

Tema

Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

Årgang 12 nr. 22 / 2017

Titel

Risikonavigation i fremdriftsstormen – når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker

Forfatter

Laura Louise Sarauw og Simon Madsen

Sidetal

141-152

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL

> <http://dun-net.dk/>

**Betingelser for
brug af denne
artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Risikonavigation i fremdriftsstormen – når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker

Laura Louise Sarauw, ph.d., postdoc, DPU, Aarhus Universitet

Simon Madsen, videnskabelig assistent, DPU, Aarhus Universitet

Reviewet artikel

I artiklen bruger vi myten om følgerne af Odysseus' besøg hos vindenes konge som et billede på den med fremdriftsreformen (2014) følgende forestilling om, at det er muligt at sætte en på forhånd fastlagt kurs, hvor blot én vind (et økonomisk rationale) driver de studerende med ét bestemt outcome til følge (gennemførelshastighed). For – som det hænder for Odysseus – er der tilsyneladende også andre vinde (rationaler) løs. I artiklen viser vi således, hvordan de studerende forholder sig til multiple rationaler, når de skal navigere i fremdriftsstormen. Med et til lejligheden konstrueret begreb om 'risikooversættelse' peger vi på, hvordan reformen først og fremmest betyder, at de studerende oplever, at de må navigere på mere risikofyldte vilkår. På baggrund af fokusgruppeinterview fra Københavns Universitet viser vi, hvordan reformen til dels synes lykkedes med sin opfordring de studerende om at anlægge en mere kalkulerende tilgang til deres prioriteter og valg. Men de studerende oversætter samtidig reformen til en ny 'negativ dialektik', som – frem for positive visioner – især motiveres af bestræbelsen på at minimere risikoen for forsinkelse. Fravalg af udlandsophold, instruktørjob og andre udviklingsorienterede aktiviteter bliver hermed uønskede, men sikre valg, som ifølge de interviewede forringer udbyttet af deres uddannelse.

Indledning

Den græske sagnhelt Odysseus fik efter sit besøg hos vindenes konge foræret alverdens vinde i en forsvarligt bundet sæk. Kun én gunstig medvind var fri af sækken til at blæse hans skib sikkert hjemad. Men i nattens løb slipper de øvrige vinde løs og fremprovokerer en storm, som kaster Odysseus' skibe hid og did. I artiklen bruger vi myten om Odysseus' besøg hos vindenes konge som et billede på den med fremdriftsreformen (2014) følgende forestilling om, at det er muligt at sætte en på forhånd fastlagt kurs, hvor blot én vind (et økonomisk rationale) skubber på de studerende med ét bestemt outcome til følge (hurtigere gennemførelshastighed).

Ordet *fremdrift* betyder ifølge Den Danske Ordbog, at noget, som fx en vind, bevæger sig selv eller noget andet fremad. Med sit navn indvarsler fremdriftsreformen således,

at en fremdriftsvind er sluppet løs, der skal drive studerende hurtigere gennem studierne. En fremdriftsvind, der kan være god og produktiv, hvis man har den i ryggen og kan navigere i det nye tempo. Men samtidig en vind, der – som i fortællingen om Odysseus – sjældent blæser alene og derfor kan have skæbnesvangre konsekvenser for de mange studerende, der navigerer på uddannelsesoceanet. Dét ses blandt andet tydeligt i vores landsdækkende spørgeskemaundersøgelse om fremdriftsreformen blandt 4.500 studerende, hvor blot 10 % af de adspurgte forventer at komme hurtigere igennem deres studie. Men, som det fremgår af boksen nedenfor, betyder reformen også, at studerende oplever at skulle afveje de nye tempokrav i forhold til (andre) værdier, som efter deres opfattelse giver studielivet mening og retning:

Fremdriftsundersøgelsen 2015

- 60 % forventer at fokusere mere på eksamensrelevant stof
- 58 % forventer at blive mere stressede
- 43 % forventer en reduceret glæde ved og/eller interesse for deres studie
- 43 % forventer at fravælge ikke-obligatoriske fag, de ellers ville have taget
- 42 % forventer at engagere sig mindre i sociale aktiviteter på studiet
- 33 % forventer at skære ned på forberedelsen til alle fag
- 36 % forventer at skære ned på studierelevant arbejde
- 25 % forventer at fravælge et allerede planlagt praktikophold
- 24 % forventer at lære mindre
- 23 % forventer at droppe et allerede planlagt studieophold i udlandet
- 16 % vil overveje at søge ind på et mindre krævende studie
- 10 % forventer at komme hurtigere igennem deres studie

Boksen viser udvalgte resultater (Sarauw & Madsen, 2016).

Med afsæt i en række kvalitative fokusgruppeinterview med studerende fra Københavns Universitet undersøger vi i denne artikel sammenhængen mellem tempokravet og de nye forskellige navigationsmønstre. Med inspiration fra sociologerne Ulrik Beck og Bruno Latour viser vi, hvordan studerende 'risikooversætter' de nye krav om øget studie hastighed til en række nye, potentielle risici, som bliver afgørende for deres navigation. Intentionen er hermed at tilbyde en mere nuanceret forståelsesramme for de ovenstående tendenser som udslag af multiple og ofte heterogene rationaler, der i praksis motiverer de studerendes prioriteter og valg efter fremdriftsreformens indførelse.

Fremdriftsreformen: Kan man styre skibe med én fremdriftsvind?

Vi begynder vores odysse med at se nærmere på den policyfortælling (Shore & Wright, 1997), som reformteksten konstruerer som argument for, at de foreslåede ændringer vil føre de studerende hurtigt og sikkert i havn. Med det mål at reducere den gennemsnitlige studietid med 4,3 måneder dækker fremdriftsreformen (2013) som udgangspunkt over en reform af de administrative rammer for gennemførelse og udbetaling af SU. Den rummer imidlertid også en – måske problematisk – implicit antagelse om, at konsekvensen af et højere studietempo kan isoleres til udelukkende at berøre de studerendes gennemførelses hastighed og den medfølgende uddannelsesøkonomi, uden at have nævneværdige konsekvenser for andre dele af studielivet, fx indre motivation, deltagelsesmuligheder og læringsudbytte.

De øgede tempokrav italesættes allerede i reformtekstens indledning som en forudsætning for at 'styrke dansk økonomi, konkurrenceevne og jobskabelse' (Regeringen, 2013). Der konstrueres hermed en positiv, kausal og kvantificerbar relation mellem tidbesparelser og vækst, hvorimod mulige negative konsekvenser, af fx pædagogisk-didaktisk art, forbliver næsten upåtalte. Det henvises i stedet til, at reformen baseres på et samspil mellem en 'aktiv studiekultur, gode rammer og færrest mulige barrierer' (ibid.), hvilket, efter vores opfattelse, afspejler en liberal uddannelsesvision, hvor det i vid udstrækning er op til den enkelte studerende og/eller uddannelse, selv at kompensere for den potentielt afkortede studietid, bl.a. gennem øget studieaktivitet – et forhold, som ligeledes afspejles i det statslige evalueringsinstituts, EVA, opfølgende inspirationshæfte 'Studieintensitet – styrk de studerendes udbytte' (EVA, 2015).

For at understøtte den ønskede studietidsacceleration rummer reformen desuden en reform af mulighederne for at få SU: Forsinkelse straffes med stop for de månedlige ydelser, hvorimod der gives kontant belønning for hurtig gennemførelse. Reformen promoverer hermed ligeledes en implicit antagelse om den studerende som en 'discipulus economicus'¹, der især er motiveret af økonomiske incitamenter og foretrækker at få en personlig økonomisk belønning, frem for fx glæden ved at forfølge en faglig udfordring med risiko for, at det kan være studietidsforlængende.

Vores kvantitative undersøgelse fra 2015 (jf. boks ovenfor) tyder på den ene side på, at de nye incitamenter og styringsteknologier allerede har medført en række markante ændringer i de studerendes uddannelsesnavigation. Men de kvalitative interview, vi har foretaget parallelt med det kvantitative arbejde fra 2013-16, viser på den

¹ Dvs. en studerende, som i lighed med den klassiske liberale forestilling om 'homo economicus' (Hobbes, Locke & Mills samt yngre modeller), udelukkende handler i bestræbelsen på at maksimere sin egen nytte i økonomisk henseende. En forestilling, der afspejles i den med fremdriftsreformen følgende risiko for økonomiske sanktioner ved forsinkelse og chance for bonus ved hurtig gennemførelse.

anden side, hvordan disse ofte er præget af en række andre afvejninger og rationaler i forhold til, hvad de studerende selv opfatter som centrale kvaliteter i deres studieliv. Rationaler, som vi i det følgende analyserer ud fra et til lejligheden konstrueret begreb om 'risikooversættelse'.

Risiko som konstruktion og oversættelse

Den tyske sociolog Ulrich Beck har beskrevet, hvordan risiko kan forstås som en nutidig perciperet trussel fra en mulig fremtid, som leder til konfrontation, vurdering og valg (Beck, 2006: 63-75). Risikobegrebet rummer således en dobbelthed af *virtualitet*, forstået som forestillingen om en truende fremtid, der endnu ikke er aktuel og måske aldrig bliver det, og *realitet*, i betydningen retningsanvisende grundlag for faktiske handlinger og beslutninger i nutiden. En dobbelthed, som er interessant i forhold til at analysere de studerendes uddannelsesnavigation efter fremdriftsreformen, da effekten af de nye tempokrav (det virtuelle) på de studerendes prioriteter og valg (det reelle) således altid vil bero på, hvorvidt og i hvilken grad, de studerende godtager og indoptager reformens intenderede risikologik. For at en risiko kan perciperes som sådan, skulle policynarrativets 'discipulus economicus' (op. cit.) godtage, at de økonomiske sanktioner ved forsinkelse udgør en tilstrækkelig stor trussel til, at de faktisk vil sætte studie hastigheden op.

Med den franske sociolog Bruno Latours begreb om 'oversættelse' vil vi imidlertid problematisere, hvorvidt det er muligt at forudsige og kontrollere, hvordan og i hvilken grad en given risiko i praksis vil fungere som et korrektiv i forhold til en given adfærd? Ifølge Latour (Latour & Callon, 1981; Latour, 1984), vil enhver aktør nemlig altid oversætte en varslet risiko ud fra egne forudsætninger, agendaer og præmisser – og i dette tilfælde de konkrete livsomstændigheder, som den enkelte studerende befinder sig i – hvorved den intenderede risiko (virtualitet) potentielt får nyt indhold og dermed bliver årsag til nogle ganske andre handlinger (realitet) end først forudsagt. For at kaste lys over de processer, hvorigennem reformens intenderede risikologik oversættes og muterer i mødet med de studerende, har vi for nærværende valgt at arbejde med et begreb om 'risikooversættelse'. Det er et begreb, som hverken Beck eller Latour selv anvender, men som vi vil bruge som omdrejningspunkt for at fremanalysere, hvordan de studerendes oversættelser af de øgede tempokrav i vid udstrækning sætter nye risici i spil, idet studerende ser nye trusler imod netop de værdier, som de mener, konstituerer et godt studieliv. For at betone at konstruktionen af en risiko altid er kontekstuel, dvs. lokalt defineret af, hvilke værdier og trusler imod selvsamme værdier, der gør *et givent valg* til *et risikabelt valg*, anvender vi begrebet 'risikorationale' (Rasborg, 2012).

Analyser: Studerendes risikooversættelser og uforudsete navigationsmønstre

Med udgangspunkt i en række fokusgruppeinterview med studerende på hhv. Datalogi og Etnologi på Københavns Universitet fra fremdriftsreformens vedtagelse i 2013 og frem til 2016² giver vi i det følgende tre eksempler på, hvordan studerendes forskellige oversættelser af reformens risikologik afføder nye logikker og fravalg. Med 'risikooversættelse' som pejlemærke har vi bevidst udvalgt eksempler, hvor de studerende beskriver deres situation inden for et risikosemantisk felt – fx ved brug af verber, der handler om at 'turde' eller 'sætte noget på spil'. Vi fremhæver således, hvordan studerendes fravalg i flere tilfælde afspejler en øget opmærksomhed på beregning og konsekvens.

For at kaste lys over de lokale rationaler, der er på spil i de studerendes oversættelser, indleder vi hver analyse med en kort beskrivelse af, hvordan de studerende selv oplever deres (studie)liv, hvad de værdsætter ved det, og hvorfor det trues. Eksemplerne skal derfor læses med forbehold for, at vi, med risikobegrebet som analytisk omdrejningspunkt, kan tegne et skævvridende billede af, hvordan studerende postreformen styres af en 'negativ dialektik', hvor prioriteter og valg primært er motiveret af et ønske om at minimere risikoen for forsinkelse. Vores påstand er imidlertid ikke, at studerendes valg i mindre grad end tidligere er båret af positive fremtidsvisioner. Vores påstand er snarere, at risikooversættelsestematikken sætter os i stand til at belyse en række uforudsete implikationer, som fremdriftsreformen har for de studerendes overlevelse, motivation og udbytte af deres studier. Med forbehold for at de valgte analyseeksempler ikke nødvendigvis er repræsentative for samtlige studerende på landsplansniveau, håber vi på den baggrund at kunne åbne for en bredere diskussion om uddannelse og risiko; hvilken rolle studerendes risikovillighed spiller for fx for motivation og læringsudbytte og under hvilke vilkår, den kan bringes til at blomstre – hvis man altså tør løbe den risiko.

Datalogi – engagementsrisici

Datalogi har ifølge de studerende et velfungerende studiemiljø og stærke traditioner for studenterdrevne initiativer, som de studerende værdsætter og oplever som en primær drivkraft for deres læring. De studerende i vores interview fremhæver den forbindelse 'de konkurrenceprægede studiekulturer på Jura og CBS' som modbilledet til deres eget 'supergode sociale rum', hvor man 'bliver siddende på studiet efter forelæsninger og sparrer med hinanden eller arbejder på fælles projekter'. De priser især

² De analyserede citater er udvalgt på baggrund af en række på tre-fire på hinanden følgende fokusgruppeinterview med fire-fem studerende ved hver uddannelse. Interviewene har omhandlet en lang række tematikker ift. fremdriftsreformen og er foretaget én gang hvert semester med start i efteråret 2014 og frem til foråret 2016. Alle interview er foretaget af Sarauw og er fuldt transskriberet.

studenterinstruktorenes bidrag hertil, dvs. de ældre studerende, som underviser på deres øvelsestimer. Instruktorerne er, ifølge de studerende, af afgørende betydning, fordi de er tilgængelige på et mere uformelt plan. Udenfor den almindelige undervisningstid kan man fx 'kontakte dem i kantinen og få det hele rettet op af nogle, som rent faktisk kan dét og gider at lære dig det'. Det eksempel, vi har valgt at fremhæve i det følgende, handler derfor om de studerendes forhold til studieinstruktorordningen.

"Hvem tør ofre sit eget studie?"

Ifølge de interviewede udfordres det 'supergode sociale rum' imidlertid, idet de øgede tempokrav lokalt oversættes til en risiko ved frivilligt engagement. I citatet her fortæller A, som er førsteårsstuderende på Datalogi, om sin bekymring:

"Et af de steder, hvor jeg synes, at fremdriftsreformen kommer til at bide sig lidt i halen, er, at der ikke kommer til at være nogen, der har tid til at være instruktør med fremdriftsreformen, fordi du bliver nødt til at studere på halv tid. Der er ingen, der tør ofre sit eget studium for at lære andre om det, de har lært sidste år." (A, førsteårsstuderende på Datalogi, mand, interviewet i efteråret 2015 (T: 47:45))

I citatet fremstiller A en risikooversættelse, som handler om, at studerende vil fravælge at blive instruktører. Som beskrevet ovenfor repræsenterer netop instruktorerne en betydningsfuld position for de studerende som samlingspunktet mellem det formelle og uformelle, det faglige og sociale og som garanter for vidensoverlevering mellem studieårgangene. Til forskel fra reformtekstens forventninger til de studerendes risikonavigation (op. cit.) kan effekterne af de øgede tempokrav altså ikke isoleres fra andre faktorer på studiet. I As oversættelse ser vi derimod, hvordan det øgede tempokrav afstedkommer en ikke-intenderet risikokalkulation i forhold til at deltage i et udvidet socialt og fagligt fællesskab, som af A omtales som noget, man må afstå fra, medmindre man vil 'ofre sit eget studium'.

Eksemplet viser os således, hvordan fremdriftsreformens tilsyneladende neutrale og, ifølge reformteksten, kontrollerbare tempokrav knopskyder og afstedkommer nye risikologikker i mødet med de studerendes dagligdag. Ifølge As fortælling fremelsker de studerendes risikooversættelse i dette tilfælde en meget individorienteret studiekultur, som er radikalt forskellig fra den tidligere, meget fællesskabsorienteret kultur, hvor 'man hjælper hinanden' (op. cit.), og hvor traditionsoverlevering og gennemførelse hidtil har været praktiseret som et kollektivt ansvar, symboliseret ved den omtalte studentinstruktorordning. I dette tilfælde kan man derfor sige, at reformen i vid udstrækning selv er med til at skabe den egennyttige 'discipulus economicus', som dens intenderede risikologik henvender sig til som styringsobjekt.

Etnologi – fordybelsens og dristighedens risici

De etnologistuderende, vi interviewer, har et overvejende udviklingsorienteret studiemønster, hvor det faglige engagement forventes at give mulighed for stadig udvikling og progression. Studium, fritid og studiejob skal helst gå op i en højere enhed og er ikke afgrænset til bestemte timer (Damsholt et al, 2008: 15). Uddannelsen er for de flestes vedkommende valgt ud fra faglig interesse og/eller for at gøre en forskel for andre mennesker, og mange giver udtryk for, at de bruger mere end 37 timer om ugen på at studere. Oplevelsen er, at de på deres studie bliver 'taget hånd om på en måde, der gør, at verden og universitetsverdenen ikke er så hård og kontant', hvilket de blandt andet tilskriver, at 'underviserne har en stor kærlighed for deres fag, for hinanden og for os'. Flere efterlyser imidlertid mindre fokus på eksamens- og kompetencemål, som de oplever at 'underviserne kører efter fra første dag' og efterspørger 'friere rammer til egne projekter og bedre tid til at læse og gå i dybden og diskutere'. De risikooversættelser af fremdriftsreformen, som vi har valgt at præsentere i de følgende to eksempler, handler derfor om forskellige forsøg på at bevare, hvad de forstår som frihed og tid til at komme i dybden på trods af de øgede tempokrav.

"Jeg er nok blevet lidt trodsig"

I citatet nedenfor fortæller M, der er andetårsstuderende på Etnologi, om fremdriftsreformens øgede tempokrav som en risiko for mindre tid til udviklingsorienteret fordybelse og – dermed – et potentielt lavere læringsudbytte. Men hun fortæller samtidig om, hvordan hun derfor overvejer at udnytte de nye regler om ECTS-overførelse (den såkaldte 'tvangsmerit') til at vinde mere tid til sit bachelorprojekt:

"I forhold til nye regler, så er jeg nok også lidt er blevet lidt trodsig, fordi jeg gerne vil nyde det her studie. Jeg har ikke lidt indtil nu, men jeg vil gerne have mere tid til at gå i dybden. Jeg kan ikke planlægge, hvad der skal ske om ti år, og jeg kan ikke se, hvordan arbejdsmarkedet ser ud, men samtidig så bliver jeg simpelthen nødt til at kigge forud. (...) Jeg har besluttet, hvad jeg skal skrive om i min bachelor, og jeg står faktisk og kan bruge noget merit fra noget Tibetologi, jeg har læst inden. Jeg har overvejet at bruge det sådan, at jeg ikke tager på udveksling og ikke tager tilvalg, men måske tager noget arbejde i stedet for, som ikke har noget med det her at gøre, for så at være klar til min bachelor."
(M, andetårsstuderende ved Etnologi, kvinde, interviewet i foråret 2016 (T: 00:08:04)).

Som det ses, tager Ms fortælling udgangspunkt i et oplevet modsætningsforhold mellem fremdriftsreformens tempokrav, som hun forbinder med tvang til at 'kigge forud' og sit eget ønske om at 'nyde' sit studium, hvilket hun omvendt ækvivalerer med at 'have mere tid til at gå i dybden'. Ligesom det forrige eksempel fra Datalogi ser vi således, hvordan reformen også i dette tilfælde positioneres som en forhindring for det,

de studerende oplever som essentielle værdier ved deres studieliv. For at erobre den tabte tid tilbage, dvs. bedre at kunne forberede sig på sit bachelorprojekt, overvejer M imidlertid at få meritoverført nogle ECTS, som hun har optjent på sit forrige studie, Tibetologi. Til forskel fra vores egennyttige 'discipulus economicus', som reformen henholdsvis forudsætter og konstruerer som styringsobjekt, har M altså ikke til hensigt at overføre de tidligere optjente ECTS for at blive hurtigere færdig og derved få en økonomisk belønning. Hun agter derimod at udnytte dem til at sætte sin gennemførelshastighed i stå, imens hun fordyber sig i stoffet og overvejer sin fremtid.

Med sin risikooversættelse får M altså vendt reformens intenderede risikologik fuldstændig på hovedet. Hvor reformteksten først og fremmest forsøger at gøre langsomhed risikabel gennem potentielle sanktioner, så er det i Ms fortælling stik modsat det høje tempo, der fremstilles som det risikable. Det er en oversættelse, der sker i forlængelse af hendes forskydning af, hvilke elementer, der skal indtage pladserne som henholdsvis værdi, risiko og trussel. Til forskel fra reformteksten er det ikke højt tempo (reformtekstens værdi), langsommelighed (reformtekstens risiko) og sanktion (reformtekstens trussel), men i stedet langsommelighed (Ms værdi), højt tempo (Ms risiko) og overfladisk læring (Ms trussel), der informerer hendes valg. Derfor må man, som hun siger, således være 'lidt trodsig', idet hun ligeledes vælger ikke at bruge sine ECTS point på fx udveksling, ekstra tilvalgsfag eller andet.

"Mere på spil"

Som vi har set i de forrige eksempler, er de studerendes risikooversættelser i vid udstrækning karakteriseret ved, at de ved at udpege henholdsvis det sociale engagement og den faglige fordybelse som de truede objekter så at sige muterer den af reformen intenderede risiko. I citatet nedenfor giver K os et eksempel på en anden type af oversættelse. Som vi skal se, stiller K nemlig ikke spørgsmålstejn ved, at langsomhed er en primær risiko. Men reformen får hende til at genoverveje sin egen risikovilighed, eftersom hun mener, at hun nu har 'mere på spil':

"Det har hele tiden været meget vigtigt for mig, at jeg skulle på udveksling, og så var det meget essentielt, at det skulle være et af hovedformålene at lære at snakke ordentligt spansk. Men så fandt vi ud af her den anden dag, at den udvekslingsaftale, som Etnologi har i Spanien, dér skal man tage eksamen på spansk. Og du skal op til en sprogtest, inden du skal derned. (...) Jeg synes nu pludselig, at der er meget på spil. En ting er, at man skal kommunikere socialt på spansk, og man synes, at det er lidt svært i starten, og man er lidt langt hjemmefra. Men jeg synes, der er lidt mere på spil, i og med at det også kan have konsekvenser ved simpelthen ikke at kunne bestå de her fag..."(K, andetårsstuderende ved Etnologi, kvinde, interviewet i foråret 2016, 00:18:43).

I citatet fortæller K om, hvordan de nye tempokrav har fået hende til at ændre navigationsmønster, idet et planlagt udlandsophold, som hun altid har drømt om, pludselig forbindes med en større risiko, end hun er villig til at løbe. Ifølge Ks fortælling var der allerede inden reformen adskillelige risici forbundet med at tage til udlandet på grund af udvekslingsaftalens krav og struktur. Risici, som hun beskriver som at skulle 'tage eksamen' og 'kommunikere socialt' på spansk, samtidig med at 'man er lidt langt væk hjemmefra'. I Ks oversættelse har reformens trussel om økonomiske konsekvenser gjort forsinkelse til en tungere post i hendes risikoregnskab. Vi ser med andre ord, hvordan K oplever, at fremdriftsreformen lægger yderligere risiko på et foretagende, som hun i forvejen oplever som dristigt og hvor der er 'mere på spil' end tidligere. Hos K fører det til et valg, der handler om at minimere risikoen for forsinkelse – hun vælger den sikre vej og bliver hjemme. Ligesom M i det forrige eksempel fravælger K således potentielt de mere dristige muligheder for faglige udfordringer og dygtiggørelse.

Ks fortælling understreger på samme tid en fælles kernepointe i de tre eksempler, vi har valgt at fremhæve i denne artikel, idet man umiddelbart kunne indvende, at det er de lokale udvekslingsregler på Etnologi – ikke fremdriftsreformen – der er K's egentlige problem. Pointen er imidlertid, at fremdriftsreformens tempokrav hos både A, M og K skaber en oplevelse af *risiko som et apriorisk grundvilkår* for deres øvrige uddannelsesnavigation. Reformen får dem med andre ord til at se deres øvrige prioriteter og valg som mere risikofyldte end tidligere, hvor muligheden for at dumpe, vælge om eller udskyde en eksamen fungerede som en slags sikkerhedsventil for potentielt risikobetingede valg.

Opsummerende om betydningen af de studerendes risikooversættelser

Med henvisning til Odysseusmytens morale om, at det sjældent lader sig gøre at få vinden til at blæse i én intenderet retning, har vi ovenfor påpeget, hvordan de studerende i vores interviewundersøgelse tendentielt oversætter fremdriftsreformen til forskellige, uforudsete navigationsmønstre. Med det til lejligheden konstruerede begreb om risikooversættelser har vi i den forbindelse vist, hvordan de studerende oplever de nye hastighedskrav som en trussel mod centrale, udviklingsorienterede værdier i deres studieliv. Deres navigation i fremdriftsstormen er derfor i vid udstrækning også præget af overvejelser – og tvivl – om, hvorvidt de kan sikre disse stadigt mere risikable værdier på trods af de øgede hastighedskrav.

De analyserede eksempler er imidlertid netop valgt for at illustrere denne pointe og er derfor ikke nødvendigvis generel for samtlige studerende. Men de peger omvendt på, hvordan den med fremdriftsreformen følgende forestilling om at kunne isolere effekten af de nye tempokrav til udelukkende at influere de studerendes gennemførelses-hastighed umiddelbart heller ikke lader sig generalisere. Sagt med Odysseusmetaforen viser analyseeksemplerne, hvordan der derimod forsat er mange forskellige rationaler (vinde) på færde, når de studerende planlægger deres tid.

Rationalerne handler i alle tre eksempler om muligheden for at forfølge en faglig nysgerrighed – enten ved at indgå i og bidrage til et større fagligt socialt fællesskab som hos A, have tid til faglig fordybelse i bachelorprojektet som hos M og /eller tage på udlandsophold, som vi så det hos K. Eksemplerne giver i den henseende et vigtigt indblik i det, som vi her i artiklen har valgt at betegne 'negativ dialektik', og som de studerende oplever følger med reformen: I det A italesætter det sociale engagement på studiet som en risiko for sin gennemførelse, K ender med at fravælge et planlagt udlandsophold, mens M provokeres af de nye tempokrav til at søge mere tid til fordybelse, ender de nemlig alle tre med at anlægge en mere kalkuleret kurs og går således i sidste ende i rette med reformens intention.

Til forskel fra policynarrativets optagethed af reformens konsekvenser som et forhold mellem studiehastighed og økonomi, tydeliggør de tre eksempler imidlertid samtidig, hvordan de øgede hastighedskrav tendentielt udmøntes på bekostning af en række formative, valgfrie og udviklingsorienterede studieaktiviteter, som de studerende i vores materiale opfatter som vigtige for motivation og læringsudbytte. Hvis studerende fremover skal få det optimale ud af deres uddannelse, vil vi derfor afslutningsvis argumentere for, at fremdriftsreformen på flere måder kalder på en mangesidet efterrefleksion over de muligheder, som et positivt og åbent risikobegreb, drevet af nysgerrighed og (vove)mod, måtte rumme for fremtidens universitet.

Pædagogik og vovemod i en fremdriftsstorm

Da fremdriftsreformen trådte i kraft, fremsatte pædagogikprofessor Lars Ulriksen en bekymring om, at studerende – for at bestå til tiden – fremover ville blive mere egen-sindige og strategisk kalkulerende og mindre dristige, eksplorative og risikovillige (Ulriksen, 2015). Vores analyser i denne artikel bekræfter i høj grad denne bekymring, som handler om, hvordan kravet om hurtig gennemførelse socialiserer studerende i en retning, der potentielt går ud over engagement og læringsudbytte. Dette tema er ligeledes centralt i den internationale forskningsdiskussion, hvor blandt andre Gert Biesta har gjort sig til en fortaler for den 'smukke risiko i uddannelse og pædagogik' (Biesta, 2013). På linje med Ulriksens kritik sidestiller Biesta her studerendes risikovillighed med et grundlæggende positivt fokus på de formative, pædagogiske aspekter, der følger med muligheden for at gå ukendte veje, sætte noget 'på spil' og handle virtuost i uforudsete situationer.

Biesta indtager utvivlsomt en yderposition i den pædagogiske debat, der ser den førte målorienterings- og hastighedspolitik som en modsætning til den egentlige værdi af enhver uddannelse. Men det er set fra denne synsvinkel indlysende klart, at de studerendes oversættelser af fremdriftsreformen er uhensigtsmæssige, da muligheden for at dyrke 'den smukke risiko', i form af en positiv og åben *risikovillighed* – fx ønsket om at tage et semester til udlandet, udfordres af en negativ og lukket *risikokalkulation*, hvor enhver handling hele tiden afvejes mod en overordnet risiko for at blive forsinket.

Biesta og Ulriksen er imidlertid langt fra alene om denne kritik, og flere påpeger, at de studerende ledes i retning af en potentielt kontraproduktiv risikokalkulation af en række strukturelle tiltag, som omkranser fremdriftsreformen. Det gælder fx diskussionen af de seneste lokale studieordningsændringer, som kritiseres for at komme fremdriftsreformen i møde med en såkaldt 'soppedidaktik', hvor studerende sjældent kommer på dybt vand og oplever at skulle arbejde selvstændigt og udforskende med stoffet (Sarauw & Andersen, 2016). Men det gælder også diskussioner, som ikke er direkte relateret til fremdriftsreformen, som fx i diskussionen af 7-trinsskalaen, der kritiseres for ikke at belønne studerende for at tage en ekstra chance. Frem for at understøtte Biestas ideal om, at man som studerende sætter 'noget på spil', er 7-trinsskalaen ifølge disse kritikere en såkaldt 'korrekthedsskala', som giver incitament til, at studerende i stigende grad går efter det sikre, men middelmådige valg (Berlingske, 2016).

Sammenhængen mellem fremdriftsreformens tempokrav og disse tendenser har endnu ikke været gjort til genstand for en tilbundsående og systematisk kortlægning. Men vi vil på baggrund af vores tidligere kvantitative undersøgelse (jf. boks i artiklens indledende del) og de tre eksempler, vi her har analyseret, argumentere for en fornyet politisk såvel som lokal besindelse på, hvilken rolle studerendes risikovillighed og dristighed skal spille i universitetspædagogisk sammenhæng. Det rejser med Biesta et grundlæggende og endnu uafklaret spørgsmål om værdien af, at studerende i fremtiden – som Kierkegaard formulerede det – tør kaste sig ud på 70.000 favnes dybde, velvidende at der også er plads til at fejle.

Laura Louise Sarauw (f. 1977) er ansat som postdoc ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, hvor hun forsker i de studerendes tackling af studiefremdriftsreformen.

Simon Ryberg Madsen (f. 1985) er ansat som videnskabelig assistent ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet og arbejder sammen med Laura Louise Sarauw.

Litteratur

- Beck, U. (2006). Risk Society Revisited – Theory, Politics and Research Programmes. In J. Cosgrave (Ed.) *The Sociology of Risk and Gambling Reader* (pp. 61-83). NY: Routledge
- Biesta, G. (2013). [The Beautiful Risk of Education](#). Boulder: Paradigm Publishers
- Damsholt, T., S. Horst, P. Munkebo Hussman, M. Krogh Petersen (2008). *Studiemønstre - udvikling af kvantitativt værktøj*, Kbh.: Københavns Universitet
- EVA (2016). *Styrk de studerendes udbytte – inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet*. Danmark: Danmarks evalueringsinstitut. Online: <https://www.eva.dk/projekter/2015/studieintensitet-hvordan-leverer-de-videregaende-uddannelser-fuldtidsuddannelser>

- Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) og Venstre, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti og Liberal Alliance (2013). Aftale om en reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse mellem. Online: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>
- Ejsing, J. & Bloch C. (2-8-2016). Erhvervslivet og politikere dumper karakterskalaen. Berlingske. Online: <http://www.b.dk/nationalt/erhvervslivet-og-politikere-dumper-karakterskalaen>
- Latour, B. (1984). The power of associations. The sociological review. Routledge & Kegan Paul, Volume 32, Issue S1, pp. 264-279
- Latour, B, and Callon, M (1986). Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them do so. I K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (Ed). Advances in social theory and methodology – towards an integration of micro-and macro sociologies (pp. 273-303): Routledge & Kegan Paul
- Rasborg, K. (2012). '(World) risk society' or 'new rationalities' of risk? A critical discussion of Ulrich Beck's Theory of reflexive modernity. Thesis Eleven, Vol. 108, no. 1, pp. 3-25
- Sarauw og Madsen (2016). Studerende i en fremdriftstid – prioriteter, dillemaer og valg. DPU, Aarhus Universitet. Online: http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwjm2aX0uODRAhVMjiwKHdLLAzsQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.au.dk%2Ffileadmin%2Fedu%2FForskning%2FEPOKE%2FEbog_-_Fremdriftsreform_-_MARTS_2015.pdf&usg=AFQjCNFqMGCugvmxNXITkg3DIhO6n9aCWQ&sig2=M2FXJf5CONjd_vBIOyAFqQ&bvm=bv.145393125,d.bGg
- Sarauw og Andersen (2016). Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder. Dansk Pædagogisk Tidsskrift vol. 1. Artikel 5.
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Anthropology of policy – critical perspectives on governance and power. London: Routledge
- Ulriksen, L. (23-9-2014). Universitetspolitikken har utilsigtede følgeskader I: Information. Online: <https://www.information.dk/debat/2014/09/universitets-politikken-utilsigtede-foelgeskader>