsesstrukturen. Øger man undervisningens volumen, er man samtidig med til at fjerne tid fra projekter der ikke kun

styrker relationen til arbejdsmarkedet, men også er afgørende for ens læringsproces og dermed også står i vejen for udviklingen af de kompetencer, der skal bruges i det kommende arbejdsliv. Informanterne efterspørger ligeledes øget inddragelse i selve undervisningsdelen, hvilket forudsætter at der afsættes tid til at underviserne ikke kun præsenterer det faglige stof, men også skaber forum og ansporer til faglige debatter til forelæsningsne.

Ifølge Barnett burde formålet med videregående uddannelser være at understøtte studerendes udvikling til at blive selvstændige individer, (jf. kapitel 5.1), følgelig burde kompetencer til selvstudiet og selvstændighed i søgen efter relevant viden og samfundsmæssige problemstillinger, understøttes og prioriteres i langt højere grad.

I processer hvor ovenstående skal muliggøres, skal der indregnes tid som en vigtig faktor, hvor der skabes rammer der inviterer studerende til at afprøve og eksperimentere i forskellige kontekster, og derigennem opnå værdifuld viden og erfaringer, og samtidig finde ud af, hvilken arbejdsvej og opgaver de ønsker at varetage senere i livet.

Igennem ovenstående kunne der forventes at studerende vil opleve en større relation mellem teoretiske begreber og handlinger, og derigennem tilegne sig et ordforråd, der gør den enkelte i stand til at erkende hvilke kompetencer der bliver bragt i spil i forskellige praksissammenhænge. Det kan medføre påkrævede færdigheder der gør dem i stand til at beskrive deres faglige kompetencer.

8.2 Relationer- et komplekst fænomen

Jeg har reflekteret meget over hvordan og om jeg skulle inddrage denne del af analysen, da jeg, på baggrund af informanternes oplevelser, er stødt på en påstand, jeg ikke vil eller kan vurdere om er faktisk eller ej, men stadig står i forbindelse med punkt 3 af de valgte temaer.

Som allerede nævnt i analysen, er informanternes oplevelse af fænomenet med til at gøre problemet til virkelighed. Deres oplevelse, i form af manglende interesse fra undervisernes side i de studerendes uddannelse og i undervisningstimerne, kan give anledning til bekymring.

Men om påstanden er korrekt eller er udsprunget af anden årsag, giver anledning til at iværksætte et nyt og spændende projekt, der undersøger fænomenet, og hvor flere perspektiver inddrages samt undervisernes arbejdsvilkår undersøges, for at kunne afdække det nærmere.

8.3 Kompetencer- en reel udfordring

Både reformen og informanterne italesætter udfordringen der opstår i forbindelse med at sætte ord på lærte kompetencer og tydeligst ses hos informanter som uddanner sig på områder der rammer arbejdsmarkedet med bredt jobsigte. Forslaget om at en titel kan obstruere problemet, virker som en eklatant tanke. En uddannet bager kan bage brød og kager, en økonom er god med tal, men hvad kan en, der læser en kandidat i Læring- og forandringsprocesser eller sociologi? Kravet om at kunne beskrive hvad det er man har lært og relatere det til praksis, har stor betydning for ens arbejdsliv og jobmuligheder. Det kan blive udfordrende at promovere sig selv på arbejdsmarkedet og i det job, man ønsker at arbejde i, hvis ikke man kan fortælle en kommende arbejdsgiver, hvad ens profil kan bidrage til. Men selvom idéen lyder til at være bundet i logik, ser jeg dog stadig forslaget præsenteret i kapitel 8.1 som værende mere hensigtsmæssig.

8.4 Uddannelse i relation til erhvervslivet

Reformen antyder at der hersker ingen eller ringe samarbejde mellem universiteterne og erhvervslivet og ønsker netop derfor større tilknytning til arbejdsmarkedet i form af projekt- og casearbejde. Denne påstand kritiseres allerede af rektor Nielsen jf. 1.1.2. Også min fordom at PBL-metoden inviterer og opfordrer studerende til at opsøge og indgå i et tæt samarbejde med det danske arbejdsmarked modsvarer reformens påstand.

På baggrund af informanternes udtalelser, vil jeg dog konkludere, at PBL-metoden i dens nuværende form, ikke bidrager med fornøden støtte der kan realisere behovet tilstrækkeligt nok og det kan derfor ikke udelukkes at nogle studieretninger har behov for ekstra indsats for at styrke relationen til erhvervslivet. Desuden kan oplevelser af for store studiegrupper og et for overfladisk samarbejde med eksterne samarbejdspartnere i projekterne, stå i vejen for at skabe reelle forbindelser til arbejdsmarkedet, samt begrænse den enkeltes mulighed for at fordybe sig i et specifikt arbejdsområde. Det kunne antyde at Universitet ikke har ressourcer til at afsætte tilstrækkelig nok tid til, at studerende får mulighed for fordybelse i projekterne og derigennem kan opbygge bæredygtige relationer til potentielle kommende arbejdsgivere.

8.5 Tiden - den værdifulde ressource til kvalitet på uddannelser?

Tiden er en kontinuerlig tilbagevendende faktor i alle punkter. Der skal afsættes tid til at lære og erfare, gennem eksperimenter, debatter, projekter, undersøgelser m.v. I disse processer skal der være plads til at fejle, reflektere, omstrukturere, udvikle nye eksperimenter der skaber nye erfaringer. Tid til mere undervisning, mere feedback og vejledning. Og eftersom vi også er mennesker, skal der være tid til at lære hinanden at kende, opbygge vigtige relationer og, især i starten af uddannelsen, finde sig til rette i en institution og et system, som for mange kan være ukendt, enten fordi man kommer med en anden uddannelsesbaggrund som fx professionsbachelor eller fordi man har været på arbejdsmarkedet i en længere periode. Tid er derfor en yderst afgørende faktor i hele studielivet og uddannelsesforløbet. Men netop den faktor, foreslår regeringen at nedprioritere.

Jeg ser en direkte modsigelse mellem reformens opstillede mål, nemlig høj kvalitet på kandidatuddannelser, og forslaget om at omlægge et stort antal af disse til en etårs uddannelse. Jeg vil ikke udelukke sandsynligheden for, at der findes uddannelser, der med fordel kan drage nytte af forslaget. Men en generalisering af behovet og udviklingen af en så indgribende forandring til adskillige kandidatuddannelser betragter jeg som uhensigtsmæssig. Mulige konsekvenser er ikke forudsebare, derfor burde regeringen indgå og etablere flere undersøgelser på området og revurdere om en eksperimentel tilgang for at undersøge fordele og ulemper med forslaget, ikke ville frembringe mere pålidelige metoder for at opnå målet.

9 Konklusion

Jeg kan konkludere, at der findes forbindelse mellem reformens og studerendes kvalitetsopfattelse i sammenhæng med videregående uddannelser. Det ses ved at reformens karakterisering og påstande finder resonans i studerendes oplevede udfordringer og problemer, som synliggøres af både Danmarks Studieundersøgelse resultater og informanterne svar. Især punkterne der berører overgangen til arbejdsmarkedet og undervisningsstrukturen er fremtrædende både i reformen og hos informanterne. Derfor vil en indsats, der øger kvaliteten på mange kandidatuddannelses struktur, være gunstig og nødvendig.

Regeringen foreslår nogle hensigtsmæssige udviklingsmuligheder, som skal føre til mere kvalitet. Blandt andet ved at styrke relationen til arbejdsmarkedet og afsætte mere tid til vejledning og feedback. Der skal desuden findes tilgange hvori det teoretiske stof bliver undervist og præsenteret, hvorved studerende inddrages mere aktivt og derved tydeliggøre sammenhæng mellem teori og praksis. Det kan ligeledes bidrage til at studerende senere bliver mere kompetente til at udarbejde gode CV'er og ansøgninger når de indfinder sig på arbejdsmarkedet.

Der rejser sig dog nogle modsigelser i reformteksten, da metoden hvorpå problemerne skal løses, ikke er i overensstemmelse med det ønskede mål og nogle af de præsenterede teorier. Jf. kapitel 5.1.2 om brugerinddragelse burde reformudvalget allerede inddrages i udarbejdelsen af reformen fremfor først i implementeringsfasen. Det vil medføre et mere hensigtsmæssigt udkast af reformen der skal afhjælpe problemerne.

Forslagene og opfordringer til mere undervisning, vejledning og feedback, en styrket relation til erhvervslivet og behov for stærkt kvalificeret arbejdskraft mangler en relevant forbindelse til planen at omlægge mange kandidatuddannelser til en etårs uddannelse og dermed fjerne tid til faglig udvikling. Omlæggelsen er derfor ikke signifikant.

Er det oprigtige sigte at opnå høj kvalitet på uddannelser, burde der i stedet etableres og inddrages yderligere undersøgelser i kvalitets-målingen og -vurderingen, som dertil implicerer flere perspektiver på fænomenet. Derved kan man opnå et mere validt resultat som kan belyse, hvilke enkelte uddannelsesretninger ville have gavn af forslaget. Herefter burde der indføres en testperiode for at eksperimentere med forskellige tilgange og tiltag.

Derigennem kunne et komparativt studie kortlægge resultater om tiltagene viser den ønskede effekt. Denne metode kunne mindske uforudsigelige konsekvenser som ellers kan gå på bekostning af den enkelte studerende, erhvervslivet og det danske samfund.

10 Afsluttende refleksioner

Grundlæggende har mit forbehold over for regeringens reformudspil vedrørende forslaget om etårs kandidater, ikke ændret sig. Jeg har dog opnået nye forståelser og erfaringer, som har skabt en ny forforståelse hos mig. Jeg må erkende, at der findes studerende som kan genkende sig selv i karakteriseringen i reformen, selv hos dem der, ligesom mig, har læst via PBL-modellen.

Strukturen på kandidatuddannelser kan være lige så mangfoldig som studerende selv. Derfor kan jeg heller ikke benægte at der kan findes uddannelsesretninger, som kunne drage fordel af forslaget.

Gennem hele processen af mit projekt, er jeg blevet mere bevidst om, hvor omfangsrig og kompleks problemstillingen er. De kontinuerligt voksende krav til samfundet, staten og erhvervslivet, både nationalt og internationalt kan virke voldsomme og svære at imødekomme, især når disse rammer områder, der indbefatter mennesker, som videregående uddannelser. Uddannelser, der jf. kapitel 5, har flere formål afhængig af hvilket perspektiv der indtages og rummer derfor flere komplekse faktorer.

Den, efter min holdning, mest komplekse er, studentens individuelle måde at lære og studere på. Vi har forskellige behov og læringsforudsætninger. Derfor står regeringen overfor en yderst kompliceret opgave i at skabe rammer, der så vidt som muligt, imødekommer de fleste forudsætninger, formål og forventninger.

Referencer

- Baggersgaard, C., & Butcher, T. (2022, October 31). *Overblik: Det mener partierne om ét-årig kandidat*. Akademikerbladet. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.akademikerbladet.dk/aktuelt/2022/oktober/overblik-det-mener-partierne-om-et-aarig-kandidat>
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Society for Research into Higher Education.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.
- Brandt, E. (2006, August). Designing Exploratory Design Games a framework for participation in Participatory Design? *Proceedings Participatory Design Conference*, 1, 57-66. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1147261.1147271>.
- Brown, T., & Katz, B. (2011, Maj). *Change by Design: Change by Design*. *Journal of Product Innovation Management* (3, 28th ed.). Retrieved Maj 21, 2023, from <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2011.00806.x>
- Cort, P. (2005). *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training* (P. Pedersen, Ed.). Danish Ministry of Education.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dansk Magisterforening. (2023, February 27). *Nyuddannet: Derfor er et-årige kandidatuddannelser en dårlig idé*. DM. Retrieved May 15, 2023, from <https://dm.dk/nyheder/2023/nyuddannet-derfor-er-et-aarige-kandidatuddannelser-en-daarlig-ide>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Djøf. (n.d.). *Arbejdsgivere ønsker ikke kandidater med kortere uddannelser*. Djøf. Retrieved May 15, 2023, from https://www.djoef.dk/-/media/documents/djoef/a/arbejdsgivere-dumper-forkortelse-af-universitetsuddannelser_1_jan23.ashx
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtraek af en filosofisk hermeneutik*. Academica.

- Gregersen, C., Nevers, H., & Kepler, T. (2022, October 17). *Etårige kandidatuddannelser vil også ramme gymnasierne*. GL.org. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.gl.org/nyt/Sider/Etaarige-kandidatuddannelser-vil-ogsaa-ramme-gymnasierne.aspx>
- Harboe, K. (2022, September 26). *Studerende om kortere kandidat: "Jeg havde valgt et år frem for to"*. RADIO4. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.radio4.dk/nyheder/studerende-om-kortere-kandidat-jeg-havde-valgt-et-aar-frem-for-to/>
- Høj, O. (2022, September 25). *Regeringen vil skære ét år af flere kandidater, men det halter med den politiske opbakning*. DR. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.dr.dk/nyheder/politik/regeringen-vil-skaere-et-aar-af-flere-kandidater-men-det-halter-med-den-politiske>
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3rd ed.). Samfundslitteratur.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Eds.). (2017). *Kvalitativ analyse: syv traditioner*. Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Hans Reitzel.
- Langdon, P., Robinson, P., Clarkson, P. J., & Goodman-Deane, J. (2008). User Involvement and User Data: A Framework to Help Designers to Select Appropriate Methods. In *Designing Inclusive Futures* (pp. 23-34). Springer London. 10.1007/978-1-84800-211-1_3
- Muller, M. J., & Druin, A. (2012). Participatory Design: The Third Space in Human–Computer Interaction. In *Human Computer Interaction Handbook: Fundamentals, Evolving Technologies, and Emerging Applications, Third Edition* (3rd ed., pp. 1125- 1146). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1201/b11963>
- Nielsen, B. B. (2023, March 3). *Danske Universiteter: Regeringen mangler stadig at vise, hvilke problemer mindre uddannelse løser*. Altinget. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/danske-universiteter-det-staar-fortsat-ubesvaret-hen-hvilke-problemer-kortere-kandidater-loeser>
- Paulsen, M., Beck, S., & Kaspersen, P. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzel.

Pedersen, K. (2020). *Politisk kommunikation i humanistisk perspektiv* (N. Møller Nielsen, Ed.).

DJØF.

Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004, August). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5-14.

<https://doi.org/10.1002/dir.20015>

Rasmussen, R. K. (2020). Policy som fortælling- En introduktion til narratologisk analyse af policydokumenter. In N. Møller Nielsen (Ed.), *Politisk kommunikation i humanistisk perspektiv* (pp. 175-195). DJØF.

Ritzau. (2023, January 5). *Arbejdsgivere vil ikke have kortere kandidatuddannelser*. Kristeligt Dagblad. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.kristeligt-dagblad.dk/arbejdsgivere-vil-ikke-have-kortere-kandidatuddannelser>

Statsministeriet. (2022). *Danmark kan mere III: bedre uddannelser, mere velfærd*. Nationalpark Kongernes Nordsjælland. <https://www.regeringen.dk/nyheder/2022/danmark-kan-mere-iii-bedre-uddannelser-og-mere-velfaerd/>

Tranekær, T., & Hjelholt, A. M. (2019). *Policy-analyse: teori og praksis*. Hans Reitzel.

Triantafillou, P. (2023, January 1). *Den 1-årige kandidatuddannelse er en rigtig dårlig idé for Danmark*. Berlingske. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.berlingske.dk/laesere/den-1-aarige-kandidatuddannelse-er-en-rigtig-daarlig-ide-for-danmark>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (n.d.). *Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne*. Retsinformation. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2000/488>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (n.d.). *Universitetsloven*. Retsinformation. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/778>

Wegener, H. C. (2022, April 7). *Sådan må man ALDRIG tænke uddannelse – Københavns Universitet*. Nyheder. Retrieved May 15, 2023, from https://nyheder.ku.dk/alle_nyheder/2022/05/saadan-maa-man-aldrig-taenke-uddannelse/

Winch, C. (1996). *Quality and Education*. Wiley.

Formidlende Artikel

Den nye uddannelsesreform - en nødvendighed?

Reformens formål og studerendes holdninger til den nuværende kvalitet på kandidatuddannelser

I regeringens nyeste reformudspil Danmark kan mere III, finder vi, blandt andet, et forslag om at omlægge en del af kandidatuddannelserne, der i dag varer to år, til etårs kandidatuddannelser. Det skal i største omfang ramme uddannelser på humaniora og samfundsvidenskab. Det har rejst en hed debat om kvaliteten på kandidatuddannelser og mange fagprofessionelle har udtalt bekymring om, at man, ved at omlægge uddannelser til et år, opnår modsatte effekt, nemlig en meget ringere kvalitet på uddannelser der rammes af forslaget.

Dette vil unægteligt også ramme arbejdsmarkedet og samfundet og berøre alles borgeres liv, da en uddannelse af ringe kvalitet også kan resultere i dårligere medarbejdere på danske arbejdspladser. Djøf har lavet en undersøgelse blandt erhvervslivet som viser at der ikke efterspørges den slags ændringer eller hurtigere uddannet arbejdskraft. Derudover er arbejdsløsheden blandt akademikere rekordlav.

Men på trods af det lægger den nye uddannelsesreform op til, at mange videregående uddannelser har behov for et løft. Der skal skabes høj kvalitet på området.

Men hvad menes der egentlig med kvalitet? Ordet kvalitet er en meget løs betegnelse, og vi har alle sammen forskellige opfattelser af, hvad kvalitet egentlig er. Så hvem skal egentlig bestemme, hvad der udgør høj kvalitet på vores kandidatuddannelser, er det de studerende? Dem der underviser? Staten? Samfundet?

Ronald Barnett, som er emeritus professor ved Institute of Education, University of London, er en af de førende filosoffer, analytikere og teoretikere af videregående uddannelser. Han siger at kvaliteten på en videregående uddannelse opstår gennem aktiv deltagelse af den enkelte studerende. Formålet er, at vedkommende bliver selvtænkende og formår at tænke kritisk over det, den lærer og erfarer og derigennem, fagligt set, kan stå på egne ben. Han giver dermed den studerende en afgørende rolle for, hvorvidt kvalitet på de

videregående uddannelser lykkes. Man kan have nok så gode undervisere, rammer, udstyr og læringsmiljøer, det er i sidste ende den der skal uddannes og lære, der afgør om disse ting er af kvalitet, ved at anvende rammerne og udvikle, lære og uddanne sig til en god medarbejder der kan begå sig på arbejdsmarkedet. Hos Barnett er det således den faglige og personlige udvikling der er i centrum, når man taler om kvalitet på kandidatuddannelser.

Læser man reformen igennem, er kvalitet lig med at få så mange højt kvalificerede mennesker på arbejdsmarkedet som muligt, hurtigst muligt. Her indgår den enkelte mere i en nyttefunktion i forbindelse med uddannelserne og skal præstere, ikke kun ved at blive faglig dygtig men også hurtigt komme i job. På den måde bliver man en vigtig bidrager i og til det danske samfund. Det er altså to forskellige synspunkter af, hvad der definerer kvalitet på vores videregående uddannelser, der fremgår her.

Men hvordan kan det være?

Måske det kan forklares med hvordan kvaliteten kan måles. Det er nemlig en nærmest umulig opgave at måle den udvikling, hver enkelt studerende går igennem. Det er meget nemmere at holde

styr på og måle f.eks. hvor mange der kommer på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse.

Derfor laver regeringen ofte stikprøver i form af spørgeskemaundersøgelser hvor svarmulighederne allerede er givet på forhånd og deltagerne bare skal krydse af.

Ud fra disse resultater drages der konklusioner om hvordan det står til med vores uddannelsessystem.

Dette er også sket i forbindelse med udviklingen af det nye reformudspil.

Hele forslaget omkring etårs kandidatuddannelser er opstået på baggrund af en undersøgelse udført af Danmarks Studieundersøgelse, som viser at 42% føler at overgangen til arbejdsmarkedet er svær, hvilket begrundes med at studerende har svært ved at beskrive hvad det er de præcis kan når de skal søge arbejde. Og tæt på 40% svarer at de savner mere feedback og vejledning. Derudover føler næsten hver femte studerende sig ensom og oplever for meget selvstudie. Men hvor hensigtsmæssige er den slags undersøgelser når vi nu taler om 'kvalitet'?

Gert Biesta, som er professor i pædagogik i Edinburgh, mener at den form for måling ikke kan stå alene, når man undersøger fænomener som kvalitet på uddannelser.

Han siger at man ikke ukritisk kan basere så store forandringer på resultater af den slags undersøgelser, da de sjældent kan sige noget reelt om kvaliteten på uddannelserne og derfor altid bør suppleres med kvalitative undersøgelser som baserer sig på studerendes individuelle holdninger og oplevelser. Så de store undersøgelser er fine, men burde ikke stå alene.

Derfor har jeg selv foretaget en undersøgelse blandt nogle studerende og dimittender på Aalborg Universitet, for at finde ud af om det reformen siger om studerende, holder stik. Ifølge reformens påstande går den nuværende tilstand på universiteterne, ud over mange studerendes trivsel og evnen til at kunne finde arbejde efter endt uddannelse. Derfor vil regeringen sætte ind og, blandt andet, sætte en bundlinje under undervisning på 15 timer om ugen på mange kandidatuddannelser, så de studerende også får mere vejledning og feedback og derigennem også mere social kontakt til både medstuderende og undervisere. Desuden skal kontakten til arbejdsmarkedet styrkes. Det skal ske igennem case- og projektarbejde, som den studerende skal udføre i tæt samarbejde med mulige kommende arbejdspladser.

Gennem individuelle interviews har jeg forsøgt at undersøge om disse påstande stemmer overens med kandidatstuderendes reelle oplevelser.

Det viser sig at nogle af de punkter, reformen beskriver, virker til at være relevante. Især når det gælder overgangen til arbejdsmarkedet. Den største del af studerende, jeg har talt med, fortæller, at de oplever udfordringer med at beskrive, hvilke arbejdsopgaver de egentlig er i stand til at udføre på en arbejdsplads. Det gælder især dem der læser på et studie som dækker mange arbejdsopgaver. F.eks. en person som har læst en kandidat i Læring- og forandringsprocesser, har mulighed for at søge jobs inden for undervisningsbranchen, varetage en bred vifte af konsulentfunktioner, projektleder, arbejde inden for HR-området, blive forskere og mere til. Her er det meget vigtigt at personen ved hvad han eller hun kan når der skal skrives CV og jobansøgninger og det er ikke nemt når man har fået så mange kompetencer gennem ens uddannelse.

Måske kan det problem løses igennem næste punkt. Nemlig de studerendes (og reformens) ønske om mere tilknytning til arbejdsmarkedet under uddannelsen. Her efterspørger studerende mere

erfaringsmæssig sammenhæng mellem de teorier de lærer på universitetet og den praksis og de arbejdsopgaver der kan udføres på baggrund af disse. De er trætte af den klassiske tavleundervisning og vil gerne ud og arbejde med det, de har lært, og finde nye veje og afprøve forskellige måder at tilgå arbejdsopgaver eller problemer inden for deres interesseområde. Igennem disse erfaringer, kan de studerende have nemmere ved at beskrive, hvad det er de kan, når de senere skal søge job.

For de studerende er det altså ikke nødvendigvis mængden af undervisningstimer som er vigtig, men hvordan tiden på universitetet bliver brugt. De vil hellere have relativt få kedelige forelæsninger og mere case- og projektarbejde, hvor de kan prøve deres egne kræfter af. Det ønske passer godt sammen med Ronald Barnetts teori om at målet med uddannelsen burde være, at de studerende kan stå på egne ben.

Med andre ord kunne man også sige, at der skal være plads til at eksperimentere, skabe nye erfaringer, fejle, lave nye eksperimenter og derigennem blive dygtige og selvstændige. Der skal være plads til at de studerende kan fordybe sig med et bestemt stof eller projekt.

Alt dette kræver dog en vigtig ting, nemlig tid.

Derfor er det lidt uforståeligt at regeringens ønske om at gøre studerende dygtigere og skabe bedre trivsel, resulterer i at den vigtigste faktor, til at det kan realiseres, bliver fjernet. Det skaber et indtryk af at ordet 'kvalitet' egentlig bliver brugt som et synonym for det regeringen virkelig vil sige, nemlig 'effektivitet'.

Reformen har de rigtige fokuspunkter som nok også kræver at der gribes ind, men måden hvordan det skal løses, virker ikke til at være hensigtsmæssig, tværtimod. Fjernes ét år på mange kandidatuddannelser, risikerer man uforudsigelige konsekvenser som kan have en massive indvirkning på samfundet om nogle år. Og det er hverken kvalitet eller effektivitet. Vi kan ende med at stå med generationer af dårligt uddannede akademikere. Det er ikke ønskværdigt for hverken studerende, erhvervslivet eller samfundet.

I stedet for at tage så voldsomme indgribende skridt, burde man undersøge problematikkerne og udfordringerne yderligere og eventuelt, hvis det nu skal være, indføre testfaser hvor man afprøver

hvorvidt en etårs kandidat kan skabe høj
kvalitet på vores videregående uddannelser.

Referencer:

Barnett, R. (1992). Improving Higher Education: Total Quality Care. Society for Research into Higher Education.

Biesta, G.J.J. (2011). God uddannelse I målingens tidsalder: etik, politik, demokrati. Klim

Statsministeriet. (2022). Danmark kan mere III: bedre uddannelser, mere velfærd. Nationalpark Kongernes Nordsjælland. <https://www.regeringen.dk/nyheder/2022/danmark-kan-mere-iii-bedre-uddannelser-og-mere-velfaerd/>