

# Målstyrede universitetsuddannelser og kalkulerende studerende

## – når midlet spænder ben for målene

*Miriam Madsen*

Har forsøget på at skabe større arbejdsmarkedsrelevans i universitetsuddannelserne i virkeligheden medført, at studerende bliver mindre arbejdsmarkedsrelevante? Artiklen<sup>1</sup> undersøger, hvordan studerendes selvforståelser har udviklet sig i takt med indførelsen af de målstyrede universitetsuddannelser, som netop havde til formål at øge uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans. Resultaterne peger på, at det gamle ideal om studerende som 'selvstændige akademikere' forskydes i retning af studerende som 'kalkulerende, autoritetstro studerende', og det diskuteres, hvordan den nye studenteridentitet matcher arbejdsmarkedets behov for selvstændige, vurderingsparate og risikovillige medarbejdere.

Universitetsstuderende og deres uddannelser er et omdiskuteret emne i den offentlige politiske debat. I takt med at antallet af universitetsstuderende er mangedoblet, er universiteterne og deres studerende i stigende grad gjort til genstand for reformer og massiv offentlig interesse (se eksempelvis Nielsen 2014; Produktivitetskommissionen 2013; Udvalg for Kvalitet og Relevans ved de Videregående Uddannelser 2014). Denne opmærksomhed og reformering ændrer vilkårene for de studerende.

Mange af de reformtiltag, som er gennemført, peger imod en større arbejdsmarkedsorientering af uddannelserne. Det gælder også indførelsen af målbeskrivelser for de enkelte moduler i uddannelsen (Sarauw 2011). Nærværende og andre undersøgelser tyder imidlertid på, at netop målbeskrivelserne er med til at etablere en ny selvforståelse blandt studerende som kalkulerende

studerende, der arbejder målrettet (!) hen imod at opfylde uddannelsens mål på bekostning af mere selvstændige måder at forholde sig til det akademiske stof i uddannelsen.

Artiklen introducerer først det klassiske idealbillede af specialestuderende som 'den selvstændige akademiker' og herefter det nyere billede af 'den kalkulerende, autoritetstro studerende' – begge med afsæt i både uddannelses- og styringsperspektiver på, hvordan en studerende bør agere.

Diskursanalytiske arbejdsmarkedsstudier inddrages som platform for at diskutere, hvordan henholdsvis 'den selvstændige akademiker' og 'den kalkulerende, autoritetstro studerende' kan forstås som arbejdsmarkedsrelevante positioner. Artiklen stiller spørgsmålstejn ved, om øgede kalkulationsfærdigheder og mindre selvstændighed virkelig er det, der gør stu-

derende mere arbejdsmarkedsrelevante – eller om vi har at gøre med en utilsigtet bieffekt af uddannelsesreformerne, som modarbejder deres oprindelige formål om øget arbejdsmarkedsorientering.

Artiklens resultater knytter således an til andre studier, som kritiserer målstyringen af universitetsuddannelserne. Artiklen adskiller sig dog i høj grad fra disse undersøgelser ved at gå i dybden med de studerendes måder at forholde sig til de nye vilkår samt ved specifikt at fokusere på speciale-studerende og på specialeprocessen som en arena, hvor de forskellige betydningskonstruktioner forhandles og sættes på spidsen. Dermed placerer undersøgelsen sig i krydsfeltet mellem 'policystudier' og pædagogiske studier af studerendes hverdagsliv.

### Målstyring som nyt fænomen i universitetsuddannelserne

Målstyring indføres i kølvandet på *Bolognaaftalen* fra 1999. Idéen med *Bolognaaftalen* var at øge mobiliteten for studerende ved videregående uddannelser. Derfor blev det aftalt, at videregående uddannelser fremover skulle tilrettelægges som moduler fastlagt i ECTS-point, og at uddannelsernes indhold i højere grad skulle beskrives med kompetencemål, så de kunne oversættes fra kontekst til kontekst (se fx Sarauw 2011; Sarauw 2014a; Andersen & Bager 2012).

I en dansk kontekst er *Bolognaprocessen* specifikt blevet kædet sammen med joborienterede kompetencemål, idet *Bolognaprocessen* politisk blev brugt som løftestang til at promovere et større arbejdsmarkedsfokus i de videregående uddannelser. Målene er således tiltænkt at kunne beskrive praksisrelaterede handlekompetencer, som dimitterende kan bringe i anvendelse på arbejdsmarkedet. Dermed bidrager de ikke blot til øget mobilitet blandt studerende men også til en politisk legitimering af uddannelses-

politikken, hvor de arbejdsmarkedsrelaterede mål tydeliggør, hvad samfundet skal have ud af de ressourcer, der investeres i uddannelse (Sarauw 2011; Sarauw 2014b; Nielsen & Sarauw 2012; Andersen & Bager 2012).

I praksis er målene på de enkelte universiteter blevet implementeret helt ned på modulniveau, sådan at hvert enkelt modul har specifikke kompetencemål. Det indebærer en meget snæver målstyring af pædagogisk indhold, som dermed risikerer at blive reduceret til de typer læring, som kan målbeskrives (Sarauw 2011, Andersen & Bager 2012). Sarauw karakteriserer målstyringen som 'outputstyring':

*"I tråd med dominerende styringsrationaler indenfor New Public Management introducerede de kompetencebaserede studieordninger en ny form for outputstyring. Dvs. en styring, der lægger vægt på den enkeltes aktive performance i forhold til en række prædefinerede mål for hans eller hendes læringsudbytte (kompetencer)"* (Sarauw 2014b: 71)

Med denne 'outputstyring' følger en samtidig statslig styring af de studerendes læringsudbytte og en individualisering af ansvaret for at opfylde de definerede mål (Sarauw 2014a). Som eksempel kan nævnes karakterskalaen fra 2007, som er bygget op omkring opfyldelse af de specificerede kompetencemål for det givne modul (Andersen & Bager 2012). De studerende belønnes således på deres evne til at opfylde de mål, som er fastlagt oppefra.

Dermed bliver uddannelsen i stigende grad fragmenteret i afgrænsede enheder og detaljerede kompetencemål, hvilket skaber rammerne for, at de studerende må orientere sig imod disse mål frem for udforskende tilgange til at skabe læring og ny viden – og også frem for tilegnelsen af faget som helhed.

## Fra det målorienterede universitet til studerendes selvforståelse

De målorienterede universitetsuddannelser påvirker i høj grad de studerendes vilkår for at studere. Mere specifikt påvirker målstyringen hvilke muligheder, de studerende har for at forstå sig selv som studerende. Det bliver nu muligt at forstå sig selv som en studerende, der opfylder foruddefinerede mål. Målorienteringen er således med til at stille bestemte diskursive betydningskonstruktioner til rådighed for studerende, som de kan trække på i deres identitetsarbejde som netop studerende. Det er disse diskursive mulighedsbetingelser, som er interessante for at forstå, hvordan uddannelsespolitiske ændringer skaber nye vilkår for at studere – og dermed også nye typer dimittender.

Analysen hviler på Ernesto Laclau og Chantal Mouffes Foucault-inspirerede diskursteori, som interesserer sig for den sociale konstruktion af betydning (Jensen & Hansen 2002). Sociale fænomeners umiddelbare objektivitet og nødvendighed er ud fra denne tilgang en konstruktion, som kan opløses igennem analyse af *kontingens* (Jørgensen & Phillips 1999). Diskursteoriens begreb om kontingens hænger sammen med, at diskurs aldrig kan fikseres endeligt, og at betydning dermed heller aldrig kan ligge endeligt fast (Laclau & Mouffe 2002). Det er derfor, den er interessant at undersøge.

Diskursanalysens opgave er altså at synliggøre diskursive mønstre, som kunne have været anderledes. Kontingensbegrebet giver analysen et redskab til at spænde ben for selvfølgheder og vise, hvordan de er udtryk for bestemte interesser og kampe. Det er interessant i et felt, hvor reformer og øgede optagelsestal har forandret den virkelighed, som omgiver de studerende, og hvor der således er mange interesser i spil.

## Studerendes higen efter identitet

Laclau & Mouffes diskursteori byder ind med et interessant – og efter min mening lidt overset – begreb om *subjektpositioner*, som kan anvendes analytisk til at beskrive de studerendes mulighedsbetingelser. Diskursteoriens subjekt kan anskues som flydende eller ufærdigt og dermed som noget, der løbende etableres og genetableres. Subjektet higer ifølge Laclau efter identitet eller helhed – en proces, som han kalder for *identifikation* (Laclau 2002, 157). *Subjektpositionerne* er netop det, subjektet forsøger at identificere sig med. Subjektets identifikation sker ved, at subjektet *positionerer* og *ompositionerer sig* løbende i forhold til diskursens subjektpositioner (Laclau 2002; Hansen 1996). Det er denne proces, som kan fremanalyses i et sprogligt materiale.

## Spot på humanistiske specialestuderende

Begrebet om subjektpositioner kan altså indfange de muligheder for at identificere sig som studerende, der står til rådighed for de studerende i en aktuell kontekst. I denne artikels tilfælde er konteksten et humanistisk fakultet ved et større klassisk dansk universitet i efteråret 2014 og foråret 2015. Valget af netop et humanistisk fakultet er interessant, fordi subjektpositionen som kalkulerende studerende har særlige vilkår på humanistiske studier, hvilket vil vise sig senere i artiklen.

Konteksten udgøres desuden af en særlig gruppe studerende – nemlig specialestuderende. 'Specialet' som fænomen etableres i denne sammenhæng som et studieelement frem for en undervisningsform eller et produkt. Vejledningsaspektet er således ikke i forgrunden, som det er i en stor del af den øvrige forskning i specialeprocessen (se Jensen & Bengtsen 2011). Specialestuderende er særligt interessante, fordi specialet er en særligt selvstændig studieform, som umid-

delbart er svær at forene med en passiv, instrumentel læringstilgang.

Fænomenet 'studerende' rummer i min etablering flere aspekter. For det første er en 'studerende' som substantiv indlejret i en uddannelseskontekst, hvor 'studerende' betegner en stor gruppe deltagere på universiteterne. Med betegnelsen følger en række forskrifter for, hvordan man skal agere indenfor rammerne af universitetet og i samfundet bredt set. For det andet kan ordet 'studerende' som verbum betegne en bestemt proces.

Det er i kombinationen af disse to fænomener, at den 'specialestuderende' kommer til syne. Situationen 'specialestuderende' er kendetegnet ved forventninger og forestillinger fra forskellige sider og i forskellige retninger, og det er disse forventninger og forestillinger, som etablerer de særlige mulighedsbetingelser – eller subjektpositioner – som står til rådighed for specialestuderende.

### **Specialestuderende og deres diskursive omgivelser**

Disse mulighedsbetingelser er undersøgt ved at interviewe specialestuderende og deres 'diskursive omgivelser' om deres forståelse af specialestuderendes situation. Undersøgelsen bygger på i alt 13 interviews med specialestuderende, hvoraf to var fokusgruppeinterviews. De 11 individuelle interviews fordelte sig på fire forskellige specialestuderende, sådan at hver studerende blev interviewet to til tre gange i løbet af processen. De 'diskursive omgivelser' har i interviewprocessen og den løbende læsning af materialet konkretiseret sig som interviews med tilfældigt udvalgte specialevejledere og med en rådgiver ved et studentertilbud samt som forskellige tematisk relevante indlæg i pressen.

Kombinationen af disse forskellige kilder har skabt et empirisk materiale, som på forskellig vis artikulerer mulige forståelser

af, hvad det vil sige at være specialestuderende – herunder også hvordan man kan være 'rigtig' eller 'ideel' specialestuderende. Det er disse betydningskonstruktioner, specialestuderende forholder sig til, når de knytter an til forskellige mere eller mindre attraktive subjektpositioner. En kvalitativ undersøgelse af denne udforskende karakter kan ikke påberåbe sig at udgøre en fuldstændig afdækning af mulighedsbetingelser for specialestuderende, men materialet har tilstrækkelig kompleksitet til at kunne artikulere forskellige betydningskonstruktioner, som kan udfolde komplekse og modsatrettede forståelser af, hvordan man kan agere som specialestuderende i et målorienteret universitet.

### **To idealforestillinger om specialestuderende**

Det klassiske ideal for specialestuderende er billedet af den selvstændige, højtpræsterende akademiker. Undersøgelsen dykker ned i en række diskursive *elementer*, som tilsammen konstruerer dette billede. Forskellige diskursive *knudepunkter* forsøger at etablere en bestemt relation imellem elementer, sådan at en bestemt betydning opstår. Som Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips siger det, så forsøger diskurser "[...] at gøre elementerne til momenter ved at reducere deres flertydighed til entydighed" (Jørgensen & Phillips 1999, 38). Det kan også beskrives som et forsøg på at fiksere betydning og opnå dominans over betydningen i det diskursive felt. Knudepunktet er privilegerede punkter, som udgør et center i en bestemt betydningskonstruktion og er med til at etablere fikseringen (Laclau & Mouffe 2002).

Det diskursive felt består af mange diskurser. Det ligger i begrebet, at et enkelt knudepunkt aldrig kan komme til at fiksere al betydning i feltet, fordi der er et overskud

af mening, som flyder ind over diskursen. Diskursen lykkes aldrig fuldt ud med sit forehavende og er således midlertidig (Laclau & Mouffe 2002). Flere betydningsdannelser, som hver især konstruerer billedet af den studerende, kan derfor være i spil på samme tid. Derfor har jeg etableret begrebet *diskursmønster* til at skelne imellem forskellige mønstre, som strukturerer elementerne. Det er et analytisk begreb, og diskurs som fænomen må forventes at være mere flydende og mangetydigt end det, som kan formidles i en analyse.

### Uddannelse som bevægelse i hierarki

Det første diskursmønster, som er med til at konstruere billedet af den ideelle specialestuderende, er et akademisk diskursmønster. Her er *hierarki* et knudepunkt. *Hierarki* får betydning fra elementet *forskning*. *Uddannelse* defineres som en bevægelse på det akademiske hierarki fra 'bachelorstuderende' til 'forsker', hvor 'forsker' er den attraktive, inkluderede subjektposition, som de studerende forsøger at tilknytte sig. Subjektpositionerne på den akademiske hierarkiske stige er i denne sammenhæng relativt objektiverede og derfor nemme at placere sig i forhold til. Men selvom der er en tydelig objektiveret forskel imellem det at være 'studerende' og det at være 'forsker', kan man agere mere eller mindre forskende og dermed opnå større eller mindre anerkendelse.

Jo større succes man har med at knytte sig til subjektpositionen *forsker*, jo højere placeret er man således i det akademiske hierarki. Det kommer til udtryk i følgende citat, hvor en informant fortæller om, hvordan hun "savner" at blive "inkluderet" i undervisernes forskning:

*"Underviserne på [det humanistiske fakultet] – i hvert fald på vores institut – [er] sådan nogle, der sidder oppe på deres kontorer, og som man... måske på kandidaten til*

*sidst måske kender to af dem lidt personligt. Altså de er så distancerede, hvor det andet sted, jeg har været, der er det sådan – der spiser man frokost sammen, og man taler sammen, og man joker sammen, og man er sammen på en helt anden måde, hvor jeg synes... det er faktisk noget, jeg savner, kan jeg mærke... altså forholdet til at have en eller anden form for fagligt fællesskab, hvor man rent faktisk er inkluderet i deres forskning..."*

Informanten har i en periode studeret på et andet fakultet og har her oplevet, hvordan de studerende i højere grad er "inkluderet" i det faglige "fællesskab" og "deres forskning". På hendes fakultet sidder underviserne til gengæld "oppe på deres kontorer". Her illustreres den hierarkiske relation, hvor de studerende som udgangspunkt er nede og ekskluderede, men kan bevæge sig tættere på forskerne, som er oppe og inkluderede. Positionen som 'forsker' er altså en eftertragtet subjektposition i det akademiske diskursmønster, og den ideelle specialestuderende er derfor en, som identificerer sig som 'forskende'.

### Uddannelse som sortering

Et andet diskursmønster, som giver betydning til den selvstændige og højtpræsterende studerende, er det evaluerende diskursmønster. Her samler betydning sig om knudepunktet *sammenligning*. En akademisk præstation kobles til elementet *karakter*, sådan at karakterer bliver udtryk for kvaliteten af den akademiske præstation. Der etableres altså et overlap imellem det akademiske og det evaluerende diskursmønster.

Sammenligningen objektiveres ved hjælp af elementet *karacterskala*. En informant fortæller her hvordan:

*"[...] hvis du præsterer til syv eller derover, så er det godt. Men syv er ikke rigtig godt. Altså, du skal op og ramme 10 eller 12".*

Den ideelle studerende ender ud med en karakter på "10 eller 12". Kun disse topkarakterer er udtryk for, at man har præsteret godt nok. Syv er en acceptabel karakter, men "ikke rigtig godt". En karakter under syv er 'ikke godt'. Ens præstation veksles således til et tal efter en skala. Tallene konstituerer subjektpositioner, som udtrykker, hvor godt man "præsterer". Man kan altså sortere imellem dygtige og dårlige studerende i uddannelsessystemet ved hjælp af en kvantitativ værdifastsættelse. Den ideelle specialestuderende kan således identificere sig som ikke blot 'forskende', men også som 'højtpresterende'.

### Uddannelse som kvalifikation

I det beskæftigelsesorienterede diskursmønster er konkurrence knudepunkt. Konkurrence gives betydning via elementet job. Og der er konkurrence om jobbene:

*"Det handler om at få et job, og... jeg ved fra mine medstuderende på [mit fag], at der er hård konkurrence – folk er skidedygtige, så det handler om også at være dygtig for ligesom at være den, der også får jobbet, ikke? Altså det lyder superkynisk, når jeg selv siger det, men jeg har sådan nogle betragtninger med".*

På arbejdsmarkedet er man inkluderet, hvis man "får jobbet". Uddannelse betydningstilskrives indenfor dette diskursmønster som kvalifikation til jobs. Uddannelse kan således forstås som et konkurrenceparameter og dermed som et middel til beskæftigelse. De subjektpositioner, der stilles til rådighed for studerende indenfor dette diskursmønster, identificerer studerende som mere eller mindre relevante eller brugbare for arbejdsmarkedet. Det tredje kendetegn ved den ideelle specialestuderende er således, at vedkommende kan identificere sig med subjektpositionen som 'arbejdsmarkedsrelevant'.

### Den selvstyrende studerende

De tre diskursmønstre, som vi indtil videre har set på, kan kategoriseres som uddannelsesperspektiver på idealet for specialestuderende, som positioneres som 'forskende', 'højtpresterende' og 'relevante'. Disse perspektiver kan suppleres af styringsperspektiver, som ligeledes er med til at konstituere specialestuderende. Et af de styringsrelaterede diskursmønstre ser styring som selvstyring. Dette diskursmønster kobler sig til det akademiske diskursmønster og samler sig om knudepunktet akademisk selvstændighed. Idealet kommer især til udtryk i vejledernes ytringer. Blandt de studerende er det kun en enkelt, der taler ud fra dette perspektiv – her i forhold til hendes brug af vejleder:

*"Jeg får afleveret noget til hende, som hun kan læse, kommentere på, og jeg får det rettet ind, sådan så at jeg forholder mig til hendes kommentarer uden bare at bukke mig".*

Selvstændigheden ligger her i kommentaren "uden bare at bukke mig". 'At bukke sig' signalerer nemlig den underordning, som det selvstændige diskursmønster forsøger at gøre op med.

En af vejlederinformeranterne ser det ligeledes som idealet, at den specialestuderende selv tager ansvar og træffer beslutningerne om sit speciale:

*"Det er jo lige før, at man som specialevejleder – eller det ved jeg ikke, det er måske mig – er den der lidt øhm... autoriteten, som ikke rigtig træder i karakter, havde jeg nær sagt, fordi at... netop fordi at ansvaret samtidig bliver lagt over på den anden. Altså 'jeg synes, du skal læse den her bog, hvis du synes, det er relevant'... 'Gud, ja, så må jeg hellere gøre det, men altså øh hvad nu hvis jeg... skal jeg så også synes, at det er relevant, når vejlederen siger det?'".*

Vejlederen ønsker netop ikke at træde i karakter som "autoriteten", selvom han erkender at være en autoritet. Han ønsker ikke, at studerende bare lytter blindt, fordi "vejlederen siger det". Pointen er, at ansvaret skal ligge hos den specialestuderende. Og ansvar er netop knudepunktet i det selvstændighedsorienterede diskursmønster. 'Den akademisk selvstændige studerende' er selvstyrende og ansvarlig for sig selv og sit speciale.

### Studerende som styringsobjekter

Mens det selvstændighedsorienterede diskursmønster, som ser styring som selvstyring, primært artikuleres af vejledere, bringer flere af de studerende andre styringsrelaterede diskursmønstre på banen, som tilsammen konstruerer positionen som 'autoritetstro studerende'. Vi bevæger os nu væk fra konstruktionen af den ideelle studerende som en 'selvstændig, højtpræsterende akademiker' og hen imod et alternativ til denne konstruktion – et alternativ, som er udbredt blandt informanterne.

### Styring via regler

For det første konstitueres den 'autoritetstro studerende' af et regelorienteret diskursmønster, hvor styring konstrueres som regelstyring. Her betydningsfastsættes specialestuderende som styret af regler og lovgivning. Knudepunktet i diskursmønsteret er lovgivning, og aktuelt kobles dette element sammen med *effektivitet* og *tid*. Det stiller en subjektposition som 'hurtig studerende' til rådighed.

Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende citat fra en informant, som netop har påbegyndt sin specialeproces:

*"[...] til de seminarer, vi har været til, så indprentede de os – jeg tror fem gange på de tre timer – at vi ikke måtte overskride det halve år".*

Italesættelsen af, at "de" har indprentet "os", at man ikke må overskride tidsfristen, fremstår som en passiv og fremmedgørende sprogbrug, hvor den studerende har været objekt for andres handlinger. Hun positionerer sig dermed som styringsobjekt for en rationel tidsstyring af specialestuderende.

### Styring via faglige krav

For det andet konstitueres den 'autoritetstro studerende' af et formelt diskursmønster, som ser styring som faglig kravstyring. Her stilles subjektpositionen som 'formelt korrekt specialestuderende' til rådighed, og *faglige krav* og *retningslinjer* bliver centrale knudepunkter og optræder som autoritetens styringsinstrumenter i diskursmønsteret. For nogle informanter bliver disse faglige krav og retningslinjer et attraktivt holdepunkt som eksempelvis i dette citat:

*"Altså, jeg er meget glad for eksempel, at de har skrevet, hvor mange sider mit speciale må være... hvor at selvfølgelig irriterer det mig stadigvæk, at der ikke er et pensumkrav hos os".*

Informanten er glad for krav om sideantal, men savner "pensumkrav". Studieordningen forbindes med krav og repræsenterer en unavngiven instans, som kaldes "de". Når man kan blive "irriteret" over, at der ikke er et "pensumkrav", så kan det tolkes sådan, at så længe "de" fortæller, hvad man skal gøre, så er det lettere at gøre det rigtigt. Dette er blot et eksempel på, at informanten orienterer sig imod mere eller mindre formelle retningslinjer og positionerer sig som et autoritetsobjekt, der har brug for, at autoriteten melder krav ud, som hun kan læne sig op ad. Tilsvarende beskriver en af vejlederinformanterne sig selv som styrende:

*"[...] for det første er der en række akademiske krav, der skal opfyldes, så der er bare*

*nogle elementer, der skal være tilstede i specialet, og det skal du styre den studerende hen til at forstå – at det skal være sådan”.*

Vejlederen accepterer her subjektpositionen som 'styrende autoritet' i sin beskrivelse af, at det er vejlederen, der skal "styre den studerende hen til at forstå" de akademiske krav.

### **Styring via erfaringsbaseret instruktion**

For det tredje konstitueres 'den autoritetstro studerende' af et erfaringsorienteret diskursmønster, hvor styring konstrueres som instruktion. Her knyttes an til det akademiske diskursmønster og elementet *hierarki*. Der stilles således en subjektposition som 'uerfaren akademiker' til rådighed for specialestuderende.

Lad os se på et eksempel fra en informant, som har afleveret og fået bedømt sit speciale på interviewtidspunktet:

*"Jeg har jo heller aldrig skrevet et speciale før, så det kunne jeg godt have tænkt mig – at det havde været fedt, hvis vejlederen ligesom [havde] kommet og sagt, at... det ville jeg komme til at mangle, fordi hun jo havde noget mere erfaring”.*

I citatet er det vejlederens "erfaring", der er grunden til, at hun forventes at instruere informanten i forhold til specialet. Med sætningen "Jeg har jo heller aldrig skrevet et speciale før" positionerer informanten sig som den uerfarne. Vejlederen gives et medansvar for produktet i kraft af sin erfaring. Et andet eksempel kommer fra en informant midtvejs i specialeprocessen:

*"Det er sådan lidt et 'kick', at man faktisk kommer i gang med dataindsamling, hvilket jeg jo synes er ret sent, fordi jeg skal jo aflevere lige om lidt – men det regner jeg med, min vejleder har styr på”.*

I slutningen af citatet tilsidesætter informanten sin egen vurdering – at det er "ret sent" – til fordel for vejlederens autoritet.

Der etableres altså en ækvivalenskæde imellem disse tre diskursmønstre, som tilsammen konstituerer den studerende som et autoritetstro styringsobjekt, der som subjekt befinder sig i en underordnet position i forhold til stat, universitet, fag og vejleder.

### **Den bedømte studerende**

Vi har ovenfor set, hvordan konstruktionen af 'den selvstændige studerende' kobler sig til forskellige diskursmønstre om uddannelse. Det samme gør sig gældende for konstruktionen af 'den autoritetstro studerende'. Eksempelvis hænger vejlederen som erfaringsbaseret autoritet tæt sammen med det akademiske diskursmønster. Det bliver dog særligt interessant, når 'den autoritetstro studerende' kobler sig til det evaluerende diskursmønster. Så bliver autoriteten nemlig til en dommer:

*"Problemet med vejledere generelt, det er, at jeg ved... altså det øjeblik, jeg afleverer, så tager de vejlederhatten af og bliver den, der skal dømme, og det, synes jeg, er et sjovt koncept, for jeg kommer jo helt... hver gang jeg er inde hos dem, tænker jeg 'ja ja, men på et eller andet tidspunkt skal du sidde og dømme mig i det her”.*

Vejlederautoriteten, som ovenfor blev konstrueret som styringsautoritet med afsæt i elementet *erfaring* bliver også den, "der skal dømme" den specialestuderende. Dermed bidrager det evaluerende diskursmønster til at etablere en autoritetsrelation og konstruere den specialestuderende som 'bedømt studerende'. Den styrings- og autoritetsrelaterede konstruktion af 'den bedømte studerende' kommer til at stå som modsætning til konstruktionen af 'den højtpræsterende studerende', som ligeledes relaterer sig til

det evaluerende diskursmønster. Denne relation kommer til udtryk i dette citat fra en specialestuderende:

*"Jeg giver dig fuldstændig ret i, at det er jo til hver en tid processen, der bør veje mest, og det er derfor, vi alle sammen studerer her, ikke? ...men der er jo en stor kontrast i forhold til hele det system, det så er indlejret i, fordi at uanset hvad, så skal vi lige have en eksamen oveni, og vi bliver vurderet med et tal... og det er jo en total underminering af processen".*

Den kvantitative vurdering med et "tal" og "det system, det så er indlejret i" underminerer ifølge informanten den akademiske proces. Det fremstår som om, der etableres en antagonistisk relation, hvor det ikke på samme tidspunkt er muligt både at indtage positionerne som 'selvstændig, højtpræsterende akademiker' og 'bedømt, autoritets-tro studerende'.

### **Karakteren som flydende element**

Vi skal nu se nærmere på det "tal", som informanten ovenfor nævner. Selvom *karacterskalaen* og dermed karakterens kvantitative dimension er objektiveret, så tillægges karakteren forskellig betydning som element. Nogle elementer kan kobles til forskellige diskursmønstre og dermed opnå forskellige betydninger, og de bliver dermed flydende (Laclau & Mouffe 2002). Her kommer betydningskonstruktionernes kontingens således til syne.

I beskrivelsen af det evaluerende diskursmønster var konstateringen, at karakteren umiddelbart forstås som udtryk for værdien af en akademisk præstation. Her tillagdes karakteren betydning fra det akademiske diskursmønster. Karakteren kan dog også forstås som et fjendtligt element i forhold til den akademiske proces, sådan som betydningen etableres i ovenstående citat.

Her får karakteren en anden betydning end som udtryk for en god akademisk præstation. Men hvad er den så udtryk for? Her skal vi have fat i studieordningens *mål*. Formelt set veksles graden af målenes opfyldelse nemlig til et tal ifølge *karacterskalaen*.

I sommeren 2014 blev 12-tallet omdrejningspunkt for en debat i medierne. Forskellige 12-talspiger gik i debatindlæg til bekendelse. Gymnasieeleven Anna Torp-Pedersen var en af dem, der deltog i debatten. Hendes indlæg medkonstruerer et billede af, at topkarakteren handler om at indfri opstillede mål:

*"Nogle piger drømmer om Louboutinsko i stakkevis og et kjoleskab fyldt med Chanel, jeg drømmer om fejlfrie opgaver og spørgsmål, jeg kender svaret på [...] 12-tallerne har ikke den samme glans over sig som i 9. klasse. For tiden er de faktisk bare blevet et middel til at blåstemple mig selv. Så længe jeg får 12, er jeg god nok, og så er det jo lige meget, hvad jeg har lært (Torp-Pedersen, Information d. 5. juli 2014).*

Anna finder den anerkendelse i karakterer, som andre finder i "Louboutinsko" og "Chanel". Hun er kun "god nok", så længe hun får 12. Men hvordan forstås karakteren i dette citat? Når Anna her drømmer om "fejlfrie opgaver og spørgsmål, jeg kender svaret på", så er det udtryk for, at den fejlfrie præstation kan veksles til en topkarakter. Når hun kan opfylde de fastlagte mål, så er det "lige meget, hvad jeg har lært". Dermed adskilles karakteren fra den indholdsmæssige præstation og kobles i stedet til et slags ritual, hvor læreren stiller spørgsmål, og eleven svarer korrekt. Eller i en bredere sammenhæng: Hvor eleven (eller den studerende) belønnes for at handle korrekt og som forventet. Denne forståelse af karakteren som afkoblet det faglige indhold og tilkoblet de fastlagte mål og forventninger bygger vide-

re på konstruktionen af 'den autoritetstro studerende' og leder frem imod subjektpositionen 'den kalkulerende studerende'.

'Den kalkulerende studerende' kan forstås som modsætning til 'den selvstændige akademiker', som lader det akademiske projekt være styrende og motiverende for specialeskrivningen. 'Den kalkulerende studerende' lader sig i stedet styre som styringsobjekt af formulerede mål og faglige krav med henblik på *optimering* af karakteren. Det er imidlertid ikke nødvendigvis så let at være autoritetstro, kalkulerende og karakteroptimerende, når man når til specialet som studieelement.

### Krav som flydende element

De krav og regler, som 'den autoritetstro, kalkulerende studerende' orienterer sig imod, er nemlig også i nogen grad flydende. Dette gør sig særligt gældende i specialet, som ifølge en af vejlederinformerne bør opfattes anderledes end de øvrige studiemoduler:

*"Der hersker lidt, synes jeg, den der opfattelse af, at når man har afsluttet et kursus, så binder man en pæn sløjfe, og så sætter man det hen... det er sådan en lille pæn afslutning – 'nå, der blev det klaret – videre til noget...', hvor, så har man den opfattelse, at specialet, det er så en ny kasse, der kommer. Den er lidt større, og man gruer måske for den, men det er også en ny kasse – den skal så stå på linje med alle de andre, men det er jo principielt... det er en kategorifejl. Specialet er jo sådan set en overbygning, ikke?"*

Vejlederen taler om "en pæn sløjfe", som man binder rundt om sit kursus, når det er afsluttet. Han sammenligner desuden kurser med "kasser". Men ifølge ham er det en "kategorifejl" at betragte specialet som sådan en "kasse", fordi specialet er noget andet. Det er en "overbygning". Specialet

kan derfor ikke i samme grad afgrænses og bindes sløjfe om. Det er ikke en afgrænset kasse som de andre fag.

De flydende krav gør sig ligeledes særligt gældende i forbindelse med *humanistiske* fag, som en studerende her kategoriserer som anderledes end andre fag:

*"De studier, som vi er på, er måske også lidt mere flyvske på en eller anden måde, og man skal lidt mere... Der er ikke så meget et facit. Det kan være sværere at lige finde ud af, hvad man skal gribe og gøre i, end hvis der er et facit på en eller anden måde..."*

Og lidt senere:

*"Der er ikke noget, der er rigtigt og forkert på en eller anden måde. Man kan debattere for begge dele hele tiden".*

Der etableres her en kategoriforskel imellem studier, hvor der kan skelnes imellem "rigtigt og forkert" og findes et "facit" – og de humanistiske fag, som er "flyvske". De humanistiske fag er sværere at forholde sig til som specialestuderende. "Så kan man bedre leve op til et eller andet, som er planlagt", siger hun også. Hermed positionerer hun sig selv som en studerende, der gerne vil "leve op til" det, som forventes – lidt i stil med 12-talspigen Anna, der gerne ville have spørgsmål, hun "kender svaret på". Det er bare svært at leve op til noget, som er "flyvsk" og ikke har rigtige eller forkerte svar.

Det er altså forbundet med usikkerhed at positionere sig som 'kalkulerende studerende' under specialet, fordi det i et humanistisk speciale ikke opleves som veldefineret, hvad man skal leve op til. Derfor kan studerende, der har ageret som kalkulerende igennem studiet i øvrigt, få svært ved at finde ud af, hvordan de skal gribe specialet an. Så mens 'den akademisk selvstændige specialestuderende' oplever systemet og

dets skalabestemte evaluering af specialet som en trussel, kan 'den kalkulerende specialestuderende' have svært ved at regne ud, hvordan specialekarakteren optimeres.

### Målorientering på bekostning af forskningsbasering

Det er ikke tilfældigt, at nogle studerende optræder kalkulerende på bekostning af den akademiske selvstændighed. Både Laura Louise Sarauw (2014b) og Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager (2012) påpeger forskningsbaseringen som den store taber med indførelsen af uddannelsesmål. Laura Louise Sarauw kæder i sin artikel "Når kvalitet bliver til ikke-teori. Om kompetence- og anvendelsesorientering som ukonkret negation af teoretiske og specialiserede videregående uddannelseselementer" (2014b) målorientering sammen med en uddannelsespolitisk afstandstagen til teoretisk viden. Hun fortsætter citatet om kompetencebaserede studieordninger med prædefinerede mål med denne kommentar:

*"Til forskel fra de internationale anbefalinger i Bologna-processen blev substantiel viden samtidig ekskluderet som pejlemærke, hvilket endnu engang understreger radikaliteten i det danske opgør med den teoretiske og højt specialiserede fagviden som legitimt mål med en universitetsuddannelse"* (Sarauw 2014b, 71).

Ifølge Sarauw indføres den målorienterede styring på bekostning af "den teoretiske og højt specialiserede fagviden". Målorienteringen af de videregående uddannelser indebærer altså ifølge Sarauw et opgør med den fagviden, som tidligere netop udgjorde det unikke kendetegn ved universitetsuddannelser. De betydningskonstruktioner i mit materiale, som peger i retning af, at de specialestuderende lader sig styre af faglige

krav og foruddefinerede mål, kan således ses i sammenhæng med mere overordnede uddannelsespolitiske tendenser.

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager har i kapitlet "Alignment – mål og motivation i uddannelser" (2012) analyseret, hvordan videregående uddannelsers mål hænger sammen med forskningsbasering. De påpeger en modsætning imellem målstyring og forskningsbasering af undervisningen, idet målstyringen medfører, at de kreative og originale elementer i undervisningen forsvinder:

*"På helt bagvendt vis kan målorienteringen se ud til at kunne legitimere en tilgang til læring hos de studerende, som går efter at lære det nødvendige gennem et afmålt engagement frem for at strække sig og gøre sig umage"* (Andersen & Bager 2012, 127).

Dette citat illustrerer netop 'den kalkulerende studerende', som fokuserer på "det nødvendige" med et "afmålt engagement". Målorientering står således i denne artikel i klar modsætning til forskningsbasering, som kan relateres til det akademiske diskursmønster, hvor forskning er et centralt element.

Tendenserne i disse undersøgelserne peger på, at 'den kalkulerende studerende' i takt med udviklingen af landets universitetsuddannelser er blevet en mere dominerende betydningskonstruktion af, hvordan man skal være studerende. De betydningskonstruktioner i mit materiale, som peger i retning af, at de specialestuderende lader sig styre af faglige krav og foruddefinerede mål, kan altså ses i sammenhæng med mere overordnede uddannelsespolitiske tendenser. Samtidig undertrykkes i stigende grad den akademiske forståelse af, hvordan man skal være studerende. Den akademisk selvstændige specialestuderende er altså under pres fra konkurrerende betydningsmønstre

– og det er det selvstændige humanistiske speciale, som ikke forstås som meningsfuldt i et målorienteret perspektiv, hermed også.

### **Målorienterede studerendes arbejdsmarkedsrelevans**

Hermed er vi tilbage ved artiklens udgangspunkt – nemlig hvad målorienteringen af de videregående uddannelser betyder for de studerendes relevans på arbejdsmarkedet. Hvis vi husker tilbage til analysen tidligere i artiklen, så blev der her konstrueret en række diskursmønstre, som betydningsatte specialestuderende på forskellige måder i relation til styring. Disse diskursmønstre spændte over styringsorienteringer fra lovgivning og regler over faglige krav og erfaringsbaseret styring til akademisk orienteret selvstyring. Disse forskellige styringsformer relateres nu til en anden samfundskontekst, nemlig den historiske udvikling af forståelsen af medarbejderen i en offentlig kontekst. Diskussionen inddrager arbejdslivsforskning i form af to diskursanalyser af henholdsvis Niels Åkerstrøm Andersen (2004) og Betina Wolfgang Rennison (2004).

Andersen analyserer i artiklen "Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering", hvordan medarbejderbegrebet har udviklet sig i en offentlig kontekst (2004). Han når frem til et begreb om 'den ansvarstagende medarbejder' som udtryk for den aktuelle medarbejderkonstruktion. Men det er i denne sammenhæng interessant at følge, hvordan semantikken har udviklet sig hen over de 150 år, som er inddraget i hans analyse. Fokus vil her ligge på den første og sidste periode i analysen.

I den første periode, som ifølge Andersen løber i årene 1848 til 1919, er medarbejderbegrebet indlejret i en embedsmandssemantik, som blandt andet er kendetegnet ved *honnørord* som 'pligtopfyldende', 'formelt kvalificeret' og 'objektiv'. Denne

semantik fordrer, at man kan lægge subjektive bedømmelseskriterier fra sig. Semantikken om den ansvarstagende medarbejder, som etableres omkring 1987, er til gengæld kendetegnet ved *honnørord* som 'engagement', 'initiativ' og 'selv-ansvarlig'. *Honnørord* skal i denne sammenhæng forstås som diskursive elementer, der typisk har optrådt i de undersøgte materialer, og som tilknyttes medarbejderidealet i den pågældende tidsperiode (Andersen 2004, 244-246). De autoritetstro forståelser af styring af specialestuderende, som vi har set i særligt det regelorienterede og det formelle diskursmønster, overlapper således diskursivt med forældede forståelser af, hvordan en medarbejder bør forholde sig til styring – i hvert fald i en offentlig kontekst. Omvendt er der et diskursivt overlap imellem 'den ansvarstagende medarbejder' og 'den akademisk selvstændige specialestuderende'.

Rennison analyserer i sin artikel "Ledelsesbegrebets historie i den offentlige sektor" den historiske udvikling af både ledelsesbegrebet og den offentlige organisation med afsæt i Koselleck og Foucault. Udviklingen af sidstnævnte går fra den formelle institution over den rationelle institution, den faglige institution og siden starten af 1980'erne den strategiske organisation (Rennison 2004). Her går udviklingen i det, Rennison kalder *personkvaliteter* fra 'traditionstro', 'neutral' og 'pligtopfyldende' til blandt andet 'beslutningsdygtighed', 'vurderingsevne', 'ansvarstagende' og 'risikovillig' (Rennison 2004, 92). Igen ser vi parallellen til henholdsvis den 'autoritetstro' og den 'selvstændige' specialestuderende.

### **'Den ansvarstagende medarbejder' som dominerende forestilling**

Vi kan bruge disse to artikler om offentlig organisation og ledelse til at se, hvilke elementer der kobles til 'den ideelle medarbejder' eller 'den ideelle leder' hen over en længere

historisk periode. Såfremt disse udviklinger afspejler en generel samfundstendens, må subjektpositionerne i det autoritetstro ækivalensmønster i nogen grad anskues som utidssvarende. Rennison understreger, at gamle betydninger ikke nødvendigvis bortfalder, fordi der kommer nye til:

*"Selvom semantikken har ændret sig markant, er evolutionen og forskydningen i ledelsesbegrebet ikke blot kendetegnet ved, at noget kommer til at betyde noget andet, men også ved at den nye betydningsladning er betinget af den tidligere"* (Rennison 2004, 96).

Flere betydningsmuligheder kan derfor eksistere på samme tid, hvilket også gør sig gældende i mit materiale. Andersen skriver dog også, at det ser sort ud for den medarbejder, hvis *"medarbejderudviklingssamtale begynder med, at lederen kendetegner medarbejderen som flittig og pligtopfyldende"* (Andersen 2004, 247). Der er altså nogle elementer, som i højere grad end andre dominerer den aktuelle diskurs.

Det kan således diskuteres, om den målorientering, som kædes sammen med uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, indebærer en nutidig forberedelse af de specialestuderende til det arbejdsmarked, som de gerne vil gøre sig relevante for. De medarbejderidealer, som var aktuelle på arbejdsmarkedet ved kompetencemålenes indførelse, peger på 'den ansvarstagende medarbejder'.

Dermed er positioneringen som 'selvstændig specialestuderende' måske mere nærliggende som arbejdsmarkedsrelevant end diskursmønstre, som tilskriver den specialestuderende betydning som pligt-opfyldende og formelt kvalificeret frem for risikovillig og ansvarstagende. Den selvstyrende, selvstændige specialestuderende kan dog også, jf. Sarauw (2014a), tolkes som den 'New Public Management'-relaterede indi-

vidualisering af ansvaret for studiet til den enkelte studerende. Positionen som 'selvstændig specialestuderende' bør altså ikke nødvendigvis tolkes som det eneste saliggørende.

## Når midlet spænder ben for målene

Det lader dog til, at midlet til at gøre dimitterende mere relevante for arbejdsmarkedet – nemlig kompetencemål i uddannelsernes studieordninger – i sig selv er kommet til at spænde ben for indfrielsen af intentionerne. Når studerende orienterer sig imod på forhånd fastlagte mål, krav og regler og dermed får træning i at kalkulere deres arbejdsindsats i forhold til den karakter, som de går efter, mister de samtidig noget af træningen i at agere selvstyrende og engagere sig i det akademiske stof. Dette kommer til udtryk i specialeprocessen, hvor selvstyring og akademisk engagement er lettere at orientere sig imod end kalkulation op imod prædefinerede mål. Specialeprocessen er måske netop det studieelement, som bedst har overlevet transformationen fra det klassiske til det målorienterede universitet.

Diskursanalyser af medarbejderbegrebet fra den offentlige sektor peger på, at netop selvstyring og engagement kan ses som kvaliteter hos potentielle medarbejdere. Det paradoksale i denne sammenhæng er, at de fastlagte kompetencemål netop havde til hensigt at styrke dimittendernes arbejdsmarkedsrelevans – hvilket de ud fra denne artikels perspektiver i stedet ser ud til at modvirke.

Artiklen har med udgangspunkt i et diskursteoretisk begreb om subjektpositioner vist, hvordan forskellige diskursive mønstre på tværs af uddannelses- og styringsrationaliteter kobler sig sammen i nye udtryk for, hvordan man kan forstå sig selv som studerende. Det vil blive interessant

at følge fremtidige studier af, hvordan de nye generationer af dimittender kommer til at indgå på fremtidens arbejdsmarked. Måske er de i større grad end tidligere generationer rustet til at arbejde i en virkelighed præget af 'New Public Management', hvor målstyring er en præmis for offentligt

ansattes arbejde. Det er så spørgsmålet, om arbejdsmarkedet fremadrettet vil komme til at stå i 'New Public Managements' tegn, eller om det i højere grad er selvstændige, vurderingsparate og risikovillige akademisk dimittender, fremtidens arbejdsmarked vil have brug for.

## NOTER

- 1 Artiklen bygger på en specialeafhandling.

## REFERENCER

- Andersen, Hanne Leth & Lene Tortzen Bager (2012): Alignment – mål og motivation i uddannelse, i Hanne Leth Andersen & Jens Christian Jacobsen (red.): *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 123-138.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2004): Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering, i Dorthe Pedersen (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 241-267.
- Hansen, Allan Dreyer (1996): Strukturalisme, poststrukturalisme og subjektets plads, i *GRUS*, 49, 88-106.
- Jensen, Carsten & Allan Dreyer Hansen (2002): Indledning: Diskursteori, radikalt og pluralt demokrati, i *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 11-36.
- Jensen, Tine Wirenfeldt & Søren S. E. Bengtsen (2011): Fra løsninger til nye spørgsmål. Kandidatspecialet som forskningsfelt, i *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10, 31-36.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, 34-72.
- Laclau, Ernesto (2002): Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik, i Carsten Jensen & Allan Dreyer Hansen (red.): *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 135-146.
- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe (2002): Hindsides det sociales positivitet, i Carsten Jensen & Allan Dreyer Hansen (red.): *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 37-102.
- Nielsen, Gritt B. & Laura Louise Sarauw (2012): Globalisering som spørgsmål: modulisering og kompetencetænkning som svar?, i Hanne Leth Andersen & Jens Christian Jacobsen (red.): *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 105-122.
- Nielsen, Sofie Carsten (2014): Ingen unge må ende som stud.ubrugelig. Videregående uddannelser er nødt til at forholde sig mere til arbejdsmarkedet, i *Politiken*, d. 24. september 2014.
- Produktivitetskommissionen (2013): *Uddannelse og innovation. Analyserapport 4*, Produktivitetskommissionen.
- Rennison, Betina Wolfgang (2004): Ledelsesbegrebets historie i den offentlige sektor, i Pedersen, Dorthe (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 85-103.
- Sarauw, Laura Louise (2011): *Kompetencebegrebet*

- og andre stiløvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003, København, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Sarauw, Laura Louise (2014a): Progression på tid og på tværs. Fremdrift og fleksibilisering som styringsregime på de videregående uddannelser, i *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9, 16, 6-17.
- Sarauw, Laura Louise (2014b): Når kvalitet bliver til ikke-teori. Om kompetence- og anvendelsesorientering som ukonkret negation af teoretiske og specialiserede videregående uddannelseselementer, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 69-76.
- Torp-Pedersen, Anna (2014): Kun hvis jeg får 12, er jeg god nok, i *Information*, d. 5. juli 2014.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014): *Nye veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem*, analyse-rapport, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser.

**Miriam Madsen**, cand.mag. i Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet  
e-mail: lxt701@alumni.ku.dk.