

Universitetets udvikling fra elite- til masseinstitution

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

I 1990 havde 11 procent af en ungdomsårgang udsigt til at få en lang videregående uddannelse. I dag er det 27 procent. Vi har fået masseuniversiteter.

Morten Østergaard,
12. marts 2013

Viden, uddannelse og innovation er det 21. århundredes vigtigste konkurrenceparameter, og det er grundlaget for velfærdssamfundet. Men hvad betyder henholdsvis elite- og masseuniversitet? Ofte opfattes masseuniversitet negativt, som noget der er skyld i en påstået dårlig kvalitet og uengagerede studerende, og betegnelsen peger i retning af fabriksagtig produktion snarere end dannelse og forskningsnærhed. Det er et paradoks, at muligheden for, at flere unge får en universitetsuddannelse, beskrives sådan, når det samtidig er en kvalitet og en konkurrencefordel for et samfund at have mange højtuddannede. Samtidig ligger der under dette meget anvendte modsætningspar en række andre grundlæggende forskelle mellem universitetsmodeller før de store optag til i dag, fra styreformer og relation til omverdenen til centrale universitetsværdier som uafhængighed og forskningsfrihed.

Et hovedargument i nærværende fremstilling er, at det såkaldte masseuniversitets dårlige skudsmål i den offentlige debat ikke i sig selv kan begrundes med antallet af studerende eller de studerendes evner, men skal forstås ud fra en lang række andre faktorer og tiltag i den periode, hvor universiteternes antal og kapacitet blev udvidet betragteligt. De fleste var en konsekvens af de store optag, fx ressourcerne pr. studerende og det udtalte politiske behov for at udvikle såvel kvalitet som effektivitet.

Jeg gennemgår i artiklen en række karakteristika ved det, vi typisk kalder elite- og masseuniversitet, jf. nedenstående skema, og argumenterer for, at udviklingen har ændret både universitetets og de studerendes rolle.



**HANNE LETH
ANDERSEN**

Roskilde Universitet,
Rektor og professor,
ha@ruc.dk

	Eliteuniversitetet; Middelalder til 1970'erne	Masseuniversitetet; 1970'erne til i dag
Social kontrakt med samfund	Universitetet har til opgave at producere viden samt levere kvalificeret arbejdskraft til vidensintensive jobs	Universitetets opgave er at producere viden samt levere kvalificeret arbejdskraft til vidensintensive jobs. Disse jobs har siden 70'erne undergået en voldsom vækst
Studertergruppe	Social arv betingelse for adgang: Universitetet for få (eliten)	Social arv fremmer succes: Elite + middelklasse
Styringstilgang	Frihed under moderat regulering og tilsyn	Kvalitetssikring, akkreditering, ranking, politisk regulering og styring
Relation mellem forskning og uddannelse	Forskning er det direkte grundlag for undervisning og uddannelse	Universitetet udbyder uddannelser ud fra arbejdsmarkedets behov
Ansvar for relevans	De studerende vælger selv og har ansvar for at gøre sig jobparate	Universitetet har ansvar for relevans og anvendelse
Studerendes rolle	Deltager	Kunde, elev

1. Studentergruppe vs. ressourcer og styring

Med de voksende optag i sidste del af det 20. århundrede skete der et tydeligt spring i uddannelsesniveau i befolkningen, som for mange unge betød et mønsterbrud, idet de i modsætning til deres forældre blev akademikere. Udfordringen ved denne udvikling var næppe, at disse unge generelt set ikke var begavede nok til at gå på universitetet. Der er ingen naturlov, der siger, at det er 5 eller 20 %, der egner sig til en lang videregående uddannelse, hvis de i øvrigt er motiverede, arbejdsomme og velforberedte fra ungdomsuddannelserne. Og slet ikke at de 5 eller 20 %, der egner sig, netop er dem, hvis forældre har en videregående uddannelse.

Men sådan er det i nogen grad blevet, for der sker en selektion, sådan at de højeste socialgrupper er mest tilbøjelige til at tage lange videregående uddannelser: børn fra de højeste socialgrupper får statistisk set højere karakterer, og de vælger i øvrigt også lange videregående uddannelser, selvom de får lavere karakterer (Skaksen et al., 2018). Ligeledes viser det sig, at de kommer lettere ind via kvote 2 (Thomsen, 2018). Disse overordnede faktorer er effektfulde tilsammen. Og de generelt højere karakterer og bedre kendskab til academia betyder herudover, at de højeste socialgrupper også søger og får de mest efterspurgte uddannelsespladser. En af begrundelserne for, at lavere socialgrupper får lavere karakterer, er blandt andet, at andre faglige kompetencer eller fagligt relevante erfaringer, som ikke indfanges af de akademisk opstillede kriterier og læringsmål eller ikke genkendes af bedømmeren, ikke tæller. Herved er den sociale arv ganske stærk, selvom vi antager, at alle unge har lige muligheder.

I dag er den sociale arv faktisk stærkere end i 60'erne og 70'erne (Juil & Damm, 2016; Karlson & Landersø, 2021). At bryde med den sociale arv (widening participation) handler eksempelvis om, at forskere, dommere og offentlige ledere ikke alene rekrutteres blandt højtuddannedes børn – men også om at højtuddannedes børn i højere grad stimuleres til at vælge erhvervsuddannelser og håndværk. Uddannelsessystemets ypperste formål må være at fremme

talentudvikling og dermed også sammenhængs- og innovationskraft i samfundet, fordi forskellige sociale klasser bringer forskellige erfaringer i spil i uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige sammenhænge.

Det er sandsynligt, at problemerne med masseuniversitetet snarere handler om et sammenfald mellem kapacitet, modning af universiteterne, overstyring og færre ressourcer til undervisningen end om svage evner hos de studerende. Der er fra politisk hold blevet tilført betragtelige midler til universiteterne, samtidig med at optaget er vokset, men de fleste midler er snævert knyttet til det antal eksamener, der består, og altså ikke 1) til den tid, der bruges på ikke-beståede eksamener, eller studerende, der ikke går til eksamen, og 2) til den forskning, underviseren udfører i sin øvrige arbejdstid – denne del udhules, når der kommer flere studerende uden flere basismidler til forskning.

Samtidig er omkostningerne til at styre, måle og evaluere selvsamme undervisning steget betragteligt de sidste 25 år. Den systematiske kvalitetsbevægelse startede i England og fortsatte via Bologna-processen¹ igennem hele Europa. De primære metoder var evaluering, akkreditering og ranking, og det havde stor gennemslagskraft. Siden 1999 har man over hele Europa udviklet de videregående uddannelser med henblik på at gøre dem sammenlignelige. Det blev meget hurtig en industri i sig selv, med mange ansatte i evaluerings- og akkrediteringsbranchen, men med mindst lige så mange på universiteterne, der brugte mere og mere tid på at opstille systemer og omlægge eksisterende fagnært kvalitetsarbejde som fx censorinstitutionen til eksternt kontrollerbare redskaber. Selve grundlaget for sammenligning blev data som naturligt nok ikke kunne dække over den uddannelsesmæssige kompleksitet og individuelle, snoede uddannelsesforløb, men som til gengæld kunne vurderes af uafhængige eksperter.

Da man fra politisk hold tog fat på kvalitet og styring af de danske universiteter, valgte man over ganske få år at indføre en længere række af gennemgribende redskaber (Andersen, Tofteskov & Højbjerg, 2016; Hammershøj, 2019): kvalitetssikring, evaluering, uddannelsesakkreditering, institutionsakkreditering, bestyrelser og enstrengt ledelse (Universitetsloven, 2003), eksternt kontrol og tilsyn, udviklingskontrakter, strategiske rammekontrakter, specifikke politiske reformer (fx fremdriftsreform eller dimensionering af uddannelsespladser), målstyring med nøjagtige bedømmelseskriterier, ny characterskala og forudsigelighed ved eksamen, deklaration af anvendte timer på de enkelte uddannelsesaktiviteter ud fra den europæiske ECTS-måleenhed, som i sig selv skal ligge til grund for forvaltning (jf. Rigsrevisionen, 2017), Zoom, Læringsbarometret, udflytning af uddannelser og almindeligt tilsyn med institutionerne.

Beskæftigelsen med blot et enkelt af disse tiltag kan optælles i et antal timer, som forsvinder fra den daglige drift og beskæftigelse med kerneydelsen, for rektorer og dekaner og deres sekretariater, institutledelser og deres sekretariater, akademiske råd, uddannelsesudvalg, studieledere, studienævn, studiead-

ministrative medarbejdere, kvalitetsenheder, pædagogiske enheder, forskere og undervisere – og mange flere, afhængig af det enkelte tiltags virkefelt. Alene tilgangen til kvalitetsarbejde og rankings har været med til at skabe en ”frenetisk kultur af løbende forbedringer i de enkelte institutioner” (Marginson, 2017, s. 7).

Det fører nødvendigvis til, at de studerende får mindre tid sammen med forskerne (lavere VIP/STUD-ratio), og derudover har det en socialt skævvridende effekt, fordi studerende fra uddannelsesvante hjem ud over ofte at have et bedre og mere selvikkert udgangspunkt også lettere kan få støtte hjemmefra. Der er da også et større frafald blandt de studerende, som har forældre med ingen eller kort uddannelse (EVA, 2021).

Men forbindelsen mellem forskning og uddannelse er ikke blot svækket på grund af færre ressourcer og mindre tid til kontakt med forskerne (STUD/VIP-ratio). Selve indholdet i uddannelserne fjerner sig i mange tilfælde fra forskningen til fordel for en mere direkte – og måske mere kortsigtet – arbejdsmarkedsrelevans. Alle uddannelser skal ifølge lovgivningen have en kompetenceprofil, der er tilpasset arbejdsmarkedet: Nye uddannelser prækvalificeres for at sikre, at der er et aktuelt behov på arbejdsmarkedet, eller at de kan sandsynliggøre et kommende arbejdsmarkedsbehov (*Akkrediteringsbekendtgørelsen*, bilag 4). Ligeledes skal universiteterne sikre dialog med deres aftagerpaneler om uddannelsernes kvalitet og relevans for samfundet (*Universitetsloven* §13a, stk. 2). En universitetsuddannelse bygger derfor i dag i stigende grad på behov identificeret af eksterne partnere, dimittender og politiske prioriteringer, mens den tidligere fortrinsvis byggede på forskernes forskningsinteresser (Andersen & Jacobsen, 2017). Det blev ud fra dimittendundersøgelser i 90'erne tydeligt, at kandidaterne ikke mente i tilstrækkelig grad at kunne bruge deres viden og færdigheder fra uddannelsen og til gengæld manglede en række specifikke kompetencer i arbejdslivet, såsom digitale færdigheder, forretningsforståelse, formidling og samarbejdsevne. Men det skubber til den grundlæggende relation mellem forskning og uddannelse, sådan som den er defineret i det Humboldtske ideal. Det er væsentligt, fordi det rører ved universitetets grundlæggende selvforståelse.

2. De studerendes rolle og universiteternes identitetssvækkelse

De studerendes rolle har ændret karakter siden 1960'erne, i flere omgange. Først medførte studenteroprøret et opgør med professorernes autoritet, til fordel for demokratiske rettigheder via studienævn og konsistorier. Det første fastholdt universitetsloven (2003), som også gav de studerende plads i universitetsbestyrelserne. Samtidig udviklede undervisningsformerne sig, afhængig af fag og institution, i første omgang i retning af en kritisk tilgang og forventning om stor selvstændighed og originalitet, jf. også 13-skalaens højeste præstationsniveau (anvendt på de videregående uddannelser 1971-2007) og i

næste omgang med større målstyring og alignment med det formål at skabe tydelighed og gennemsigtighed i kravene og bedre gennemførelse, manifesteret gennem den aktuelle karakterbekendtgørelse. Her gives karakterer ud fra bedømmelse af fejl og mangler i den studerendes præstation og i relation til et sæt læringsmål. Det minimerer vilkårligheden, men det betyder, at vejen til den gode præstation lettere bliver lineær og forudsigelig, og den pletfri præstation let kan blive et mål i sig selv. På den måde fremmes en 0-fejlskultur med tilpasning snarere end originalitet, selvstændighed og kritisk tænkning – som netop er efterspurgt i arbejdslivet.

Den omfattende kvalitetssikring trak i samme retning. Ifølge lovgivningen skal de studerende løbende evaluere undervisningen, og de skal herudover deltage i spørgeskemaundersøgelser i forbindelse med Studiemiljøvurdering og Uddannelses- og Forskningsministeriets Læringsbarometer. Disse evalueringer kan opfattes og gennemføres på mange måder, men ender ofte med at handle om tilfredshedsmåling og underviserevaluering. Begge dele er uhenigtsmæssigt, fordi det tager ansvaret fra de studerende og dermed svækker deres selvstændighed. De studerendes identitet som deltagere og ansvarlige ændres derved i en retning af en identitet som elever eller kunder med forventninger om at blive undervist, så de kan bestå eksamen. Det er stærkt uhenigtsmæssigt, for forskningsbaserede akademiske uddannelser kan ikke bevare deres relevans på arbejdsmarkedet, hvis de ikke bidrager til at udvikle akademisk selvstændighed, dømmekraft og kreativitet (Stephenson & Mantz, 1998; Hammershøj, 2019). Samtidig flyttes opmærksomheden fra statens side fra kvalitetsudvikling til konkurrence: Læringsbarometret handler tydeligt mere om ranking af uddannelser end om kvalitetsudvikling. Et symbol på dette er, at et universitet med utilfredse eller kritiske studerende trækkes i sit tilskud fra staten og herved stilles dårligere i forhold til at udvikle kvaliteten.

Den styrkede markedsorientering understreger yderligere ovennævnte tendenser: Ikke blot har universiteterne selv en interesse i, at deres uddannelser kan løbe rundt økonomisk. Hertil kommer at der fra ministeriel side foretages målinger af, hvor hurtigt de nyuddannede kandidater afsættes på jobmarkedet, og at ansvaret for dette i dag er universiteternes. En relativt højere dimittendledighed på et fagligt område sanktioneres økonomisk ved, at universitetet får frataget økonomiske ressourcer, samtidig med at uddannelser, hvis kandidater er for længe om at finde job, dimensioneres på deres optag og dermed yderligere mister ressourcer, fordi så stor en del af indtægten tilflyder universiteterne på baggrund af antal studerende der består eksamen – et tiltag, der kan dateres til den periode, hvor der ønskedes højere kandidatproduktion. Kravet om, at alle kandidater kommer hurtigt i job, stiller fagorienterede uddannelser uden et specifikt arbejdsmarked dårligere end mere professionsorienterede uddannelser, og sanktionerne undergraver disse uddannelsers faglighed og forskningsbaseret.

Med Bologna-processen bevægede universiteterne sig væk fra ideen om uafhængighed² hen imod en accept af at være ansvarlig over for regeringer, skat-

teydere og andre eksterne interessenter. Og de forskellige interessenter har indimellem modsatrettede interesser, hvilket påvirker universitetets identitetsforståelse og mission. De mange reformer har ikke kun påvirket universitetets strukturer, men også universitetsideen og forholdet mellem stat og universitet, mellem undervisere og studerende. Samlet set er der en risiko for, at universitetets mission fjerner sig fra en søgen efter universel viden over imod en markeds- og konkurrencestyring. Der er fortsat grundforskning, men der er behov for, at det enkelte universitet værner om sit råderum, og at relevans og impact ikke opfattes for snævert, for så trues universitetets grundidé, og samfundet mister en helt central motor.

Når masseuniversitetets studerende i dag søger faste rammer og tydelige forventningsafstemninger med henblik på at kunne tilpasse sig, så er det en konsekvens af mange styringstiltag, målorientering og kundegørelse, men man kunne også hævde, at det er en konsekvens af universitetets mindre tydelige identitet.

3. Universitetets forandring og nye muligheder

Universitetets formål og funktion ændres ikke alene, fordi det optager en voksende del af en ungdomsårgang, og det er ikke antallet af unge på universiteterne, der udvander uddannelsernes værdi. Masseuniversitetet som betegnelse for nutidens universiteter skygger for en række mere alvorlige udfordringer, som har mere at gøre med den politiske styring, den økonomiske og sociale kontekst og en uklar forventningsafstemning med resten af samfundet. Det udtalte fokus på kvalitetsvurderinger og rankings har bundet universiteterne tættere til den politiske økonomi, arbejdsmarkedet og de samfund, de er en del af, hvilket har været med til at skabe en adfærdskontrollerende præstationsøkonomi (Marginson, 2017).

Der er behov for, at der tages tydeligt stilling til, hvilke opgaver universiteterne skal påtage sig for samfundet, og hvilke vilkår det kræver at leve op til forventningerne, herunder betydeligt mere frihed og autonomi. Oven på 25 år med reformer, kvalitetssikring og mangfoldige styringstiltag bør man nu have tillid til, at universiteterne kan udføre deres kerneopgaver selvstændigt og med høj kvalitet. Den forgangne periode med de mange regler og systemer kan ses som led i en kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling af både medarbejdere og organisation.

Universiteterne skal skabe ny viden og innovation, regional vækst, velfærd og konkurrenceevne. Deres opgave skal ses i relation til resten af samfundets økonomiske og velfærdsmæssige vilkår. Og så er der behov for, at alle socialklasser gennem uddannelse får mulighed for adgang til de højeste embeder – og de bedste håndværkeruddannelser. Uddannelse handler om at få alle talenter i spil.

Noter

1. De vigtigste elementer i Bologna-processen: kompetencedeklarationer, ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), modulære programmer, sammenlignelige gradstrukturer (bachelor, master, ph.d.) og et akkrediteringsystem med fælles standarder.
2. Jf. fx formuleringen i Magna Charta (1988) om universiteternes autonomi og uafhængighed af politisk indflydelse.

Referencer

- Akkrediteringsbekendtgørelsen, BEK nr. 1558 af 02/07/2021. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1558>
- Andersen, H.L. 2010. "Risikoen for en forsimplende universitetspædagogik", *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT)* 9, 30-35.
- Andersen, H.L. & Andersen, A.S. 2014. "Uddannelse er mere end beskæftigelse", *Altinget*, 4. marts.
- Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. 2017. *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*, Frydenlund.
- Andersen, H.L., Tofteskov, J. & Højbjerg, E. 2016. "Universiteternes smertegrænse for målstyring er nået", *Information*, 15. marts.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2021. *Frafald og forældres uddannelse Analyse af frafald blandt universitetsstuderende i de første to studieår*. <https://www.eva.dk/videre-gaaende-uddannelse/frafald-foraeldres-uddannelse>
- Juul, J.S. & Damm, E.A. 2016. *Den sociale arv er blevet stærkere i Danmark*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_den-sociale-arv-er-blevet-staerkere-i-danmark.pdf
- Hammershøj, L.G. 2019. "The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education", *Futures* 111, 159-167.
- Marginson, S. 2016. *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Publishing.
- Marginson, S. 2017. "Do Rankings Drive Better Performance?", *International Higher Education* 89, 6-8.
- Karlson, K.B. Landersø, R. 2021. *The making and unmaking of opportunity: Educational Mobility in 20th Century-Denmark. Study Paper 158*, Rockwoolfonden.
- Rigsrevisionen 2017. <https://rigsrevisionen.dk/Media/C/2/sr2117.pdf>
- Stephenson, J. & Mantz, Y. (eds.) 1998. *Capability and Quality in Higher Education*, Routledge.
- Skaksen, J.R. et al. 2018. *Afkast af uddannelse*, Rockwoolfondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag.
- Thomsen J.-P. 2018. "Test-Based Admission to Selective Universities: A Lever for First-Generation Students or a Safety Net for the Professional Classes?" *Sociology* 52(2), 333-350.
- Universitetsloven*, LBK nr 778 af 07/08/2019, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/778>

Djøf Forlag

Politisk interessevaretagelse

Mere end lobbyisme og medie håndtering

Sæt dine særinteresser på dagsordenen, så de fremstår relevante for indflydelsesrige med- og modspillere!

Bestil bogen her



