



# Uddannelses- og undervisningskvalitet på universitetet

Et casestudie af det videnskabelige personale og de studerendes  
kvalitetsforståelser på RUC

Specialeafhandling af  
Jonas Sejersbøl Kielland & Sissel Wold-Andersen

Ved Pædagogik og Uddannelsesstudier

Roskilde Universitet

Vejleder: Lene Larsen

September 2017

Omfang: 95 normalsider  
Antal tegn: 228.347

Et stort tak til alle der har bidraget til, at denne undersøgelse kunne gennemføres. En særlig tak til vores fokusgruppetagere, de tre interviewdeltagere og ikke mindst vores vejleder Lene Larsen.

Forsideillustration: Arkivfoto: Daniel Hjort. Hentet fra [http://politiken.dk/debat/img5859929.m66xzz/ORIGINALS/original\\_960/ForelæsningUni](http://politiken.dk/debat/img5859929.m66xzz/ORIGINALS/original_960/ForelæsningUni)  
Den overliggende grafik er fra <https://betablokken.files.wordpress.com/2017/05/kvalitetssikring.jpg>

## **Abstract**

This thesis examines the development of the Danish universities since the 1970's and how the relationship between quality assurance and the mass university have become crucial in the understanding of education- and teaching quality today.

The study focuses on Roskilde University (RUC) and the empirical data consists of three interviews with scientific staff and a focus group with eight students from the university. Based on the theoretical framework formulated by the sociologist Basil Bernstein, the analysis investigates how the current education policy becomes recontextualized in the quality policy of RUC and how it affects the pedagogical discourse among the scientific staff and the students.

The analysis shows that the dominating discourse from the Ministry of Higher Education and Science and The Danish Accreditation Institution, where the purpose of education is focused on application-oriented qualifications that is directly convertible to a job, is reproduced as a legitimate pedagogical discourse among the students. This challenges central parts of RUC's core values that are present in their quality policy as well.

Furthermore, this notion of education quality has some unintended consequences for the learning environment, as the students only see the scientific staff as a knowledge resource, contrary to the scientific staff who see the relational aspects as pivotal for the teaching quality. Consequently, these differing views can create a psychological pressure on the scientific staff and challenge their professional and personal integrity.

In addition the scientific staff rejects many of the incentives and attempts on quality assurance. The main reason for the rejection is that they see it as a strategic tool that is a token of standardisation, streamlining and cutbacks which can damage the didactic development, make it more difficult to determine the academic level in the teaching and produces an instrumentalised perception of the students.

# Individualisering af specialet

## 1. Indledning (Jonas)

### 1.1 Motivation (Sissel)

### 1.2 Problemfelt (Jonas)

### 1.3 Problemformulering (Jonas)

### 1.4 Begrebsafklaring (Jonas)

#### 1.4.1 Uddannelseskvalitet (Jonas)

#### 1.4.2 Undervisningskvalitet (Jonas)

### 1.5 Kill your darlings (Sissel)

## 2. De danske universiteters udvikling (Jonas)

### 2.1 Fra elite- til masseuniversitet (Jonas)

#### 2.1.1 Inspirationen fra Humboldt - de danske universiteters etablering (Jonas)

#### 2.1.2 Øget studenterdiversitet - universitetets nye rammebetingelser? (Jonas)

### 2.2 Fra masseuniversitet til kvalitetssikring (Jonas)

#### 2.2.1 Kvalitet og kontrol på den uddannelsespolitiske dagsorden (Jonas)

#### 2.2.2 Alignment-paradigmet (Jonas)

### 2.3 Fra kvalitetsforståelser til kvalitetspolitik (Sissel)

#### 2.3.1 Udviklingskontrakt og akkreditering (Sissel)

#### 2.3.2 Definitioner af kvalitet (Sissel)

#### 2.3.3 RUC's kvalitetspolitik (Sissel)

### 2.4 Opsummering (Jonas)

## 3. Metode (Jonas)

### 3.1 Genstandsfelt (Jonas)

#### 3.1.1 Hvorfor universitetet? (Jonas)

#### 3.1.2 Hvorfor RUC? (Jonas)

#### 3.1.3 Hvorfor videnskabeligt personale, studerende og RUC's kvalitetspolitik (Jonas)

#### 3.1.4 Hvorfor de tørre fag? (Jonas)

### 3.2 Interview og fokusgruppe som forskningsmetode (Sissel)

#### 3.2.1 Semistruktureret interview (Sissel)

#### 3.2.2 Fokusgruppeinterview (Sissel)

#### 3.2.3 Bearbejdning af data (Sissel)

## 4. Teori og videnskabsteoretisk afsæt (Sissel)

### 4.1 Basil Bernstein (Sissel)

### 4.2 Bernstein i grænselandet mellem strukturalisme og socialkonstruktivisme (Jonas)

- 4.3 Pædagogik og den pædagogiske praksis (Sissel)
- 4.4 Kommunikationsbetingelser - magt og kontrol (Sissel)
- 4.5 Struktureringen af det pædagogiske felt (Sissel)

## 5. Analyse (Jonas)

### 5.1 Uddannelsens formål som kvalitetsparameter og diskurs (Sissel)

- 5.1.1 Kvalitet som en diskurs om det anvendelsesorienterede (Sissel)
- 5.1.2 Kvalitet som dannelsesdiskurs (Sissel)
- 5.1.3 Årsagsrationaler (Sissel)
- 5.1.4 Studerendes efterspørgsel på synlig og usynlig pædagogik (Sissel)
- 5.1.5 Opsummering (Sissel)

### 5.2 Overflødig gør kvalitetssikringen relationens betydning? (Jonas)

- 5.2.1 Relationer som meningsfulde eller ligegyldige (Jonas)
- 5.2.2 Kvalitetssikring som rammebetingelse udfordrer relationernes betydning (Jonas)
- 5.2.3 Personlig integritet og psykisk pres (Jonas)
- 5.2.4 Opsummering (Jonas)

### 5.3 På grænsen mellem standardisering og autonomi (Jonas)

- 5.3.1 Studieordningens kompetenceprofil som strategisk værktøj (Jonas)
- 5.3.2 Bureaukrati og administration (Jonas)
- 5.3.3 Opsummering (Jonas)

### 5.4 Foringer uddannelsespolitikken undervisningskvaliteten? (Jonas)

- 5.4.1 Masseuniversitetet i praksis (Jonas)
- 5.4.2. Masseuniversitet og fastsættelse af et fagligt niveau (Jonas)
- 5.4.3 Opsummering (Jonas)

## 6. Konklusion (Sissel)

### 6.1 Specialets bidrag til forskningsfeltet og potentialer til mulig forandring (Jonas)

# Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
1.1 Motivation.....	1
1.2 Problemfelt.....	5
1.3 Problemformulering.....	7
1.4 Begrebsafklaring.....	7
1.4.1 Uddannelseskvalitet.....	8
1.4.2 Undervisningskvalitet.....	8
1.5 Kill your darlings.....	9
2. De danske universiteters udvikling.....	10
2.1 Fra elite- til masseuniversitet.....	10
2.1.1 Inspirationen fra Humboldt - de danske universiteters etablering.....	10
2.1.2 Øget studenterdiversitet - universitetets nye rammebetingelser?.....	10
2.2 Fra masseuniversitet til kvalitetssikring.....	16
2.2.1 Kvalitet og kontrol på den uddannelsespolitiske dagsorden.....	16
2.2.2 Alignment-paradigmet.....	18
2.3 Fra kvalitetsforståelser til kvalitetspolitik.....	21
2.3.1 Udviklingskontrakt og akkreditering.....	21
2.3.2 Definitioner af kvalitet.....	23
2.3.3 RUC's kvalitetspolitik.....	27
2.4 Opsummering.....	30
3. Metode.....	32
3.1 Genstandsfelt.....	32
3.1.1 Hvorfor universitetet?.....	32
3.1.2 Hvorfor RUC?.....	33
3.1.3 Hvorfor videnskabeligt personale, studerende og RUC's kvalitetspolitik.....	35
3.1.4 Hvorfor de tørre fag?.....	36
3.2 Interview og fokusgruppe som forskningsmetode.....	37
3.2.1 Semistruktureret interview.....	38
3.2.2 Fokusgruppeinterview.....	40
3.2.3 Bearbejdning af data.....	42
4. Teori og videnskabsteoretisk afsæt.....	44
4.1 Basil Bernstein.....	44
4.2 Bernstein i grænselandet mellem strukturalisme og socialkonstruktivisme.....	46
4.3 Pædagogik og den pædagogiske praksis.....	48
4.4 Kommunikationsbetingelser - magt og kontrol.....	48
4.5 Struktureringen af det pædagogiske felt.....	52

5. Analyse.....	57
5.1 Uddannelsens formål som kvalitetsparameter og diskurs.....	58
5.1.1 Kvalitet som en diskurs om det anvendelsesorienterede.....	58
5.1.2 Kvalitet som dannelsesdiskurs.....	59
5.1.3 Årsagsrationaler.....	60
5.1.4 Studerendes efterspørgsel på synlig og usynlig pædagogik.....	62
5.1.5 Opsummering.....	65
5.2 Overflødig gør kvalitetssikringen relationens betydning?.....	66
5.2.1 Relationer som meningsfulde eller ligegyldige.....	66
5.2.2 Kvalitetssikring som rammebetingelse udfordrer relationernes betydning.....	68
5.2.3 Personlig integritet og psykisk pres.....	70
5.2.4 Opsummering.....	73
5.3 På grænsen mellem standardisering og autonomi.....	73
5.3.1 Studieordningens kompetenceprofil som strategisk værktøj.....	73
5.3.2 Bureaukrati og administration.....	76
5.3.3 Opsummering.....	79
5.4 Foringer uddannelsespolitikken undervisningskvaliteten?.....	79
5.4.1 Masseuniversitetet i praksis.....	80
5.4.2. Masseuniversitet og fastsættelse af et fagligt niveau.....	83
5.4.3 Opsummering.....	85
6. Konklusion.....	86
6.1 Specialets bidrag til forskningsfeltet og potentialer til mulig forandring.....	87
7. Litteraturliste.....	89
8. Bilagsoversigt.....	94

## **1. Indledning**

Historisk set har de danske universiteter gennemgået en markant transformation fra Københavns Universitets etablering i 1479 frem til i dag: Fra at være henvendt til samfundets elite til at være en uddannelsesinstitution for den brede masse. Fra at være en læreanstalt med fokus på eksisterende viden til at være en forskningsinstitution, der skaber ny viden for fremtiden. Fra de humboldtske dannelsesidealer om at blive en demokratisk medborger med kritisk sans til også at være en omstillingsparat medarbejder med anvendelsesorienterede kompetencer i en globaliseret verden.

I dette speciale vil vi se nærmere på den udvikling, som universitetet særligt har oplevet siden årtusindskiftet, hvor ambitionerne om kvalitetssikring og masseuniversitetet for alvor er blevet en del af den uddannelsespolitiske dagsorden og universitetets virkelighed. Men hvordan påvirker disse to ambitioner uddannelses- og undervisningskvaliteten og den pædagogiske diskurs? På baggrund af interviews med videnskabeligt personale og studerende på RUC vil vi forsøge at blive klogere på, om disse uddannelsespolitiske strukturer influerer på deres kvalitetsforståelser, og hvordan disse eksterne rammebetingelser kan være med til at forme eller udfordre de pædagogiske betingelser.

Med afsæt i den engelske uddannelsessociolog, Basil Bernstein, vil vi således undersøge hvordan Uddannelses- og Forskningsministeriet samt Akkrediteringsrådets standarder og kriterier for kvalitet bliver forhandlet og fortolket i RUC's kvalitetspolitik og i det videnskabelige personale samt de studerendes måder at forstå uddannelses- og undervisningskvalitet på.

### **1.1 Motivation**

Der er fokus på kvalitet i de videregående uddannelser i disse år, og mange forskellige interessenter kommer med bud på, hvordan den bør forbedres. Men uden at have et fælles kvalitetsbegreb, eller i det mindste at forholde sig konkret til en vifte af kvalitetsopfattelser, vil vi ikke få en meningsfuld dialog (Dolin, 2014).

Således skriver Jens Dolin, Institutleder ved Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet i et debatindlæg til Altinget tilbage i 2014. Citatet skriver sig ind i den aktuelle universitetspædagogiske debat om uddannelses- og undervisningskvalitet og de tiltagende forsøg på at kvalitetssikre de danske universiteter. Samtidig giver citatet anledning til en række nye



spørgsmål. For hvad betyder uddannelses- og undervisningskvalitet i politisk øjemed? Hvordan bliver det forstået af det videnskabelige personale og de studerende? Og hvordan bliver universitetet påvirket af de politiske målsætninger om at sikre kvalitet i en tid med flere studerende end nogensinde før? Motivationen til nærværende speciale udspringer af disse nye vilkår, hvor universitetet i stigende grad er nødsaget til at forholde sig til balancegangen mellem kvalitetssikring og masseuniversitet. Vi vil undersøge om de uddannelsespolitiske strukturer, der rammesættes i lovgivningen, forankrer sig i den måde det videnskabelige personale og de studerende forstår uddannelses- og undervisningskvalitet på og dermed påvirker den pædagogiske diskurs. I forlængelse af det vil vi se nærmere på, hvilke rationaler der ligger bag deres kvalitetsforståelser, og hvilke potentielle konsekvenser det har for den pædagogiske diskurs, hvis der ikke er overensstemmelse mellem de institutionelle og individuelle forståelser af kvalitetsbegrebet og indbyrdes mellem det videnskabelige personale og de studerende. For kan vi overhovedet tale om kvalitetssikring, hvis vi har vidt forskellige forventninger til, hvad uddannelses- og undervisningskvalitet er, samt hvad der fordrer og udfordrer det?

Et af de perspektiver, vi finder særligt interessant i forhold til kvalitetsdebatten, er hvilken betydning det har, at flere og flere unge mennesker strømmer til de højere uddannelsesinstitutioner. Selvom et øget antal studerende ikke nødvendigvis er ensbetydende med en forringelse af kvaliteten, så har vi en antagelse om, at stigningen uundgåeligt påvirker universiteternes vilkår og medfører nogle udfordringer, der skal håndteres og accepteres. En udfordring som tilstrømningen medfører, der allerede på nuværende tidspunkt er italesat, er for eksempel at der samlet set ses:

(...) en klar tendens til, at nogle universiteter optager større andele af studerende med lave karaktergennemsnit, og at der samtidig primært er andre universiteter, der formår at tiltrække studerende med høje karakterer. Det samlede billede er derfor, at der i hele perioden [2000-2013] har været markante forskelle i studenterpopulationerne på universiteterne, hvad angår gymnasiale karakterer, og at disse forskelle endvidere er blevet forstærket, i takt med at optaget på universiteterne er steget op gennem 00'erne (EVA, 2015:9).

Universitetet som uddannelsesinstitution kan altså se markant forskellig ud fra universitet til universitet, hvilket komplicerer forståelsen af masseuniversitetet som en samlet betegnelse yderligere og gør det endnu vanskeligere at tale om kvalitet som en fast standard. I Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) rapport nævner de samtidig, at det stigende antal studerende giver: "(...)

*anledning til en række overvejelser over, hvordan det faglige niveau på uddannelserne kan fastholdes*” (EVA, 2015:5). På trods af det eksisterer der helt bestemte kvalitetskriterier i forhold til, hvad god uddannelse og god undervisning er, og der bliver på flere niveauer arbejdet indgående med at sikre, udvikle og forbedre den generelle kvalitet af uddannelserne. Internt på universiteterne bliver der arbejdet med kvalitetssikring gennem initiativer såsom evalueringer og pædagogiske enheder med fokus på didaktisk efteruddannelse af det videnskabelige personale samt særegne udviklingskontrakter og kvalitetspolitikker for det enkelte universitet. Alt dette sker på baggrund af en stigende kontrol fra eksterne instanser som Uddannelses- og Forskningsministeriet og Danmarks Akkrediteringsinstitution, samt Kvalitetsudvalgets anbefalinger<sup>1</sup>. Denne kvalitetskontrol er særligt blevet intensiveret siden 00’erne i takt med de store stigninger i antallet af optagne studerende.

I forlængelse af dette fokus på kvalitet offentliggjorde Uddannelses- og Forskningsministeriet den 5. marts 2017 en undersøgelse, hvor 120.000 studerende og dimittenders holdninger til kvaliteten på de videregående uddannelser blev tilgængelig på vejledningværktøjet Uddannelseszoom. Formålet med undersøgelsen er at hjælpe kommende studerende med deres studievalg på baggrund af andre studerendes vurderinger af kvaliteten. I forbindelse med offentliggørelsen udtalte Uddannelses- og Forskningsministeren Søren Pind, at han var begejstret for undersøgelsens gennemsigthed: *“Det er jo rent faktisk ikke proces, men den faktisk oplevede kvalitet”* (Kristensen, 2017). På trods af at undersøgelsen kan give nogle små indikationer på, hvor institutionerne bør sætte ind, mener vi ikke, at den siger noget om årsagerne til hvorfor de studerende og dimittenderne har vurderet, som de har gjort. Undersøgelsen fortæller os ikke noget om hverken deres vurderingskriterier eller deres forståelse af begrebet kvalitet. Hvad hæfter de studerende og dimittenderne sig egentlig ved, når de bedømmer uddannelsernes kvalitet, undervisernes faglige kompetencer og deres evne til at give feedback? Efter vores mening bliver resultaterne meget unuanceret, og undersøgelsen negligerer eller overser derfor også vigtige aspekter, der kunne være brugbare til at give et facetteret indblik i forståelsen og forbedringen af uddannelses- og undervisningskvaliteten på de danske universiteter. Et af de centrale aspekter er netop forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet, som vi har en antagelse om påvirker universiteternes vilkår og dermed også kan have indflydelse på, hvordan uddannelserne tilrettelægges og undervisningen udføres, hvilket i sidste ende kan påvirke deres

---

<sup>1</sup> Kvalitetsudvalget hedder officielt "Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser". De afsluttede deres arbejde med en samlet rapport i januar 2015, som indeholdte deres anbefalinger til hvordan man kunne fremme kvaliteten på de videregående uddannelser (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015).

mulighed for at levere kvalitet. Vi mener derfor, i modsætning til Uddannelses- og Forskningsminister, Søren Pind, at den *faktisk oplevede kvalitet* i særdeleshed er betinget og dybt afhængig af processen, konteksten og de ydre rammer, hvilket har motiveret os i udarbejdelsen af nærværende speciale.

Der er ingen tvivl om, at vi er *biased* i forhold til specialets emne og genstandsfelt, men i stedet for at se på det som en udfordring vælger vi at se på det, som dét der ansporer og motiverer os. Som de fleste andre studerende kender vi til, at man til en forelæsning lytter koncentreret til sin underviser, noterer på livet løs og føler sig dybt inspireret, hvorefter man et kort øjeblik efter bliver distraheret af en gabende medstuderende et par rækker længere fremme, som sidder og chatter på Facebook. En sådan oplevelse kunne tyde på, at der ikke er konsensus om, hvad vi studerende mener er god og dårlig undervisning. Ligeledes har adskillige erfaringer med videnskabeligt personale, som håndterer undervisning og vejledning vidt forskelligt, indikeret, at der også blandt dem kan være forskellige opfattelser i spil. Men hvilke konsekvenser kan disse potentielle forskelle i vores definitioner på uddannelses- og undervisningskvalitet have for den pædagogiske diskurs, og hvilke rationaler er styrende for vores kvalitetsforståelser?

Motivationen for nærværende speciale er således opstået ud fra egne og ligesindedes oplevelser i mødet med universitetsverdenen, men samtidig udspringer motivationen også fra et fagfagligt perspektiv. Via vores studie har vi tilegnet os grundlæggende færdigheder og viden om pædagogiske begreber og deres betydning for læringsforståelser og uddannelsestænkning. Vi har opnået indsigt i den deltagelsesorienterede og subjektive dimension af læreprocesser, samt hvordan disse læreprocesser altid er indlejret i sociale kontekster og interaktionsprocesser. En fælles interesse gennem vores uddannelsesforløb har særligt omhandlet uddannelsespolitik, samt hvordan strukturelle rammer påvirker individers handlemuligheder og positionerer dem forskelligt. Det er derfor også dette dialektiske forhold mellem uddannelsespolitiske rammebetingelser og bestemte institutioners aktørers måde at håndtere og fortolke strukturerne på, der på det faglige plan har motiveret os i udarbejdelsen af vores speciale.

Med afsæt i dels vores personlige og dels vores faglige interesser er vi således nysgerrige efter, hvordan de uddannelsespolitiske strukturer forstås og manifesterer sig internt på universiteterne. Dette vil vi undersøge ved at se på, hvordan RUC forholder sig til Uddannelses- og Forskningsministeriet og Akkrediteringsrådets kvalitetskriterier i deres kvalitetspolitik, samt om/hvordan dette forankrer sig i det videnskabelige personale og de studerendes forståelser af

uddannelses- og undervisningskvalitet. Vi ønsker at opnå en dybere indsigt i de forskellige aktørers kvalitetsforståelser og hvordan de forholder sig til eksterne krav og ambitioner om henholdsvis kvalitetssikring og masseuniversitet. Hermed bidrager vi forhåbentlig til en bedre forståelse af, hvilke utilsigtede konsekvenser dette kan medføre i den pædagogiske diskurs og til fremmelsen af en bedre dialog mellem de studerende og det videnskabelige personale. Med afsæt i denne motivation rammesætter vi nedenfor det problemfelt, som specialet udspringer af.

## 1.2 Problemfelt

En rapport lavet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2015<sup>2</sup> viser, at flere og flere søger ind på de danske universiteter og bliver optaget, men i takt med denne udvikling øges differentieringen i de studerendes forudsætninger også. Fra 2000 til 2013 steg studenterpopulationen for bachelorstuderende fra 12.550 til 24.636 (EVA, 2015:6). Fra år 2008-2013 var optaget øget med hele 52%, og i 2017 viste tal fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT), at den optagne studenterpopulation i alt var på 31.653 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a). Et hurtigt regnestykke viser, at optaget af bachelorstuderende på universitetsområdet samlet set er steget med mere end 150% siden årtusindskiftet. En måde at forstå denne udvikling kunne være at se på den som en naturlig følge af blandt andet 2020-planen, hvor regeringen tilbage i 2012 besluttede, at 60% af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse, og 25% en lang videregående uddannelse (Statsministeriet, 2012:91f). Med dette politiske incitament og den markante optagelsesforøgelse følger visse udfordringer, som ændrer universiteternes vilkår, hvilket EVA's undersøgelse giver et indblik i. Som følge af optagsstigningen følger nemlig også, at studenterpopulationen bliver langt mere differentieret målt i forhold til ansøgernes adgangsgivende eksamenskvote, samt etniske og socioøkonomiske baggrund. Dette gælder både internt på universiteterne men også universiteterne imellem. Nogle universiteter og nogle fag tiltrækker således studerende, der måske ikke har samme forudsætninger som andre, og med denne udvikling bliver universiteterne i højere grad nødt til at fokusere på kvalitetssikring af uddannelserne. Kvaliteten af uddannelserne og undervisningen på de videregående uddannelser bliver relevant af flere årsager, men særligt to årsager springer i øjnene. For det første skal undervisningen kunne imødekomme denne overgang fra elite- til

---

<sup>2</sup> Titel: *Fordelingen af det stigende optag på universiteter - En kortlægning af udviklingen i studenterpopulationen på de otte universiteter*

masseuniversitet<sup>3</sup>. En overgang der sætter nye krav til det videnskabelige personale i forhold til at formidle kompliceret og abstrakt viden til en større og mere divers gruppe af studerende. Den anden årsag er, at undervisningen og uddannelserne de seneste år er blevet indlejret i et økonomisk rationale, hvor de bliver set som værdiskabende. Værdiskabende skal her forstås som skaber af økonomisk vækst: *"Værdien [af undervisning] er økonomisk og ligger i, at jo flere beståede eksaminer undervisningen kaster af sig, desto flere økonomiske midler bliver der tilført universitetet"* (Spangsberg, 2015). Dette økonomiske perspektiv bliver i stigende grad vigtigt, da der på universiteterne, ligesom så mange andre steder i den offentlige sektor, bliver skåret voldsomt i budgetterne. En af de primære indtægtskilder for universiteterne er derfor konkurrencetiltag såsom taxametersystemet og færdiggørelsesbonusser med flere (Danske Universiteter, 2012).

Helt overordnet set befinder de danske universiteter sig således i en situation, hvor der fra politisk side forventes eller forlanges kvalitet, samtidig med at universiteternes vilkår vanskeliggøres af både en 2020-plan, der stræber efter et større og mere differentieret optag af studerende med forskellige læringsforudsætninger, og en sparepolitik der samtidigt tvinger universiteterne til at skære ned på udgifterne. Den uddannelsespolitiske styring vidner om, at universiteterne ses som ineffektive bureaukratier, der bør kunne effektivisere deres ressourcer og stadig opretholde kvalitetsstandarder. I denne neoliberale optik er der således ikke tale om et ministerielt benspænd men snarere en effektivisering, hvor man ved at indføre forskellige konkurrencetiltag prøver at opnå en bedre overordnet kvalitet på de danske universiteter gennem en mere markedsorienteret styring. Men hvordan sikrer og udvikler universiteterne kvaliteten af deres uddannelser og undervisning, forudsat at masseuniversitetet og beskæringer er grundvilkår for de danske universiteter anno 2017? Dette spørgsmål indsnævrer vores problemfelt yderligere, fordi noget tyder på, at der findes forskellige svar på dette spørgsmål, alt afhængig af hvem du spørger. Først og fremmest eksisterer der forskellige definitioner af kvalitet afhængig af, hvem du spørger. Et perspektiv, der presser sig på, er derfor om de studerende, det videnskabelige personale og de uddannelsespolitiske beslutningstagere har samme forståelse(r) af hvad uddannelses- og undervisningskvalitet er? Alle aktører er højst sandsynligt enige om, at kvaliteten er vigtig, og at denne skal sikres, udvikles og forbedres. Spørgsmålet er bare, om de er enige om, hvordan man bedst opnår dette? For hvis de har

---

<sup>3</sup> Masseuniversitet er egentlig en betegnelse der blev indført i 1960/1970'erne med den "oprindelige" overgang fra elite- til masseuniversitet, men optaget har været støt stigende og specielt de sidste 10-15 år er antallet vokset eksplosivt.

grundlæggende forskellige forståelser af hvad formålet med uddannelse er, hvilke konsekvenser har det så, for måden undervisningen praktiseres på? Og er det i så fald overhovedet muligt at indfri ambitionerne om kvalitet og masseuniversitet, hvis kvalitetsstandarderne slet ikke er så faste, som først antaget? Svaret er nok ikke entydigt. Det gør sig sikkert også gældende i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt uddannelses- og undervisningskvalitet handler om at skabe kompetent arbejdskraft, om at skabe dannede mennesker eller om at opretholde internationale standarder, så der kan konkurreres på internationalt plan. Spørgsmålene og svarene er mange, men for at kunne opnå en meningsfuld dialog og nogle holdbare forandringstiltag må vi på et kvalitativt niveau forholde os til, hvordan de uddannelsespolitiske strukturer reelt manifesterer sig i det videnskabelige personale og de studerendes handlingsmønstre og i universitetets hverdag.

Med udgangspunkt i ovenstående motivation og problemfelt er vi kommet frem til følgende problemformulering.

### **1.3 Problemformulering**

Hvordan påvirker forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet den pædagogiske diskurs blandt det videnskabelige personale og de studerende på RUC?

### **1.4 Begrebsafklaring**

For at give en mere klar idé om hvad vi mener med henholdsvis uddannelses- og undervisningskvalitet, vil vi her prøve at komme med nogle distinktioner mellem begreberne, og dermed præcisere hvordan vi forstår dem med baggrund i den forskningslitteratur, som vi har læst. Vi er bevidste om, at det ikke er muligt at lave en konkret definition på, hvad uddannelses- og undervisningskvalitet er. Selve formålet med vores speciale er i høj grad netop at afdække, hvordan der muligvis eksisterer flere forskellige kvalitetsforståelser, og at disse forståelser påvirkes af uddannelsespolitiske hensigter om at kvalitetssikre og om at få flere unge til at tage en lang videregående uddannelse. Begrebsafklaringen er derfor blot vejledende og prøver at belyse nogle essentielle parametre i forståelsen af henholdsvis uddannelses- og undervisningskvalitet.

### *Uddannelseskvalitet*

Når vi taler om uddannelseskvalitet, ser vi det især ud fra et uddannelsespolitisk perspektiv og på uddannelsen som helhed, eksempelvis hvad der er det overordnede formål med uddannelsen. Diverse uddannelsesreformer og politisk etablerede institutioner såsom Danmarks Akkrediteringsinstitution, det daværende Kvalitetsudvalg og europæiske samarbejdsinitiativer på uddannelsesområdet spiller her en central rolle. En afgørende komponent til at definere uddannelseskvalitet er de kriterier og standarder, som de institutioner fastsætter og vurderer universiteterne ud fra. Kvaliteten er dermed altid tæt forbundet med evaluering af uddannelsernes effektivitet og deres evne til at indfri de politiske institutioners mål. Vores forståelse af uddannelseskvalitet er altså særligt med henblik på universiteternes, det videnskabelige personales og de studerendes måde at efterleve, tolke og forhandle disse ydre forventninger om kvalitet, som oftest har karakter af at være bekendtgørelser eller andre officielle dokumenter.

### *Undervisningskvalitet*

Når vi taler om undervisningskvalitet bevæger vi os ind i selve læringsrummet og en undervisningspraksis. Her har vi både blik for de planlagte elementer, hvilket for eksempel kan være underviserens didaktiske dispositioner, deres formidlingsevne samt selve undervisningsindholdet - med andre ord: Det der går forud for undervisningen. Derudover kan det også indebære nogle relationelle aspekter, som er mere umiddelbare og socialt betinget. Det kan eksempelvis være de studerendes relation til underviseren og hinanden, samt deres respons på undervisningsindholdet og de didaktiske dispositioner. De uddannelsespolitiske krav og forventninger kan naturligvis godt forankre sig i denne undervisningspraksis, og studieordningerne giver eksempelvis klare bud på kvalitetskriterier via bestemte læringsmål samt viden, færdigheder og kompetencer, som de studerende skal opnå. Generelt har vi dog en antagelse om, at mange af komponenterne i undervisningskvaliteten kan være vanskeligere at måle og veje.

Årsagen til at vi vælger at se på både uddannelses- og undervisningskvalitet er blandt andet, at det kan være med til at tydeliggøre den rekontekstualisering, der sker fra de ydre, nedskrevne, politiske krav til de indre, relationelle og ofte mindre tydelige forhandlinger, der foregår i en undervisningspraksis.

## 1.5 Kill your darlings

Som udgangspunkt blev dette speciale formuleret som en undersøgelse af forholdet mellem forskning og undervisning på landets universiteter. Vi var optaget af, hvilke udfordringer det videnskabelige personale oplevede i forhold til prioritering af undervisning og sikring af god undervisningskvalitet. Vores ambitioner var at analysere, hvad der motiverede det videnskabelige personale i deres arbejde, og hvordan de håndterede samspillet mellem på den ene side at skulle forske og publicere og på den anden side at skulle undervise. Derudover ønskede vi at se nærmere på finansieringens betydning for prioritering af undervisning, og hvordan/om uddannelsespolitiske incitamenters såsom stillingscirkulærer og adjunktpædagogikum påvirker adjunktens prioriteringer. I den forbindelse foretog vi relativt tidligt i specialeprocessen to semistrukturerede interviews med to adjunkter, som underviser på nogle af de samfundsvidenskabelige fag på RUC. Disse interviews ændrede kursen for vores speciale og fik os til at orientere os mere imod masseuniversitetet og særligt de studerende. Dette skyldtes blandt andet, at adjunkterne fremhævede diversiteten blandt de studerende som en af de største udfordringer i undervisningen. De fremhævede særligt forskelligheden i de studerendes faglige niveau og deres forventninger, som noget de i højere grad skulle forholde sig til i deres undervisning. Når vi derimod spurgte ind til forholdet mellem forskning og undervisning, samt den ledelsesmæssige og uddannelsespolitiske prioritering af disse, fik vi nogle meget diplomatiske og afmålte svar. Dette skyldes muligvis, at adjunkter generelt står i en sårbar situation, hvor de kæmper for at præstere både forsknings- og undervisningsmæssigt og hvor langt fra alle opnår en stilling som lektor efterfølgende. På den måde virkede det som om, at der eksisterede en frygt for, hvordan deres svar ville blive opfattet og anvendt, selvom vi naturligvis havde tilbudt anonymisering. Det forekom os derfor svært at fortsætte med daværende problemfelt om manglende fokus på undervisningskvalitet på de danske universiteter. Vi blev derimod meget grebet af adjunkternes udtalelser om de studerende og masseuniversitetet, som noget der havde afgørende indflydelse på undervisningskvaliteten, og vi valgte derfor at ændre vores problemformulering og følge denne problemstilling. På den måde var de to interviews med til at gøre os opmærksomme på nogle problematikker, som vi ellers ikke havde været så bevidste om eller tænkt skulle fylde i vores speciale. I vores metodeafsnit vil vi komme nærmere ind på, hvordan vi har håndteret disse interviews empirisk i forhold til databehandlingen.



## **2. De danske universiteters udvikling**

Dette kapitel har til formål at skabe en historisk og begrebsmæssig ramme, der giver læseren en forståelse af specialets genstandsfelt, samt forholdet mellem masseuniversitet og kvalitetssikring. Ydermere har kapitlet til formål at præsentere RUC's kvalitetspolitik. Vi vil i kapitlet forsøge at sætte universitetet ind i en historisk kontekst og vise hvordan den samfundsmæssige og uddannelsespolitiske udvikling har præget de centrale begreber, som vi forholder os til i specialet. Hensigten er således, at skabe et solidt fundament for at forstå en række af de betingelser der påvirker uddannelses- og undervisningskvaliteten, ikke blot på RUC, men på alle landets universiteter i dag.

### **2.1 Fra elite- til masseuniversitet**

I dette afsnit vil fokus ligge på overgangen fra elite- til masseuniversitet. Indledningsvis vil vi se på, hvilken indflydelse Wilhelm von Humboldts idealer har haft på etableringen af de danske universiteter. Dernæst vil vi gå i dybden med overgangen fra elite- til masseuniversitet i 1960'erne og 70'erne og se nærmere på, hvordan denne overgang har skabt nye rammebetingelser for universiteterne.

#### **2.1.1 Inspirationen fra Humboldt - de danske universiteters etablering**

Københavns Universitet blev etableret som det første danske universitet i 1479, og først i 1829 blev Danmarks Tekniske Universitet (DTU) oprettet som landets andet universitet (Christiansen et al., 2013:17). Ved stiftelsen af Københavns Universitet var universitetet forbeholdt samfundets elite, og dem der kunne latin, da det var undervisningssproget. Dette billede har dog forandret sig markant op gennem 1900-tallet, og særligt perioden fra 1966-1974 har haft afgørende betydning i dansk universitetshistorie, da både Syddansk-, Roskilde- og Aalborg Universitet blev grundlagt i disse år. I dag eksisterer der i alt otte universiteter i Danmark (Christiansen et al., 2013:26).

Udvidelsen skete primært på grund af nogle store ungdomsårgange og en større samfundsmæssig efterspørgsel på uddannet arbejdskraft, hvilket medførte, at universiteterne skulle håndtere en massiv stigning i antallet af universitetsstuderende i 60'erne og 70'erne. Studenteroprøret spillede derudover en stor rolle i denne periode, og et af de studerendes primære krav var at få mere indflydelse på uddannelserne og undervisningsindholdet. Grundlæggelsen af Roskilde Universitet

og Aalborg Universitet kan især ses i relation til dette behov for mere indflydelse, da begge universiteter profilerede sig på en problembaseret tilgang til læring, som gav de studerende plads til mere akademisk autonomi via selvstændigt projektarbejde (Christiansen et al., 2013:20ff). Det var ikke kun i de pædagogiske principper, men også i selve optagelseskriterierne, at nogle af de nye universiteter adskilte sig. RUC forsøgte eksempelvis bevidst at gøre universitetet mere tilgængeligt for arbejderklassen ved at tildele en del studiepladser via dispensation. Her blev der set bort fra de typiske adgangskrav om studentereksamen eller HF og i stedet lagt vægt på folks erhvervserfaringer, foreningsmæssige aktiviteter og lignende (Hansen, 1997:58). Denne udvikling i udbuddet af universiteter og uddannelser har medført, at unge i dag har lettere adgang og langt flere muligheder i form af uddannelsesvalg samt mulighed for at søge den universitetsprofil, som de finder mest tiltalende.

Måden, vi forstår nutidens danske universiteter på, er særligt influeret af den tyske sprogforsker, filosof og preussiske statsmand Wilhelm von Humboldt (1767-1835). I kraft af sit embede som politisk embedsmand under det daværende preussiske kongedømme, var han med til at reformere kongedømmets uddannelsessektor og etablere Friedrich-Wilhelm Universitet i Berlin i 1810, som siden 1949 blot har heddet Humboldt Universitet (Mikkelsen, 2012). Det humboldtske ideal om at forene forskningen og undervisningen var væsentligt anderledes fra datidens universiteter, som ikke beskæftigede sig med decideret forskning, men derimod primært tilbød undervisning og forelæsning i allerede eksisterende viden. Forskningen fandt derimod sted i videnskabelige akademier uden for universitetet. Formålet med forskningsbaseret undervisning var i høj grad et dannelsesprojekt - den enkelte studerende skulle dannes gennem mødet med forskerne og deres viden. Ved at udforske forskningsspørgsmål i fællesskab med underviseren skulle de studerende udvikle sig som selvstændige, kritiske og moralske individer med en grundlæggende helhedsforståelse af, hvad det vil sige at være et menneske og kunne begå sig i samfundet (Mikkelsen, 2012).

Humboldts tanker kan i høj grad også forstås som et antiautoritært princip både i forhold til at skabe en mere ligeværdig relation mellem underviseren og de studerende i mødet om videnskaben, men også i forholdet mellem staten og universitetet. En af Humboldts mærkesager var nemlig, at universitetet skulle have retten til selvstyre og selv prioritere deres forskningsområder uden statens indblanding. Disse to principper - forskningsbaseret undervisning og forskningsfrihed - udviklede

sig som to centrale komponenter på størstedelen af de europæiske universiteter, og de udgør kernen i den humboldtske universitetsmodel (Christiansen et al., 2013:18f).

I dag ses Humboldts principper også i den danske Universitetslov<sup>4</sup> under §1, hvor der står at: *“Universitetet har til opgave at drive forskning og forskningsbaseret uddannelse (...)”* og at: *“Universitetet har forskningsfrihed”*. I forlængelse af førstnævnte krav står der ydermere, at: *“Universitetet skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse (...)”* (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2015b). Frederik Voetmann Christiansen, som er lektor ved Institut for Naturfagernes Didaktik på Københavns Universitet, fremhæver, at samspillet forsøges sikret ved, at det er et krav for mange af de videnskabeligt ansatte, at de skal beskæftige sig med både forskning og undervisning<sup>5</sup>. Derudover påpeger han, at størstedelen af universiteternes basisbevilling fra staten anvendes på forskning og undervisning, hvilket betragtes som de to primære kerneopgaver for universitetet (Christiansen, 2016:31).

Man kan dog diskutere, hvorvidt de humboldtske idealer står lige så stærkt i dag, som de gjorde før i tiden. Som vi vil komme nærmere ind på senere, har overgangen til masseuniversitetet til dels medført mere ekstern kontrol fra statslig side, hvilket kan udfordre universiteternes autonomi. Derudover er både undervisningens forskningsbaseret og mødet mellem underviser og studerende, som er essentielt i Humboldts dannelsesideal, mange steder udfordret af den massive tilgang af studerende på universiteterne. Det er vigtigt at påpege, at det stigende antal studerende ikke er alene om at udfordre det humboldtske ideal. Kravet om værdiorientering imod arbejde og arbejdsmarked spiller en ligeså væsentlig rolle. Her tænker vi særligt på employability og anvendelsesorienteret forskning. For ikke at tale om rekvireret forskning, hvor virksomheder køber forskningsbaserede ydelser på universitetet mod betaling. Disse perspektiver er nogle, der for alvor også sætter Humboldts tanker om den frie forskning under pres (Søgaard & Adler-Nissen, 2014).

### 2.1.2 Øget studenterdiversitet - universitetets nye rammebetingelser?

I løbet af de sidste 60 år er der sket en markant udvikling i antallet af studerende på de danske universiteter, hvilket har ændret universitetets rammebetingelser. Fra at være en institution der var forbeholdt de få, og som primært henvendte sig til overklassen, er universitetet i dag blevet en

---

<sup>4</sup> Officielt hedder Universitetsloven: Bekendtgørelsen af lov om universiteter LBK nr 261 af 18/03/2015

<sup>5</sup> Dette står indskrevet i stillingscirkulæret, som angiver de lovmæssige rammer for ansættelse af videnskabeligt personale på de danske universiteter

almindelig del af mange unges hverdag uanset samfundslag. I 1957 var der 13.861 studerende på de danske universiteter. Blot 20 år efter var der 75.910 studerende, og i 2010 var antallet oppe på 119.000 (Christiansen et al., 2013:20). Denne udvikling er fortsat ret markant. I perioden fra 2000-2016 er antallet af optagne studerende på bacheloruddannelserne eksempelvis steget med 150%, som også nævnt i 1.2 Problemfeltet (EVA, 2015:6, Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a).

Udviklingen er blandt andet et resultat af et større behov for højtuddannet og specialiseret arbejdskraft i samfundet. Dette behov er især kommet på dagsordenen på baggrund af internationale samarbejder, rapporter fra OECD og ikke mindst Bologna-processen<sup>6</sup>, som er et klart eksempel på, hvordan uddannelse er blevet en afgørende faktor i den internationale konkurrence om vækst og arbejdskraft som resultat af den tiltagende globalisering (Christiansen et al., 2013:33ff). Uddannelse og specialiseret viden er ifølge Jens Dolin og Nina Bonderup Dohn, der er medforfattere på bogen Universitetspædagogik fra 2013, blevet en salgsvare som indgår i det globale konkurrencemarked, hvilket har ændret universiteternes eksistensberettigelse. Universitetet er blevet en kamplads for værdimæssige og politiske diskussioner om den samfundsøkonomiske indretning og fremtid (Dohn & Dolin, 2013:44). I Danmark blev denne kobling mellem universitetet og landets økonomiske fremtid tydeliggjort i 2012, da alle Folketingets partier med undtagelse af Liberal Alliance, erklærede en målsætning om at 25% af en ungdomsårgang skulle gå på en lang videregående uddannelse senest i 2020 (Statsministeriet, 2012:91, Christiansen et al., 2013:23). Den australske professor i uddannelse, Jill Blackmore, påpeger at denne markedsgørelse af universitetet kan medføre, at de pædagogiske relationer mellem studerende og videnskabeligt personale, samt mellem universiteterne og staten, bliver et kontraktbaseret forhold. Dette skal forstås på den måde, at de studerende i stigende grad bliver opfattet som forbrugere og evalueringerne af uddannelserne kan blive opfattet som tilfredshedsundersøgelser. Ifølge Blackmore er bagsiden ved dette, at der er en tendens til mere at fokusere på: “(...) *accountability and marketing than about improvement of teaching and learning*” (Blackmore, 2009:857). Hendes pointe er, at dette kontraktbaserede forhold mellem universitetet og staten primært er med til at placere ansvar og lokalisere problemer, men som regel

---

<sup>6</sup> Bologna-processen er et samarbejde mellem 48 europæiske nationer, som blev igangsat af en række undervisningsministre og vedtaget i 1999. Formålet med Bologna-deklarationen er at skabe fri bevægelighed for studerende og forskere på de videregående uddannelser, have bedre sammenlignelighed på tværs af uddannelsessystemer og styrke de europæiske uddannelsers placering i den internationale konkurrence (Uddannelses- og Forskningsministeriet u.å, Christiansen et al., 2013:35)

uden at gå i dybden med hvorfor. Derfor er det langt fra altid, at det fører til reel udvikling (Blackmore, 2009:866).

I takt med den øgede studenterdiversitet er universiteterne blevet tvunget til at forholde sig til en ny virkelighed. Førhen var de studerende en relativt homogen gruppe, hvorimod de i dag er en meget heterogen gruppe. De studerende er langt mere blandet, hvis man ser på socioøkonomisk baggrund, etnisk herkomst og nationalitet, hvilket kan få/har indflydelse på underviserens rolle og vidensformidlingen, fordi de studerendes læringsforudsætninger og faglige niveau er vidt forskelligt. Ifølge Rie Troelsen og Anne Klara Bom, som begge er videnskabeligt ansatte på Syddansk Universitet, har transformationen fra elite- til masseuniversitet medført, at det videnskabelige personales faglige viden ikke længere er tilstrækkelig. For at kunne håndtere de studerendes forskellige læringsforudsætninger er det nødvendigt med bedre pædagogiske kompetencer blandt underviserne og mere brug af aktive og involverende læringsmetoder for at skabe et godt læringsfællesskab og imødekomme de studerendes diversitet bedst muligt (Bom & Troelsen, 2016:21). Hermed taler Bom og Troelsen ind i det David Kember, professor i pædagogik og undervisningsmetoder i videregående uddannelse, kalder for en *faciliterende læringstilgang*. Kember har undersøgt videnskabeligt personales tilgange til læring og deres forståelse af god undervisning, og kom frem til to dominerende tilgange: Den faciliterende læringstilgang, som er orienteret mod selve læreprocessen og de studerende, og den transmissive læringstilgang, som er mere orienteret mod selve indholdet og curriculum (Kember & Kwan, 2000:469). I forlængelse heraf pointerer Kember også at: *“Fundamental changes to the quality of teaching and learning may only result from changes to conceptions of teaching”* (Kember & Kwan, 2000:489). Det er altså nødvendigt med en forståelse af og indsigt i det videnskabelige personales forståelse af undervisningskvalitet, hvis man vil forandre en undervisningspraksis.

Undervisningskvaliteten bliver således udfordret fra flere fronter, som følge af den diversitet masseuniversitetet har ført med sig, hvilket gør det særligt aktuelt i disse år. Inger Spangsberg, som er underviser på Københavns Universitet, skrev i 2015 et debatindlæg med titlen *Undervisningen matcher ikke masseuniversitetet*, hvor hun kom med flere konkrete eksempler på de udfordringer masseuniversitetet fører med sig i praksis. Generelt mener hun, at der er en tendens til at politikerne betragter de studerende som dovne og uengagerede. I stedet tror hun, at svaret skal findes i, at der ofte ikke er overensstemmelse mellem de studerendes forudsætninger og undervisningens indhold og mål, hvilket er en naturlig konsekvens af det forandrede studentersegment, som

masseuniversitetet har medført. I relation til den udfordring fremhæver hun tre forandringstiltag: En justering af det faglige niveau, mere anvendelsesorienteret undervisning og en tilpasning af det akademiske sprog i undervisningen.

Det første hænger sammen med, at gymnasiet er gennemgået samme transformation med en markant større diversitet blandt de studerende, hvilket betyder, at de studerende ikke har samme faglige niveau i dag, når de starter på universitetet. Derfor foreslår Spangsberg flere undervisningstimer og i forlængelse heraf nævner hun, at undervisningen bør være mere praksisorienteret og perspektivere mere direkte til det arbejdsfelt, som de studerende skal indgå i på arbejdsmarkedet. I forlængelse af det anbefaler hun, at man justerer sproget i undervisningen:

Sproget er i dag i udpræget grad forskningens sprog, som ofte er karakteriseret af snørklede sætningskonstruktioner. Dette kommer for mange studerende til at udgøre en formålsløs barriere i processen med at tilegne sig det faglige sprog. Set i lyset af den stigende andel af ikke-etniske danskere blandt de studerende er det i særlig grad vigtigt, at denne barriere svækkes (Spangsberg, 2015).

Formidlingen af undervisningsindholdet er altså afgørende, fordi abstraktionsniveauet kan virke fremmedgørende for nogle studenter. Flere forskere på det universitetspædagogiske område har også fremhævet, at det måske er nødvendigt i højere grad at lytte til de studerendes behov i evalueringer og inddrage dem mere aktivt i udviklingen af undervisningen, for at imødekomme de forskellige forudsætninger og forventninger, der er til stede i læringsrummet (Christiansen et al., 2013:23).

Måden man ser på masseuniversitetet har altså forandret sig en del fra slutningen af 1960'erne og frem til i dag. Ved RUC's etablering var det en selverklæret mission at gøre universitetet tilgængeligt for arbejderklassen via nye pædagogiske principper, der skulle få videnskaben ned i øjenhøjde. Her blev masseuniversitetet og kvalitet ikke set som noget modsætningsfyldt, hvilket der i langt højere grad er en tendens til i dag. I dag bringes masseuniversitetet ofte i spil i diskussioner om for lavt fagligt niveau og for mange studerende på uddannelserne. Masseuniversitetet nævnes dermed som noget, der kan udfordre universitetets vidensgrundlag og føre til en kvalitetssvækkelse. Fra politisk side bliver ønsket om at uddanne flere på universitetet omtalt som et forsøg på at skabe social mobilitet og bryde den negative sociale arv. Ambitionen om et masseuniversitet er derfor i dag noget, der er tæt forbundet med uddannelsespolitikken og centrale samfundsøkonomiske

beslutninger. Samtidig har det dog betydet, at ambitionen om masseuniversitetet eller social mobilitet er noget universitetet bliver pålagt som et politisk og samfundsmæssigt krav via politiske målsætninger om at sikre kvalitet frem for at være en selvstændig ambition fra universiteterne. Masseuniversitetet er altså blevet et kvalitetspolitisk krav, som universiteterne ufrivilligt er nødsaget til at tilpasse sig.

## **2.2 Fra masseuniversitet til kvalitetssikring**

I følgende afsnit vil vi beskrive overgangen fra masseuniversitet til de seneste årtiers uddannelsespolitiske fokus på kvalitetssikring. Fokus i dette afsnit vil således være at påvise forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet, da dialektikken mellem disse to fænomener er afgørende for diskursen om uddannelses- og undervisningskvalitet på de danske universiteter.

### **2.2.1 Kvalitet og kontrol på den uddannelsespolitiske dagsorden**

Som vi tidligere har været inde på er det tiltagende uddannelsespolitiske fokus på kvalitetssikring især kommet fra nogle internationale initiativer. Særligt Bologna-deklarationen (1999) og den efterfølgende Bologna-proces har været startskuddet på en fælles indsats i Europa om at sammenligne uddannelser og meritssystemer på tværs af nationer og skabe nemmere mobilitet for studerende, der ønsker udvekslingsophold og uddannelser i udlandet. Dette har blandt andet resulteret i 7-trinsskalaen ved karaktergivning, ECTS-systemet samt de fælles læringsmål i studieordningerne, der er bygget op omkring henholdsvis viden, færdigheder og kompetencer. Begreberne om kvalitet, kvalitetssikring og -udvikling har således vundet indpas som europæisk reformtendens. Dette betyder også, at kvalitetsarbejdet på de danske universiteter, samt etableringen og udviklingen af blandt andet det danske akkrediteringssystem er stærkt influeret af fælles europæiske kvalitetsforståelser og -standarder som er konstitueret gennem blandt andet OECD og i særdeleshed The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (Universitets- og Bygningsstyrelsen, 2009:6)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Andre internationale sammenslutninger for videregående uddannelser der kan være interessante i denne forbindelse er: European Students' Union (ESU) European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) Education International, BUSINESSEUROPE European Quality Assurance Register for Higher Education (EQRA)

De danske universiteter er således igennem de sidste årtier blevet underlagt en langt mere politisk styret kvalitetssikring, som bunder i en standardiseret måde at forstå og tolke begreberne om uddannelses- og undervisningskvalitet. Dette fokus på kvalitet og kvalitetssikring er ikke nyt i det danske uddannelsessystem, men før i tiden var særligt kvalitetssikring en intern proces. Som følge af det øgede europæiske samarbejde på uddannelsesområdet bliver der i højere og højere grad forlangt at kvalitetssikring og -udvikling skal underbygges af strategier, dokumentation og evaluering som bevis på, at universiteterne forpligter sig til at udvikle og sikre kvaliteten af uddannelser og undervisning på institutionerne. Denne udvikling kan både ses som et forsøg på at skabe sammenlignelighed universiteterne imellem, skabe de bedste uddannelser og skabe de bedste kandidater, der kan konkurrere ikke blot på et nationalt, men også et globalt marked. Modsat kan denne udvikling også ses som en form for magtdemonstration fra politisk side - en korrektion, disciplinering og pålæggelse af kvalitet som én specifik standardiseret størrelse, der skal underlægges et system i forsøget på at effektivisere. En del forskning tyder på, at meget videnskabeligt personale netop opfatter kvalitetssikringen på denne måde (Elassy, 2015:253). Den australske forsker, Gina Anderson, har via hendes forskning i disse management tiltag, fundet frem til at det videnskabelige personale ofte har en stærk modstand over for tiltag om kvalitetssikring, selvom de generelt er optaget af at forbedre uddannelses- og undervisningskvaliteten (Anderson, 2006:161). I Andersons studie, bestående af interviews med 30 videnskabeligt ansatte fra 10 forskellige universiteter i Australien, var den generelle opfattelse, at det langt fra altid fremmer kvaliteten og som regel medfører en ekstra arbejdsbyrde: *“For the academics in this study assuring quality involved resisting quality assurance mechanisms”* (Anderson, 2006:171). At modsætte sig de eksterne eller institutionelle forsøg på kvalitetssikring, blev ironisk nok centralt i forståelsen af kvalitet i dette tilfælde. Derfor fremhæver Anderson vigtigheden af at opnå enighed i kvalitetsforståelserne mellem videnskabeligt personale, universitetsledelserne og de uddannelsespolitiske beslutningstagere (Anderson, 2006: 171). I en nordisk sammenhæng har den franske professor Laurence Habib og norske Line Wittek fra Oslo og Akershus Universitet, undersøgt forståelsen af undervisningskvalitet ved et større skandinavisk universitet fra 2008-2011. En af deres centrale konklusioner var, at udfordringen ved den eksterne standardisering af kvalitet er, at den overser de traditioner og den kultur, som er en essentiel del af de enkelte fagdiscipliners måde at forstå kvalitet på. På baggrund af det opfordrer de til, at kvalitetsarbejdet må: *“(…) defineres*



av de fagpersonerne som har ansvaret for planlegging og gjennomføring av undervisning” (Habib & Wittek, 2012:235), således at kvalitetsarbejdet primært foregår på praksisniveau.

Uanset hvilket syn man ligger på udviklingen, er det vanskeligt for universiteterne at undgå de krav og retningslinjer, som følger med denne uddannelsespolitiske forståelse af kvalitet. Kvalitet er blevet til noget, som må og kan gøres op i tal og fokus ligger på outcome. Uddannelsesinstitutionerne har dog stadig selv en vis indflydelse på, hvordan de allerede satte kvalitetskriterier skal efterstræbes. I bogen *Universitetetspædagogik* italesætter forfatterne denne udvikling således:

Staten forsøger på samme tid at styre den offentlige sektor gennem en såkaldt målrammestyring, dvs. en styring, hvor det fortsat er staten, der definerer målene, men hvor den konkrete opgaveløsning lægges i hænderne på de lokale aktører. Der er her tale om en decentraliseringsbevægelse, hvor lovgiverne forsøger at skabe ansvarlighed i de lokale miljøer ved at overføre beslutningskompetence fra centraladministrationen til institutionerne. Institutionerne skal i højere grad selv forme deres vilkår og funktioner, mens centralmagts styring begrænses til at foregå gennem udviklingskontrakter og “output management” (Christiansen et al., 2013:28)

Som led i denne decentraliseringsbevægelse sættes standarderne for kvalitet således af udefrakommende instanser: Uddannelses- og Forskningsministeriet, Danmarks Akkrediteringsinstitution, europæiske sammenslutninger med flere, og det bliver universiteternes opgave at leve op til disse standarder og udarbejde nogle konkrete målsætninger og retningslinjer.

### 2.2.2 Alignment-paradigmet

Denne tiltagende politiske styring og kravet om kontrol gør, at universiteterne befinder sig i en kompleks situation. Ifølge Jens Tofteskov, der er ansat som chefkonsulent på CBS Teaching & Learning, er universitetet på mange måder i en slags identitetskrise, hvilket hænger sammen med dets rolle som en selvejende offentlig institution. Tofteskov argumenterer for, at der aktuelt eksisterer to samtidige paradigmer i universitetsverdenen, som har afgørende betydning for universiteternes vilkår. Det ene er det, han betegner det *humboldtske paradigme*, som er kendetegnet ved nogle af de humboldtske idealer vi tidligere har været inde på, eksempelvis forskningsfrihed og forskningsbaseret undervisning, hvor de studerende indgår som aktive deltagere i forskningsprocesserne. Det andet kalder han *alignment-universitetet*, som i høj grad er forbundet med den tiltagende statslige kontrol med universiteterne, der er øget gennem de sidste 20-30 år

(Tofteskov, 2016:4). Denne kontrol hænger sammen med, at universiteterne generelt er blevet opfattet som kaotiske og ineffektive institutioner fra politisk side (Christiansen et al., 2013:24). Løsningen herpå har været en neoliberal styring og New Public Management med inspiration fra den private sektor, som vi også refererede til tidligere i citatet om output management og decentralisering. Dette kan blandt andet ses ved indførelsen af forskellige konkurrencetiltag, og en massiv evalueringskultur som skal give universiteterne et incitament til at opnå bedre kvalitet på uddannelserne (Christiansen et al., 2013:27).

I denne alignment-tankegang betragtes undervisningen som: *“(...) en certificeret vare, der skal leve op til en række krav om undervisningens kvalitet, de studerendes tidsforbrug, kandidaters kompetencer, osv.”* (Tofteskov, 2016:4). I denne kontekst ses undervisningen i høj grad som et produkt, der skal tjene samfundets behov. Et symbol på denne markedsgørelse af undervisningen ses eksempelvis ved taxametersystemet, hvor universiteternes økonomiske tilskud er afhængigt af, om de studerende består deres eksamener (Christiansen, 2016:27). Samtidig betyder det, at universiteterne er afhængige af at optage mange studerende og helst have et lavt frafald, fordi taxametersystemet er blevet en central økonomisk fordelingsnøgle. Taxametersystemet understøtter dermed ambitionen om et masseuniversitet og målet om at 25% skal have en lang videregående uddannelse i 2020. Ifølge en rapport fra 2011 udarbejdet af DEA er udfordringen ved taxametersystemet, at det ikke indebærer direkte incitamenter til at fremme uddannelses- og undervisningskvaliteten, selvom det er et effektivt styringsredskab (DEA, 2011:9ff). Det underliggende rationale fra uddannelsespolitisk side består i, at de studerende vælger det universitet, der har de mest tiltalende uddannelser, eller hvor de studerende vurderer, at kvaliteten generelt er højest. Men DEA's rapport viser hvordan, dette kan have nogle utilsigtede konsekvenser for valget af undervisningsform og fastsættelse af det faglige niveau.

Alignment-tankegangen og New Public Management indebærer ofte et forsøg på at strømline og effektivisere universiteterne, hvilket har ramt universiteterne i kraft af nedskæringer. Gennem de seneste par år har finansloven budt på drastiske spareøvelser på universitetsområdet, hvilket har medført flere fyringer, og henover de næste fire år skal universiteterne spare 2% af deres samlede budget årligt som følge af det såkaldte omprioriteringsbidrag (FTF, 2015; Forskerforum, 2013:19ff).

Alignment-paradigmet ses også i en vis grad udtrykt i Universitetslovens formålsparagraf §2, stk. 3, hvor der blandt andet står: *“Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage*

*til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet*” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015b). Universitetet har altså en samfundsmæssig forpligtelse til at skabe vækst og udvikling både nationalt og internationalt, hvilket betyder, at de er nødt til at forholde sig til arbejdsmarkedet og globalisering. Som Tofteskov er inde på, er denne kobling til hele den samfundsøkonomiske dagsorden især taget til efter o’erne. I en dansk kontekst kan det blandt andet ses på indføringen af en gennemførelsesbonus som supplement til taxametersystemet i 2006, hvilket blev indført efter en kritik af de studerendes lange studietider og for højt frafald, samt oprettelsen af ACE Danmark i 2007 (I 2013 ændrede ACE Danmark navn til Danmarks Akkrediteringsinstitution)<sup>8</sup>. Overordnet set har styringen af universiteterne de sidste 20-30 år tydet på en opfattelse af universitetet som *vækstskabere frem for videnskabere* (Christiansen et al., 2013:24ff).

I Danmark har der også været et stærkt fokus på, at de studerendes kompetencer skal være erhvervsrettet og arbejdsrelevante, hvilket kan ses i eksempelvis kvalifikationsrammen fra 2003, som definerer læringsudbyttet for uddannelserne og dermed er udgangspunkt for studieordningerne:

(...) uddannelseselementer, der ikke umiddelbart kunne oversættes til konkrete anvendelsesfunktioner på arbejdsmarkedet (som fx “faglig fordybelse” og “demokratisk udsyn”), skulle skæres bort fra de nye studieordninger. En holdning, der også afspejler sig i den danske akkrediteringsproces. Som det eneste land i Europa har Danmark fx arbejdsmarkedsrelevans som det primære godkendelseskriterium for akkreditering af uddannelser (...) (Christiansen et al., 2013:36f).

I en dansk kontekst ses der altså med en vis skepsis på uddannelsesværdier, der ikke betragtes som direkte anvendelige og omsættelig i erhvervslivet.

Tofteskov mener generelt, at alignment-paradigmet dominerer i de statslige rammebetingelser og orienterer sig mod arbejdsmarkedet, imens humboldt-paradigmet dominerer institutmiljøerne og orienterer sig mod forskningen. Han påpeger, at det er vigtigt at være opmærksom på forskelligheden i de værdigrundlag, der er repræsenteret i de to paradigmer, fordi det influerer på

---

<sup>8</sup> I 2007 oprettes ACE, Danmarks Akkrediteringsinstitut som overtager videnskabsministerens opgave i forhold til at godkende uddannelser. ACE’s opgaver bliver: “Det danske akkrediteringssystem på universitetsområdet indebærer, at alle nye og eksisterende universitetsuddannelser bliver eksternt kvalitetssikret ved en akkreditering, der gennemføres af ACE. Akkrediteringssystemet skal dokumentere og sikre, at alle universitetsuddannelser lever op til centralt fastsatte kriterier for kvalitet og relevans. Akkrediteringsprocessen tilrettelægges forskelligt afhængig af, om det er en ny eller eksisterende uddannelse, som skal akkrediteres” (Universitets- og Bygningsstyrelsen, 2009:8).

ledelsesmæssige beslutninger, det videnskabelige personales prioriteter samt de strukturelle incitament, der bliver indført på universiteterne (Tofteskov, 2016:5).

### **2.3 Fra kvalitetsforståelser til kvalitetspolitik**

I dette afsnit beskæftiger vi os med RUC's kvalitetspolitik og sætter den ind i en begrebsmæssig ramme ud fra Diana Greens fem forskellige kvalitetsforståelser. Formålet er, at tydeliggøre hvordan kvalitet som begreb omsættes til reel uddannelsespolitik i en institutionel pædagogisk praksis og samtidig belyse fleksibiliteten i den måde, hvorpå man kan forstå kvalitet.

#### **2.3.1 Udviklingskontrakt og akkreditering**

Uddannelses- og Forskningsministeriet og Akkrediteringsrådets eksterne kvalitetskontrol, forankrer sig blandt andet gennem akkreditering, udviklingskontrakter og evaluering på det interne institutionsniveau. Et konkret eksempel på hvordan dette udmønter sig i praksis, er universiteternes individuelle udviklingskontrakter. Kontrakterne startede som et tilbud i forbindelse med revisionen af Universitetsloven tilbage i 1999, men de er senere blevet lovpligtige. Hvert tredje år forhandler Uddannelses- og Forskningsministeriet og de enkelte universiteter en ny udviklingskontrakt på plads, som indeholder 3-5 pligtige mål fastsat af ministeriet og 3-5 selvvalgte mål fastsat af institutionerne individuelt. Ifølge ministeriet er formålet med udviklingskontrakten at understøtte universiteternes strategiske udvikling og prioriteringer, men samtidig fungerer det som en evalueringsmetode og kvalitetssikring af universiteterne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014)

Siden udarbejdelsen af udviklingskontrakterne for perioden 2008-2010 har det også været lovpligtigt, at kontrakten skal indeholde en kvalitetspolitik. Den overordnede idé med kvalitetspolitikkerne er ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet, at:

[u]niversiteterne har ansvaret for at sikre og udvikle kvaliteten af deres undervisning og uddannelser. De interne kvalitetssystemer skal sikre universitetsuddannelser af høj kvalitet og med relevans for arbejdsmarkedet. Det er op til de enkelte universiteter at opbygge et system, som sikrer og udvikler kvaliteten af deres undervisning og uddannelser (Universitets- og Bygningsstyrelsen, 2009:5).

Kvalitetspolitikken er således en del af det interne kvalitetssystem, som skal leve op til de krav, der gør sig gældende i Universitetsloven og Akkrediteringsloven samt en række bekendtgørelser herunder. En uddannelsesinstitutions kvalitetspolitik skal dermed rumme alt fra optagelse til arbejde efter endt uddannelse, og skabe en indre eller et internt kvalitetssikringssystem, der bygger på handleplaner, evalueringer og dokumentation. Dette interne kvalitetssikringssystem bruges også til at vurdere, om uddannelserne overhovedet kan blive akkrediteret.

For at få en uddannelse akkrediteret skal den leve op til fem fastsatte kriterier, som er bestemt af Akkrediteringsrådet. Jævnfør Bekendtgørelsen om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser, BEK nr. 852, er de fem faste kriterier for uddannelseskvalitet følgende<sup>9</sup>:

#### I. Behov og relevans

Uddannelsen er relevant i forhold til arbejdsmarkedets behov. (...)

#### II. Videngrundlag

Uddannelsen er baseret på det videngrundlag, som følger af reglerne for uddannelsen. (...)

#### III. Mål for læringsudbytte

Der er sammenhæng mellem uddannelsens indhold og målene for læringsudbytte. (...)

#### IV. Tilrettelæggelse og gennemførelse

Tilrettelæggelsen og den praktiske gennemførelse af uddannelsen understøtter opnåelsen af målene for læringsudbytte. (...)

#### V. Intern kvalitetssikring og -udvikling

Kvalitetssikringen af uddannelsen er i overensstemmelse med de europæiske standarder og retningslinjer for de videregående uddannelsesinstitutioners interne

---

<sup>9</sup> Der er her tale om kriterierne for akkreditering af uddannelser og ikke kriterier for institutionsakkreditering eller for prækvalifikation af nye uddannelser.

Kriterierne for institutionsakkreditering er som følgende: 1) Kvalitetssikringspolitik og -strategi, 2) Kvalitetsledelse og organisering, 3) Uddannelsernes videngrundlag, 4) Uddannelsernes niveau og indhold 5) Uddannelsernes relevans.

Både når det handler om den ene og den anden slags akkreditering er der tale om at Danmarks Akkrediteringsinstitution laver en helhedsvurdering. Denne vurdering foretages af et akkrediteringspanel bestående af fagpersoner og studenterrepræsentanter. Helhedsvurderingen bygger på evalueringsrapporter som institutionen selv har foretaget og nøgletal. Ydermere bygger vurderingen på besøg på institutionen, samt dokumentation for institutionens interne kvalitetsarbejde. (ACE, u.å)

kvalitetssikring af uddannelser og er velfungerende i praksis. (...)” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015a:9)

Bekendtgørelsen og de fem kriterier indikerer dermed også, at der eksisterer en bestemt form for kvalitetsstandard og kvalitetsforståelse, som uddannelsesinstitutionerne bør følge.

### 2.3.2 Definitioner af kvalitet

Som vi nu har vist med den overordnede uddannelsespolitiske dagsorden og med Akkrediteringsrådets fem kriterier for uddannelsesakkreditering, så giver de forskellige aktører udtryk for bestemte kvalitetsforståelser baseret på nogle bestemte rationaler. Et perspektiv, der yderligere kan være med til at tydeliggøre hvordan uddannelses- undervisningskvalitet kan forstås, kommer fra Diana Green, der i bogen *What is Quality in Higher Education?* (1994) redegør for forskellige måder at forstå kvalitet på i videregående uddannelsesinstitutioner. Selv om bogen refererer til det engelske uddannelsessystem og er mere end 20 år gammel, ses der alligevel flere paralleller til det danske system, og de udfordringer der eksisterer i dag jævnfør ringere offentlig finansiering og øget optag af studerende: “[C]oncerns has been expressed about shifting from the traditional elitist system of higher education to a ‘mass’ system (...), together with a stable or falling uni of public resource” (Green, 1994:10f). Dette står altså direkte i forlængelse af den politiske ambition om at få 25% af en ungdomsårgang til at tage en lang videregående uddannelse, samtidig med at universiteterne skal spare 2% årligt.

Green påpeger nogle af de årsager, der er medvirkende til, at begrebet ‘kvalitet’ er så vanskeligt at finde en entydig definition på er, at det på samme måde som ‘frihed’ og ‘retfærdighed’ er *elusive concepts*, altså flygtige begreber der er vanskelige at forklare, men som alle forstår betydningen af (Green, 1994:12). Samtidig er begrebet kvalitet værdiladet, altså forbundet med noget godt eller noget der er værd at stræbe efter, og i forsøget på at opnå kvaliteten forringes opmærksomheden på, hvad det egentlig betyder. Green mener dog stadig, at selv om det ikke er muligt at finde en entydig definition, er det vigtig at identificere forskellige tilgange eller definitioner på begrebet: “While not answering the question posed, it [bogen] seeks to examine some of the differing views about how quality might be defined and assessed, drawing on the theory and practice of quality management” (Green, 1994:10). Derfor vil vi her gennemgå hendes fem definitioner på kvalitet for efterfølgende at identificere, hvordan RUC’s kvalitetspolitik er baseret på bestemte rationaler og kvalitetsforståelser. Derudover

kan disse definitioner også være nyttige til at forstå, hvordan det videnskabelige personale og de studerendes udsagn i analysen også taler ind i bestemte måder at definere kvalitet på. Titlerne på de fem definitioner er efter bedste evne frit oversat af os.

### ***Det traditionelle syn på kvalitet (The traditional concept of quality)***

I forhold til denne optik forstås kvalitet som et relationelt fænomen - som noget der adskiller sig markant fra noget andet, og som har en særlig høj status. Dette kunne for eksempel være Ivy-League universiteter som Cambridge og Oxford eller andre institutioner med et ekstra godt renommé. Kvalitet er "excellence" (dygtighed, fortrinlighed) og der er tale om: "*Extremely high standards of production, delivery and presentation are set, which can only be achieved at great expense or with the use of scarce resources*" (Green, 1994:13). Ulempen ved denne måde at se kvalitet er, at den ikke er velegnet til at evaluere selve kvaliteten på videregående uddannelser i sin helhed, medmindre man ser på best practice-lignende modeller. Ved denne klassiske forståelse af kvalitet kommer ry og renommé nemt til at overskygge reel kvalitet og giver derfor ofte ældre institutioner en fordel og til tider et automatisk kvalitetsstempel.

### ***Kvalitet som overensstemmelse med standarder (Quality as the conformance to standards)***

Denne måde at forstå kvalitet handler i højere grad om proces og standardisering - om hvordan og i hvilken grad kvaliteten lever op til specifikke standarder. Forståelsen stammer fra måden at se kvalitetskontrol i fabriksindustrien, og kvalitet handler i denne optik derfor om, hvorvidt noget (produktet eller resultatet) lever op til på forhånd fastsatte standarder. Standarder forstås her som: "*(...) a basis for measurement, or a 'yardstick' - a neutral term to describe a required characteristic of a product or service*" (Green, 1994:13). For universiteterne betyder det for eksempel, om de lever op til de standarder, der kræves for at blive akkrediteret jævnfør Akkrediteringsrådets fem kriterier. De ulemper der opstår ved denne måde at forstå kvalitet er dels en forsimpning af begrebets kompleksitet, fordi kvalitet bliver gjort til noget, der kan måles og vejes, og dels at fokus ligger på output, hvilket betyder, at kvalitet bliver bedømt på baggrund af kontrol. På den anden side ses der også fordele ved denne tilgang i og med, at institutioner selv har mulighed for at stræbe efter og efterleve kvalitet ud fra kriterier, de selv har sat. "*It gives all institutions an opportunity to aspire to quality, as different standards can be set for different types of institution*" (Green, 1994:14). Både udviklingskontrakten og kvalitetspolitikken kan ses i dette perspektiv, da universiteterne selv

udarbejder de specifikke mål og måden at indfri dem på, selvom de naturligvis er begrænset af, at Uddannelses- og Forskningsministeriet samt Akkrediteringsrådet fastsætter de ydre kvalitetskriterier. Problemet med denne kvalitetsforståelse er, at den ikke giver nogen kriterier for selve udarbejdelsen af standarder - hvad er eksempelvis rationalet bag Akkrediteringsrådets fem kriterier?

### *Kvalitet som formålsbestemt (Quality as fitness for purpose)*

I denne tilgang må kvalitet defineres ud fra formålet med produktet eller den service, der leveres. Forstået på den måde at kvalitet ikke har nogen betydning i sig selv, men kun i forhold til det, den står i relation til - kvaliteten af noget. Det handler altså i højere grad om at definere hvad kvalitet er i forhold til noget specifikt: “ (...) *what the specification for a quality product or service should be*” (Green, 1994:14), hvilket også vil sige, at kvalitet er et begreb, der omdefineres over tid, eftersom omstændighederne eller behovene ændres (Green, 1994:14). Vi uddanner for eksempel til et samfund, som vi ikke ved med sikkerhed, hvordan kommer til at se ud, så dét at flere skal ind på universiteterne og bestemte uddannelser er en gisning om, at vi får brug for flere akademikere, men forholdene kan ændre sig. Med denne tilgang til kvalitetsbegrebet handler det således i lige så høj grad om, at kvaliteten skal have et formål. Green eksemplificerer dette ved at sige, at formålene kan være mange, afhængig af hvem (politikere, institutioner, de studerende) der definerer dem, fordi:

(...) if the purpose of higher education is to provide an appropriately educated workforce, is the system as a whole providing the right numbers of graduates? Is a particular course providing the right balance of knowledge, skills and understanding? Is an institution achieving the purpose it set for itself in its mission statement? (Green, 1994:14).

Spørgsmålene er mange og svarene endnu flere, fordi denne tilgang om *kvalitet som formålsbestemt* ikke kun stiller spørgsmål til, hvordan kvalitet defineres. Den stiller også spørgsmål til formålet: Uden en klar definition af formålet, kan kvaliteten ikke defineres. Denne problematik bliver ikke enklere af, hvem der har “ret” til at bestemme formålet, og at der måske ikke er tale om ét formål med uddannelses- undervisningskvaliteten men flere.



### ***Kvalitet som effektivitet i at opnå institutionelle mål (Quality as effectiveness in achieving institutional goals)***

*Kvalitet som effektivitet i at opnå institutionelle mål* skal ikke ses som en separat måde at forstå kvalitet, men snarere som en evaluering og en måde hvorpå kvalitet som formålsbestemt kommer til udtryk på i det institutionelle niveau. “A high quality institution is one that clearly states its missions (or purpose) and is efficient and effective in meeting the goals that it has set itself” (Green, 1994:15). Kvalitet i denne optik fokuserer således ligesom i ovenstående tilgang på, hvorvidt en uddannelsesinstitution lever op til de kvalitetskriterier, de selv har sat eller er blevet pålagt. Det, der her afgør kvaliteten, er, om de eksterne instanser evaluerer, om det er lykkedes institutionerne, at indfri kravene til kvalitet. Udviklingskontrakten er et klart eksempel på denne direkte evaluering af kvalitet, fordi universitetet er tvunget til at fastsætte nogle meget konkrete mål, der ofte er baseret på tal og derfor nemt at måle effektiviteten af.

### ***Kvalitet som imødekommenhed over for kundens behov (Quality as meeting customers' stated needs)***

Den sidste tilgang som Green viser, læner sig også op af *kvalitet som formålsbestemt*. Tilgangen fokuserer dog på, at kvalitet defineres ud fra tanken om at opfylde specifikke behov og: “[h]igh priority is placed on identifying customers' needs as a crucial factor in the design of a product or service” (Green, 1994:16). Problematikken med denne forståelse er imidlertid, at det ikke nødvendigvis er defineret, hvem kunden er og dermed ikke hvis behov kvaliteten skal leve op til. I forhold til uddannelsessystemet kan der for eksempel være forskellige holdninger til, om de studerende er kunden, produktet eller begge dele. Green uddyber:

While it may be relatively easy to identify the physical needs of students in higher education in term of access to adequate library provision and adequate student accommodation, the heart of the education service is the relationship between the lecturer and student in the teaching and learning process. Unlike manufacturing industry, the producers and customers (lecturers and students) are both part of the production process making the process individual and personal, depending on the characteristics of both the producer and the consumer. The result of these characteristics is that standards of quality are difficult to state and maintain (Green, 1994:16).

Det der særligt diskuteres inden for dette syn på kvalitet er dels, hvorvidt et behov er ensbetydende med kvalitet, og dels hvorvidt den studerende (hvis set som kunden) kan bedømme om uddannelsen

eller undervisningen er af god kvalitet, både i forhold til øjeblikkelige behov (interesse, motivation) og i forhold til fremtidige behov (Green, 1994:17). Med den aktuelle erhvervsorientering og intensivering i fokus på kvalitetssikring, kan man også diskutere, hvorvidt arbejdsmarkedet og Uddannelses- og Forskningsministeriet (eller Akkrediteringsrådet) ikke kan opfattes som kunden i ligeså høj grad som de studerende, fordi universitetet er nødsaget til at 'sælge' uddannelserne til dem.

Pointen med gennemgangen af disse forskellige tilgange til forståelse af kvalitet er, som tidligere nævnt, at tydeliggøre at der ikke findes én definition men mange definitioner og forståelser af kvalitet på højere uddannelsesinstitutioner. Kvalitet må derfor forstås som et relativt koncept, i og med at forskellige interessenter har forskellige interesser og prioriteringer i søgen efter kvalitet. Vi vil nu se nærmere på RUC's kvalitetspolitik for at tydeliggøre de kriterier, som de bedømmer kvalitet ud fra.

### **2.3.3 RUC's kvalitetspolitik**

Overordnet set kan RUC's kvalitetspolitik ses som en afspejling af de to samtidige paradigmer, som Jens Tofteskov påpegede eksisterer i universitetsverden. Den ene er alignment-tankegangen, som vi har påpeget er dybt influerende på måden at forstå uddannelseskvalitet på i dag og særligt dominerer i uddannelsespolitikken - den anden er idealet om dannelse, som baserer sig på Humboldts værdisæt og som ofte har en stærk position i institutmiljøerne.

I deres kvalitetspolitik er de tydeligvis optaget af at tilfredsstille Akkrediteringsrådet og ENQA's kriterier og definition af kvalitet (ACE Danmark, 2011, ENQA et. al., 2015). De nævner samtlige love og bekendtgørelser, som kvalitetssikringen skal leve op til og fremhæver også, at de forholder sig til European Standards and Guidelines for Quality Assurance, retningslinjerne i Akkrediteringsrådets vejledninger samt Uddannelses- og Forskningsministeriets kvalifikationsramme for uddannelsernes kompetenceprofil (Bilag 10:3). Hvis man ser på RUC's hovedprincipper for kvalitetsarbejdet nævner de også systematik og målbarhed, koordinering og tydelig ansvarsfordeling som nogle af principperne (Bilag 10:4). Dette bliver især tydeliggjort på kvalitetspolitikens sidste fem sider, som er en udførlig gennemgang af samtlige råd, udvalg og øvrige ansattes ansvarsområder for at sikre kvalitet (Bilag 10:5ff). De gør altså meget ud af at tydeliggøre deres indsats for kvalitetssikring på et organisatorisk og ledelsesmæssigt niveau.

På den ene side er denne alignment-tankegang ret fremtrædende og kvalitetspolitikken afspejler i høj grad Akkrediteringsrådets femte kriterie om, at den interne kvalitetssikring er i overensstemmelse med europæiske standarder. Ligeledes refereres der til, at videngrundlaget og målene for læringsudbytte med uddannelsen forholder sig til kvalifikationsrammen, som vi tidligere har beskrevet er meget fokuseret på uddannelseskompetencernes anvendelighed på arbejdsmarkedet. RUC's kvalitetspolitik kan altså ses, som det Green omtaler *kvalitet som overensstemmelse med standarder* og *kvalitet som effektivitet i at opnå institutionelle mål* i kraft af, at de gør opmærksom på, at de følger Akkrediteringsrådets kriterier, de europæiske standarder samt kvalifikationsrammen og har systematik, målbarhed og tydelig ansvarsfordeling som bærende principper i kvalitetsarbejdet.

Omvendt formår RUC også at udtrykke nogle andre forståelser af hvad uddannelses- og undervisningskvalitet er og endda komme med en form for afstandtagen fra den eksterne kvalitetskontrol:

På RUC arbejder vi ikke med kvalitet kun for at tilfredsstille eksterne aktører og lovkrav. Tværtimod er RUC's holdning til uddannelseskvalitet, at vækstgrundlaget for øget kvalitet først og fremmest findes tæt på uddannelserne selv, hos de studerende, underviserne og lederne (Bilag 10:2).

Kvalitet handler altså ikke udelukkende om dokumentation og evaluering af uddannelserne gennem forskellige procedurer og systemer. I beskrivelsen af deres profil og pædagogiske principper bliver de humboldtske dannelsesidealer og deres eget værdisæt mere fremtrædende. De skriver blandt andet, at de:

(...) anser RUC's pædagogiske tilgang med eksemplarisk projektarbejde og problemorienteret læring for at være fremtidens uddannelsesmodel. Den ruster de studerende til fremtiden ved at lade dem prøve kræfter med realistiske problemstillinger i samarbejde med studerende med andre fagligheder, i tæt samspil med universitetets forskere (Bilag 10:1).

Senere betegner de også projektarbejdet som: "(...) *en unik model for forskningsbaseret uddannelse*" (Bilag 10:1). De beskriver hvordan, at projektarbejdet danner grundlaget for et stærkt fællesskab både indbyrdes mellem de studerende, men også i relationen til underviserne, hvilket er essensen i det

tætte forhold mellem forskning og undervisning. Humboldts idealer er altså meget fremtrædende og går også igen i følgende citat, som koncentrerer sig om dannelsen og universitetets forhold til samfundet:

(...) de [studerende] skal uddannes til at være selvstændige og ansvarlige samfundsborgere; kritisk reflekterende og vidensforankrede problemløsere, der kan flytte grænser og begå sig på arbejdsmarkedet både nationalt og internationalt (Bilag 10:1).

Her fremgår det tydeligt, at deres værdigrundlag i høj grad er bygget op omkring de humboldtske dannelsesidealer om, at man skal dannes til livet i sin helhed som en ansvarlig samfundsborger. Der eksisterer dog fortsat en ambition om, at man skal kunne begå sig på arbejdsmarkedet, men det skal gå hånd i hånd med det menneskelige dannelsesperspektiv. På den måde eksisterer der en slags dobbelthed i RUC's kvalitetspolitik, hvor de både prøver at gøre de uddannelsespolitiske aktører glade ved at fokusere på arbejdsmarkedet og Akkrediteringsrådets kriterier, men samtidig er opmærksomme på ikke at negligere deres egen historie. Med Greens definition af *kvalitet som imødekommenhed over for kundens behov* i baghovedet kan man argumentere for, at de prøver at tilfredsstille flere kunder. De ved, at de er forpligtet til at efterleve bestemte lovmæssige krav, men samtidig tiltrækker deres pædagogiske principper måske en bestemt type studerende og et særligt segment af arbejdsmarkedet, hvilket de prøver at balancere. Måden de omtaler projektarbejdet på ligger lidt i forlængelse af Greens *Det traditionelle syn på kvalitet*, ment på den måde at de beskriver det som en unik uddannelsesmodel, som ruste de studerende til fremtiden. Projektarbejdet bliver altså et slags *brand* eller en central del af RUC's renommé som uddannelsesinstitution - et unikt kvalitetsstempel, som de selv har været med til at udvikle siden universitetets etablering i 1970'erne. I forlængelse af det påpeger kvalitetspolitikken samtidig vigtigheden af hele RUC's grundtanke om, at uddannelserne skal være interdisciplinære og tage udgangspunkt i de studerendes aktive deltagelse og engagement. På RUC er det muligt for de studerende selv at kombinere deres fag og selv at udvælge specialiseringsområder gennem projektarbejdet. Kvaliteten og dermed også kvalitetsforståelsen der kommer til udtryk her ligger derfor i, at de studerende lærer at arbejde tværfagligt, lærer at tage ansvar og samarbejde for derigennem at tage (med)ejerenskab over deres uddannelse, uddannelsesforløb og fremtid (Bilag 10:1). Denne tilgang kunne derfor også tyde på, at kvalitet er noget, man skaber i fællesskab, og noget vi som individer er med til at producere og

udvikle sammen med andre. Kvalitet er dermed ikke noget, der udelukkende kan sikres med procedure, strukturer og et standardiseret kvalitetssikringssystem, men noget der må forhandles og skabes i fællesskab.

I kvalitetspolitikken står ydermere at: “[d]et er RUC’s mål at flytte universitetsverdenen og samfundet fremad med nye og eksperimenterende former for læring, forskning og udvikling” (Bilag 10:1). Dette er selvfølgelig en mere overordnet målsætning, men den bagvedliggende tanke kunne også bygge på en forståelse af, at kvalitet hænger sammen med innovation og nytænkning i selve måden at undervise og forske på for at skabe en positiv samfundsudvikling.

Overordnet set er RUC's kvalitetspolitik kendetegnet ved, at de forsøger at fusionere flere forskellige formål med uddannelsen. Som Green også beskriver i *kvalitet som formålsbestemt*, så er der ofte flere samtidigt eksisterende kvalitetsforståelser på spil afhængigt af, hvad man anser som formålet. Det lader til, at kvalitetspolitikken prøver at rumme en vis fleksibilitet ved både at inkludere den standardiserede kvalitetsforståelse, som de er forpligtet til at efterleve fra Akkrediteringsrådet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, men samtidig bibeholder deres historisk forankrede værdisæt. Et værdisæt der er baseret på de humboldtske dannelsesidealer og de pædagogiske principper bag projektarbejdet.

## 2.4 Opsummering

Samfundets behov for specialiseret arbejdskraft har ført til masseuniversitetets etablering ved oprettelsen af flere universiteter og massive stigninger i antallet af studerende - en udvikling som især har taget fart gennem 1960'erne og 1970'erne. I takt med denne overgang fra elite- til masseuniversitet er de humboldtske idealer om forskningsbaseret uddannelse, dannelse i mødet mellem underviser og studerende og universitetets autonomi, blevet nødsaget til at tilpasse sig universitetets nye rammebetingelser.

Måden man opfatter masseuniversitetet på har samtidig ændret sig med den stigende fokusering på kvalitetssikring. Den øgede studenterdiversitet bliver set som en didaktisk udfordring på grund af forskelligt fagligt niveau, forskellige forventninger til uddannelsen og et større behov for pædagogisk formidling af undervisningsindholdet. Masseuniversitetets status har dermed ændret karakter fra at være universitetets selvstændige forsøg på at omfavne arbejderklassen til at blive et politisk krav om social mobilitet, som ofte bliver forbundet med en udfordring af universitetets eksistensberettigelse. og dermed kan føre til en potentiel kvalitetssvækkelse.

Generelt er universiteterne underlagt mere statslig kontrol end tidligere og er blevet del af en europæisk reformtendens om at gøre uddannelserne mere sammenlignelige og udvikle en række standardiserede mål for akkreditering og kvalitetssikring. Konsekvensen af dette er et langt større fokus på dokumentation, evaluering, effektivisering og konkurrencetiltag, fordi universiteterne spiller en central rolle i den samfundsøkonomiske dagsorden. Disse tiltag fra New Public Management og alignment-universitetet er kendetegnet ved en politisk optagethed af arbejdsmarkedsrelevans og anvendelsesorienterede kompetencer, som forankres i blandt andet udviklingskontrakter og kvalitetspolitik.

I RUC's kvalitetspolitik fremgår der en vis dobbelthed. På den ene side gør de tydeligvis meget ud af at følge Akkrediteringsrådets kriterier og diverse bekendtgørelser, men samtidig er de optaget af at bibeholde deres eget værdisæt og pædagogiske principper, som i høj grad er struktureret om de humboldtske idealer. Denne dobbelthed afspejler den fleksibilitet, der kan eksistere i forståelsen af uddannelses- og undervisningskvalitet, hvilket Green prøver at tydeliggøre med hendes fem definitioner af kvalitet.

### **3. Metode**

Følgende kapitel vil indeholde en beskrivelse og refleksion over specialets forskningsmetode. Kapitlet redegør dels for valg og afgrænsning af genstandsfelt og aktører, og tager derudover yderligere afsæt i andre metodiske overvejelser, refleksioner og valg vi har truffet undervejs i processen. Vi vil i kapitlet argumentere og belyse vores valg af forskningsinterview og fokusgruppe, udformningen af vores interviewguides, samt bearbejdningen og valideringen af vores data.

Formålet med kapitlet er at gøre vores proces til besvarelsen af problemformuleringen så transparent og gennemsigtig for læseren som muligt.

#### **3.1. Genstandsfelt**

Følgende afsnit vil være en redegørelse og refleksion over valg af genstandsfelt, case og aktører. Afsnittet har således til formål at tydeliggøre, hvilken argumentation der ligger til grund for udvælgelsen af dels universitetsområdet, den specifikke institution, fagområdet og informanter.

##### **3.1.1 Hvorfor universitetet?**

Som også de forrige kapitler har tydeliggjort er universitetet blevet en kampplads for afgørende værdimæssige og politiske diskussioner om samfundets udvikling og indretning. Hvad vi skal uddanne til, og hvordan vi skal uddanne, bedømmes eller beslutes på baggrund af vurderinger af, hvad vi som samfund har brug for - eller måske snarere hvad vi som samfund på sigt kommer til at have brug for. I den forbindelse menes det, fra blandt andet uddannelsespolitisk side, at der er behov for flere højtuddannede. Universiteterne er henover de sidste 20 år derfor også blevet mere og mere statsligt kontrolleret i forsøget på at sikre kvalitet af uddannelserne. Flere studerende, kontrol og kvalitetssikring påvirker uundgåeligt universiteternes betingelser og udfoldelsesmuligheder. Den tiltagende kontrol og kvalitetssikring eksisterer naturligvis ikke blot på universiteterne, men er en tendens, der har sat sit præg på samtlige uddannelsesniveauer, fra gymnasiet og folkeskolen, ja faktisk helt ned til daginstitutionerne. Men i og med at universitetet er den uddannelsesinstitution, der bedriver videnskab på det højeste faglige niveau, kan man dog argumentere for, at kontrollen er intensiveret yderligere på dette område. Dette skyldes blandt andet, at de studerende skal direkte ud på arbejdsmarkedet efterfølgende, hvor man fra politisk side er meget opmærksom på eksempelvis dimittendledigheden inden for forskellige

uddannelsesområder. Med andre ord er der kontant afregning, og det er hurtigt at måle og se indikationer på om de studerende er en udgift eller indtægt for samfundet - i hvert fald på kort sigt. Universiteterne bliver således i højere grad underlagt en samfundsmæssig forpligtelse i forhold til at skabe vækst og nødsages til konstant at forholde sig til arbejdsmarkedets krav og dermed uddanne til arbejde. At universiteterne er en del af et økonomisk rationale er ikke historisk nyt, men forholdet mellem uddannelse og arbejde er intensiveret markant, og universiteterne risikerer derfor også at deres uddannelser nedlægges eller bliver dimensioneret, hvis de ikke i udstrakt grad forholder sig til det direkte forhold mellem uddannelse og arbejdsmarkedets behov.

### 3.1.2 Hvorfor RUC?

I forhold til Roskilde Universitet (RUC) som case for vores undersøgelse, er valget faldet på institutionen af dels historiske årsager og på baggrund af dets aktuelle uddannelsesstrategi. Vi har igennem specialeforløbet været interesseret i forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitetet og dets påvirkning på forståelser af kvalitet. Her interesserer det os særligt hvordan et stigende antal studerende, samt en øget diversitet blandt de studerende påvirker, fordrer eller udfordrer den legitime pædagogiske diskurs der eksisterer, i forhold til forståelserne af henholdsvis uddannelses- og undervisningskvalitet. RUC er derfor på mange måder interessant, fordi universitetet historisk set i høj grad blev etableret i kølvandet af masseuniversitetets fremtræden. I forhold til de massive stigninger i antallet af studerende gennem 1960'erne og 1970'erne startede og profilerede RUC sig nemlig på en nytænkning af pædagogikken i et forsøg på netop at tilpasse sig universitetets nye virkelighed. Else Hansen, som er historiker formulerer det således:

Helt overordnet havde RUC i 70'erne været et universitet, hvor de fleste studerende og lærere meget aktivt og velformuleret kæmpede for et universitet med 'studier i arbejderklassens interesse'. I 80'erne forvandlede det sig til at være et universitet, der karakteriserede sig selv ved sin pædagogik, der gav fleksible og omstillingsparate kandidater, som var efterspurgt på arbejdsmarkedet (Højbjerg, 1998)

Traditionelt set var en af hensigterne med RUC således at give arbejderklassen adgang til universitetet gennem problemorienteret projektarbejde, tværfaglighed og basisuddannelser, som samtidig talte ind i erhvervslivets efterspørgsel på uddannelser med større samfundsrelevans



(Højbjerg, 1998). Dette vidner også om, at RUC på nogle områder måske havde/har en anderledes forståelse af undervisnings- og uddannelseskvalitet end eksempelvis Københavns Universitet, fordi deres pædagogiske tankesæt adskiller sig fra hinanden, hvilket påvirker opbygningen og muligvis også formålet med uddannelsen.

Et andet perspektiv der har gjort, at valget er faldet på RUC, er deres nuværende uddannelsesstrategi. Et af de redskaber der benyttes fra uddannelsespolitisk side til at kontrollere, styre og kvalitetssikre universiteterne er *udviklingskontrakter*<sup>10</sup>. Udviklingskontrakten består af fem pligtige mål, der er fastsat af Uddannelses- og forskningsministeren og tre selvvalgte mål, som hver uddannelsesinstitutioner selv udarbejder. Som en del af sidste udviklingskontrakt for perioden 2015-2017 fastsatte daværende Uddannelses- og Forskningsminister, Sofie Carsten Nielsen (R), blandt andet bedre kvalitet i uddannelserne, bedre sammenhæng og samarbejde og øget social mobilitet som tre af de fem pligtige mål (Bilag 11:iff). Alle universiteter er underlagt disse mål, men det er op til det enkelte universitet at planlægge, hvordan det vil indfri målene. Her finder vi især RUC's strategi interessant, fordi de har et aktivt fokus på at optage professionsbachelorer og unge mænd fra ikke-akademiske miljøer. Det vil sige, at RUC meget eksplicit gennem udviklingskontrakten påpeger et ønske om større diversitet, som ligger i forlængelse af deres grundlæggende ide om et mangfoldigt universitetet.

I RUC's udviklingskontrakt prøver institutionen blandt andet at indfri disse mål ved at yde en særlig indsats for at øge antallet af studerende fra professionshøjskoler på RUC's kandidatuddannelser, hvilket kan ses ved, at der i 2014 blev optaget 38, mens målet er at nå et optag på 90 i 2017. Derudover vil de forsøge at fremme den sociale mobilitet ved at fokusere på et større optag af studerende fra Region Sjælland, hvor der er en lavere koncentration af akademikerfamilier. I den forbindelse vil de især forsøge at få flere unge mænd til at vælge RUC, fordi de har: *“(...) en antagelse om, at den sociale baggrund har større betydning for unge mænds valg af uddannelse”* (Bilag 11:7). Samtidig er der procentmæssigt en overvægt af kvinder på RUC, hvilket indsatsen også kan hjælpe med at udligne. I forlængelse heraf har RUC opstartet en række samarbejder med Roskilde Tekniske Gymnasium og VUC i Holbæk, Kalundborg og Hvidovre. For at understøtte ambitionen om at optage flere studerende fra familier uden akademisk baggrund, vil RUC udvide deres mentorordning, som

---

<sup>10</sup> Udviklingskontrakten er et redskab til at skabe en åben dialog mellem de enkelte uddannelsesinstitutioner og ministeriet i forhold til strategier og målsætninger. Men samtidig er kontrakten også et redskab til at dokumentere og synliggøre institutionernes resultater og præsentationer. Kontrakten gælder for en 3-årig periode (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014:1)

primært er henvendt mod at tilbyde førsteårsstuderende uden akademisk baggrund en mentor på uddannelsen, da de har større risiko for frafald end andre studerende (Bilag II:7).

På den måde kan man se, at RUC har en aktiv uddannelsesstrategi for at fremme diversiteten blandt de studerende, hvilket taler ind i agendaen om masseuniversitetet og deres grundlæggende filosofi. Det er naturligvis vigtigt at fremhæve, at flere af disse initiativer er pålagt som pligtige mål fra uddannelsespolitisk side af, så samtlige universiteter har skulle leve op til krav om eksempelvis øget social mobilitet.

Hvis man ser på en række parametre, såsom forældrenes indkomst og uddannelsesniveau, de studerendes karaktergennemsnit og antallet af studerende med indvandrerbaggrund, som alle kan have betydning for øget forskellighed i de studerendes forudsætninger og delvist ses som kendetegn på masseuniversitetet, kan man argumentere for, at det ville være mere oplagt for os at undersøge Syddansk- eller Aalborg Universitet (EVA, 2015). Vi har dog valgt at se nærmere på RUC, fordi vi har en mere direkte tilgang til feltet og en forhåndsviden om både uddannelsesinstitutionen og uddannelserne. En viden der kan bruges aktivt for eksempel i udformningen af vores interviews og kontakt til informanter. Desuden ligger RUC oftest lige efter Syddansk- og Aalborg Universitet i forhold til ovenstående parametre, og ydermere går vi ikke i dybden med socio-økonomiske faktorer i vores undersøgelse, selvom vi er optaget af at have en case, hvor masseuniversitetets eksistens er tydelig.

### **3.1.3 Hvorfor videnskabeligt personale, studerende og RUC's kvalitetspolitik?**

Vi betragter det videnskabelige personale og de studerende som de to mest centrale aktører i forståelsen af hvordan uddannelses- og undervisningskvalitet påvirkes af forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet i praksis. Studieledere, institutledere og uddannelsespolitiske aktører såsom Uddannelses- og Forskningsministeriet, Akkrediteringsrådet, ENQA med flere spiller naturligvis også en afgørende rolle i at sikre kvalitet og udforme den måde, hvorpå man kan forstå kvalitet, men i sidste ende er de dog primært nogle ydre aktører, som prøver at skabe og/eller opretholde nogle bestemte kvalitetskriterier, uden at de reelt set kommer ind i selve forelæsningslokalet eller deltager i selve undervisningen. Dermed har de en distance, som gør, at de ikke kan vide sig sikre på, hvordan uddannelses- og undervisningskvalitet kommer til udtryk i praksis. Det er netop denne transformation eller rekontekstualisering fra uddannelsespolitiske

kvalitetskriterier til kvalitetsopfattelser i praksis, som vi interesserer os for og søger svar på i vores problemformulering.

Til at afspejle den mere uddannelsespolitiske og institutionelle forståelse af hvad kvalitet er, har vi valgt at inddrage RUC's officielle kvalitetspolitik, *Politik for uddannelseskvalitet* (2015) (Bilag 10). *Politik for uddannelseskvalitet* er RUC's overordnede kvalitetspolitik, der beskriver værdisæt, målsætninger og organisering af det interne kvalitetsarbejde på RUC. Politikken er efter vores mening, det tydeligste eksempel på hvordan udefrakommende kvalitetsforståelser manifesterer sig på institutionelt plan, og hvordan de rekontekstualiserede forståelser bliver den måde man fra RUC's side definerer uddannelses- og undervisningskvalitet.

Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling er afhængig af, hvordan kvalitet bliver forstået og udført i praksis, og derfor er det vigtigt for de uddannelsespolitiske aktører og faktisk også universitetsledelserne at forstå, hvilke diskurser om uddannelses- og undervisningskvalitet der produceres eller reproduceres af det videnskabelige personale og de studerende på et internt niveau.

### 3.1.4 Hvorfor de tørre fag?

I og med at vi interesserer os for forholdet mellem masseuniversitet og kvalitetssikring og undersøger hvordan dette forhold påvirker kvalitetsforståelser, har vi fundet det relevant at se nærmere på aktører (det videnskabelige personale og studerende) fra henholdsvis det humanistiske og det samfundsvidenskabelige område. Disse fagområder tilføres nemlig ikke de samme økonomiske ressourcer, som de våde fag<sup>11</sup>. Som situationen ser ud nu, er det i økonomisk øjemed nemlig de våde fag, der prioriteres højest, imens de tørre fag<sup>12</sup> nedprioriteres.

I taxametersystemet udløser både en samfundsvidenskabelig og en humanistisk studerende eksempelvis den laveste (STÅ) takst på 44.000 kr., i modsætning til en naturvidenskabelig studerende på molekylærbiologi som udløser 92.400kr. (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017b). Der er naturligvis større udgifter forbundet med de våde fag, men igennem de seneste par år har flere universitetsrektorer, fra hovedsageligt humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, kritiseret den økonomiske difference i taksterne for at være uforholdsmæssig stor,

---

<sup>11</sup> Betegnelsen "de våde fag" refererer til de naturvidenskabelige, sundhedsvidenskabelige og tekniske fag, fordi de ofte gør brug af laboratorieforsøg, som en central del af deres forskning og undervisning.

<sup>12</sup> Betegnelsen "de tørre fag" refererer til humaniora og samfundsvidenskab, fordi de primært er baseret på boglig viden, hvilket også afspejler sig i undervisningen og forskningen.

hvilket i sidste ende kan påvirke kvaliteten af både uddannelserne og undervisningen. Med vores fokus på påvirkningsforhold finder vi det derfor ekstra relevant at tage udgangspunkt i de uddannelsesområder, som også er lavest finansieret, fordi både uddannelseskvaliteten og undervisningskvaliteten med stor sandsynlighed er mere truet her. Derudover har vi ikke det samme kendskab til uddannelser inden for de våde fag, både i forhold til det faglige indhold og undervisningsformerne, hvilket potentielt kunne blive en begrænsning i vores forståelse af det empiriske felt, informanterne og deres opfattelse af kvalitet. Vi er bevidste om, at afgrænsningen gør det vanskeligt at generalisere og sige noget om kvalitetsforståelser på alle fagområder, men mener det er fornuftigt at tage udgangspunkt i de uddannelsesområder, som også er hårdt presset økonomisk.

### **3.2 Interview og fokusgruppe som forskningsmetode**

Da vi er interesseret i hvilke pædagogiske diskurser det videnskabelige personale og de studerende taler frem i forhold til uddannelses- og undervisningskvalitet, har vi fundet det relevant at benytte os af henholdsvis det semistrukturerede interview og fokusgruppe. Disse to metoder giver os forskellige perspektiver på den samme problemstilling, og metoderne kan derfor på hver deres måde være behjælpelig til at give en dybere og mere kvalitativ forståelse af kvalitetsbegrebet, og derudover højnes validitet:

(...) af undersøgelsens resultater, hvis kombinationen af flere metoder kan producere viden om fænomenets forskellige dimensioner eller fortolkninger, fordi de forskellige data komplementerer hinanden (Halkier, 2009:15).

Når man som vi benytter forskellige metodiske tilgange, er det vigtigt at være opmærksom på, at metoderne tager afsæt i forskellige ontologiske antagelser og derfor også indbringer forskellige former for data, selvom vidensinteressen er den samme. De individuelle interviews er en dataproduktion der tager udgangspunkt i et realistisk paradigme, altså at vi kan studere et fast fænomen, som eksisterer uafhængigt af vores opfattelse af det. Den form for dataproduktion vi producerer ved en fokusgruppe tager derimod udgangspunkt i et interaktionistisk eller konstruktivistisk syn, da det foregår på gruppeniveau og udspiller sig i en konkret interaktion.

Formålet med nærværende speciale er, som vi har været inde på i vores motivation, at vi særligt ønsker at gøre op med den kvantitative tilgang, der ofte benyttes i undersøgelsen af kvalitet. Derudover mener vi, at det er nødvendigt at sætte forståelsen af kvalitet i relation til fænomenerne kvalitetssikring og masseuniversitetet, da vi er af den opfattelse, at fænomenerne påvirker måden, vores aktører forstår kvalitet på. For eksempel påvirkes læringsrummet af, hvad der skal læres jævnfør studieordninger og kursusbeskrivelser og ydermere af de forudsætninger, som de studerende bærer med sig ind i undervisningen. Vi finder det derfor også relevant at tale med både undervisere (adjunkter og lektorer) og studerende (bachelor- og kandidatstuderende).

Hvis vi vil gøre os forhåbninger om at sikre og udvikle kvalitet på RUC, er vi nødsaget til at forstå, hvordan den pædagogiske diskurs blandt studerende og videnskabeligt personale påvirkes af forholdet mellem masseuniversitetet og kvalitetssikring. Omvendt er det klart, at vi med disse kvalitative tilgange ikke tilnærmelsesvis er i stand til at indsamle samme mængde datamateriale som ved kvantitative undersøgelser, men til gengæld kan interviewene og fokusgruppen give en videnskabelig dybde, som giver indblik i nogle facetter, der ikke på samme måde kan inkluderes og belyses via for eksempel et spørgeskema. Vores empiri skal derfor ses som en lille åbning til at forstå større kvantitative undersøgelser om uddannelseskvalitet nærmere, såsom den der blev offentliggjort på Uddannelseszoom blandt 120.000 studerende.

Et andet argument for at benytte både interviews og fokusgruppe er også, at metoderne kan belyse kvalitetsbegrebets kompleksitet og flerdimensionelle karakter. Da vi ser forståelsen af kvalitet som en diskurs, der produceres eller reproduceres på baggrund af magtstrukturer, kan både interviews og fokusgruppe som metodiske tilgange tydeliggøre strukturer og dermed hvad forståelserne er påvirket af.

### **3.2.1 Semistruktureret interview**

Et semistruktureret interview kan karakteriseres som værende mere eller mindre struktureret omkring bestemte områder og spørgsmål, og er brugbart hvis man, som vi, ønsker viden om et bestemt emne eller tema (Brinkmann & Tanggaard, 2015:37). Helt overordnet set kan det semistrukturerede interview, eller det kvalitative forskningsinterview, som det også kaldes, defineres som et interview der forsøger: *“(...) at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer”* (Kvale & Brinkmann 2009:17). Når vi i specialet ønsker indblik i hvilke diskurser, det

videnskabelige personale på RUC taler frem i forhold til uddannelses- og undervisningskvalitet, er det derfor relevant at tale med dem og bede dem fortælle om det, for at vi dernæst kan fortolke, sammenholde og analysere deres svar.

Vi har valgt at foretage tre interviews. To af interviewene var med adjunkter fra samfundsvidenskabelige fag, og ét var med en lektor, der er tilknyttet et humanistisk fag. Alle tre informanter er anonymiseret i bestræbelsen på at sikre, at de kunne tale så frit som muligt i interviewsituationen. Vi har også valgt at sløre både fag, institutnavne og lignende, men blot indikere fagområderne, da fagområderne var et udvælgelseskræterium jævnfør de økonomiske ressourcer. Da vi ikke ønsker, at de tre informanter skal kunne drages direkte til ansvar for de udsagn, som vi vælger at benytte i specialet, er det også vigtigt at pointere, at udsagnene i vores analyse repræsenterer vores arbejde og derigennem også vores fortolkninger (Kvale & Brinkmann 2009:91).

Som påpeget i 1.5 Kill your darlings var specialet i sin tidlige fase formuleret som en undersøgelse af forholdet mellem forskning og undervisning. Vi var optaget af, hvilke udfordringer det videnskabelige personale oplevede i forhold til prioritering af undervisning og sikring af god undervisningskvalitet. De to første interviews vi gennemførte, og dermed også udarbejdelsen af interviewguiden til disse, tog således udgangspunkt i vores gamle problemformulering. Ikke desto mindre mener vi, at empirien fra disse interviews genererede data som kan og vil ligestilles med vores anden empiri i analysen.

Vi er klar over, at vores interviewtekster ikke er forudgivne litterære tekster (i modsætning til for eksempel *Politik for uddannelseskvalitet*). Som interviewere var vi medskabere af teksterne ved hvert interview, og vi er derfor også bevidste om de forhandlinger og meningsfortolkninger, der opstod undervejs, og hvordan det påvirker vidensproduktionen (Brinkmann & Tanggaard, 2015:31). Ydermere er vi også bevidste om, at de interviewguides vi havde udarbejdet (se Bilag 5 og 6) på sin vis også blev styrende for interviewene. Hensigten med interviewguidene var ikke, at de skulle følges slavisk, de skulle nærmere bruges som en rettesnor, der sikrede, at vi fik den nødvendige og tilsigtede viden, vi havde brug for. Det var særligt vigtigt med denne rettesnor i og med vi beskæftiger os med et flygtigt begreb (elusive concept) (Green, 1994:12); kvalitet, som i sig selv er værdiladet. Det var derfor vigtigt for os, at interviewpersonernes forståelser kom til udtryk, men samtidigt at det ikke blev en personlig evaluering af uddannelses- og undervisningskvaliteten på RUC. De to interviewguides var struktureret således, at de først og fremmest indeholdt spørgsmål der var baseret på en undren, vi

havde på baggrund af den litteratur og de forskningsartikler, som vi havde læst. Ydermere var forskningsspørgsmålene formuleret således, at de var relevante for vores blik på forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet. Vi spurgte for eksempel adjunkterne: *Føler du, at det er muligt for dig at levere god undervisning?* Selv om spørgsmålet kunne tolkes som et ja/nej spørgsmål, var vores forhåbninger, at det ville føre til udtalelser om, hvad der påvirkede deres undervisningen, altså hvilke strukturelle perspektiver der får indflydelse på adjunktens forståelse af undervisningskvalitet. Selvom vi undervejs i processen har skiftet fokus, og de to første interviews blev afholdt inden dette skift, har begge interviewguides båret præg af samme semistruktureret karakter og samme typer af interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015:41). Vi har for eksempel taget udgangspunkt i et forskningsspørgsmål: *Hvordan forstås undervisningskvalitet?* og under interviewet stillet et mere indledende spørgsmål af typen: *Hvad er god undervisning for dig?* For at sikre os at vi fik indsamlet den viden, som vi havde behov for, og at det som tidligere nævnt ikke blev en evaluering af den generelle undervisningskvalitet, havde vi udarbejdet hjælpespørgsmål, som enten kunne fungere som opfølgende eller specificerende spørgsmål, der dels havde til formål at åbne for relevante diskussioner og dels uddybe informanternes fortællinger.

### 3.2.2 Fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterview er nært beslægtet med forskningsinterview, og på samme måde som det semistrukturerede interview, en stærk metode til at opnå viden om de interviewedes forståelser, oplevelser med videre. Fokusgruppen er ligeledes en tilgang der sætter deltagerne i stand til, med deres egne ord, at fortælle andre om deres situation. Vi havde samlet en fokusgruppe på otte studerende fra RUC. Udvælgelsestrategien bestod i at sikre os, at vi fik studerende fra både samfundsvidenskabelige fag og humanistiske fag, så det stemte overens med de informanter, vi snakkede med i de individuelle interviews. Da studerende fra RUC er tværfaglige, besluttede vi, at begge deltagernes fag ikke behøvede at ligge på disse fagområder, men at minimum et af dem skulle. Vi var derudover interesseret i, at fokusgruppen skulle bestå af studerende fra både bachelor- og kandidatniveau, men i forhold til bachelorer ville vi gerne have, at de var på minimum fjerde semester. Argumentation for dette findes i, at vi fandt det vigtigt, at alle deltagerne studerede på fag de selv havde valgt, og at deres referenceramme ikke byggede udelukkende på basisfag. To af deltagerne var derfor i gang med deres bacheloruddannelse, og de resterende seks var alle kandidatstuderende, flere så langt i forløbet at de skrev speciale. Vores formål med at afholde en

fokusgruppe var, at det skulle være et middel til at opnå og producere mere komplekst data om kvalitetsforståelser, end det vi kunne opnå med de individuelle interviews. Ved at afholde en fokusgruppe var det muligt for os at indsamle data om, hvilken pædagogisk diskurs om kvalitetsforståelser der blev talt frem på gruppeniveau (Halkier, 2015:139). De studerende kunne spørge ind til hinandens udtalelser, sammenligne erfaringer og forståelser, og selv om fokusgruppen til tider kom til at minde mere om et gruppeinterview, lykkedes det stadig at finde tilbage til fokusgruppeformen. Med dette menes, at fokusgruppen til tider fik form af, at vi stillede spørgsmål, og at de svarede enkeltvis uden at forholde sig nok til hinanden (Halkier, 2015:9). Da vi havde en ret stor fokusgruppe, var der behov for en forholdsvis stram struktur og en forholdsvis stram facilitering (Halkier, 2015:148). Vi var meget opmærksomme på, at fokusgruppen ikke skulle gå hen og blive et debatforum, hvor de studerende vurderede kvaliteten på RUC og informerede derfor deltagerne om, at det, vi interesserede os for, var nuancerne og/eller forskellighederne i deres forståelser af kvalitet. Vi ønskede det skulle være eksplorativt, og at så mange forskellige synspunkter som muligt kom frem.

På samme måde som ved vores interviews havde vi til fokusgruppen også udarbejdet en interviewguide (Bilag 7), men denne guide lagde langt mere op til, at deltagerne skulle sammenligne forståelser, erfaringer og tale med hinanden. Spørgsmålene i interviewguiden tog udgangspunkt i, hvad der potentielt påvirker måden de studerende forstår og taler om kvalitet. For at fremme diskussion og sikre os at gruppen fik berørt de emner og temaer vi havde brug for data omkring, havde vi udarbejdet og medbragt to modeller, som deltagerne indledningsvis og individuelt skulle udfylde. Modellerne afspejlede nogle af de parametre vi, på baggrund af litteraturlæsning, mente kunne have indflydelse på deres forståelser af henholdsvis uddannelses- og undervisningskvalitet (se Bilag 8). Pointen med øvelsen var, at tvinge deltagerne til at reflektere over hvilke parametre de mente var vigtige eller mest betydningsfulde, og samtidig spore dem ind på hvad vi skulle snakke om de næste to timer. Øvelsen fik afgjort etableret den tilsigtede forståelsesramme, og fik skabt en fælles platform at tale ud fra, men der var en del forvirring omkring vores opdeling inden selve øvelsen. Nogle af deltagerne blev meget forvirret, fordi vi havde lavet to modeller; én der omhandlede uddannelseskvalitet og én anden der omhandlede undervisningskvalitet. For nogle af dem var distinktionen mellem dem forvirrende eller ikke eksisterende. En af deltagerne udtalte følgende:



Må jeg lige spørge om noget? Det er som om I skelner meget mellem undervisning og uddannelse. Altså, det er måske bare mig, men jeg synes det er to sider af samme sag. Men når I snakker er det tydeligt, at I sådan, der er undervisningskvalitet og så er der uddannelseskvalitet, hvor jeg tænker man ikke kan sige det ene uden at sige det andet (Bilag 4:3).

Forvirringen omkring distinktionen mellem uddannelses- og undervisningskvalitet var desværre ikke den eneste forvirring, der opstod. Vi havde heller ikke været forberedt på, hvor meget de studerende ville referere til gruppearbejde: ”*Gruppearbejde, er det en del af undervisningskvaliteten eller en del af uddannelseskvaliteten?*” (Bilag 4:3) Når vi taler om undervisningskvalitet, talte vi så kun om forelæsninger eller også om gruppearbejde? Og hvis gruppearbejde er en grundsten i RUC's struktur, er det så ikke også en referenceramme, når det handlede om uddannelseskvalitet? Vi endte med at lade det være op til deltagerne selv, om de mente, at det hørte hjemme det ene eller andet eller begge steder. Vores valg af fokusgruppe som metode for indsamling af empiri bragte således nogle udfordringer og svagheder med sig, når det kom til at definere nogle af de centrale begreber, vi beskæftigede os med. Udover de ovenstående definitions- og placeringsproblemer var en anden udfordring, at det var utroligt vanskeligt at skaffe deltagere. Vi endte derfor med en gruppe, hvor halvdelen læste det samme fag og dermed allerede på forhånd kendte hinanden, eller havde en fælles referenceramme at tale ud fra. Det medførte, at den sociale kontrol i fokusgruppen til tider hindrede, at forskelle i perspektiver og erfaringer kom frem. En af de svagheder der kan eksistere ved fokusgrupper, er at: “(...) *den enkelte deltager i fokusgruppen får sagt meget mindre end den enkelte deltager i det individuelle interview*” (Halkier, 2009:13), hvilket også var tilfældet i vores fokusgruppe, da nogle af deltagerne fik klart mere taletid end andre. Dette satte vores rolle som facilitator på prøve og gjorde, at vi var nødsaget til at have en stram styring undervejs.

### 3.2.3 Bearbejdning af data

For at kunne behandle vores empiri analytisk omskrev vi i første omgang lydfiler fra interviewene og fokusgruppen til tekstligt materiale, i form af fire transskriberede tekster (Brinkmann & Tanggaard, 2015:43). Både fokusgruppeinterviewet og det sidste interview med lektoren er fuldt ud transskriberet, mens de to første kun er delvist transskriberet. Årsagen til at vi kun delvist har transskriberet interviewene med adjunkterne, skal findes i vores emneskift og vores nye problemformulering. Efter flere gennemlysninger udvalgte vi derfor relevante keywords eller

passager, som havde relevans for vores nye problemformulering, og som kunne bruges på lige fod med vores andet indsamlet data. Dette var keywords såsom: *differentiering blandt studerende, didaktik, udfordringer, masseuniversitet*. Altså passager der kunne sige noget interessant om vores nye fokus på forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitet. Passager der omhandlede dette blev transskriberet, og vi undlod derimod transskriptioner af de dele af interviewet, der omhandlede prioritering af forskning, stillingscirkulæret og adjunktpædagogikum.

Vi er bevidste om, at der i 'oversættelsen' fra tale- til skriftsprog sker en reduktion af materialets kompleksitet. Dele af meningen forsvinder, og transskriptionerne giver på sin vis en dekontekstualiseret version af interviewet. Transskriptionerne indeholder nemlig ikke hverken den fysiske placering, de visuelle aspekter af interviewsituationen eller informantens mimik (Kvale & Brinkmann, 2009:199f). Som udgangspunkt var vi heller ikke interesseret i dette, og vi har i den forbindelse også valgt at udelukke pauser og udråbsord såsom *øh, øhm, hm åh* med videre i transskriptionerne. Nogle steder er grin og afbrydelser skrevet ind, da betoningerne bidrager med et lag af betydning.

I forbindelse med bearbejdningen af vores data er der særligt én ting, der er vigtig at pointere. Det er, at vi kontinuerligt har bearbejdet, evalueret og ladet os inspirere af den data, vores empiri har genereret. Bearbejdningen af de to første interview førte som sagt først og fremmest til en ændring af specialets fokus og problemformulering. Dernæst blev de spørgsmål vi stillede i fokusgruppen udformet på baggrund af de tematikker, som de to adjunkter havde påpeget, som noget der påvirkede deres syn på uddannelses- og undervisningskvalitet. Efter transskriptionen af fokusgruppeinterviewet inddrog vi nogle af de udtalelser og svar, vi havde fået fra de studerende, i visse diskussioner eller spørgsmål i det sidste interview med lektoren. Dele af vores analysearbejde har således været i gang allerede fra den første interviewsituation, og derefter har transskriberingerne løbende gjort det muligt at uddrage de pointer og citater, som var nyttige i udarbejdelsen af vores egentlige analyse og besvarelsen af vores problemformulering.

## 4. Teori og videnskabsteoretisk afsæt

For at kunne besvare vores problemformulering finder vi det relevant at se nærmere på spændingen mellem de uddannelsespolitiske rammer og den pædagogiske diskurs på RUC. Vi er blandt andet interesseret i at undersøge, om rationalerne bag den eksterne kvalitetssikring og ambitionerne om masseuniversitetet sætter sig igennem i det videnskabelige personale og de studerendes forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet. Til dette har vi valgt at inddrage Basil Bernstein og hans tanker om det komplekse forhold mellem institutionelle rammebetingelser og den pædagogiske kommunikation.

Formålet med kapitlet er at beskrive vores teoretiske og videnskabsteoretiske afsæt og dermed også forklare, hvordan vi forstår og tolker Bernsteins teori. Indledningsvis vil vi uddybe hans professionelle baggrund og kort vise, hvordan hans teori har udviklet sig gennem tiden for at give et indblik i hans arbejde og pædagogiske fokusområder. Dernæst vil vi diskutere Bernsteins videnskabsteoretiske ståsted, samt hvorfor vi mener, at han skal placeres i grænsfeltet mellem det strukturalistiske og socialkonstruktivistiske vidensparadigme. Afslutningsvis vil kapitlet indeholde en redegørelse af Bernsteins teori og særligt den senere del af hans teoridannelse; *den pædagogiske anordning, rekontekstualisering og pædagogiske diskurs*, som er det teoretiske afsæt for specialets analyse.

### 4.1 Basil Bernstein

Basil Bernstein (1924-2000) var oprindeligt uddannet lærer, men beskæftigede sig senere med uddannelsessociologi og sociolingvistik som professor på University of London. Bernsteins tidlige teori fokuserede på den pædagogiske relation og sprogkoder, det vil sige sociale kommunikationsbetingelser og hvad der kendetegner forskellige pædagogiske kontekster. Denne teori bliver kendt under navnet *kodemodalitetsteorien* og handler om den eller de processer, hvorigennem det bliver muligt at tilegne sig viden. Selvom Bernstein koncentrerede sig om børns læring i skoleregi og interesserede sig for, hvorfor middelklassebørn havde nemmere ved at tilegne sig viden, der blev formidlet i skolen end arbejderklassebørn, så kan hans tanker om kommunikationsbetingelser også være behjælpelige i en større kontekst. Bernstein videreudviklede nemlig senere i sit arbejde teorien, således at han skabte en større forbindelse mellem, hvordan makrostrukturer og mikroprocesser i den pædagogiske praksis influerer hinanden. På den måde

skabte han en stærkere sammenhæng mellem kodemodaliteten og den pædagogiske diskurs ved at fokusere på den pædagogiske formidling på både et eksternt og institutionelt niveau (Ahrenkiel, 2004:83).

Overordnet set påviser kodemodalitetsteorien, hvordan og i hvilken sammenhæng der kommunikeres, samt hvad der kommunikeres. Den tidlige del af Bernsteins arbejde handlede således om at vise, hvordan børns evner til at tilegne sig den viden, der udbydes i skolen, afhænger af, om de er i stand til at indkode og afkode de sproglige koder, der anvendes i undervisningen. Ifølge Bernstein findes der to former for koder: den *restringerede kode* og den *elaborerede kode*. Restringerede koder er konkrete og kontekstbestemte (begrænsede), og elaborerede koder er mere abstrakte og kontekstafhængige (udbygget) (Bernstein, 2001:82). Selvom Bernstein ofte blev kritiseret for at ville påvise arbejderklassens manglende forudsætninger for at tilegne sig særligt abstrakt viden, var hans formål, ifølge ham selv, mere at vise, at det er de krav, regler og koder, der er indlejret i institutionens struktur og undervisningens udformning, der ekskluder børnene med arbejderklassebaggrund. Dét Bernstein forsøger at vise med kodemodalitetsteorien er således, hvordan kontrol og magt omsættes til specifikke kommunikationsprincipper i en pædagogisk praksis, og hvordan disse regulerende kommunikationsprincipper påvirker vores bevidsthedsformer og derfor også vores muligheder for tilegne os viden (Bernstein, 2001:70). Det er vigtigt at påpege, at kodebegrebet dermed ikke blot handler om måden, hvorpå vi mennesker kommunikerer indbyrdes og dispositionerer os selv og hinanden, men også handler om hvordan institutioner er bygget op omkring integrerede koder, som dominerer og påvirker i bestemte retninger. Med Bernsteins teori vil vi således kunne sige noget om, hvordan det videnskabelige personale og de studerendes forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet er påvirket af specifikke kommunikationsprincipper på RUC.

Vi finder særligt den sene del af Bernsteins teoridannelse interessant, da den i højere grad fokuserer på struktureringen af det pædagogiske felt, det vil sige fokuserer på, hvordan den strukturelle magt sætter sig igennem og regulerer pædagogikkens betydning. Blikket på relationen mellem magt og pædagogisk betydning kan vise, hvordan formidling og tilegnelse af specifik viden videregives inden for forskellige pædagogiske kontekster. Sidste del af hans teori kan derfor være behjælpelig til at sige noget om, hvordan de uddannelsespolitiske beslutninger påvirker forståelserne af uddannelses- og undervisningskvalitet i den pædagogiske diskurs. Med andre ord: Hvordan den/de uddannelsespolitiske forståelse(r) af kvalitet og masseuniversitetet kommer til udtryk i RUC's

kvalitetspolitik og påvirker det videnskabelige personale og de studerendes forståelser af uddannelses- undervisningskvalitet. Bernsteins tanker om den pædagogiske anordning, den pædagogiske diskurs og rekontekstualiseringsproces kan dermed fortælle os noget om, hvilke underliggende regulerende strukturer der bliver/er styrende i den pædagogiske praksis, og hvordan disse dominansforhold skaber bestemte legitime pædagogiske diskurser.

#### **4.2 Bernstein i grænselandet mellem strukturalisme og socialkonstruktivisme**

Bernstein er optaget af at forstå og forklare betingelserne for læring i den pædagogiske praksis, ment på den måde at han undersøger, hvordan den pædagogiske kommunikation giver bestemte muligheder og begrænsninger. I vores speciale er disse betingelser kvalitetssikring og masseuniversitetet, som har indflydelse på det videnskabelige personale og de studerendes forståelse af uddannelses- og undervisningskvalitet. Selvom Bernstein ikke kan betegnes som decideret strukturalist, mener vi, at der kan spores nogle strukturalistiske tendenser i hans sociologiske blik på uddannelse. Som vi tidligere nævnte i forhold til kodemodalitetsteorien, giver han nemlig udtryk for, at der eksisterer nogle magtfulde strukturer i både skolens opbygning og familiens opdragelse, som forankrer sig i det enkelte individ og den pædagogiske praksis, og dermed får betydning for den pædagogiske diskurs.

Bernsteins uddannelsessociologiske perspektiv er blandt andet inspireret af Émile Durkheim (1858-1917), som mente, at mennesket er underlagt nogle grundlæggende sociale strukturer. Ifølge Durkheim er menneskets handlinger et produkt af nogle institutionaliserede normer (Fuglsang et al. 2013:25). I vores tilfælde kan man altså sige, at universitetet har integreret nogle normer som institution, der er med til at regulere det enkelte individs adfærd og dermed forme dets handlemuligheder og forståelseshorisont. Samfundets institutioner kan altså forstås som nogle prækonstruerede rum, der indeholder nogle betydninger, som sætter sig igennem i aktørernes handlinger og opfattelser. Durkheim har altså en forståelse af: *“(...) at de samfundsmæssige fænomener har en objektiv eksistens uafhængigt af individerne, hvorfor de også kan gøres til genstand for eksakt videnskab”* (Rasborg, 2013:414). Ligeledes kan man sige, at vi forholder os til kvalitetssikring og masseuniversitetet som nogle samfundsmæssige fænomener, der kan analyseres og dermed fortælle os noget om, hvordan de influerer på uddannelses- og undervisningskvalitet samt den pædagogiske diskurs.

Bernstein ser dog ikke disse strukturelle fænomener som komplet determinerende. Eksempelvis er hans begreb om rekontekstualisering et bevis på, at der kan ske en potentiel forandring af den strukturelle magt i den pædagogiske praksis. Man kan derfor ikke vide sig sikker på, at det officielle rekontekstualiseringsfelts intentioner, som for eksempel manifesterer sig i uddannelsespolitisk lovgivning, bliver direkte omsat i det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt, som aktørerne indgår i (for eksempel det videnskabelige personale og de studerende på RUC).

I Bernsteins kodemodalitetsteori og særligt hans tanker om kommunikationsbetingelser kan man også se en vis grad af inspiration fra Pierre Bourdieu (1930-2002), da begge ser på, hvordan social reproduktion i de nære relationer påvirker individers muligheder i andre sociale kontekster. De deler dermed begge et syn på strukturerne og institutionerne, som noget der kan have en undertrykkende side: Bourdieu via hans kapitalbegreb og forståelse af social reproduktion og Bernstein via hans konstatering af, at skolen positionerer børn forskelligt ved at prioritere en usynlig pædagogik, som ikke kommer arbejderklassens børn til gode. Begge besidder også samme åbning og dialektik i relationen mellem de objektive strukturer og de sociale felter, da Bourdieu er optaget af: *“(...) at afdække, hvordan bestemte strukturelle magt- og dominansforhold skabes og reproduceres, men også kan forandres, i givne sociale felter”* (Rasborg, 2013:423).

På baggrund af denne inspiration fra Durkheim og Bourdieu placerer mange Bernstein som strukturalistisk konstruktivist. Det vil sige, at selvom han har en klar opfattelse af, at der eksisterer faktiske strukturer som objektive fænomener i samfundet, er man samtidig nødt til at have et blik for de interaktionelle mikroprocesser, der sker i en undervisningspraksis. Den sociale kontekst har derfor afgørende betydning for, hvad vi kan erkende og dermed tilegne os i læringsituationerne. Begrebsmæssigt kommer dette især til udtryk via Bernsteins fokus på sproglige koder og pædagogisk kommunikation, som netop viser hans baggrund som sociolingvist. I socialkonstruktivismen har sproget nemlig en afgørende betydning, fordi man mener, at sproget er en slags talehandlinger, som bliver konstituerende for vores forståelse af verden. Med andre ord erkender man verden gennem sproget. Vores bevidsthed skabes gennem sproget, og derfor går sproget forud for vores opfattelse af, hvad der er virkeligt, hvilket betyder at virkeligheden er fortolket (Rasborg 2013:405). Heri ligger kimen til et forandringsperspektiv i socialkonstruktivismen og Bernsteins teori, fordi de samfundsmæssige fænomener bliver til gennem sociale processer (Rasborg 2013:403).

Grundlæggende kan man altså sige, at Bernsteins videnskabelige baggrund afspejler hans videnskabsteoretiske position meget godt. Den tidlige del af hans forfatterskab og hans position i

sociolingvistikken har nogle klare sammenhænge med den socialkonstruktivistiske vidensforståelse og et blik for mikroprocesserne, mens hans senere arbejde og position i uddannelsessociologien bærer præg af et mere strukturalistisk videnssyn med afsæt i de institutionelle rammebetingelser. På den måde forsøger han at bibeholde et dialektisk syn på uddannelse, der giver plads til at forstå det samfundsmæssige og interaktionelle samspil. Denne vekselvirkning mellem eksterne magtforhold og formningen af interne diskurser er ligeledes central i vores måde at undersøge kvalitetssikringen og masseuniversitetets påvirkning på RUC's videnskabelige personale og studerende.

### **4.3 Pædagogik og den pædagogiske praksis**

Bernstein forstår pædagogikken som: *"(...) en magtstruktur, der artikulerer betydning"* (Chouliaraki i Bernstein, 2001:46), men påpeger samtidig, at ingen agenturer kan hegemonisere al betydning, hvilket vil sige, at det er muligt at ændre eller nydanne diskurser og dermed ikke bare reproducere men også skabe nye betydninger. Pædagogik og den pædagogiske praksis må således, ifølge Bernstein, forstås som en form for social kontekst, hvorigennem kulturel produktion og reproduktion kan finde sted, hvilket også vil sige at pædagogik og den pædagogiske praksis: *"(...) omfatter mere end de relationer, der forekommer i skolen"* (Bernstein, 2001:70). Som det også blev påpeget i foregående afsnit, fokuserer Bernstein nemlig på at vise, hvordan et pædagogisk felt bestemmes gennem positioner, regler og diskurser, og det er dermed også de forskellige diskursive udmøntninger af strukturen, der bliver konstituerende for formidling og tilegnelse af viden i det pædagogiske felt.

Selvom Bernsteins teori ikke retter sig mod forståelser af begreber eller fænomener (for eksempel forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet, som er omdrejningspunktet for dette speciale), kan teorien stadig vise os, hvordan forståelser på samme måde som viden er/bliver indlejret i pædagogikken og den pædagogiske praksis, og dermed også hvordan forståelserne potentielt bliver genstand for den samme produktion eller reproduktion som viden.

### **4.4 Kommunikationsbetingelser - magt og kontrol.**

Som nævnt tidligere retter den første del af Bernsteins arbejde sig i særdeleshed mod den indre logik i opbygningen af den pædagogiske praksis. Den indre logik tydeliggør de kommunikationsbetingelser, hvorved magt og kontrol omsættes til legitime former for formidlings-

og tilegnelsesprocesser, der bliver styrende for hvilken form for viden, der bliver distribueret i eksempelvis et undervisningslokale. Bernstein laver en klar skelnen mellem magt (klassifikation) og kontrol (rammesætning). Her må magt forstås som det, der etablerer den legitime relation mellem kategorier og kontrol som værende det, der etablerer legitime kommunikationsformer inden for rammerne af de forskellige kategorier: *“Magt opbygger således relationer mellem givne former for interaktion, kontrol opbygger indre relationer i disse”* (Bernstein, 2001:72). Forudsætningen for at kunne indkode og afkode sproglige koder i pædagogiske relationer og praksisser afhænger nemlig af, *hvad* der er legitimt, og *hvordan* det er legitimt, hvilket begreberne om klassifikation og rammesætning kan tydeliggøre.

### ***Klassifikation - Hvad skal læres***

Klassifikationsbegrebet eller klassifikationsprincippet bliver brugt til at undersøge, hvordan magtrelationer mellem forskellige kategorier kommer til udtryk eller omsættes i en pædagogisk praksis. Det sker på baggrund af, hvordan forskellige kategorier adskiller sig fra hinanden. Det kan eksempelvis være graden af adskillelse mellem institutionelle niveauer, mellem aktører (for eksempel det videnskabelige personale og studerende) eller mellem forskellige diskurser. Det handler således om at: *“A kan kun være A, hvis A virkelig kan isolere sig i forhold til B. Der er i den forstand intet A, hvis der ikke er en relation mellem A og noget andet”* (Bernstein, 2001:73). Bestemmelsen af grænserne eller *isolationsgraden* af en kategori, som Bernstein kalder det, bliver afgørende for en kategoris identitet, vedligeholdelse, produktion og reproduktion (Bernstein, 2001:73). Når det handler om betingelserne for tilegnelse af viden, mener Bernstein derfor, at det er nødvendigt at undersøge de magtrelationer, der eksisterer i relationerne mellem de forskellige kategorier, fordi de indikerer, *hvad* der implicit eller eksplicit er den legitime form kommunikation i den pædagogiske praksis og dermed også, *hvad* der betinger tilegnelsen af viden. Klassifikationen kan være enten stærk eller svag, hvilket vil sige, at der kan være tydelige grænser mellem kategorier (stærk klassifikation) eller flydende grænser (svag klassifikation). Et eksempel fra RUC kunne være undervisningssituationer såsom projektarbejde, hvor der af og til er mere flydende grænser mellem den studerende og underviseren. Her er der ofte tale om en svag klassifikation mellem afsender og modtager, hvorimod der er tale om en stærk klassifikation under for eksempel forelæsninger, hvor grænserne mellem underviser og studerende er tydeligere.



### *Rammesætning - Hvordan skal det læres*

Ved rammesætning forstås *hvem* der har kontrollen over *hvad* indenfor de allerede eksisterende magtrelationer, som er fundet ved klassificeringen mellem kategorierne. Det vil sige, at rammesætningen regulerer relationerne i konteksten. Rammesætning knytter sig således til kontrol, karakteren af kontrol og til hvordan magtforholdene kategorierne imellem videregives og kommer til udtryk i den pædagogiske relation. Hvor klassifikationsprincippet kunne:

(...) udruste os med vores særlige stemme og midlerne til at identificere den, så er princippet for rammesætning det middel, som gør det muligt for os at tilegne os et legitimt budskab. På den måde etablerer klassifikationen stemmen, og rammesætningen etablerer budskabet; og de kan variere uafhængigt af hinanden (Bernstein, 2001:79).

Relationerne i en kontekst handler om forholdet mellem en dominerende *regulativ diskurs* og en *undervisningsdiskurs* (Bernstein, 2001:81). Bernstein beskriver den regulative diskurs og undervisningsdiskursen som værende to regulerende regelsystemer, som samlet fortæller os noget om kontrollen over tilegnelsesprocessen i den pædagogiske praksis.

Den regulative diskurs ligger i tråd med den skjulte læreplan og handler om passende opførsel eller forventninger til karakter, adfærd og væremåde i den pædagogiske praksis. Studerende skal eksempelvis vide, hvordan de opfører sig under en forelæsning, før det overhovedet er muligt at tilegne sig den specifikke viden, som underviseren formidler. Undervisningsdiskursen handler i højere grad om, hvor tydelig eller utydelig afsenderen har kontrol over: "(...) *udvælgelse, rækkefølge, tempo, kriterier*" (Bernstein, 2001:80), for hvordan noget skal læres. Undervisningsdiskursen handler således om principperne for det, der skal formidles og tilegnes. I og med at formidling af færdigheder og kompetencer ikke kan adskilles fra formidling af værdier og normer vil undervisningsdiskursen, ifølge Bernstein, altid være indlejret i den regulative diskurs. På samme måde som der var tale om stærk eller svag klassifikation, er der også tale om stærk eller svag rammesætning:

Stærk rammesætning af kommunikationen (+R) er kendetegnet ved, at læreren/formidleren eksplicit regulerer de træk, som konstituerer den kommunikative kontekst, mens svag rammesætning (-R) er kendetegnet ved, at eleverne har større kontrol over disse træk. (Ahrenkiel, 2004:93).

Det der er værd at forstå, i forhold til Bernsteins teori om koder og modalitet, er, at klassifikation og rammesætning kan fortælle os noget om overførslen og tilegnelsen af viden, da de etablerer reglerne for den pædagogiske kode. En undersøgelse af den pædagogiske praksis' indre logik kan således vise os forudsætninger eller betingelserne for at kunne indkode og afkode sprogkoder. Klassifikation gør det muligt for os at genkende isolationsgraden, hvilket gør det lettere at skelne mellem forskellige kategorier og dermed gør det muligt at identificere den kontekst eller situation, som man befinder sig i. Rammesætningen bliver midlet til at tilegne sig den kommunikationsform, der er legitim i det givne pædagogiske felt. Pointen er, at for at kunne tilegne sig noget, må man kunne være i stand til at forstå den legitime form for kommunikation, der 'kræves' i den pædagogiske relation, den er indlejret i.

### *Synlig og usynlig pædagogik*

Bernstein beskæftiger sig med begreberne synlig og usynlig pædagogik. De to typer af almen pædagogisk praksis definerer han således:

(...) hvis reglerne for regulativ og diskursiv orden er eksplicitte kriterier (hierarki/rækkefølge/tempo), så vil jeg kalde en sådan type synlig pædagogisk praksis (SP), og hvis reglerne for regulativ og diskursiv orden er implicitte, så vil jeg kalde en sådan type en usynlig pædagogisk praksis (UP) (Bernstein, 2001:100).

De to typer af pædagogisk praksis handler således om styrken af rammesætning og dermed reguleringen af den regulative og diskursive orden i den pædagogiske praksis. Er rammesætningen stærk, er der tale om en synlig pædagogik, og er den svag, bliver den defineret som usynlig. I den synlige pædagogik bliver der især lagt vægt på elevens præstation, og tilegnelse bliver bedømt ud fra, om han/hun formår at leve op til de ydre (ofte eksplicitte) kriterier, krav og regler, som opstilles inden for den pædagogiske praksis. Modsætningsvis er der i den usynlige pædagogik i højere grad tale om en indre tilegnelsesproces, hvor både den regulative diskurs og den diskursive orden er mere implicitte (Bernstein, 2001:100). Der er således tale om, at den usynlige pædagogik vægter tilegnelsesprocessen og det, eleven selv bringer med ind i den pædagogiske praksis. Den synlige pædagogik fordrer derimod en mere målbar formidling eller præstation.

## 4.5 Struktureringen af det pædagogiske felt

I den senere del af Bernsteins arbejde beskæftigede han sig i langt højere grad med relationen *i* den pædagogiske kommunikation, frem for *til* den pædagogiske kommunikation. Dette skal forstås på den måde, at han mente, at selvom 'relationen *i*' var genstand for analyse, også i hans tidligere arbejde: "(...) så forekommer der ingen grundlæggende analyse af den indre logik (forstået som regulerende principper) i den pædagogiske formidlingsmekanisme eller af dens relation til det der formidles" (Bernstein, 2001:148). For at kunne vise, hvad der konstituerer den pædagogiske diskurs' indre grammatik (det underliggende ordningsprincip), må man synliggøre den anordning, der producerer eller reproducerer den. Den pædagogiske diskurs skal forstås som et sæt af betydningsrelationer:

Pædagogik diskurs er (...) en diskurs uden specifik diskurs. Pædagogisk diskurs er et princip for anneksion af andre diskurser, en anneksion som bringer disse andre diskurser i et særligt indbyrdes forhold med henblik på deres selektive formidling og tilegnelse (Bernstein, 2001:151).

Hele ideen med denne analyse af relationen *i* den pædagogiske kommunikation handler om, at Bernstein ønskede at komme nærmere en specificering af de ordnede principper (regler), som han mente fører til produktion, reproduktion og forandringer af diskurser i det pædagogiske felt (Bernstein, 2001:134).

Den pædagogiske anordning er den indre strukturering af det pædagogiske felt (formidlingsanordningen), og det er den, der sikrer og producerer den styrende pædagogiske diskurs (det formidlede). Når der tales om den pædagogiske diskurs, er der tale om hvilke(n) forståelse(r) af uddannelse- og undervisningskvalitet, der er blevet formidlet og tilegnet på baggrund af specifikke logikker i magtrelationerne, altså magtens symbolske betydning. Bernsteins teori handler således ikke blot om at påpege eksisterende magtstrukturers betydning for reproduktion, men at tydeliggøre forholdet eller samspillet mellem eksterne og interne logikker i en pædagogisk praksis, da disse logikker betinger kommunikation og dermed tilegnelsen af viden.

Bernstein beskriver det pædagogiske felt som bestående af henholdsvis producenter, reproducenter og modtagere (Bernstein, 2001:155). I en lidt forsimplet udgave kan man sige, at den primære producent i vores speciale er de uddannelsespolitiske aktører, den primære reproducent er RUC's kvalitetspolitik og det videnskabelige personales formidling af de uddannelsespolitiske regler, og

den primære modtager er de studerende. Man kan dog også argumentere for, at det videnskabelige personale både er afsender og modtager, da de er afsender i relationen til de studerende, men samtidig er modtager i relationen til RUC's ledelse eller de uddannelsespolitiske aktører.

### *Den pædagogiske anordning og den pædagogiske diskurs*

Begrebet pædagogisk anordning definerer Bernstein: "(...) som de distributive, rekontekstualiserende og evaluerende regler for specialisering af bevidsthedsformer" (Bernstein, 2001:149). Anordningen rummer et sæt af relativt stabile regler, der regulerer den pædagogiske betydningsfrembringelse i enhver pædagogisk praksis. Reglerne regulerer forholdet mellem magt, viden og bevidsthed ved at distribuere, rekontekstualisere og evaluere den pædagogiske kommunikation, der finder sted (Bernstein, 2001:148). Idéen er, at anordningen sætter dagsordenen for kommunikationen i den pædagogiske diskurs, men kommunikationen virker også tilbage på anordningen og dermed ændres betingelserne for kommunikation - måden at forstå begreberne uddannelses- og undervisningskvalitet er med dette blik derfor både konstitueret og konstituerende.

De distributive regler regulerer den grundlæggende relation mellem magt, sociale grupper, bevidsthedsformer og praksisformer, disses reproduktioner og produktioner. Rekontekstualiseringsreglerne regulerer konstitueringen af en specifik pædagogisk diskurs. Evalueringsreglerne konstitueres i den pædagogiske praksis. Den pædagogiske anordning genererer en symbolsk rettesnor for bevidstheden. (Bernstein, 2001:148)

Reglerne er hierarkisk ordnede, hvilket vil sige at karakteren af de distributive regler, regulerer rekontekstualiseringsreglerne, som så igen regulerer evalueringsreglerne.

Når der er tale om distributionsregler, er der tale om, hvilken form for viden der formidles og formidlingens grad af regulering. Der er særligt tale om to typer af viden, som reguleres/formidles på uddannelsesinstitutioner og hermed også på RUC - det verdslige og det esoteriske, altså det "tænkelige" og det "utænkelige". De distributive regler er medvirkende til, at det er vanskeligt for andre end de højere instanser i uddannelsessystemet<sup>13</sup> at kontrollere adgangen til det tænkelige.

---

<sup>13</sup> Bernstein definerer de højere instanser i uddannelsessystemet som det officielle rekontekstualiseringsfelt (Chouliaraki i Bernstein, 2001:41) eller det intellektuelle felt (Ahrenkiel, 2004:107). Dette står i modsætning til det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt der er knyttet mere til tilegnelseprocessen og de pædagogiske kontekster som f.eks. universitetet.

I dag ligger kontrollen med det "utænkelige" i det væsentlige, men ikke fuldt og helt, direkte eller indirekte i de øvre lag af uddannelsessystemet, i den del af det, der snarere beskæftiger sig med produktion end med reproduktion af diskurs; hvorimod det "tænkelige" er en anderledes magtreguleret rekontekstualisering i uddannelsessystemets lavere lag - dvs. på dets reproduktive snarere end på dets produktive niveau (Bernstein, 2001:149)

Grundlæggende betyder det, at det er de højere led i uddannelsessystemet, for eksempel Uddannelses- og Forskningsministeriet eller Akkrediteringsrådet, der producerer diskurser, mens de øvrige dele primært reproducerer. Lidt groft sagt vil det sige, at det er Uddannelses- og Forskningsministeriet, der producerer og kontrollerer den styrende forståelse eller diskurs omkring, hvad uddannelses- og undervisningskvalitet er eller burde være, og det videnskabelige personale og de studerende der reproducerer disse forståelser på universiteterne. Uddannelses- og Forskningsministeriet samt Akkrediteringsrådet kan med Bernsteins ord betegnes som det *officielle rekontekstualiseringsfelt*, fordi de er den primære producent af distributionsreglerne, hvorimod den pædagogiske praksis på universiteterne kan forstås som det, han omtaler *det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt*. For at kunne forstå relationen mellem det tænkelige og det utænkelige, er det relevant at se tilbage på Bernsteins begreb om klassifikation, i og med at distributionsreglerne tydeliggør de klassificeringer eller magtrelationer, der eksisterer mellem kategorier i den pædagogiske praksis. Det utænkelige kan kun være utænkeligt, hvis det står i forhold til det tænkelige, men samtidigt at de distributive regler både har: "(...) kontrol med det "utænkelige" og kontrol med dem, det måtte tænke det "utænkelige" (Bernstein, 2001:150f). Pointen er, at distributionsreglerne er en klassifikation, der regulerer forbindelsen mellem magt, viden og bevidsthedsformer i kraft af, at de distributive regler kontrollerer anordningen således, at grænserne mellem det tænkelige og det utænkelige prioriterer udbygget eller elaborerede koder. Samtidig påpeger de distributive regler, gennem den elaborerede orientering, hvordan en regulering af forbindelsen mellem magt, viden og bevidsthedsformer allerede er fundet sted: "Viden er klassificeret på forhånd, der er grænser mellem hvilke typer, der kan produceres og reproduceres på hvilke institutioner, og disse grænser søges bevaret" (Ahrenkiel, 2004:106).

En anden af de regler der er konstituerende for pædagogisk diskurs, er det Bernstein kalder rekontekstualiseringsregler, og det er rekontekstualiseringsprincippet som: "(...) selektivt annekterer, relokaliserer, refokuserer og forbinder andre diskurser for at konstituere en egen orden og ordning"

(Bernstein, 2001:152). Rekontekstualisering må forstås som det princip, hvor en diskurs (som oftest er produceret i det intellektuelle felt) flyttes fra dens oprindelige praksis og kontekst, og ud fra dens egne principper placeres et andet sted. Det, der er vigtigt at få med sig her, er, at når en diskurs fjernes eller delokaliseres fra den underliggende praksis, så elimineres de magtrelationer, den var underlagt og nye opstår (Bernstein, 2001:151). Det vil sige, at når man fra politisk side indfører for eksempel akkrediteringsprincipper eller internationale standardiseringsmålinger med videre på de danske universiteter, så flyttes én specifik måde at forstå for eksempel uddannelseskvalitet sig fra en kontekst til en anden - fra et officielt rekontekstualiseringsfelt til et pædagogisk rekontekstualiseringsfelt, og 'resultatet' af denne proces bliver en virtuel eller imaginær diskurs. Ligesom distributionsregler skulle forstås i lyset af klassifikationsbegrebet, så skal rekontekstualiseringsregler forstås i lyset af den anden del af kodemodalitetsteorien, nemlig begrebet 'rammesætning', det vil sige: "(...) *det sæt af rammer, der kontrollerer kommunikation og relationer i forskellige typer af pædagogisk praksis*" (Bayer & Chouliaraki i Bernstein, 2001:7). Transformation eller rekontekstualisering fører til, at diskursen får en anden betydning, og det der afgør denne nye betydning er rammesætningen - det vil sige forholdet mellem den dominerende regulative diskurs og undervisningsdiskurs, i og med at det er de regelsystemer, der regulerer kontrollen over tilegnelsesprocessen i den pædagogiske praksis. Når betydningsformationerne ændres, skabes derfor også nye og forskellige former for viden og praksis. Pointen er, at når man "flytter" en diskurs, for eksempel en diskurs om undervisningskvalitet fra en kontekst til en anden eller fra et institutionelt niveau (Undervisnings- og Forskningsministeriet) til et andet (RUC), så vil der være tale om en rekontekstualiseret diskurs. Diskursen om undervisningskvalitet er forflyttet og udvalgt fra den primære kontekst, hvori den er produceret, og genanbragt i en sekundær kontekst hvor den bliver reproduceret (Ahrenkiel, 2004:108).

Den sidste af de regler, der regulerer betydningsfrembringelse, er evalueringsregler. "*Evalueringsregler regulerer produktionen af tekster i pædagogiske interaktioner i og med, at de udsættes for bedømmelse*" (Ahrenkiel, 2004:110). Tekster skal forstås som enhver semiotisk handling, der kræver vurdering. Det vil sige, at reglerne skal forstås som ikke neutrale evalueringskriterier, der opstiller nogle forventninger eller antagelser til enhver kropslig eller sproglig handling. Reglerne vurderer og regulerer for eksempel, om en studerende har tilegnet sig en specifik kompetence eller evne på et givet niveau på en given uddannelse. Det bliver en form for vurdering af modtagerens indordning,

der forholder sig til modtagerens aldre, formidlingskonteksten og formidlingens form og indhold. Bernstein forklarer det således:

Til sidst kan vi transformere (ii) [alder, indhold og kontekst] til niveauet for den pædagogiske praksis' sociale relationer og kommunikations hovedfaktorer. Alder transformeres til tilegnelse. Indhold til evaluering. Kontekst til formidling. (Bernstein, 2001:151)

## 5. Analyse

Analysen er struktureret omkring spændingsfeltet mellem kvalitetssikring og masseuniversitetet, og hvordan disse influerer på henholdsvis de studerendes og det videnskabelige personales forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet. Med baggrund i Bernsteins begreber, vil vi således analysere hvordan de uddannelsespolitiske strukturer påvirker de pædagogiske kommunikationsbetingelser og den pædagogiske diskurs. Samtidig er vi meget optaget af at belyse de modsætningsforhold og sammenhænge, der eksisterer mellem henholdsvis kvalitetssikring og masseuniversitet, uddannelses- og undervisningskvalitet samt det videnskabelige personale og de studerendes kvalitetsforståelser, for i sidste ende at kunne tydeliggøre påvirkningsforholdet mellem de uddannelsespolitiske og pædagogiske diskurser.

De to første analyseafsnit vil særligt beskæftige sig med kvalitetssikringens betydning for aktørernes kvalitetsforståelser, hvorimod de to sidste vil gå i dybden med masseuniversitetets indvirkning på kvalitetsforståelserne. De fire analyseafsnit er empirisk genereret på baggrund af vores tre interviews og fokusgruppen, og tematikkerne er blevet til via adskillige gennemlysninger samt gennemlæsninger af vores transskriptioner.

Første analyseafsnit *Uddannelsens formål som kvalitetsparameter og diskurs* fokuserer særligt på de studerendes forståelser af uddannelseskvalitet, og hvad de ser som det overordnede formål med deres uddannelse.

Andet analyseafsnit *Overflødig gør kvalitetssikringen relationens betydning?* ser nærmere på, hvilke konsekvenser de studerendes forståelser af uddannelseskvalitet får for deres forståelse af undervisningskvalitet og relationen til det videnskabelige personale.

Tredje analyseafsnit *På grænsen mellem standardisering og autonomi* vil fokusere på det videnskabelige personale, og hvordan de forholder sig til de stigende krav om kvalitetssikring, og hvordan de rekontekstualiserer de retningslinjer, der udstikkes fra politisk side.

Fjerde analyseafsnit *Foringer uddannelsespolitikken undervisningskvaliteten?* undersøger, hvilke udfordringer masseuniversitetet fører med sig i forhold til undervisningskvalitet på RUC, og hvordan det videnskabelige personale forholder sig og håndterer disse udfordringer.



## 5.1 Uddannelsens formål som kvalitetsparameter og diskurs

Dette afsnit vil undersøge, om dobbeltheden i RUC's kvalitetspolitik sætter sig igennem hos de studerende, når de forholder sig til formålet med deres uddannelse. Hvilke legitime pædagogiske diskurser om uddannelseskvalitet eksisterer blandt de studerende, bliver én diskurs mere legitim end en anden og i så fald hvorfor?

### 5.1.1 Kvalitet som en diskurs om det anvendelsesorienterede

Et af de synspunkter der hurtigt viste sig under fokusgruppeinterviewet var, hvor betydningsfuldt det var for de studerende, at deres uddannelse gjorde dem i stand til at få et arbejde. De udtrykte blandt andet, at uddannelsen skulle give dem nogle brugbare værktøjer, som kan føres: "(...) *over i virkeligheden*" (Bilag 4:2). Det fremgik også af den øvelse, vi lavede med dem, hvor de skulle prioritere nogle forskellige kategoriers betydning for, hvordan de vurderer uddannelseskvalitet på RUC. Her valgte flertallet af de studerende udsagnet: "At jeg kan få et arbejde efter endt uddannelse", som det mest væsentlige i forhold til uddannelseskvalitet. Gennemsnitligt blev kategorien om at få et arbejde vægtet suverænt højest med i alt 45%, hvilket var mere end det dobbelte af den kategori, der var rangeret næsthøjest (Bilag 9). Da vi spurgte ind til en af de andre kategorier, som omhandlede at bidrage til samfundsudvikling og forandring, nævnte deltageren Sissel, at hun slet ikke havde givet denne kategori nogle procenter:

(...) det er ikke fordi, at jeg ikke går op i om der sker en positiv samfundsudvikling og forandring, og om der er samfundsøkonomisk vækst - det har absolut intet med det at gøre, for det synes jeg.. det skal der ske og det er vigtigt. Men det er ikke det jeg relaterer til min uddannelse og det er ikke derfor jeg valgte den uddannelse (...). Det er ikke bærende for hvordan jeg vurderer kvaliteten af min uddannelse - overhovedet. Det lyder lidt kynisk, men sådan er det bare, hvis jeg skal være helt ærlig (Bilag 4:4)

Sissels svar vidner altså om, at den primære motivation bag hendes uddannelsesvalg, hendes forståelse af uddannelseskvalitet og mere overordnet selve formålet med hendes uddannelse er baseret på, om den kan relateres direkte til arbejde. Som hun selv påpeger, er de andre parametre også vigtige, men ifølge hende har de intet med hendes uddannelse og kvaliteten af hendes uddannelse at gøre. Diskursen om uddannelseskvalitet som anvendelsesorienteret og direkte omsættelig til arbejde stemmer godt overens med den grundlæggende udvikling, som vi har set på

det uddannelsespolitiske plan, og som også står fremskrevet i dele af RUC's kvalitetspolitik. Som vi har tydeliggjort specialet igennem, bliver uddannelseskvalitet i stigende grad knyttet til spørgsmålet om de studerendes færdigheder er direkte anvendelige på arbejdsmarkedet. Forholdet mellem uddannelse og arbejde er der intet nyt ved historisk set, da et af de primære formål med uddannelse naturligvis er at skabe kapital og arbejdskraft til produktion og stat. Det "nye" er, at forholdet mellem dem er intensiveret markant gennem de sidste årtier, således at uddannelsens arbejdsmarkedsrelevans eksempelvis står som Akkrediteringsrådets første kriterie. Noget kunne således tyde på, at denne historisk set "nye" forståelse af forholdet mellem uddannelse og arbejde, der er produceret i det officielle rekontekstualiseringsfelt, sætter sig igennem og konstitueres som en legitim pædagogisk diskurs hos de studerende på RUC. Sagt med Bernsteins ord, så er den strukturelle magt blevet omsat til pædagogisk kommunikation. Ser vi nærmere på den pædagogiske anordning, der regulerer den legitime pædagogiske diskurs i det pædagogiske felt, og dermed måden Sissel taler om og forstår uddannelseskvalitet, er der tale om, at reglerne for distribution virker til at være styrende for hendes forståelse. Reglerne regulerer nemlig hvad der overhovedet er tænkeligt i forhold til uddannelsens formål - nemlig at den skal føre til arbejde. Det at uddannelseskvalitet er lig med arbejde efter endt uddannelse bliver selv i rekontekstualiseret form den legitime diskurs omkring, hvad uddannelseskvalitet er eller skal være. Man kan endda gå så langt som at sige, at den legitime diskurs om, hvad uddannelseskvalitet er, er blevet reproduceret i det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt (RUC) og nået den primære modtager, den studerende. Det er dog vigtigt at påpege, at flere af de studerende, vi snakkede med, var i gang med at skrive speciale, og de fremhævede derfor også selv, at de muligvis havde et større fokus på at få et arbejde nu, end de havde haft tidligere i deres uddannelsesforløb, fordi deres uddannelse nærmer sig en afslutning (Bilag 4:4) Omvendt kan man også argumentere for, at dette sene stadie i deres uddannelse kunne give dem et mere helhedsorienteret syn på deres uddannelsesforløb, da de ikke befinder sig midt i det, hvilket kan give nogle fordele i at forstå nogle af de erfaringer de har gjort sig tidligt i deres uddannelse.

### **5.1.2 Kvalitet som dannelsesdiskurs**

Der var et par af de studerende i fokusgruppen, der talte ind i en anden diskurs om, hvad uddannelseskvalitet var og som tog afstand fra ideen om, at uddannelseskvalitet kun handlede om det direkte omsættelige. Line nævnte for eksempel, at det vigtigste ved uddannelsen var at være med

til at forandre nogle strukturelle tendenser i vores samfund, og at denne bevidsthed havde været en øjenåbner for hende (Bilag 4:4). Senere da snakken faldt på, hvorfor hun havde valgt at tage en uddannelse på RUC, forklarede hun med stor overbevisning, at hun ikke var bekymret for at få et job:

For jeg kan se, at jeg har et kritisk blik og en måde at tilgå problemer på, som er helt vildt fed og som jeg tror vores uddannelse har givet os, og det skal jeg nok få sat i spil på en eller anden måde, i et eller andet job, et eller andet sted. Det skal nok give mening in the end. Så jeg tror bare, at det der er vigtigt det er, at vi kommer ud som nogle kritisk tænkende, reflekterende, dygtige, hele mennesker der ser på verden på en bestemt måde, som der er brug for nu (Bilag 4:9).

Kort efter supplerede deltageren Maria ved at sige, at hun håbede: *“(...) vores uddannelsessystem [ikke] blev reduceret til kun at være et værktøjssted”* (Bilag 4:9). Der er således tale om, at der blandt de studerende ikke kun eksisterer en diskurs om anvendelsesorientering på arbejdsmarkedet i forhold til, hvad uddannelseskvalitet er. Der eksisterer også en, hvor uddannelseskvalitet i højere grad handler om, at man gennem uddannelse bliver: *kritisk tænkende, reflekterende, dygtige, hele mennesker*. Dette perspektiv, som Line gav udtryk for, ligger meget i forlængelse af det humboldtske dannelsesideal, som vi var inde på i det historiske afsnit, og som RUC's kvalitetspolitik også prøver at bibeholde ved at have ambitioner om at skabe: *“(...) selvstændige og ansvarlige samfundsborgere; kritisk reflekterende og vidensforankrede problemknusere, der kan flytte grænser og begå sig på arbejdsmarkedet både nationalt og internationalt”* (Bilag 10).

Line og Marias kommentarer mødte dog en del modstand blandt flere af de andre deltagere i fokusgruppen. Jesper og Ingrid mente ikke, at det var uddannelsens og uddannelsesinstitutionernes ansvar at gøre dem: *“(...) til et fuldendt menneske” - det var noget de forventede at arbejde hen imod hele livet og eksempelvis fik gennem personlige relationer* (Bilag 4:9).

### 5.1.3 Årsagsrationaler

Fokusgruppeinterviewet viser, at der eksisterer to forskellige forståelser af uddannelseskvalitet, og dobbeltheden i RUC's kvalitetspolitik sætter sig således igennem hos de studerende. Fokusgruppeinterviewet peger samtidig på, at diskursen om uddannelseskvalitet som anvendelsesorienteret sætter sig stærkere igennem end diskursen om dannelse. Det er interessant,

eftersom RUC's kvalitetspolitik vægter dannelsesperspektivet mindst lige så højt som, at uddannelserne skal være direkte omsættelig til arbejde. En af årsagerne til, at forholdet mellem uddannelse og arbejde er blevet mere direkte, kan være at arbejdsmarkedet også er blevet en større udefrakommende magtfaktor. Arbejdsmarkedet kan måske endda ses som en ekstern magtstruktur, der har sat sig igennem i det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt og er dermed sammen med det officielle rekontekstualiseringsfelt også en aktør i reguleringen af de studerendes forståelser af uddannelseskvalitet. Uddannelserne og institutmiljøerne kan derfor hurtigt møde modstand fra de studerende, hvis ikke dimittenderne og studerende med relevante studiejobs føler, at uddannelsens indhold matcher arbejdsmarkedets forventninger, hvilket flere af de studerende gav udtryk for<sup>14</sup>. En anden årsag til at dannelse ikke sætter sig lige så tydeligt igennem, kan findes i at dannelsesdiskursen er vanskeligere at beskrive, hvilket deltagerne påpegede flere gange i løbet af fokusgruppen. Maria nævner eksempelvis, at hun synes, at RUC'ere generelt er gode til at analysere problemstillinger med et kritisk blik, men at: *"(...) det er meget svært at sætte fingeren på hvad det er for nogle... hvor de redskaber kommer fra"* (Bilag 4:10). Da Esben prøver at beskrive, hvordan han har udviklet sig personligt gennem uddannelsen, og at det har givet ham en passion og et mere grundlæggende mål med livet, nævner han også at det: *"(...) er sådan lidt abstrakt at sætte ord på"* (Bilag 4:4). Sissel forsvarede ydermere basisperioden på RUC, fordi det havde givet hende nogle grundlæggende analytiske værktøjer og baggrundsviden: *"(...) som jeg uden at tænke over det bruger (...) og jeg ved godt det ikke er så konkret, men jeg har en tro på, at det øger kvaliteten på uddannelsen"* (Bilag 4:2). Denne definitionsusikkerhed var meget kendetegnende for de studerendes måde at omtale disse dannelsesperspektiver og almene kompetencer. Det var som regel noget de troede, følte, tænkte eller håbede måske havde hjulpet dem, men indebar ofte en form for undskyldende tone over ikke at kunne præcisere mere tydeligt, hvad de mente. Dette kan muligvis hænge sammen med, at disse almene kompetencer er tilknyttet til mere elaborerede koder eller en orientering, som er indlejret i RUC's struktur, der fremstår abstrakt og kontekstuaafhængig. Noget kunne tyde på, at der på RUC og særligt i forhold til institutionens kvalitetspolitik er tale om en svag klassifikation og rammesætning i forhold til dels hvad mere almene og dannelsesmæssige kompetencer er, dels hvordan det forventes, at dette kan/skal tilegnes. Som nævnt tidligere i dette afsnit fylder dannelsesperspektivet en del i RUC's kvalitetspolitik, men det er tilsyneladende vanskeligt for de studerende at afkode,

---

<sup>14</sup> Deltagerne som kom med kritikken, gjorde det ud fra deres erfaringer med forskellige studiejobs, samt udveksling på CBS.

hvor og hvordan det forventes, at de tilegner sig dette. Det er vanskeligt for de studerende at skelne mellem forskellige aspekter af dannelse: handler det om faglig dannelse, menneskelig dannelse, identitetsdannelse eller en helt fjerde form? Resultatet bliver en usikkerhed i forhold til, om deres forståelser, tanker og følelser kan accepteres som legitime. Disse mere abstrakte kompetencer er dog samtidig nogle, de studerende ofte har tilegnet sig og bruger: *“uden at tænke over det”*. Så selvom rammesætningen og klassifikation er svag, så giver flere af de studerende udtryk for at dannelsesdiskursen sætter sig igennem. Esben beskriver det eksempelvis som om, at uddannelsen har givet ham en passion eller et mål, og i det tidligere citat fra Line lagde hun også vægt på, hvad de: *“(…) kommer ud som”* og kan bidrage til verden med efter endt uddannelse. Det er altså nogle kompetencer, der går udover selve uddannelsen og arbejdet, men udvikler dig personligt og forholder sig til, hvad samfundet har behov for. Omvendt tyder nogle af de indledende citater fra de studerende i langt højere grad på en forventning om universitetet, som det Maria kaldte et *“værktøjssted”*. Denne søgen efter brugbare værktøjer og praktiske færdigheder, som arbejdsmarkedet efterspørger, vidner mere om det, som Bernstein omtaler som restringeret kode. Flere af de deltagere, der studerede på det samme fag, nævnte eksempelvis også, at de mente uddannelsen var: *“(…) meget bag om dansen”*, fordi der var ekstremt langt fra uddannelsens indhold til arbejdsmarkedets forventninger: *“(…) når du kommer ud på arbejdsmarkedet og de har en forventning om at du kan sådan, sådan og sådan, fordi du har læst det her fag, så kommer man lidt til kort”* (Bilag 4:11). Et konkret eksempel på det var, at man ikke beskæftigede sig med nogle specifikke programmer på uddannelsen, hvilket flere af de studerende efterspurgte, fordi arbejdsmarkedet forventer, at de kan det. Det er ikke kun interessant som et bud på de studerendes efterspørgsel efter specifikke færdigheder, men siger også noget om det pres og den tiltagende magt, som arbejdsmarkedet har over uddannelserne.

#### **5.1.4 Studerendes efterspørgsel på synlig og usynlig pædagogik**

I vores interview med Marianne, som er lektor på RUC, beskriver hun, hvordan flere af de videnskabeligt ansatte mener, der er sket en samfundsmæssig ændring i måden unge ser uddannelse på. Til et personaleseminar havde de snakket om nogle af de udfordringer, de som undervisere blev mødt med, blandt andet uforberedte studerende, hvortil en yngre Ph.d.-studerende nævnte, at hendes oplevelse var:

(...) at langt de fleste studerende, de bliver færdig med gymnasiet, så har de et friår, og så vil de egentlig gerne have et spændende arbejde. Og imellem dem og et spændende arbejde, der står en uddannelse, som skal tages. Som er noget der i en eller anden grad skal overstås, klares, og helst med gode karakterer, så man står godt i den der konkurrence om det der job, der ligger på den anden side. Men uddannelse er simpelthen ikke noget centralt i sig selv (Bilag 3:2).

Denne tolkning kan meget vel hænge sammen med nogle af de betragtninger, vi har gjort os om forholdet mellem kvalitetssikring og masseuniversitetet, og hvordan det stigende antal studerende medfører vidt forskellige ambitioner og forventninger til uddannelse. For nogle er uddannelsen blot et certifikat til at komme videre. Bernstein beskriver også, hvordan den intensiverede dyrkelse af arbejde har sat sit præg på samfundets uddannelsessystemer:

(...) [V]i er nu vidne til en ny optagethed af relationen mellem uddannelse og arbejde (...) Alvorlige problemer med arbejdsløshed, navnlig blandt unge, har haft direkte indflydelse på skolen, hvor forskellige former for færdighedstræning og erhvervsfaglige fokuseringer er blevet fremmet og finansieret af nye statslige pædagogiske agenturer (Bernstein, 2001:170).

Bernstein skriver, at det har ført til en styrkelse af den *systemiske* relation, som omhandler forholdet mellem skolens resultater og arbejdslivets krav. Pointen er altså, at arbejdsmarkedet ikke kun er med til at regulere den pædagogiske diskurs på universiteterne, men at dets krav sætter sig igennem i hele uddannelsessystemet, som et grundlæggende mønster. På den måde kan man diskutere, hvorvidt der er sket en generel mentalitetsændring i de studerendes forhold til uddannelse, fordi daginstitutioner, folkeskolen og gymnasier, stort set hele uddannelsessystemet, måske er blevet underlagt samme kontrol. Ifølge Bernstein skal problemerne derfor ikke udelukkende tillægges børnene eller i vores tilfælde de studerende, men nærmere den allerede eksisterende uddannelsespolitiske diskurs og strukturerne på uddannelsesinstitutionerne, i og med at institutioner er bygget op omkring integrerede koder, som påvirker og dominerer i bestemte retninger. I den forbindelse gør Marianne også meget ud af at påpege, at de studerende ikke er problemet, men at det skal ses ud fra et større perspektiv:

Jeg mener det ligger i samfundet. Jeg mener, at det ligger i det pres de studerende.. Jeg mener det ligger i hele den der kvantificering, som rigtigt mange af dem der er studerende i dag er vokset op med, altså den der mål/middel, altså det handler her om at få gode karakterer og hvordan får jeg dem, ikke? Jeg oplever i stigende grad studerende der kommer og spørger mig: Hvordan får jeg en god karakter? Og så siger jeg, det får du ved at lave noget du er rigtig optaget af. Og så kan jeg godt se, at de bliver helt trætte i blikket og tænker: Sådan en gammel flipperrøv, hun ved ikke hvordan livet er for os der skal ud og klare os, vel?! (...) underviseren bliver bare endnu en man skal præstere over for og yde noget til for at få en god karakter, for at klare sig i det her system. Det bliver at klare sig, mere end at sige: Ej hvor er livet fedt og nu har jeg sådan set fem år, hvor jeg virkelig kan engagere mig i nogle projekter, jeg synes er spændende. Sådan tror jeg det er meget få studerende der tænker i dag (Bilag 3:3).

Denne målbare tilgang til læring som hun beskriver ved, at de studerende eksempelvis spørger hende, hvordan de kan få en god karakter, tyder på en søgen efter en synlig pædagogik blandt de studerende. De efterspørger eksplicite regler og kriterier for, hvad der er legitimt, hvad de skal tilegne sig, og hvordan det skal udføres for at præstere bedst muligt, hvilket vidner om en søgen efter en stærk klassifikation og stærk rammesætning. Her er det især interessant, at underviseren har en modstand over for at give de studerende alle svarene, hvilket kunne tyde på, at Marianne efterstræber en mere usynlig pædagogik i hendes læringstilgang eller det Kember omtalte som en faciliterende læringstilgang, som nævnt i 2.1.2 Øget studenterdiversitet - universitetets nye rammebetingelser. En tilgang hvor der er større fokus på de studerendes indre tilegnelsesproces, og det de bringer ind i den pædagogiske praksis.

I vores fokusgruppeinterview bekræftede flere af deltagerne Mariannes hypotese om, at der er en stor optagethed af karakterer, da vi spurgte ind til, om det var en motiverende faktor for dem:

Esben: Det er noget man helst ikke vil indrømme, men det har en ret stor betydning. Jeg skulle have et kursus i Pædagogik hvor det var bestået/ikke bestået, og vi skulle i teorien bare møde op. Det må jeg faktisk indrømme, det påvirkede ret meget min tilgang til det kursus der. Jeg læste stort set ikke op og sad lidt i min egen verden. Så selvom man ikke vil indrømme det, så synes jeg faktisk det gør en ret stor forskel

*Interviewer: Så eksamensformen eller om der er en karakter eller ej, betyder ret meget for jer?*

Esben: Ja altså, jeg tænker da over hvad der kommer til at stå på de endelige papirer. Jeg burde være voksen nok til at sige: "Okay, læring er læring og jeg skal bruge det her til noget", men altså så havde jeg nogle andre kurser jeg også skulle læse op til, så jeg

valgte at prioritere [red. prioritere det lavere] der hvor jeg ikke fik en karakter (Bilag 4:14).

I citatet gør Esben det klart, at eksamensformen er med til at determinere, hvor stor en arbejdsindsats han lægger i kurset. Dét hvor han bliver vurderet på en mere synlig måde og skal præstere ved at skulle til eksamen og få en karakter, vælger han at prioritere højest, selvom han tydeligvis også forbinder det med en vis skam. Han bruger tre gange ordet 'indrømme', som ofte forbindes med at erklære sig skyldig i noget og forbinder det også med en form for umodenhed ved at sige han: "*burde være voksen nok*" til at lade læringen være det centrale.

Kort efter fortalte Jesper, at han var:

(...) fuldstændig ligeglad med karakterer (...) For jeg er aldrig nogensinde blevet bedt om at skulle vise min karakter for nogen og ret tidligt i processen fandt jeg ud af, at jeg ikke skal bruge karaktererne til noget. Det kommer ikke til at spille ind på hvilke jobmuligheder jeg har i fremtiden, så det gider jeg ikke at bekymre mig om (Bilag 4:15).

Igen vidner det om en meget strategisk tilgang til uddannelsen. I Esbens tilfælde blev indsatsen primært lagt der, hvor han fik karakterer, imens at Jesper vurderer, at det især er det, der ligger uden for selve uddannelsen, såsom et relevant studiearbejde, der har størst betydning. Selvom Jesper ikke går op i karakterer, prioriterer han altså stadig sin arbejdsindsats ud fra, hvad der giver de bedste muligheder for at få et spændende arbejde.

### 5.1.5 Opsummering

Dobbeltheden i RUC's kvalitetspolitik sætter sig igennem som to legitime pædagogiske diskurser hos de studerende. Blandt de studerende eksisterer der en legitim pædagogisk diskurs om, at uddannelseskvalitet skal være direkte omsætteligt til arbejdsmarkedet og en anden diskurs om, at uddannelseskvalitet handler om dannelse, hvoraf førstnævnte er mest dominerende. Analysen viser dermed, at det officielle rekontekstualiseringsfelt har en relativ stor indflydelse på den pædagogiske anordning og de distributive regler, som kan ses i den uddannelsespolitiske understregning af arbejdets vigtighed, hvilket forankrer sig ret klart i de studerendes forståelse af uddannelseskvalitet. Årsagen til dette kan dels hænge sammen med arbejdsmarkedets stigende indflydelse på det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt, dels den svage rammesætning og klassifikation



dannelsesperspektivet indebærer og dels de studerendes generelle krav om en mere synlig pædagogik end den, det videnskabelige personale udbyder.

## 5.2 Overflødig gør kvalitetssikringen relationens betydning?

En af pointerne fra ovenstående analyse var, at den mest dominerende diskurs omkring uddannelseskvalitet set med de studerendes øjne var, at uddannelse skal være direkte omsættelig til arbejde. I følgende afsnit vil vi undersøge, hvilke konsekvenser eller følger denne legitime diskurs får for forståelsen af undervisningskvalitet og derigennem betydningen af relationerne mellem de studerende og det videnskabelige personale.

### 5.2.1 Relationer som meningsfulde eller ligegyldige

Som nævnt i første analysedel bad vi de studerende prioritere fire forskellige kategorier under fokusgruppeinterviewet i forhold til områder der relaterer sig til henholdsvis uddannelseskvalitet og undervisningskvalitet. I øvelsen med undervisningskvalitet blev kategorien 'Underviserens personlige og relationelle kompetencer' prioriteret suverænt lavest med et gennemsnit på kun 8%, hvilket mange af fokusgruppedeltagernes udtalelser også understøttede:

(...) jeg er faktisk ligeglad med min undervisers personlige kompetencer. Altså jeg skal ikke være venner med ham eller noget. Jeg er der netop for det faglige og derfor synes jeg først og fremmest, at det handler om vedkommende kan formidle det (Bilag 4:5).

Denne pointe blev understreget af flere andre. Jesper nævnte endda at han: "(...) *aldrig [har] udvekslet et ord med en underviser*" medmindre han havde et fagligt spørgsmål i undervisningen (Bilag 4:5) og Sissel forklarede, at hun ikke havde behov for at have et bånd til underviseren - så længe vedkommende ikke er decideret nedgørende, var hun fuldstændig ligeglad (Bilag 4:6). Der var dog enkelte deltagere, som fremhævede vigtigheden af underviserens relationelle kompetencer, særligt i forbindelse med projektvejledning, hvor betydningen af vejlederens: "(...) *menneskelig[e] sans*" blev fremhævet, og det ligeledes blev nævnt hvor destruktiv en dårlig vejleder kunne være for ens projektsamarbejde.

Generelt blev det relationelle perspektiv dog prioriteret lavt sammenlignet med de andre kategorier. Udover underviserens personlige og relationelle kompetencer fik kategorien 'Fagligt samarbejde og

sparring med medstuderende' kun 18% og var dermed næstlavest, hvorimod kategorien om 'Underviserens faglige niveau' gennemsnitligt lå højest med i alt 38%. Noget kunne således tyde på, at formålet med uddannelse som direkte omsættelig til arbejde også influerer og sætter sig igennem i forhold til de studerendes forståelse af undervisningskvalitet. De studerende ser i høj grad deres undervisere som en faglig vidensressource, der skal hjælpe dem med at styrke deres forudsætninger for at få et arbejde efter endt studie. Denne pointe giver god mening, når man ser på deltagernes svar omkring uddannelseskvalitet, hvor kategorien 'At jeg kan få et arbejde efter endt uddannelse' endte suverænt højest med 45%. Der er således tale om, at den legitime pædagogiske diskurs om uddannelse som anvendelsesorienteret også får konsekvenser for de studerendes forståelse af undervisningskvalitet og influerer i undervisningslokalet. Den strukturelle magt sætter sig igennem i det pædagogiske felt og medfører en legitim diskurs blandt de studerende om, at relationen til underviseren ikke er vigtig eller nødvendig. Reproduktionen af den kvalitetsforståelse, der er skabt i det officielle rekontekstualiseringsfelt, som et forsøg på kvalitetssikring, får således nogle utilsigtede konsekvenser. Kvalitetssikringen bliver en korrektion og disciplinering, der først og fremmest modsiger meget af den forskning, der viser relationernes betydning for læring. Selvom vi ikke kan sige, at det medfører en decideret kvalitetssvækkelse, så kan det skabe en distance mellem de studerende og det videnskabelige personale i undervisningen, fordi deres forståelse af relationers betydning som kvalitetsparameter er så langt fra hinanden. De studerende afviser dermed den legitime diskurs, der eksisterer blandt det videnskabelige personale om relationerne, som et vigtigt parameter for undervisningskvalitet. Vores empiri viste nemlig, at det relationelle aspekt fyldte enormt meget i det videnskabelige personales kvalitetsforståelser.

I vores interviews med adjunkterne Emil og Anders fremgik det ret tydeligt, at de studerende var omdrejningspunktet, når vi spurgte ind til, hvad de betragtede som god undervisning og en god underviser:

(...) det jeg bestræber mig på, når jeg underviser, det er: Jeg vil gerne engagere de studerende og jeg vil gerne tage de studerende alvorligt. Så det er noget med at være imødekommende overfor de idéer som de studerende selv har, fordi der er en indgangsvinkel til at få dem til at forstå noget hvis der er en interesse (Bilag 1:1).

For Anders handler det om at få de studerende til at tænke aktivt med, prøve deres tanker af og give dem plads til at diskutere de teoretiske begreber i trygge omgivelser. Fordi han mener, at det er på

den måde, de lærer bedst. Han nævner, at han får en enorm glæde ud af når studerende, han har vejledt, giver udtryk for, at de virkelig har lært noget, og når han føler, at studerende i undervisningen har rykket sig (Bilag 1:4), hvilket Emil også sætter ord på:

En god undervisning er helt overordnet karakteriseret ved den her følelse af at have sat nogle ting i bevægelse, at det gav nogle interessante diskussioner, det skabte et fokus, det skabte sådan en ny situation som skabte en positiv stemning eller en stemning af, at det her er vigtigt, det er noget vi skal koncentrere os om (Bilag 2:1).

Både for Anders og Emil bliver den gode undervisning og dermed også undervisningskvalitet altså defineret ud fra de studerendes respons og engagement. Når de fornemmer en gnist eller motivation hos de studerende, er det med til at gøre deres arbejde meningsfuldt, og Emil forklarer ydermere, at han mener, at en god underviser er en som: *“(…) er indstillet på at skabe værdi for de studerende (…) fordi de primære kunder vi har i vores butik her, det er altså sådan nogle som jer”* (Bilag 2:1). Hermed påpeger han vigtigheden af at lytte til de studerendes behov, som Green fremhæver under *kvalitet som imødekommenhed over for kundens behov* og begge taler også ind i en faciliterende læringstilgang, frem for en transmissiv læringstilgang. Man kan dog diskutere, hvorvidt de studerende udelukkende kan forstås som kunde eller også som produkt. Hvis man ser tilbage på vores første analysedel, kan man i hvert fald se, hvordan de studerendes opfattelse af uddannelses- og undervisningskvalitet ofte er styret af nogle uddannelsespolitiske rationaler, der primært ser dem som et produkt til arbejdsmarkedet. Når deres behov til en vis grad er styret af erhvervslivets forventninger, kan man altså forholde sig kritisk til, om det reelt set ikke er arbejdsmarkedet eller de uddannelsespolitiske beslutningstagere, der i højere grad er kunden. På den anden side så ser de studerende nok mere sig selv som kunden jævnfør den tidligere pointe, hvor underviseren reduceres til en *faglig vidensressource*, der skal hjælpe dem med at styrke deres forudsætninger for at få et arbejde efter endt studie. Uanset om den studerende er produktet eller kunden, ændrer det ikke på det faktum, at vigtigheden af det relationelle afvises af de studerende som et ligegyldigt kvalitetsparameter.

### **5.2.2 Kvalitetssikring som rammebetingelse udfordrer relationernes betydning**

Det er vigtigt at påpege, at de studerendes afvisning af relationer som et kvalitetsparameter ikke alene kan tillægges den kvalitetsforståelse, der er produceret i det officielle rekontekstualiseringsfelt og reproduceret i det pædagogiske felt. Fordi som Bernstein påpeger, så er pædagogisk diskurs: *et*

*princip for annekstion af andre diskurser* (Bernstein, 2001:151). Det vil sige, at en diskurs bliver indlemmet i en anden, idet den rykker fra et rekontekstualiseringsfelt til et andet. Pointen er, at der også er andre diskurser på spil i det pædagogiske felt, som får indflydelse på den legitime pædagogiske diskurs, som i dette tilfælde omhandler overflødiggørelsen af relationer. Et eksempel på dette kunne være den altoverskyggende kvalitetssikring, som gennem sin effektiviseringslogik påvirker rammebetingelserne for selve undervisningen. En årsag som nok ikke alene men sammen med den pædagogiske anordning og rekontekstualiseringen af kvalitetsforståelse forstærker de studerendes afvisning, kan være, at det videnskabelige personale har ringere vilkår for at prioritere det relationelle i praksis. Forstået på den måde at universiteterne og dermed også det videnskabelige personale i dag er så udfordrede både i forhold til dokumentationskrav, evaluering, effektivisering og økonomiske stramninger, at ressourcerne til fokus på det relationelle aspekt slipper op. Da vi spurgte Anders ind til, hvad han allerhelst ville ændre på under de nuværende forhold på universitetet, sagde han:

(...) buen er i mange tilfælde spændt så hårdt i forhold til undervisning, at det der handler om at bygge nogle relationer til de studerende, det bliver sværere og sværere (...) når der ikke er ret meget tid, så bliver [projektvejledning] meget noget der skal overstås, for så skal den næste gruppe ind. Så netop for det der trykke læringsrum, hvor de studerende kan få lov og også føle sig sikker på at tage den lidt skæve vinkel, og så gå galt og komme tilbage. Eller ofte der, når samarbejder ikke fungerer, at det synes jeg at der var en tendens til i højere grad, at når det sker, så er der mindre tid til at nurse det og have en fornemmelse for det, så det vælter i højere grad læsset end det gjorde da man havde lidt bedre tid eller måske havde andre forudsætninger for at se det tidligere i processen og gå ind og tage den diskussion. Jeg synes, at meget af det jeg gerne ville ændre på handler om at få lidt mere tid sammen med de studerende til de enkelte aktiviteter (Bilag 1:4).

Timenormerne, som angiver undervisernes forberedelsestid til både projektvejledning og undervisning, er blevet mindsket inden for de seneste par år og virker til at være et afgørende kvalitetsparameter for det videnskabelige personale. Ifølge Anders er nedskæringerne på dette område med til at svække relationen til de studerende, hvilket især kan få konsekvenser for projektarbejdet. Citatet viser, at han mener, at projektvejledningen indebærer en vigtig social dimension, der handler om at være god til at hjælpe grupperne med konflikter og

samarbejdsvanskeligheder, hvilket bliver udfordret, når der er mindre tid til vejledningsforberedelse, og mange undervisere samtidig bliver nødsaget til at vejlede flere grupper end førhen, fordi antallet af studerende stiger. De studerendes overordnede ligegyldighed over for undervisernes relationelle kompetencer kan altså også muligvis være et resultat af, at det i højere grad end før er det, de bliver mødt med, fordi underviserne ikke har mulighed for at forberede sig lige så godt og ikke har samme overblik over de sociale dynamikker i grupperne.

### 5.2.3 Personlig integritet og psykisk pres

Beskæringerne i timenormerne ser ud til at påvirke det videnskabelige personale og give dem udfordringer i deres daglige virke som undervisere. Anders forklarer, hvordan det videnskabelige personale bliver sat i lidt af et dilemma, når det kommer til kvaliteten:

Anders: De svære overvejelser med alle de normbeskæringer, der har været er jo lidt sådan en: Nå, men skal vi så levere den samme kvalitet vi altid har gjort, men bruge lidt flere timer eller sige: Vi er kede af det jer studerende vi har de næste par år, men I får lidt dårligere undervisning!

*Interviewer: Hvad føler du selv er svaret for det meste videnskabelige personale? Hvilken løsning tror du de vælger?*

Anders: Jeg tror der er mange der siger: Det bliver vi nødt til, fordi vi kan ikke bare blive ved med at bære det. Så får politikerne jo ret i: Jamen vi kan godt stramme skruen mere, I kan godt levere mere indenfor det der.. fordi det ikke bliver synligt indenfor nogle regnskaber, at vi faktisk bruger mere tid. Vi bliver nødt til at sige: Så leverer vi dårligere undervisning, men i praksis.. jeg synes, at jeg har mange gode og engagerede kollegaer og jeg tror faktisk at de går ud og giver det samme. Så jeg tror der er mange af os der bruger mere tid på undervisningsforberedelse end vi egentlig får penge for (Bilag 1:3).

Ifølge Anders bliver timenormerne for manges vedkommende altså ikke efterlevet, fordi det ville være umuligt at levere samme kvalitet inden for normeringen. Det er dog tydeligt, at det er præget af en vis ambivalens og en frygt for, at det kan forværre deres egen situation yderligere, da denne ekstra arbejdsbyrde ikke er synlig over for de uddannelsespolitiske beslutningstagere. Det videnskabelige personale føler sig altså presset af, at denne rekontekstualisering af det officielle rekontekstualiseringsfelts standarder er svært at tydeliggøre.

Da vi spurgte Marianne, om hun følte, at det var muligt at leve op til sine undervisningsidealer, gjorde hun det også klart, at: *“Hvis det var arbejde efter reglerne, så nej!”* (Bilag 3:5). Hun forklarede

efterfølgende om en af sine kollegaer, som havde 23 eksamener dette semester. Dette gør én nødsaget til at være meget bevidst om antallet af vejledningstimer og møder per gruppe - en mentalitet, som hun har meget svært ved at forlige sig med:

(...) jeg er lige ved at ville sige, at så tror jeg hellere jeg ville sige op. Det ville jeg altså ikke kunne leve med. Dem [de studerende] der faktisk er engageret, der rent faktisk vil noget eller bliver tændt af noget - det er sådan set lige meget hvilket niveau de er på - hvis jeg kan se at de gerne vil noget med det her, så får de også den vejledning de vil have og ellers ville jeg ikke kunne holde ud at være her (Bilag 3:5).

Dette er endnu et eksempel på, hvordan det relationelle forhold til de studerende kan have en afgørende betydning. I dette tilfælde viser det, hvordan Marianne er villig til at yde en ekstra arbejdsindsats, og at hendes faglige stolthed i forhold til at levere en tilstrækkelig god vejledning for de studerende faktisk er altafgørende for, om hun overhovedet kan se sig selv i jobbet.

Anders kommer også ind på denne faglige stolthed, men tilføjer at det også indebærer et mere personligt aspekt. Årsagen til at det videnskabelige personale gør deres bedste for at være velforberejdede til undervisningen og ikke følger normerne, skyldes ifølge ham, at:

(...) man kan mærke det de gange man ikke er [red. velforberejdet] og der er kontant afregning på en eller anden måde, og det er faktisk ikke særlig rart. Det handler om faglig integritet, men det handler faktisk også om (...) at du godt vil vise dig, altså du har jo det job i kraft af at du er en faglig kapacitet og den vil man gerne levere på. Men så er der bare også det der helt personlige, at hvis man har prøvet at stå (...) og du ikke er helt godt forberedt... det kan godt være, at du kan være heldig at skjule det for de studerende, men man har en dårlig fornemmelse i kroppen. Så det er enormt utilfredsstillende og det er stressende også efterfølgende, at man synes man har leveret noget der ikke var godt. Så det er selvfølgelig en faglig integritet, men egentlig også en personlig integritet, at man stiller sig selv op. For man ved godt, at hvis du i en del af et forløb leverer dårligt, jamen så kan du nærmest tælle det ugen efter. Altså, så bliver der stemt med fødderne (Bilag 1:5)

Et vigtigt element i undervisningsgerningen og i relationen til de studerende er altså også, at der eksisterer en frygt for at tabe ansigt over for dem og ikke gøre det godt nok, hvilket manifesterer sig i de studerendes fremmøde ved hver kursusgang. Underviserne føler sig dermed også indlejret i en præstationskultur i den pædagogiske praksis, som medfører et psykisk pres for at levere en

tilstrækkelig god indsats. Relationen til de studerende rummer dermed en vis kompleksitet og kan både ses som et meningsgivende og motiverende element i undervisernes arbejde, men også som en mere nedbrydende og destruktiv trussel for deres velbefindende i arbejdet.

I vores interview med Marianne fortalte hun, hvordan denne følelse af ikke at lykkes med sine ambitioner i undervisningen førte til en slags krise, som gjorde, at hun for tre år siden bevidst søgte noget nyt og derfor i dag primært underviser på Masteruddannelsen og fungerer som mentor for de eksterne lektorer. Årsagen til krisen skyldes, at: "(...) *det lykkes alt for sjældent*" at få de studerende til at være motiverede og engagerede, hvilket kunne være en indikation på deres afvisning af diskursen om relationer som kvalitetsparameter for undervisning. Et andet bud kunne være, at det er en konsekvens af masseuniversitetet: Jo mere diversitet der er blandt de studerende, og jo større forskellighed der er i deres forventninger til undervisningen og i deres faglige niveau, desto sværere bliver det at møde deres behov eller interesse. Marianne forklarer, hvordan dette kom til udtryk gennem manglende respons eller gensidig anerkendelse fra de studerende, og hun beskriver flere erfaringer med studerende, der sidder på Facebook, Rejseplanen og så videre, hvilket tydeligvis provokerer hende:

*Interviewer: Det lyder som om det er noget, der også påvirker dig ret personligt?*

Marianne: Jamen det gør det da! Jeg vil gerne gøre det godt og jeg synes også at jeg har noget at byde på, jeg synes jeg er velforberedt... det bliver sådan lidt: Hold dog op med at pisse på mig! Og så har jeg så fået det 'reservoir' et andet sted, hvor jeg føler at der er den der gensidighed. Men hold kæft hvor ville jeg gerne finde nøglen til bare at skabe noget af det samme i undervisningen med de 'dagsstuderende', som vi kalder dem, haha (Bilag 3:4).

Ligesom Anders gav udtryk for, virker det her som om, at den faglige og personlige integritet er tæt forbundet, og at begge forhold kan blive påvirket af de studerendes afvisning af relationernes betydning for kvalitet eller de didaktiske udfordringer masseuniversitetet kan føre med sig. Hvor det i Anders tilfælde primært medførte en form for nervøsitet eller utryghed, reagerer Marianne i højere grad med en slags frustration over, at hendes faglige evner ikke bliver set, fordi hun føler, at hun giver noget af sig selv.

#### 5.2.4 Opsummering

Den dominerende legitime pædagogiske diskurs om uddannelseskvalitet som direkte omsættelig til arbejde, sætter sig også igennem i de studerendes forståelse af undervisningskvalitet, og er medvirkende til en udviskning af sociale og psykologiske kvalitetsparametre. Der opstår således en diskurs blandt studerende om, at relationen til underviseren er overflødig, hvilket bliver en moddiskurs til de videnskabelige ansattes forståelse af undervisningskvalitet som dybt afhængig af relationer. De studerendes afvisning af relationer som et kvalitetsparameter kan ikke alene tillægges det officielle rekontetualiseringsfelts definition af kvalitet, men også den mere overordnet kvalitetssikringstrategi og effektiviseringslogik som definitionen er indlejret i. Afvisningen forstærkes derfor også af, at ressourcerne til fokus på det relationelle aspekt slipper op grundet stigende dokumentationskrav, evaluering og økonomiske stramninger. Konsekvenserne af dette bliver, at det videnskabelige personales faglige og personlige integritet udfordres, og der skabes et psykisk pres i den pædagogiske praksis, som i sidste ende kan føre til en personlig og arbejdsmæssig krise.

### **5.3 På grænsen mellem standardisering og autonomi**

Som følge af masseuniversitetet og det stadig stigende antal studerende skabes der et stigende fokus på kvalitetssikring, og formålet med følgende analysedel bliver at belyse, hvordan især det videnskabelige personale rekontekstualiserer de retningslinjer, regler og kvalitetsstandarder, som er besluttet fra uddannelsespolitisk og institutionel side. Ser det videnskabelige personale standarderne som et brugbart vejledningsredskab, som decideret modstand eller er det blot noget, de ikke forholder sig til?

#### **5.3.1 Studieordningens kompetenceprofil som strategisk værktøj**

Uddannelsernes studieordning kan på mange måder ses som et af de mest konkrete bud på, hvordan uddannelses- og undervisningskvalitet kan forstås i en institutionel sammenhæng, og hvordan forståelserne dels er rekontekstualiseringer af uddannelsespolitiske diskurser fra både nationalt og internationalt plan. Selvom studieordningerne er udfærdiget af universiteterne selv, er institutionerne i høj grad nødt til at forholde sig til eksterne krav fra blandt andet Akkrediteringsrådet, da de står for godkendelsen af alle uddannelser. Som uddybet i 2. De danske universitetets udvikling har Akkrediteringsrådet fem specifikke kriterier, de vurderer ud fra, når det omhandler kvalitet og kvalitetssikring af uddannelser på de danske universiteter. Alle



studieordninger består af en kompetenceprofil, som er inddelt efter hvilken *viden, færdigheder og kompetencer*, de studerende skal opnå gennem uddannelsen.

Da vi spurgte Marianne ind til, om hun forholder sig til studieordningen og dens læringsmål i planlægningen af undervisning eller til at vurdere de studerende, svarede hun grinende, at det gjorde hun ikke og beskrev ordningen som: *“(...) et strategisk værktøj”*, hvilket vi spurgte nærmere ind til (Bilag 3:6): *“Jeg mener, at det ikke er Gud givet som de ti bud, haha. Det er blevet til i en proces og den sidste proces her, der skulle det jo gå helvedes hurtigt (...)”* (Bilag 3:6). Hun forklarede, at resultatet af denne proces blev et stærkt fokus i studieordningen på en strategisk retning inden for faget, fordi der var en gruppe forskere inden for det felt, som var meget aktive i udarbejdelsen af den<sup>15</sup>. En del af de eksterne lektorer på faget har senere været meget forvirrede, fordi studerende fik godkendt projekter, der lå langt væk fra denne strategiske retning i faget, hvortil studielederen havde svaret, at: *“(...) strategisk kan forstås meget, meget bredt. Det er bare, at man har et mål med det man siger, haha”* (Bilag 3:6). Kort efter nævner Marianne, at de allerede er blevet lovet at studieordningen bliver lavet om igen, når der bliver mulighed for det. I forhold til hvordan kvalitetssikringen sætter sig igennem i det pædagogiske rekontekstuliseringsfelt, er der således flere perspektiver på spil. Et perspektiv er at studieordningen kan læses fleksibelt. Et andet er at den blandt eksterne lektorer virker forvirrende, og de ikke ved, om de skal tage dens ordlyd bogstaveligt. Endelig er et tredje perspektiv pointen om, at den i højere grad må forstås som et strategisk frem for et pædagogisk værktøj. Når Marianne beskriver studieordningen som et strategisk værktøj, kan det altså forstås som en hentydning til, at det ikke er noget, det videnskabelige personale forholder sig så stringent til i undervisningsplanlægningen. Derimod er det måske i højere grad til for at tilfredsstille Akkrediteringsrådet og de andre eksterne aktører, der opstiller retningslinjer og krav i forhold til kvalitet i forsøget på at rumme masseuniversitetet. Der kunne således være tale om, at det videnskabelige personale forholder sig til kvalitetssikring på samme måde som RUC's kvalitetspolitik: at de tilfredsstiller Akkrediteringsrådet og ENQA med flere, men at det hele ikke må gå op i procedurer og systemer. I Bernsteins optik kan man her tale om en ret markant rekontekstualisering fra det officielle felt til det pædagogiske felt. Kvalitetssikringsmekanismerne eller de standarder det officielle rekontekstualiseringsfelt forsøger distribueret, sætter sig ikke igennem hos det videnskabelige personale. Man kan måske endda gå så langt som at sige, at det

---

<sup>15</sup> Marianne henviser her til den sidste ændring af studieordningen på sit fag, som blev udarbejdet i 2015 i forbindelse med de nye kombinationsuddannelser på kandidaten.

videnskabelige personale helt ignorerer det. Dette stemmer fuldstændig overens med Gina Andersons forskning, der viser at det videnskabelige personale ofte har en mistillid til eksterne eller institutionelle kvalitetssikringsmekanismer, fordi de ikke tror på det fremmer kvaliteten, men ser det som noget de er pålagt udefra. I dette tilfælde er Habib og Witteks pointe om, at kvalitetsarbejdet bør foregå på praksisniveau og involvere de relevante fagpersoner interessant. Marianne nævnte nemlig i interviewet, at hun selv er mere optaget af en anden retning i faget, end den der kom til udtryk i studieordningen. Dele af hendes modstand over for at følge studieordningen, kan måske derfor hænge sammen med, at hun ikke var involveret i udarbejdelsen af den.

I forlængelse af studieordningen kom Marianne også ind på kompetenceprofilen, som på samme måde som studieordningen bliver afvist som legitim pædagogisk diskurs blandt det videnskabelige personale. Marianne kritiserer nemlig også den for at være for utydelig og urealistisk:

(...) jeg synes det der kvalifikationer og kompetencer og færdigheder, jeg forstår stadig ikke forskellen (...) man kan ikke engang finde 70-årige der har haft en lederstilling hele deres liv, som kan alt det der står. Det er jo bare sådan top med top på i forhold til at vores skal være de bedste. Så det er tomt. Der er jo det der hedder bullshit-testen: Giver det modsatte udsagn mening, og det gør det jo på ingen måde i alt det der man skal kunne, så dermed bliver det jo sådan tomt (Bilag 3:6).

Da vi spurgte de studerende, om de forholdte sig til studieordningen og dens læringsmål, svarede de også entydigt nej og beskrev det som noget *“fluffy”* og *“overfladisk”*, som man kunne: *“(...) sige om hvad som helst”* (Bilag 4:11). De studerende og det videnskabelige personale deler altså samme opfattelse af både studieordning og kompetenceprofiler som værende tomme eller overfladiske, og derfor er der ingen af dem som anvender det som en slags standard for kvalitet. Dermed kan man sige, at den eksterne ambition om at få det videnskabelige personale og de studerende til at efterstræbe disse standarder ikke lykkes og ikke sætter sig igennem som legitime pædagogiske diskurser i det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt. Det som Green kalder *kvalitet som overensstemmelse med standarder* og *kvalitet som effektivitet i at opnå institutionelle mål*, ser altså ikke ud til at blive efterlevet eller taget seriøst i den pædagogiske praksis. I processen fra producenten (Uddannelses- og Forskningsministeriet og Akkrediteringsrådet) til formidlerne (det videnskabelige personale,) og dem der skal tilegne sig det officielle rekontekstualiseringsfelts diskurs (de studerende), sker der altså en mærkbar rekontekstualisering. Hvis det officielle rekontekstualiseringsfelt skulle være mere

suksessfulde med deres pædagogiske diskurs, ville det muligvis kræve en større involvering eller medindflydelse fra det videnskabelige personale og de studerende i processen om at etablere kvalitetskriterierne og studieordningens form. En anden tanke er, at processen ikke er så simpel, som at producenten er Uddannelses- og Forskningsministeriet og Akkrediteringsrådet, at reproducenten eller formidlerne er det videnskabelige personale, og at dem der skal tilegne sig viden er de studerende. Som vi tidligere har været inde på, kan det videnskabelige personale nemlig ses som både afsender og modtager i den pædagogiske kommunikation, i og med at RUC som institution med sin kvalitetspolitik, studieordninger med videre også er en aktør i denne proces. Som vi tidligere har påvist, er både RUC's kvalitetspolitik og studieordninger en rekontekstualisering af de uddannelsespolitiske forståelser og pointen er, at i den proces er det videnskabelige personale modtager - de skal tilegne sig den diskurs, som RUC konstituerer som institution på baggrund af den pædagogiske anordning. Derfra sker der så yderligere en rekontekstualisering, hvor det videnskabelige personale skal formidle for eksempel studieordningen og kvalitetspolitikens budskaber videre til de studerende, og i denne proces er det videnskabelige personale ikke længere modtager, men reproducent eller afsender.

### 5.3.2 Bureaukrati og administration

En anden måde hvorpå det tydeliggøres hvordan masseuniversitetets kvalitetsstandarder sætter sig igennem på RUC og påvirker undervisningskvaliteten, kommer til udtryk gennem bureaukratisering, hvilket er en ting, der bekymrede Marianne. På RUC har man eksempelvis besluttet, at der ikke må foregå undervisning i et bestemt tidsrum, fordi det er tildelt til møder. Så al undervisning kun kan foregå i nogle inddelte tidsrum på henholdsvis to og fire timer. Selvom det måske kan virke som en mindre detalje, har det medført, at de på faget var nødsaget til at ændre alle deres undervisningsforløb, fordi de førhen havde moduler på tre timers varighed. Marianne føler, at man som underviser af og til er: *"(...) statister i et administrativt økonomisk spil, fordi det er lokalerne der nu bestemmer hvor lange forelæsningserne skal være"* (Bilag 3:7). På den måde ender disse administrative beslutninger med at regulere og kontrollere didaktikkens udformning og undervisningens mulighedsbetingelser. Når en effektiviseringslogik og sparepolitik skal indlejres i praksis, kommer det således til at påvirke undervisningskvaliteten. Argumentet er, at der ligger en masse pædagogiske overvejelser bag at en undervisningsgang tager netop tre timer, frem for to eller fire. Ligeledes ligger der også en masse pædagogiske overvejelser bag, hvad angår de øvelser der er

planlagt, kursets formål samt hvor mange kursusgange der ville være optimalt. Med den øgede bureaukratisering følger altså nogle didaktiske konsekvenser, som påvirker kvaliteten.

Ifølge Marianne er dette en udvikling, der særligt er taget til gennem de seneste fem år, og som hænger meget sammen med den centralisering der er sket af flere administrative funktioner som del af massive besparelser. Det er vigtigt her at påpege, at det nok ikke er med RUC's gode vilje, at denne centralisering sker, men at det som så meget andet er konsekvenserne af de reformændringer og den sparepolitik, der tvinger universiteterne til at omorganisere. Dette har blandt andet betydet, at man på RUC har afskaffet hussekretærer, hvilket Marianne mener har svækket nogle af relationerne til både det videnskabelige personale og de studerende. I sidste ende mener hun, at det også går udover kvaliteten, fordi det personlige kendskab og de indbyrdes relationer ofte er en motiverende faktor for at yde en ekstra arbejdsindsats. Med centraliseringen mener Marianne, at der er kommet en større ligestilling over for hinanden, og at det ikke har medført den ønskede effektivisering - tværtimod (Bilag 3:8). Mariannes udtalelse taler her ind i den diskurs vi påpegede som legitim, der eksisterede blandt det videnskabelige personale i forhold til relationernes betydning, og eksemplet tyder på, at det både gælder for uddannelseskvaliteten og undervisningskvaliteten. Udviklingen Marianne omtaler minder på mange måder om det, som Jens Tofteskov kalder alignment-universitetet, som vi beskrev i afsnit 2.2.2 Alignment-paradigmet. Staten har betragtet universitetet som en kaotisk organisation og har derfor prøvet at strømline og effektivisere deres brug af menneskelige ressourcer via New Public Management og en ledelseskultur fra den private sektor.

I vores interview med adjunkten Emil fremhævede han også, hvordan bureaukratiseringen uundgåeligt har indflydelse på undervisningskvaliteten på RUC. Han påpegede, at en af de konsekvenser, der er ved denne New Public Management tilgang og de seneste års besparelser er, at der for eksempel er blevet skåret i timenormen, som vi tidligere har været inde på. Emil fremhævede, at mindre forberedelsestid ikke nødvendigvis forringer kvaliteten af hverken uddannelserne eller selve undervisningen, men at der er en risiko for det, fordi:

(...) at undervisere bliver lidt mindre innovative og foretrækker at prioritere kurser de allerede har lavet (...) det der så bliver udfordret i sådan et system hvor der er pres på, det er hvor meget nyt der kommer. Det er en lidt anden diskussion, som vi løbende har: Hvor meget skal vi lave pensum om? Hvor meget skal vi lave fag om? Hvor meget skal vi

tilpasse vores kursusportefølje til nye ting der rør sig? (...) Det er måske mere dér omkostningen ligger (Bilag 2:2).

Uddannelses- og undervisningskvaliteten kan altså blive truet i den henseende, at nyskabelsen i didaktikken samt underviserens evne til at tilpasse undervisningsindholdet aktuelle diskussioner i forskningsfeltet bliver begrænset. Der er således tale om, at det officielle rekontekstualiseringsfelt med deres iver efter at bibeholde kvaliteten for færre ressourcer kvalitetssikring er med til at vanskeliggøre forandring og udvikling, og dette kan præge undervisningen indirekte med en form for konservatisme som en konsekvens af effektiviseringerne. Ideen med kvalitetssikring er, at sikringen skal skabe mulighed for kvalitetsudvikling, og det er sådan set det modsatte, der sker i praksis i dette tilfælde. Det kommer således til at modarbejde RUC's kvalitetspolitik, der jo lægger op til at kvalitet handler om modet til at eksperimentere og være innovativ i undervisningen. Disse effektiviseringstiltag og normbeskæringer, kan også ses som en konsekvens af det uddannelsespolitiske mål om at optage flere studerende. På den måde er det officielle rekontekstualiseringsfelts kvalitetsmål om øget social mobilitet og masseuniversitet, med til at svække kvaliteten i undervisningen og vejledningen til de studerende, ifølge det videnskabelige personale.

I forlængelse af perspektivet om normregler kom Marianne også med et eksempel på, hvordan det ikke kun påvirker didaktikken, men også kan medvirke til et bestemt syn på de studerende. I forbindelse med projektvejledning havde en af hendes kollegaer forsøgt at få kontakt til en studerende uden held. Vejlederne kontaktede studielederen, som klart meldte ud, at de ikke var forpligtet til at gøre så meget, for at kontakte de studerende - det var de studerendes eget ansvar at kontakte deres vejleder, så hendes kollega skulle ikke gøre mere. For Marianne er dette et klart eksempel på: *"(...) en instrumentalisering, som jeg udelukkende mener understøtter alt det negative jeg sagde i relationen til de studerende"* (Bilag 3:5). Konsekvenserne kan derfor blive, at der opstår en legitim pædagogisk diskurs blandt det videnskabelige personale om, at de studerende må klare sig selv, hvilket Marianne tager klart afstand fra. Ifølge hende ville det mest oplagte være at prøve at få fat på den studerendes telefonnummer og netop gøre en ekstra indsats, fordi det netop kunne tyde på, at der var tale om en studerende, som i høj grad havde brug for hjælp, eller måske ikke havde overskuddet til at studere. Generelt er mulighederne: *"(...) for at være rund"* på universitetet blevet mindre og mindre. Hun giver altså udtryk for, at bureaukratiet og de standardiserede regelsæt, der

følger med kontrollen, kan føre til en slags fremmedgørelse over for de studerende, som gør at det videnskabelige personale i mindre grad er forpligtet til at hjælpe dem. Hvis denne diskurs sætte sig igennem som legitim blandt det videnskabelige personale, vil det højst sandsynlig forstærke de studerendes forståelse af underviserne som udelukkende en faglig vidensressource og muligvis skabe en diskurs blandt de studerende om, at de bare er et tal, et nummer i rækken. Diskrepansen mellem de studerendes og det videnskabelige personales forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet vil derfor muligvis tiltage.

### **5.3.3 Opsummering**

Denne analysedel indikerer, at de kvalitetsstandarder det officielle rekontekstualiseringsfelt forsøger distribueret, bliver afvist af det videnskabelige personale og af de studerende. Hverken de studerende eller det videnskabelige personale finder studieordningen og dens kompetenceprofil nyttig og mener ikke, at den er behjælpelig i forhold til hverken forståelsen af kvalitet, udviklingen eller sikringen af den.

Der opstår således en legitim diskurs blandt særligt det videnskabelige personale om, at det er okay helt at ignorere den. Det påpeges, at kvalitetssikringen muligvis nok har et formål på et strategisk niveau, men når det kommer til det pædagogiske niveau, og hvad der rent faktisk sker i praksis, så er standardisering med alle dens krav og regler forringende for undervisningskvaliteten.

Derudover opfatter det videnskabelige personale time- og vejledningsnormerne som potentielt skadelige for den didaktiske udvikling af undervisningen og relationen til de studerende. Dette skyldes dels, at innovationen bliver begrænset af beskæringerne i blandt andet timenormerne, dels at tilgangen til vejledningsnormerne kan medføre et instrumentaliseret blik på de studerende og dermed en legitim diskurs om, at de studerende bør klare sig selv.

## **5.4 Foringer uddannelsespolitikken undervisningskvaliteten?**

Denne analysedel handler om nogle af de udfordringer, det fører med sig at studenterpopulationen og studentsammensætningen på dagens universitet ændres. Formålet er at undersøge, hvordan masseuniversitetet indvirker på den regulative diskurs og undervisningsdiskursen på RUC. Fokus vil særligt ligge på, om og i så fald hvordan en række strukturelle og politiske beslutninger influerer på det videnskabelige personales syn på de studerende og udformningen af undervisningen.

#### 5.4.1 Masseuniversitetet i praksis

Under vores interview med adjunkten Anders, kom samtalen om undervisningskvalitet hurtigt til at omhandle masseuniversitetet og nogle af de forandringer universitetet har undergået. I den forbindelse nævnte han, at den politiske ambition om at uddanne en større del af befolkningen har medført større diversitet blandt de studerende, hvilket stiller nye krav til den pædagogiske formidling og: “(...) *nursing af de studerende for at få dem igennem*” (Bilag 1:1). I kombination med blandt andet globalisering, internationalisering og ændringer på arbejdsmarkedet betyder det, at universitetets rolle i dag er forandret markant, og det videnskabelige personale skal derfor forholde sig til en slags studerende, som ikke nødvendigvis har ambitioner om at forske eller komme ud med et højt karaktergennemsnit, men som blot ser uddannelsen som: “(...) *adgangsgivende til at få et arbejde*” (Bilag 1:1). Som underviser befinder man sig således i en ny pædagogisk virkelighed, hvilket af og til fører nogle vanskeligheder med sig. Nogle vanskeligheder som til tider også udfordrer deres forståelser af både uddannelseskvalitet, men særligt undervisningskvalitet. Anders nævner eksempelvis, at han i løbet af de sidste par år føler, at han er begyndt at møde større modstand i sin undervisning af de studerende, hvilke kunne tyde på, at masseuniversitetet indvirker direkte på den regulative diskurs i undervisningssituationen. De studerendes adfærd og væremåde har ændret sig, og særligt på de første par semestre har Anders oplevet det, han beskriver som: “(...) *en gymnasial adfærd*”, hvilket har haft indflydelse på hans tilrettelæggelse af undervisningen (Bilag 1:4). Det er hans indtryk, at mange studerende i dag ikke er studieklar, er uafklarede omkring hvad de vil med studiet, og måske mere har: “(...) *lyst til at have et sabbatår end til at være på universitetet*” (Bilag 1:4). Som Bernstein påpeger, så kan formidling af færdigheder og kompetencer ikke adskilles fra formidling af normer og værdier, og de studerendes adfærd påvirker således formidlingen af færdigheder og kompetencer, hvilket får indflydelse på undervisningsdiskursen. Dette sker, fordi underviseren må regulere kontrollen for kommunikation i selve undervisningen og eventuelt ændre på indholdet der kommunikeres, rækkefølgen og/eller tempoet for at sikre sig, at de studerende tilegner sig den tilsigtede læring. Anders gør dog meget ud af at forklare, at han ikke mener, at det er de studerende, der er problemet. Det skyldes snarere nogle uddannelsespolitiske tiltag. Her fremhæver han blandt andet fremdriftsreformen og reglen om, at man kan gange sit gymnasiale karaktergennemsnit, hvis man starter på en videregående uddannelse senest to år efter at have afsluttet gymnasiet. Disse forsøg på at få studerende hurtigere igennem uddannelsessystemet mener Anders er med til at skabe denne modstand i undervisningen. Det officielle

rekontekstualiseringsfelts ambition om at få flere til at tage en videregående uddannelse og gennemføre den hurtigere, har dermed nogle utilsigtede konsekvenser i den pædagogiske praksis. Nogle konsekvenser som ifølge flere af vores informanter påvirker eller i hvert fald udfordrer deres forståelse af kvalitet.

Noget kunne også tyde på, at denne uddannelsespolitiske ambition er en måde at forstå kvalitet på i det officielle niveau. Fra uddannelsespolitisk side stræbes der efter at få flere højtuddannede på hurtigere tid for færre penge. Samtidig er man fra uddannelsespolitisk side opmærksom på, at man stadig må opretholde, skabe eller sikre en form for kvalitet, og det er her synet på *kvalitet som overensstemmelse med standarder* kommer ind i billedet. Kvalitet handler i denne optik om, hvordan og i hvilken grad kvaliteten lever op til specifikke standarder, altså i højere grad om standardisering og output. Det forventes, at universiteterne optager et vist antal studerende, og det forventes, at man gennem en kvalitetskontrol måler, om universiteterne lever op til de på forhånd fastsatte standarder. Eksempelvis i forhold til antallet af optagne, diversitet, de studerendes socioøkonomisk baggrund med videre. Alt dette fordi man også mener, at uddannelse kan udligne social ulighed og fremme social mobilitet, hvilket er essentielt i dagsordenen om masseuniversitetet.

I forlængelse af Anders' indledende kommentar omkring 'nursing' af studerende nævnte Marianne også, at hun i højere grad end før møder nogle: "(...) meget, meget svage studerende, hvor jeg tænker at det er et svingt, at de er nået til kandidaten" (Bilag 3:8). Eksempelvis beskriver hun, at hun af og til føler sig nødsaget til at vejlede specialestuderende meget konkret i hvad og hvordan de skal gøre, i en sådan grad at selvstændigheden i arbejdet bliver kraftigt reduceret. Her ses et konkret eksempel på, hvordan masseuniversitetet kommer til at påvirke undervisningsdiskursen. Marianne påpeger nemlig, at ikke blot hun men også hendes kollegaer diskuterer:

Skal vi så lave halvdelen af arbejdet? Altså sige: Okay, en problemformulering kunne se sådan her ud og for at besvare den, hvad skal så til. Så laver vi en disposition, så til næste gang, så prøver du at skrive noget på metoden, som skal være noget om sådan og sådan (Bilag 3:8).

Citatet viser, at underviserne i langt højere grad tvinges til *eksplicit* at regulere, hvad de studerende skal, og hvordan de skal gøre det. Dette ligger egentlig godt i forlængelse af den foregående pointe om, at de studerende efterspurgte en mere synlig pædagogik, men samtidig forstærker det nok også divergensen i forståelsen af relationernes betydning for den legitime pædagogiske diskurs. Der har i



mange år på RUC eksisteret en “uskreven regel” om, at undervisere og studerende er ligeværdige og dermed har der været flydende grænser mellem den studerende og underviseren. Ikke som i at der ikke er forskel mellem dem, men som i magtforholdene i relationerne var utydelige. Dette kan også ses i *Politik for uddannelseskvalitet*, hvor der et utal af gange står i *samarbejde med studerende, eller bygger på de studerendes engagement, ansvar, samarbejde og medejerskab* (Bilag 10:1f), når der henvises til, hvad der er kvalitet, eller hvad der fokuseres på i undervisningen. Pointen er, at der i forhold til citaterne fra Marianne og Anders ses et skred i den sociale orden eller regulative diskurs, som Bernstein også kalder den. Der opstår et behov for et mere eksplicit hierarki mellem undervisere og studerende, dels fordi de studerende efterspørger, at underviseren træder i karakter og viser sig som en stærk autoritet. Men måske i lige så høj grad fordi underviserne vurderer, at det er nødvendigt at træde i karakter - både for at de studerende kan klare sig igennem jævnfør Mariannes udtalelse om massiv støtte med speciale og fordi de studerende opfører sig mere umodent jævnfør den gymnasiale adfærd Anders refererede til.

Ligesom Anders mener Marianne dog heller ikke, at årsagen til førnævnte svigt udelukkende skal placeres hos de studerende selv, men i stedet hos nogle af de politiske incitament, der følger med masseuniversitetet: “(...) *det handler igen også om, at vi som universitet bliver betalt for hvert eneste semester de studerende består. Så på den led er vi igen inde i det her økonomiske, at vi er med til at presse til at lade de studerende bestå*” (Bilag 3:8). Selvom både Marianne og Anders tydeligt påpeger, at ansvaret for kvalitetssvækkelse ikke skal findes hos de studerende eller i typen af studerende, der er på universiteterne i dag, så kan det ikke benægtes, at de ufrivilligt taler ind i en pædagogisk diskurs om, at studerende ikke er så dygtige og engagerede, som de har været. Der bliver snakket om svage studerende, studerende der i højere grad skal ‘nurses’, og studerende som egentlig har mere lyst til at have et sabbatår. Noget tyder altså på, at selvom begge informanter siger, at det er konsekvenserne af en række strukturelle og uddannelsespolitiske forhold, så bliver disse forhold også producent af en diskurs blandt det videnskabelige personale om, at de studerende svækker kvaliteten. I hvert fald hvis man her forstår kvalitet, som at det faglige niveau er blevet dårligere, og at nogle af dimittenderne derfor muligvis ikke kan leve op til arbejdsmarkedets forventninger.

Ligesom Anders mener Marianne, at det er et samfundsmæssigt og uddannelsespolitisk ansvar, at kvaliteten af undervisningen svækkes. I ovenstående citat retter hun en direkte kritik af taxametersystemet, som hun indikerer kan presse universiteterne til både at optage studerende, der ikke er fagligt dygtige nok og til at lade underviserne sænke det faglige niveau. Selvom

taxametersystemet altså er ment som et forsøg på at etablere et konkurrencemæssigt kvalitetsparameter, der skal give universiteterne et incitament for at gøre uddannelserne attraktive for unge studerende, så viser Mariannes udtalelse, at det kan have den modsatte effekt. Faktisk kan dette tyde på, at når den pædagogiske diskurs bliver indlejret i et økonomisk rationale, kan dette rationale ende med at blive dominerende i forhold til undervisningskvaliteten. De distributive regler ser således ud til måske at kunne regulere det faglige niveau og muligvis føre til en kvalitetsmæssig svækkelse, på trods af intentionen om det modsatte.

#### 5.4.2. Masseuniversitet og fastsættelse af et fagligt niveau

I interviewet med Emil var han også inde på diskussionen om, hvilke præmisser man opsætter for læring, og hvorvidt man skulle sænke det faglige niveau for at imødekomme den stigende forskellighed blandt de studerende:

Er vores lærings- eller uddannelsesfilosofi opdateret til, nu ved jeg ikke engang om man kalder det masseuniversitet mere, det gjorde man engang (...) Har vi tilpasset os til det? Skal man det? (...) Jeg tror lidt, at jeg selv er på den gamle skole. Altså, et universitet er et universitet. Hvis man skal have en bachelor- eller kandidatgrad skal man kunne det der skal til på nogle faglige niveauer (...) Hvis man ikke kan bestå på det niveau der nu er sat og som også skal følge dem som vi gerne vil sammenligne os med. Der har historisk af og til været en forestilling om, at man får bedre karakterer på RUC end på andre universiteter. Det skal vi væk fra eller i hvert fald fastholde, at vi er et akademisk universitet på linje med alt muligt andet, og det betyder også at vi skal turde at være hårde i bunden og dumpe dem der ikke kan bestå. Det er jo en hård diskussion.. dem der ikke har forudsætninger, potentiale for at blive, altså få en grad. Skal de ud? Altså jeg synes så vidt muligt man skal forsøge at "løfte" folk i løbet af deres uddannelse, men måske bliver man også nødt til at erkende, at der skal sorteres lidt i bunden. At der kan være så lave niveauer hos nogle studerende, at man bliver nødt til at stoppe det tidligt (Bilag 2:3).

Emils opfattelse af universitetets rolle og fastsættelsen af det faglige niveau adskiller sig en del fra Marianne og Anders' måde at omtale det på. Imens de fokuserer en del på at imødekomme og 'nurse' de studerende med et lavere fagligt niveau (Bilag 1:5, Bilag 3:8), omtaler Emil sig mere som tilhænger af "den gamle skole". Selvom han tydeligvis stiller spørgsmålstegn ved, hvad der er mest optimalt og mener, at man skal løfte i flok så vidt muligt, giver han stadig udtryk for, at der skal være

et fast niveau og erkender, at man måske burde sortere lidt i bunden. Han påpeger således, at selvom masseuniversitetet påvirker den regulative diskurs, så er det vigtigt ikke at ændre på karakteren af den kontrol, der udøves i forhold til undervisningsdiskurser. Selvom de studerende efterspørger stærkere klassifikation og stærkere rammesætning, vil det potentielt svække kvaliteten, fordi: *Hvis man skal have en bachelor- eller kandidatgrad skal man kunne det der skal til på nogle faglige niveauer* (Bilag 2:3). Så nytter det ikke noget bare at “ændre” kriterierne. Dermed indikerer Emil, at han går imod at justere undervisningen for at ‘nurse’ de studerende eller give meget konkret og udførlig specialevejledning til studerende, som muligvis ikke har niveauet til at fuldføre en kandidat.

Underviserne forholder sig således forskelligt til, hvor man bør placere det faglige niveau, afhængigt af deres holdninger til universitetets aktuelle rolle. Niveauet i undervisningen bærer dermed præg af en vis fleksibilitet, fordi kvalitetsforståelsen altid defineres ud fra, hvad man anser som formålet med den service eller det produkt, som man leverer. Greens opfattelse af *kvalitet som formålsbestemt* kan i dette tilfælde være nyttig til at forstå, hvor relativ kvalitet kan være, hvilket også udfordrer det officielle rekontekstualiseringsfelts forsøg på at standardisere kvalitet. Emil beskriver eksempelvis, at ifølge ham består undervisningskvalitet af en intern og ekstern dimension. Det interne omhandler alt det forberedelsesmæssige og de didaktiske valg, som underviseren træffer - alt det der går forud for undervisningen. Den eksterne dimension omhandler derimod de studerendes respons på det planlagte - reaktionen på det, der foregår i selve undervisningen, som ofte kan være ret overraskende:

Nogle gange kan jeg se lyset i øjnene og andre gange det modsatte, studerende der nærmest er ved at falde i søvn eller som er optaget af noget helt andet. Det er jo svært... altså hvem skal man kigge på der? Hvad er kriteriet for hvornår undervisningen er god nok? (Bilag 2:2).

Emil forklarer, at han stræber efter at få de bedste med og: *“(...) helst også en eller anden form for midtergruppe, så man har et flertal”* (Bilag 2:2). Citatet er meget sigende for, hvor svær en situation underviserne står i, fordi de studerende ligeledes har vidt forskellige kvalitetsforståelser og fagligt niveau. På den ene side nævner Emil, at der er en risiko for at ødelægge universitetets renommé og skabe en dårlig stemning omkring uddannelsen, hvis ikke de håndhæver et højt fagligt niveau. Dette taler meget hen imod det, som Green omtaler som *det traditionelle syn på kvalitet*. Omvendt er

arbejdsmarkedet forandret på en måde, som måske kan tillade nogle bredere kriterier for, hvad det vil sige at være en god kandidat (Bilag 2:4). Denne bredde i hvad der skal uddannes til, og hvad forventningerne er hos de studerende, bliver ikke nemmere at navigere i som underviser, når de studerendes respons er så forskelligartet på det samme undervisningsindhold. Anders nævner i den forbindelse, at han føler, at man ofte er nødsaget til at prioritere en bestemt gruppe, men at det altid er på bekostning af nogle andre - alle pædagogiske tilvalg indebærer således også et fravalg, der gør det umuligt at imødekomme samtlige studerende (Bilag 1:5).

Ifølge Emil kommer de pædagogiske intentioner ofte til kort i praksis, fordi det er enormt tidskrævende at lave differentieret undervisning, da man som underviser kun har en time eller to til at forberede en forelæsning. Samtidig er de nemlig nødt til at prioritere at sætte sig grundigt ind i det faglige stof - på den måde ender de pædagogiske overvejelser og det faglige stof med at være en slags dikotomi, som underviserne føler, at de skal prioritere mellem, frem for at være noget der indgår i et samspil og samtænkes (Bilag 2:3).

#### **5.4.3 Opsummering**

Ifølge det videnskabelige personale udfordres kvaliteten på universiteterne af den førte uddannelsespolitik, og der opstår en ufrivillig diskurs blandt det videnskabelige personale om, at de studerende ikke er så dygtige og engagerede, som de var før i tiden. Det videnskabelige personale mener dog ikke, at ansvaret skal tillægges de studerende, men at det snarere er konsekvenserne af fremdriftsreformen, taxametersystemet og reglen om at kunne gange sit gymnasiale karaktergennemsnit inden for to år. Det officielle rekontekstualiseringsfelts incitamenter for at skabe en konkurrencemæssig forbedring af kvaliteten kan altså risikere at føre til en svækkelse af undervisningskvaliteten, fordi incitamenterne påvirker både de regulative diskurser og undervisningsdiskursen. Det skal dog påpeges, at det videnskabelige personale håndterer påvirkningsforholdet forskelligt og dermed også regulerer niveauet i undervisningen forskelligt.

## 6. Konklusion

Det officielle rekontekstualiseringsfelt har en relativ stor indflydelse på den pædagogiske anordning og distributionen af en specifik forståelse af uddannelseskvalitet som direkte omsætteligt til arbejde. Denne forståelse bliver reproduceret og sætter sig igennem som den dominerende legitime pædagogiske diskurs blandt de studerende, hvorimod RUC's grundværdi og filosofi om at uddannelseskvalitet i lige så grad handler om dannelse, udfordres af det stigende fokus på anvendelsesorienterede kompetencer. På den måde er centrale dele af RUC's kvalitetspolitik, faktisk ikke i overensstemmelse med de studerendes forståelse af, hvad der er det primære formål med uddannelse. Det skyldes muligvis de studerendes efterspørgsel på en mere synlig pædagogik.

De studerendes forståelse af uddannelseskvalitet som værende anvendelsesorienteret bliver også styrende for deres forståelser af undervisningskvalitet, hvilket får nogle utilsigtede konsekvenser i læringsrummet, da diskursen udviser det relationelle perspektivs betydning for undervisningskvaliteten. Diskursen blandt studerende bliver derfor modstridende med det videnskabelige personales forståelse af undervisningskvalitet, som i høj grad er påvirket af sociale og psykologiske kvalitetsparametre. Konsekvensen af forskelligheden mellem de studerendes og det videnskabelige personales forståelser af undervisningskvalitet kan i sidste ende føre til, at det videnskabelige personales faglige og personlige integritet udfordres, og der skabes et psykisk pres. Denne divergens i de studerendes og det videnskabelige personales opfattelse af relationers betydning bliver muligvis forstærket af masseuniversitetets udvidelse. Diversiteten og forskelligheden i de studerendes forventninger til undervisningen og deres faglige niveau gør det nemlig vanskeligere for det videnskabelige personale at møde de studerendes behov og faglige interesse.

Det officielle rekontekstualiseringsfelts fokus på kvalitetssikring sætter sig igennem på et institutionelt plan og bliver optaget og reproduceret i RUC's studieordninger og kompetenceprofiler. Men reproduktionerne bliver ikke anerkendt som en legitim pædagogisk diskurs af hverken det videnskabelige personale eller af de studerende på RUC, da ingen af dem benytter sig af dokumenterne. For særligt det videnskabelige personale bliver kvalitetssikringen et strategisk værktøj; et udtryk for en standardisering og effektivisering indeholdende krav, regler og økonomiske besparelser, som dels bliver skadelig for den didaktiske udvikling af undervisningen, dels gør det vanskeligt at fastsætte niveauet i undervisningen, og som ydermere medfører et instrumentaliseret blik på de studerende.

## 6.1 Specialets bidrag til forskningsfeltet og potentialer til mulig forandring

I følgende afsnit har vi valgt at uddrage nogle perspektiver, som vi mener, at dette speciale kan bidrage med i forhold til diskussionen om uddannelses- og undervisningskvalitet på landets universiteter. Vi er af den opfattelse, at specialets analyseresultater og konklusioner dels vil kunne bidrage med brugbar viden i forhold til uddannelsespolitisk planlægning men også på et mere institutionelt plan.

I forhold til den uddannelsespolitiske planlægning viser analysen flere tegn på, at særligt det videnskabelige personale kan være ret selektive i deres vurdering og anvendelse af de uddannelsespolitiske og institutionelle kvalitetskriterier, sikringsstrategier og anbefalinger, såsom studieordninger samt time- og vejledningsnormerne. Hvis Uddannelses- og Forskningsministeriet, Akkrediteringsrådet og RUC's ledelse ønsker, at læringsmålene og kompetenceprofilerne skal have en mere reel indflydelse på selve undervisningen, tyder det derfor på, at de er nødt til at ændre strategi. En mulighed kunne være at inddrage det videnskabelige personale og de studerende mere aktivt i udarbejdelsen og struktureringen af formatet og indholdet. Som det ser ud nu, arbejder begge grupper med at forme og udvikle studieordningerne i studienævnet, men som lektoren, Marianne, påpegede, foregår processen ofte ret hurtigt, og studieordningerne er blevet ændret flere gange på få år. Hvis denne reformtendens med konstante forandringer fortsætter, risikeres det at studieordningerne og målene heri blot forbliver et strategisk værktøj frem for at blive opfattet som et pædagogisk værktøj.

Et andet perspektiv, som specialet kan bidrage med, er en opmærksomhed omkring time- og vejledningsnormernes indflydelse på uddannelses- og undervisningskvalitet. Det videnskabelige personales udtalelser om time- og vejledningsnormer viste, at de nuværende normer er meget misvisende sammenlignet med den egentlige arbejdsbyrde. Den eneste årsag til at kvaliteten bliver nogenlunde opretholdt, er på grund af undervisernes faglige og personlige integritet. Dog er opretholdelsen tæt forbundet med et psykisk og arbejdsmæssigt pres, og det bør derfor overvejes at hæve normerne, hvis man ønsker at fremme det videnskabelige personales psykiske arbejdsmiljø. Ydermere ville en forøgelse af timenormerne være gavnlig for innovationen i undervisningen samt fornyelsen i undervisningsindholdet, hvilket bør være en af mærkesagerne i den didaktiske udvikling. På den måde kan reguleringen af timenormerne bidrage til *udvikling* af uddannelses- og undervisningskvaliteten og ikke kun et forsøg på *kvalitetssikring*.

Specialet kan også være behjælpeligt til at belyse, hvordan uddannelsespolitiske incitamenter som for eksempel taxametersystemet, fremdriftsreformen og reglen om at kunne gange sit gymnasiale karaktergennemsnit, ifølge det videnskabelige personale, får nogle utilsigtede konsekvenser for uddannelses- og undervisningskvaliteten. En af deres primære bekymringer er, at incitamentene presser mange unge til at begynde på universitetet, før de egentlig ønsker det eller tvinge dem hurtigere igennem uddannelsen. Fælles for incitamentene er, at de alle er indlejret i nogle økonomiske rationaler om besparelser og effektivisering. Det kunne derfor være interessant at undersøge, hvilke erfaringer der er med alternative incitamenter for kvalitetssikring og -udvikling, som ikke nødvendigvis er baseret på antallet af studerende, indskrænkelse af optagelsesmuligheder eller hurtig gennemførelse.

På et institutionel plan mener vi også, at vores speciale kan bidrage med et perspektiv på, hvordan RUC's grundværdier bliver udfordret, og hvordan institutionen bliver nødt til at forholde sig til dette.

Selvom specialets undersøgelse er baseret på et begrænset antal informanter, burde det alligevel give anledning til bekymring, at de studerende i så høj grad efterspurgte anvendelsesorienterede kompetencer og synlig pædagogik. Overordnet set havde de studerende vanskeligt ved at forene sig med RUC's grundværdier om dannelse eller forstå de uddannelseselementer på RUC, der stræber efter at give dem mere almene kompetencer. Distancen mellem de studerende og det videnskabelige personales forståelse af relationers betydning er ligeledes foruroligende, da det ligeværdige forhold mellem studerende og underviserne er centralt i projektarbejdet og RUC's forståelse af forskningsbaseret uddannelse. RUC's ledelse og studie- og fagpolitiske organer, såsom Studenterrådet og studienævnene, bør derfor dels igangsætte en diskussion om relationers betydning for uddannelses- og undervisningskvalitet og dels en diskussion om RUC's identitet eller profil som uddannelsesinstitution. På nuværende tidspunkt forsøger RUC efter bedste evne at forene det dannelsesmæssige med en klar erhvervsorientering, hvilket kvalitetspolitikken på mange måder også illustrerer, og vi anfægter derfor heller ikke, at de to perspektiver ikke kan sameksistere. Men hvis RUC fortsat gerne vil være et universitet, som er kendetegnet ved dannelsesidealer og almene kompetencer, er de nødt til at forholde sig til, om de formår at formidle det på den rette måde til de studerende.

## 7. Litteratur, kilder & publikationer

### Litteratur:

Ahrenkiel, Annegrethe (2004): *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer - Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Roskilde Universitetsforlag

Bayer, Martin & Lilie Chouliaraki, (2001): *Pædagogikkens sociale logik*. I Chouliaraki, Lilie & Martin Bayer (red): Basil Bernstein: *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag

Bernstein, Basil (2001): I Chouliaraki, Lilie & Martin Bayer (red): Basil Bernstein: *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag

Brinkmann, Svend & Lene Tanggard (2015): *Kvalitative metoder. En grundbog*. Brinkmann, Svend & Lene Tanggard (red.). 2. udgave, 1. oplag. forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Chouliaraki, Lilie (2001): *Pædagogikkens sociale logik*. I Chouliaraki, Lilie & Martin Bayer (red): Basil Bernstein: *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag

Christiansen, Frederik Voetmann. et al., (2013). *Udviklingstendenser i universitets rolle*. I: *Universitetspædagogik*. Lotte Rienecker, Peter Stray Jørgensen, Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev (red.) Samfundslitteratur. Frederiksberg

Dohn, Nina Bonderup & Jens Dolin, (2013): *Forskningsbaseret undervisning*. I: *Universitetspædagogik* (red. Rienecker et al.). Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Fuglsang, Lars; Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (2013): *Introduktion*. I: *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. 3. Udgave. 2. Oplag. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Green, Diana (1994). *What is Quality in Higher Education?* The Society for Research into Higher Education & Open University press, Buckingham.

Halkier, Bente (2015): *Fokusgrupper*. I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. Brinkmann, Svend & Lene Tanggard (red.). 2. udgave, 1. oplag. forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Halkier, Bente (2009): *Fokusgrupper*. 2. udgave, 2. oplag. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Hansen, Else (1997): *En koral i tidens strøm: RUC 1972-1997*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.



Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 1 oplag. København. Hans Reitzels Forlag.

Rasborg, Klaus (2013): *Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi*. I: *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Fuglsang, Lars; Poul, Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.). 3. Udgave. 2. Oplag. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

#### Artikler, tidsskrifter & online kilder:

ACE Danmark, Danmarks akkrediteringsinstitutionen (u.å): *Kriterier*. Hentet d. 26. September 2017 fra <http://akkr.dk/akkreditering/kriterier/>

Anderson, Gina (2006): *Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities*. I: *Quality in Higher Education*. Årg. 12, nr. 2.

Blackmore, Jill (2009): *Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want*. I: *Studies in Higher Education*. Årg. 34, nr. 8.

Bom, Anna Klara & Rie Troelsen (2016): *Stilladsering i praksis - mellem ramme og læringsfællesskab*. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årg. 11, nr. 21.

Christiansen, Frederik Voetmann (2016): *Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning*. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årg. 11, nr. 21.

Danske Universiteter: *Hvordan finansieres universiteternes uddannelser?* U.å. Hentet d. 24. September 2017 fra [http://www.dkuni.dk/Statistik/~media/Files/Statistik/Faktaark\\_statistik/Hvordan%20finansieres%20universiteternes%20uddannelser.ashx](http://www.dkuni.dk/Statistik/~media/Files/Statistik/Faktaark_statistik/Hvordan%20finansieres%20universiteternes%20uddannelser.ashx)

Dolin, Jens (2014): *Kvalitet i uddannelse- Hvad er det?* Altinget.dk. 4. November 2014. Hentet d. 24. September 2017 fra <http://www.alinget.dk/forskning/artikel/kvalitet-i-uddannelse-hvad-er-det>

Elassy, Noha (2015): *The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement*. I: *Quality Assurance in Education*. Årg. 23, nr. 3.

ForskerFORUM (2013): *Analyse: Hvem får flest/mindst basismidler*. I: *DM'S · DJØF'S · Pharmadanmarks ForskerFORUM*. Marts 2013, nr. 262. Hentet d. 24. September 2017 fra <http://www.forskerforum.dk/downloads/ff-262.pdf>

FTF (2015). *Regeringens finanslovsforslag rammer uddannelse og forskning hårdt*. 10. Oktober 2015. Hentet d. 24. September 2017 fra

<https://www.ftf.dk/uddannelse/artikel/regeringens-finanslovsforslag-rammer-uddannelse-og-forskning-haardt/>

Habib, Laurence & Line Wittek (2012): *Undervisningskvalitet som praksis*. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årg. 96, nr. 3.

Højbjerg, Mette (1998): *Da RUC blev voksen*. Information, 29. Juni 1998. Hentet d. 24. September 2017 fra <https://www.information.dk/debat/1998/06/ruc-voksen>

Kember, David & Kam-Por Kwan (2000): *Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching*. I: Instructional Science. Årg. 28, nr. 5.

Kristensen, Cecilie Lund (2017). *Søren Pind vil godkende universiteternes formænd*. Politiken 24. Februar 2017. Hentet d. 24. September 2017 fra

<http://politiken.dk/indland/politik/art5847023/S%C3%B8ren-Pind-vil-godkende-universiteternes-form%C3%A6nd>

Mikkelsen, Morten (2012): *At studere sig til menneskelighed*. Kristeligt Dagblad, 15. Marts 2012. Hentet den 14. september 2017 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/id%C3%A9-tanke/studere-sig-til-menneskelighed>

Spangsberg, Inger (2015) *Undervisningen matcher ikke masseuniversiteterne*. Uniavisen. Københavns Universitet. 20. maj 2015. Hentet d. 24. September 2017 fra

<http://universitetsavisen.dk/debat/undervisningen-matcher-ikke-masseuniversitetet>

Søgaard, Anders & Rebecca Adler-Nissen (2014): *Vores forskning er ikke til salg*. Politiken, 28. juli 2014. Hentet den 27. september 2017 fra

<http://politiken.dk/debat/art5571884/Vores-forskning-er-ikke-til-salg>

Tofteskov, Jens (2016): *Fra adjunktpædagogikum til universitetspædagogikum*. I: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. Årg. 11, nr. 21.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (u.å): *Bologna-processen*. Hentet d. 26. September 2017 fra <https://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>

## Dokumenter og publikationer:

ACE Danmark, Danmarks akkrediteringsinstitutionen (2011): *Vejledning. Til ansøgning om akkreditering og godkendelse af eksisterende uddannelser*. Hentet 1. September 2017 fra [http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/Vejledning\\_eksisterende\\_uddannelser\\_010211.pdf](http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/Vejledning_eksisterende_uddannelser_010211.pdf)

DEA (2011): *Taxametersystemet under lup - en analyse af taxameter- strukturens påvirkning af effektivitet og kvalitet for de videregående uddannelser*. Hentet d 26.april 2017 fra [https://dea.nu/sites/default/files/Taxametersystemet%20under%20lup\\_til%20web.pdf](https://dea.nu/sites/default/files/Taxametersystemet%20under%20lup_til%20web.pdf)

ENQA et. al., (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Hentet d 1.september 2017 fra [http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/Revised\\_ESG\\_approved\\_May\\_2015.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/Revised_ESG_approved_May_2015.pdf?sfvrsn=0)

EVA (2015): *Fordelingen af det stigende optag på universiteter - En kortlægning af udviklingen i studenterpopulationen på de otte universiteter*. Hentet d. 5. Maj 2017 fra [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Fordelingen%20af%20det%20stigende%20optag%20pa%20universiteterne\\_ny\\_www.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Fordelingen%20af%20det%20stigende%20optag%20pa%20universiteterne_ny_www.pdf)

Statsministeriet (2012): *Danmark i arbejde - udfordringer for dansk økonomi mod 2020*. Hentet d. 24 september 2017 fra [http://www.stm.dk/multimedia/danmark\\_i\\_arbejde\\_-\\_udfordringer\\_for\\_dansk\\_ekonomi\\_mod\\_2020\\_web.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/danmark_i_arbejde_-_udfordringer_for_dansk_ekonomi_mod_2020_web.pdf)

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015): *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Hentet d. 26. September 2017 fra <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>

Universitets- og Bygningsstyrelsen (2009): *Universiteternes kvalitetsarbejde*. Hentet d. 13 juli 2017 fra <http://ufm.dk/publikationer/2009/filer-2009/universiteternes-kvalitetsarbejde.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017a): *KOT - Hovedtal 2017*. Hentet d. 20. September 2017 fra <https://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/kot-hovedtal/hovedtal-2017.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017b): *Takstkatalog 2017 for uddannelser på erhvervsakademier og professionshøjskoler*. Hentet d. 5. Maj 2017 fra

<https://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/okonomi/tilskud/arkiv-takstkataloger-og-orienteringbreve>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015a): *Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser* BEK nr 852 af 03/07/2015 (Gældende). Hentet d. 26. September 2017 fra <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=173211>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015b): *Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)* LBK nr 261 af 18/03/2015 (Gældende). Hentet d. 26. September 2017 fra <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=168797>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *Ministerens brev vedr. Udviklingskontrakter*. Hentet d. 4. September 2017 fra <https://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/filer/styring-og-ansvar/udviklingskontrakter/brev-om-udviklingskontrakter-2015-2017.pdf>

## 8. Bilagsoversigt

- Bilag I: Transskription Interview 1 - adjunkt
- Bilag 2: Transskription Interview 2 - adjunkt
- Bilag 3: Transskription Interview 3 - lektor
- Bilag 4: Transskription Fokusgruppe
- Bilag 5: Interviewguide adjunkt
- Bilag 6: Interviewguide lektor
- Bilag 7: Interviewguide fokusgruppe
- Bilag 8: Fokusgruppeinterview model
- Bilag 9: Fokusgruppe % fordeling
- Bilag 10: RUC's kvalitetspolitik
- Bilag 11: Udviklingskontrakt RUC