

RUC som Social Innovation

Fortid – Nutid – Fremtid

To upublicerede kronikker og et forslag

Henning Salling Olesen



Overgang til emeritus

28. oktober 2022

Med social innovation mener jeg en historisk nyskabelse der er frembragt socialt og får en selvstændig social betydning. Det er et begreb som på den ene side er tæt på at være tautologisk – hvilke nyskabelser er ikke frembragt socialt? – og på den anden side nærmest retorisk idet det blæser betydning ind i dette fænomen. Men det er først og fremmest et forsøg på dialektisk at begribe en historisk sammenhæng på en måde som åbner nye muligheder uden at reducere dens kompleksitet.

Indholdsfortegnelse

RUC som social innovation - de lange linjer i historien	3
RUCs aktuelle krise set indefra – og mulighederne for at løse den konstruktivt	11
Hvis livslang læring er fremtiden hvad skal uddannelserne så bidrage med?.....	25
Referencer:	35

RUC som social innovation - de lange linjer i historien

RUC bliver 50 i år. Det er blevet fejret i flere uger, og det er der også grund til. En social innovation der har bevæget sig på en knivsæg mellem systemets krav og radikale sociale bevægelser – og nu har 50 år på bagen. Det er tankevækkende at det sker samtidig med en endelig befæstelse af Christianias eksistens. Begge udtryk for en modsætningsfuld moderniseringsproces. Men RUC er også i krise som ofte før. Der er generelt færre studerende der søger universitetsuddannelse i år. På RUC er det i universitetets 50- års jubilæumsår særlig udtalt, og giver bekymring. Netop fordi de studerendes søgning og trofasthed har båret universitetet giver det grund til at gøre status på RUCs betydning – i fortid, nutid og fremtid. Den offentlige diskussion om ”krise på RUC” har ofte været relativt overfladisk, drevet som oftest af mere generelle politiske interesser. De studerende har til gengæld været in-side informeret ved at lytte på vandrørerne (eller jungletrommerne) og de har bortset fra kortere udsving fortsat søgt RUC i stort tal – ellers ville 50-års fødselsdagen slet ikke være oprundet. Ved sin start var RUC en virke-

lig nyskabelse. Det har på visse punkter sat nye standarder men især har det været universitetet på sin helt egen måde. Det som er interessant nu er ikke så meget lidt udsving på markedet men at se på RUCs potentialer for fremtiden. De vandrør som studerende lytter til har formentlig bedre forbindelse til maskinrummet – og samtidig til verden uden for. Det stiller spørgsmålet: Er RUC ikke længere svaret på de studerendes behov? Der er givetvis mange sympatisk indstillede iagttagere der har glædet sig for hvert skridt mod en ”normalisering” eller mainstreaming af RUC – men det er ikke sikkert der er grund til det. RUC vil sikkert overleve som et ganske almindeligt provinsuniversitet – hvilket er absolut respektabelt. Eller har RUC også stof til de næste 50 års sociale innovation? Jeg er særlig ansporet til at stille dette spørgsmål fordi jeg har været med fra RUCs start (og faktisk lidt før) – og nu går på pension. Da RUC blev besluttet var det begrundet i behovet for aflastning af et overbelastet universitetssystem som følge af 1960ernes hurtigt ekspanderende skolesystem: Skolereformen fra 1958, udbygningen af gymnasierne i 1960’erne

sendte voksende studenterårgan-ge ind i et universitetssystem der var grundlæggende konservativt og autoritært. RUC skulle bare aflaste dette system. Men det blev i stedet til et bud på en fornyelse af institutionen universitet: en smeltedigel for en række diffuse og indbyrdes dissonante utopiske håb og sociale bevægelser. Nogle havde deres oprindelse i universitetsverdenen indre konflikter og andre i samfundet omkring os. En række til dels usandsynlige omstændigheder placerede de studerendes organisationer i en nøglerolle i planlægningen og udformningen af RUC. Det fører for vidt her at udpensle disse meget specielle omstændigheder – men den opbyggelige og underholdende historie kan læses i bogen "Utopien der slog rod" der er en kombination af et universitetsspeciale og et par forskningsartikler (Nielsen et al., 1997). En alliance mellem studenterorganisationerne og en dristig rektor, Erling Olsen, førte til at strategien for RUC blev en meget vidtgående eksperimentel reform af alle aspekter af institutionen universitet. Erling Olsen var besjælet af en socialdemokratisk utilitarisme: Universitetet skulle uddanne problemløserne til fremtidens samfund. Vi stude-

rende ville det samme - men også meget mere.

Tallet 68 som egentlig referer til et kalenderår er gået ind i sproget som betegnelsen for et samfundsmæssig og kulturelt opbrud i de vestlige efterkrigssamfund – fra Californien til Vestberlin, og fra kønsrelationer til verdens økonomiske ulighed – som kulminationen på en epoke med hæsblæsende økonomisk udvikling og moralsk og politisk gravfred. 68 er blevet det ikoniske begreb for den mangfoldighed af kritik, innovation, eksperimenteren og engagement som prægede især de unge generationer der havde været oplevet modsætningen mellem materiel rigdom og åndelig fattigdom, ubegrænsede muligheder og bigotte begrænsninger – og som satte ud for noget bedre. Det gav sig udslag på en lang række områder: musik, græsrods politik, boligformer, kønsrelationer, global solidaritet.

RUC skabte en ramme hvori alle disse sociale og kulturelle dynamikker kunne udfoldes som en del af uddannelserne.

Centralt i den første reformkonception var brede tværfaglige basisuddannelser: en fysisk og organisatorisk ramme om de første to års studium inden for et fagligt

hovedområde: Hum, Sam, eller Nat. Ideen om basisuddannelser havde cirkuleret i nogle år i de statslige planlæggeres tanker som en studieforløbsmæssig rationalisering med fælles elementer først, og siden specialisering i differentierede studieretning. Besparelser og lettere studieskift, helt igennem defineret i termer af fælles henholdsvis forskelligt pensum. Men på RUC blev basisuddannelserne noget ganske andet: i huse med fast nært tilknyttet lærer-team og ikke mindst en hussekretær – en model der blev legitimeret med henvisning til berømte Oxford men reelt i højere grad var en udmøntning af en (kontinental) europæisk reformpædagogisk tradition: gruppeorganiseret studenterstyret projektarbejde som grundlæggende arbejdsform, vejledning i stedet for pensumfastlagt og lærerstyret undervisning. Det var en model som mange kunne spejle sig i: en reformpædagogisk ide om læring som selvudvikling; en teknokratisk ide om videnskab som værktøj til løsning af praktiske problemer; en pragmatisk didaktik om "learning by doing"; en erfaringspædagogisk ide om at autentisk læring bygger på og bearbejder de lærende subjekters hverdags-erfaring; en

videnskabskritisk tænkning om de traditionelle fagdiscipliners ideologiske og indsnævrende bånd som den var udmøntet i fagkritik på de gamle universiteter; og sidst men ikke mindst en; en basisdemokratisk ide om styring gennem et åbent fællesskab. Trods disse modsætningsfyldte interesser blev en robust organisering som hele universitetet var bygget på – og så blev den i øvrigt "støbt i beton". Universitetet fik dermed noget så sjældent som en livsverdensorganisering som inviterede de studerendes erfaringer fra verden uden for universitetet inden for. Derfor blev universitetet en institutionalisering af de kulturelle opbrud i 1968 – men også et miljø for de studerendes videre erfaringsdannelse i form af en udforskning og afprøvning af de videnskabelige fagtraditioners relevans for de studerendes erfaringer og brugbarhed i forhold til konkrete emner. Man kan sige at universitetets grundlæggende faglige organisering er problemorienteringen. Det er mødepunktet mellem uddannelse og forskning, den forskende læring og den kritiske afprøvning af etableret viden. Det er også mødepunktet – eller konfrontationspunktet - mellem de studerendes ideale erkendel-

sesinteresse og den historiske moderniserings krav til videregående uddannelse om at blive nyttige erhvervsuddannelser. Den problemorienterede tilgang stillede umiddelbart spørgsmålet: Hvem stiller problemet og hvad skal det være? Hvilken slags faglighed, hvilke praktiske perspektiver skal uddannelse og forskning have? På en måde var den ideale erkendelsesinteresse mere i overensstemmelse med traditionel akademisk og i modsætning til et krav om erhvervs kvalificering i en teknokratisk version.

Derfor blev strategien for den faglige udvikling af universitetet en udvikling af forskningstemaer og specialiserede studier der på en gang repræsenterede orientering mod samfundsmæssige praksisfelter, og en kritisk udforskning af forudsætningerne for dem. Strategien blev udtrykt i begrebet dobbeltkvalificering. Ideen var så at sige at videreføre den kritiske rekonstruktion af universitetets faglighed gennem en anerkendelse af at de studerende også skal have et arbejde, og at uddannelserne også er en forberedelse til et mere eller mindre veldefineret erhverv. Men forberedelse i den forstand at de både skulle blive i stand til at udføre dette erhvervs

arbejdsfunktioner men også havde redskaber til at forholde sig kritisk til arbejdets grundlag og hensigtsmæssighed.

Denne strategi blev aldrig fuldt udfoldet. Det var i den periode i 1970'erne hvor den politiske konfrontation om RUC var på sit højeste. Prisen for universitetets overlevelse som selvstændig institution var et kompromis omkring indhold og studieform i basisuddannelserne: 50 procent problemorienteret projektarbejde, 50% pensumstyret kursusundervisning med lærerne i en traditionel underviserrolle.

Samtidig splittedes lærergruppen omkring den interne organisation med den konsekvens at institutionerne blev organiseret omkring (mere) disciplin-baserede fag. Umiddelbart for at opnå en stabil organisering for forskningsorganisering og arbejdsmiljø. Men det betød også en opbremsning af forsøgene på at skabe en ny faglighed i forskning og uddannelse. For kandidatuddannelserne fik denne organisation som konsekvens at de fleste af dem blev organiseret som kombinationer af to fag. Det var populært blandt de studerende som et værn mod at blive lukket inde i traditionelle fagmiljøer – men det var også en

markedsstrategi for institutionen: Alle muligheder står åbne hvis man studerer på RUC.

Bortset fra forvaltnings- og planlægningsuddannelserne som fik lov at være enstrengede blev der med denne udformning af uddannelsesretninger ikke rigtig gjort noget for at udvikle fagligheden på en måde der kunne erobre arbejdsmarked og professionelle positioner. Senere har nogle af fagene dog udviklet sig mere arbejdsmarkedsrettet, f.eks. indenfor kommunikation og journalistik. Men "kombimodellen" var set i bakspejlet en stopklods for udvikling af en ny erhvervsrelevant faglighed.

Det blev fuldbyrdet da Danmark implementerede Bologna-modellen som gik på tværs af RUC uddannelsesstruktur (2+3 år blev til 3+2år). Da jeg var rektor et årstid i 2009-10 forsøgte jeg at initiere en reform men en uhellig alliance mellem de studerendes fokusering på valgmuligheder og dele af lærergruppens tilfredshed med en fagdefineret uddannelsesstruktur var en mur som jeg ikke kunne vælte. De studerende reddede kombimodellen men kun for en stakket frist. Modellens praktiske og driftsøkonomiske problemer

førte til en indskrænkning af valgmulighederne i 2015, hvilket kun førte til en mere kompliceret struktur. Først i 2020 da nettosivningen fra RUC på bachelortrinnet var iøjnefaldende og et økonomisk problem tog den nuværende ledelse et hastigt initiativ til at etablere enstrengede kandidatuddannelser. Jeg håber at sent vil vise sig bedre end aldrig.

Hvorfor var denne kombi-struktur katastrofal? Af to grunde: den var for dyr at drive og kompliceret at navigere i for både studerende og lærere. Men først og fremmest fordi den i sin opsplnitning og kompleksitet forhindrede dannelsen af sammenhængende studiemiljøer. De studerende blev nomader efter de første 1,5 til 2 år af bacheloruddannelsen. Når man stort set kun er i et miljø i et semester ad gangen går meget energi i at orientere sig socialt og praktisk, finde partnere til projektarbejde og klare sit individuelle arbejdspress. Der bliver ikke noget kontinuert miljø, og slet ikke nogen kritisk og kreativ studenterdeltagelse i faglig udvikling. Dermed betød det også at uddannelserne i praksis blev (endnu mere) løsrevet fra forskningsmiljøerne.

På arbejdsmarkedet syntes det at gå alligevel. Selv om RUC næsten

ikke har nogle "automatiske" ansættelsesområder har det vist sig at RUC-kandidater har fundet beskæftigelse i samme omfang som andre akademikere – om end typisk med et lidt langsommere aftræk – og med en høj grad af ansættelse inden for den private sektor på områder som ikke har haft tradition for at rekruttere akademikere. Det er i sig selv bemærkelsesværdigt. Det problemorienterede projektarbejde har vist sig at være en relevant og effektiv kvalificering i et stærkt ekspanderende akademisk arbejdsmarked. Den almindelige opfattelse som arbejdsgivere ofte fremhæver er at RUC-kandidaterne har mindre bredde i konkret faglig viden men at dette opvejes af netop kompetencer til at gå ind i problemstillinger og processer som er mindre faste og velkendte, og til at indgå i samarbejdsprocesser.

Kritikere af universitetet har med en vis ret fremhævet at kernen i denne kompetenceudvikling er tilpasningsevne – mens den uafhængighed som opnås gennem en veldefineret faglighed mangler. Måske lidt for tilpasningsduelige? En akademisk uddannelse skulle gerne også borge for en vis autonomi og integritet i udførelsen af

et hvilket som helst arbejde. Nu er realiteten jo at muligheden for i helt traditionelle uddannelser at udvikle faglig autonomi er under pres. Derfor er det mere relevant at se det sådan at heller ikke RUC har præsteret at udvikle en ny kompetenceprofil for akademikere som giver dem redskaber til at sikre kritisk selvstændighed og faglig integritet i deres arbejde. Kritikken mod RUC-kandidaterne kan snarere være at de studerende ikke har fået tilstrækkelig støtte til kritisk refleksion af deres egne kompetencer. Autonomi kræver både selvbevidsthed og selvindsigt. Det er ikke kun et spørgsmål om at have en bevidst fagidentitet og begreber for sine kompetencer så man kan stå fast på sin viden og sine vurderinger, sådan som det ideelt tilsigtes i enkeltfaglig eller en professionsdefineret uddannelse. Det handler også om at den erfaring med samarbejde som er central bestanddel i RUC-kandidaternes kompetenceprofil: Hvis gruppearbejdet primært har været orienteret mod opgaveløsning og resultater og mindre grad har givet støtte til en refleksion af de interesser og konflikter som udfoldede sig i de kollektive projektstudier overlades det til den individuelle studerende og

siden kandidat at orientere sig i de faglige og politiske problemer i deres senere erhvervsfunktioner på egen hånd. Her er der rigeligt plads til forbedring.

Den misere som blev grundlagt en gang i 70'erne er blevet forstærket af bestandige udtyndinger af ressourcer. Stigende krav til forskernes produktivitet i former der er løsrevet fra undervisning og vejledning (tidsskrift-publicering) har naturligt nok medført at lærerne konsoliderer deres arbejdsituation ved at fokusere på de dele som de kan kontrollere og føle tilfredsstillelse ved at udføre: Et godt kursus. Projektvejledning er mere krævende og usikkert terræn. Når presset på forskerne stiger kommer projektvejledning nemt til at blive nedprioriteret. Resultatet er desværre en kvalitetsmæssig polarisering – nogle studerende er faktisk gode til at lave gode processer selv, andre har ikke overskud til at kræve og udnytte vejledning. For mange studerende bliver projektarbejdet ikke den hjørnesteen i deres kompetenceudvikling som giver dem overskud og selvstændighed på arbejdsmarkedet.

RUC har med virkning fra studiestarten 2022 igangsat en ny kandidatuddannelsesstruktur

som – fortjenstfuldt! – er struktureret omkring problemfelter snarere end fagdiscipliner, og som samtidig har en rimeligt erhvervsrelevans. Ledende hensyn har udover forenklingen tydeligt været at tilbyde muligheder der står sig godt på det indre studentermarked – og derfor formodes at kunne standse blødningen til andre universiteter. Angiveligt har man også sigtet på at tiltrække bachelorer udefra. Derimod har man ikke i samme omgang gennemført en bachelor-uddannelsesreform som underbygger de nye kandidatuddannelsers specifikke faglighed. Det ligger i Bologna-modellen at kandidatuddannelser skal være i stand til at modtage meget forskellige studerende – foruden egne bachelorer studerende fra andre universiteters bacheloruddannelser i delvis anderledes fag, professionsbachelorer. De skal altså kunne stå alene.

Kandidatuddannelser bestående af 4 semestre med halvtids-kursusundervisning vil næppe imponere aftagerne, og det er også et spørgsmål om de studerende vil kunne se for sig at etablere en specifik faglig identitet indenfor uddannelsernes område. Projektarbejdet, som i hvert fald formelt fylder halvdelen af studietiden

er stort set udeladt af den faglige profilering, og forbindelsen mellem de studerendes projektarbejde og de forskningsmiljøer som danner baggrund for uddannelsen er overladt til det personlige initiativ. Det skaber ikke et fyrtårn af et fagligt miljø som studerende kan få øje på, som aftagerne kender som samarbejdspartner.

RUC skal nok overleve institutionsmæssigt. Men risikoen er at det bliver gennem en tilpasning til en mere traditionel undervisningsform – et skolemæssigt uddannelsesforløb som ikke udnytter den forskning og de mange relationer til praksisfelter og erhvervsfunktioner uden for universitetet som faktisk findes optimalt.

Det kunne gøres anderledes, og det kan måske stadig gøres anderledes.

RUCs aktuelle krise set indefra – og mulighederne for at løse den konstruktivt

RUC har oplevet et markant fald i tilgangen i 2022. Det kommer oven i flere års tendens til en netto "sivning" af studerende efter bacheloruddannelsen. RUC har vist sig at være ganske robust, og skal også nok klare denne krise. Men spørgsmålet er hvordan? For 50 år siden præsterede RUC at forene systemiske reformkrav med de brogede progressive kræfter der boblede frem fra neden i 1968. Har RUC overskuddet til en ny markant profilering der giver relevante svar på nutidens udfordringer?

Trods skiftende politiske og kulturelle klimaer har RUC gennem hele sine levetid været et "tilvalg". Selv om der er nære bånd til lokalområdet i Roskilde og til regionen – ikke mindst de fjernere og uddannelsesfattige områder af Sjælland og Lolland-Falster – har det alligevel været positionen som det alternative valg i det storkøbenhavnske uddannelsesudbud der med de jyske satellitter rummer hele 7 universiteter. At vælge RUC er et explicit ønske om medbestemmelse, personlig udfoldelse og engagement i samfundet. Muligvis spiller uddannelse ikke helt den samme formative

rolle i unges liv i dag som for 50 år siden. Men til gengæld er forventningen om at "kunne se sig selv i" en fremtidig karriere større end nogensinde.

RUCs faglige og pædagogiske særpræg er det problemorienterede projektarbejde – en profilering der både nationalt og internationalt står respekt om. Uddannelsesstrukturen er samtidig karakteriseret ved at imødekomme særlig unge studerendes behov for et socialt miljø hvor de kan orientere sig bredt, snarere end at prioritere en fagspecifik indføring. De brede basisuddannelser har overlevet alle ændringer i uddannelsesstrukturen som de første 3-4 semestre af en bacheloruddannelse, og udgør pædagogisk set et frirum der giver de studerende en hjemmehavn til at gøre erfaringer med problemformulering, videnanvendelse og videnskabelig metode. Dette i forening med prioriteringen af det problemorienterede projektarbejde synes at have givet RUC-kandidater en erfaring af at kunne klare sig, også i omgivelser hvor andre "ved mere" – dvs har en mere specifik og velkendt faglighed.

Med denne profil foregreb RUCs

uddannelser udviklingen af det akademiske arbejdsmarked som gradvis – og langt fra afsluttet – bevæger sig i retning af langt bredere og mindre veldefinerede jobmarkeder. Den traditionelle forståelse af at grunduddannelsen i sit faglige indhold kan sikre erhvervskompetencen er kun rigtig indenfor erhvervsområder som har et konservativt lukket kredsløb mellem profession og uddannelse (medicin, jura og gymnasie-lærere) og selv her vakler denne forudsætning. For størstedelen af det akademiske arbejdsmarked gælder det at jobbene er nye eller forandrede, og udvikler sig med en cyklus der er meget kort i forhold til den enkeltes samlede arbejdskarriere. På trods af at der er sket en flerdobling af kandidatproduktionen siden 1970'erne finder akademikere stadig beskæftigelse, men på et langt bredere felt. Derfor er brede – generiske – kompetencer, både kognitive og sociale, mere afgørende end den fagspecifikke, veldefinerede kundskaber. Og selve engagementet er måske det allervigtigste. Erfaringen med at (turde) spille sig selv på banen som en faglig ressource uden på forhånd at kende løsnin-gen ser også ud til at materialisere sig som en selvtillidsfuld identitet

efter uddannelsen. På min vej møder jeg RUCere i meget forskelligartede organisationer og miljøer. Det er måske ikke så mærkeligt eftersom det er mange tusinde der er uddannet på RUC. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at de fleste af dem definerer sig som netop RUCere, også selvom det er 20-30 år siden de blev færdiguddannede.

Når et stigende antal studerende i de senere år har forladt RUC med en bachelorgrad for at opsøge et kandidatstudium andre steder er det til gengæld et udtryk for at de vil videre – at RUCs kandidatuddannelser ikke frister dem eller at der ikke er nok progression i uddannelsen. En del føler at projektarbejdet er blevet rutineret – ”shake and bake” kalder de studerende det, eller bare ”opgaver” – og tværfagligheden er temmelig formel i form af et kompliceret system af fagkombinationer.

I den forstand er den nyligt igangsatte kandidatuddannelsesreform forhåbentlig ”bedre sent end aldrig”. Det er endnu for tidligt at vurdere dette, men det er absolut påtrængende at overveje hvilke udfordringer den skal imødegå og hvilke alternative scenarier der tegner sig. Det er selvfølgelig en

forholdsviis intern diskussion. Vi står midt i denne proces, og det følgende er mit bud på en analyse og et bud på en konstruktiv krisehåndtering.

Reformen blev iværksat lidt panikagtigt i begyndelsen af 2020. På baggrund af ledelsens forsikringer om at der nu skulle være ro om uddannelserne nogen tid vakte det stor utilfredshed i lærergruppen, men panikken var åbenbart stærk nok til at ledelsen fastholdt reformplanen trods corona-nedlukningens indtræffen kort tid efter, og trods medarbejdernes meldinger om overbelastning. Jeg kender ikke ledelsens overvejelser men mente også - og mener stadig - at en reform var absolut påkrævet.

Jeg har genlæst et kritisk men også overordentlig konkret konstruktivt dokument som jeg distribuerede internt i foråret 2021 (første version i maj, seneste version i juni 2021. Jeg vil gerne citere udvalgte dele af det fordi det stadig er aktuelle bidrag til at løse RUCs akutte problemer som institution. Heri forsøgte jeg at rekonstruere ledelsens formodede begrundelse for reform-beslutningerne:

- Der er en faldende overgangsfrekvens fra RUCs bacheloruddannelser til RUCs kandidatuddannelser. Tilgangen på bachelortrinnene er begrænset – altså et stigende netto-tab af studerende.
- Kombinationsstrukturen er kompliceret. "Forenklingen" af kombistrukturen i 2015 med et begrænset antal kombinationer af 1./2.fag har i realiteten samtidig øget kompleksiteten både for de studerende og for dem der skal administrere studieordningen. Det betyder både at kandidatuddannelserne er svære at markedsføre til eksterne bachelorer, og at den er meget dyr i drift i kraft af et flerstrengt udbud (1. og 2. fag), ovenikøbet med halvårs-cyklus i kursusudbuddet.
- Under de herskende ressourcemæssige begrænsninger betyder det sammen med en række andre forhold at lærerne er hårdt pressede. Der er en stærk tendens til at lærerne koncentrerer en stor del af deres arbejde om kursusafholdelse. Projektvejledningen bliver for ringe, den bliver responsiv i stedet for inspirerende og pro-aktiv, og bliver i mange tilfælde overladt til deltidslæ-

rere som ofte kommer sent ind i processen.

- Kvaliteten i projektarbejdet er blevet meget polariseret (der er meget stærke projekter og meget svage projekter). Selvom RUC-kandidaters kompetencer stadig værdsættes er den i aftagende grad fagligt underbygget.
- RUC-kandidaters beskæftigelsesgrad er under pres – ikke meget anderledes end tilsvarende uddannelser andre steder men de arbejdsmarkeds-pressede uddannelser fylder meget i RUCs profil.

Disse forhold mener jeg uden videre var tilstrækkelige til at begrunde nødvendigheden af en grundlæggende reform. Selvom ingen af forholdene var pludseligt opståede var panikken sådan set velbegrundet.

Kandidatuddannelsesreformens implementering

Ledelsens initiale udmeldinger af retningslinjer for reformens udformning var nogle principper for udformning af nye uddannelser. I lidt skiftende gevanter var det nogle både perspektivrige og

realistiske principper:

- Færre, klart profilerede kandidatuddannelser
- Tværfaglige profiler frem for disciplin- eller enkeltfagsuddannelser
- Projektarbejdet som det bærende element i uddannelsernes indhold
- Større variationsmuligheder i projektarbejdet
- Klar forbindelse mellem RUCs forskningsmiljøer og uddannelsernes indhold
- Øget hensyntagen til arbejdsmarkedet og erhvervsrelevante kompetencer
- Økonomisering med kursusudbuddet, slut med halvårscyklus og dobbeltudbud, og i stedet et vist mål af "samlæsning" (konkretiseringen har været forvirrende og vakkelvorn)
- En vis indbygget valgfrihed for de studerende inden for den enkelte uddannelse

Det lægger op til at RUC fortsat skal profilere sig på sine særkender – men også at tage et opgør med nogle elementer som var udtjente og udhulede (bl.a. af ressource-begrænsninger).

Efter en forceret intern "skønheds-konkurrence" hvor faglige miljøer

kunne stille forslag til nye uddannelser med en fast basis i tidligere studier er der nu igangsat 30 nye – mere eller mindre tværfaglige – kandidatuddannelser. Både i udspillet og i generelle tilkendegivelser understreger ledelsen at nye uddannelsesstrukturer skal tjene til at bevare RUCs særegenhed i forhold til andre universiteter. Det er måske også muligt. Endnu. Men det som er igangsat er utilstrækkeligt og måske også for sent. Antagelig fordi ledelsens strategi fokuserer på at forbedre universitetets ”konkurrenceevne” i forhold til de studerende - men har en utilstrækkelig forståelse af de forhold i ”maskinrummet” som har svækket denne konkurrenceevne. Måske undervurderer man den uformelle kommunikation ”mund-til-øre” som altid har spillet en afgørende rolle for RUCs rekruttering og for de studerendes vurdering af universitetets værdi.

Der savnes fuldstændig en erkendelse af en række andre krisetegn som kalder på en grundlæggende reform. De er til dels overlappende med ovenstående men stikker dybere og stiller andre krav til reformens proces og indhold. Jeg gengiver igen fra mit debatindlæg

i maj 2021:

- De studerendes ”ejerskab” til universitetet er ved at gå tabt. Der mangler i grel grad et sammenhængende studiemiljø som tilbyder de studerende en sammenkædning af faglige og sociale interesser. Fra ca 4 semester på bachelordannelsen til 7. semester (etfags-kandidat) eller 8.-9. semester (kombi-uddannelser) er de studerende nomader der ikke har en fast organisatorisk tilknytning, de vandreri individuelt fra semester til semester, og tilsvarende er der heller ikke nogen lærere eller organisatoriske miljøer der er ansvarlig for sammenhæng og progression i deres studium
- Denne lapidarisk struktur bevirker at projektarbejdet som centralt studieelement udhules – i stedet befordres en ”opgave-forståelse” – rammende beskrevet som en ”shake-and-bake” rutine fra semester til semester – og progressionen

er tvivlsom.

- Nomadetilværelsen, den mangelfulde vejledning i opstarten af projektforsløb tilskynder til defensiv gruppedannelse – dvs hurtigt at finde gruppefæller som man kender i forvejen eller tror vil være effektive
- Den typiske semesterstruktur er en tæt tilrettelagt kursusafvikling i ca 8 uger af semestret hvor projektarbejdet ofte kun nødtørftigt igangsættes. Det efterlader tilsvarende ca 8 uger til udvikling af projektarbejdets problemstilling, litteratursøgning, evt indsamling af egen empiri, analyse, og rapportskrivningen. Denne tidsstruktur definerer projektarbejdet som en kamp mod uret som ikke giver plads til endsige understøtter nysgerrighed, problematisering, diskussion i grupperne.
- Uddannelserne er kun forskningsbaserede i den meget formelle forstand at VIP'er med forskningsforpligtelse som afholder en væsentlig del af undervisningen – men oftest primært fokuseret på kursusundervisningen. Det er måske ikke værre end på andre universiteter men en trist underudnyttelse af RUCs potentialer. Trods sin størrelse har

RUC markante forskningsmiljøer, både i forhold til et internationalt akademisk landskab, og i form af vægtige bidrag til samfundsmæssige problemfelter og den offentlige debat

Det er problemer der er influeret af en række eksterne betingelser som heller ikke er gunstige – studiefinansiering og erhvervsarbejde, kulturelle forandringer i unges situation, som er ekstremt vigtige at forholde sig til – nogle af dem er resultat af almindelige samfundsmæssige og kulturelle processer, andre er indeholdt i specifikke politiske rammesætninger af universiteter og videregående uddannelser som ikke er særlige for RUC. Men det er først og fremmest spørgsmål om organisatorisk og pædagogisk praksis internt på universitetet som universitetet selv kan reagere på.

De nye kandidatuddannelser indebærer visse forbedringer – i det mindste 4 semestre i samme miljø hvis man har klaret nomadetilværelsen i sidste halvdel af bacheloruddannelsen. Problemet med progression er klaret gennem en veldefineret kursusstruktur, med faste semesterbindinger. Der er gjort meget lidt for at styrke

projektarbejdet relativt og sikre dets samspil med kursusundervisningen. I forening med fremdriftsreformen og andre eksterne begrænsninger giver uddannelserne et meget skolemæssigt præg. Jeg skrev i en aviscommentar (Information 26.9.2022) at RUC er på vej til at blive et hæderligt men ordinært universitet. Det er måske det universitetets ledelse gerne vil opnå – og måske taler det også betryggende til lønarbejdertrygheden i os alle – men jeg frygter at det i det lange løb ikke vil kunne sælge billetter.

Kandidatreformen i dens nuværende udformning kan måske dæmpe men næppe vende tendensen til at strømmen går fra RUCs bacheloruddannelser til de større og mere fagspecifikke universiteter i hovedstadsområdet. De nye uddannelser er på forhånd præget af et omfattende regelsystem som følger af akkrediteringskrav, fremdriftsreformen og driftsøkonomiske hensyn.

Det giver ringe plads for at RUCs grundlæggende faglighed, den generiske problemorientering og for at de studerende kan gennemføre projekter som ikke er "shake and bake". En gang i 1970erne hvor

ambitionen var at projektarbejdet skulle engagere sig i "virkelige problemer" og samtidig bidrage til en kritisk erhvervskvalificering formuleredes et princip om "dobbeltkvalificering". Men denne udvikling af en ny faglighed med udgangspunkt i erhvervsmæssige praksisfelter og problemorienteret forskning blev strukturelt blokeret af de politiske kompromisser om traditionelle fagstrukturer. De fleste kandidatuddannelser blev kombination af to enkeltfag, som i praksis aldrig rigtig er blevet integrerede. Hvis reformen skal dæmpe strømmen af bachelorer væk fra RUC, endsige tiltrække et større tal udefra skal der udvikles studiemiljøer der muliggør "virkelige" problemorienterede projekter der er forankret i forskningsmiljøer, og kan indgå i de mange projekter der gennemføres i samarbejder uden for universitetet. Det vil give de studerende virkelige udfordringer, skabe kontakt til arbejdsmarkedet, og gøre uddannelserne ægte forskningsbaserede.

Er der en pointe i at redde RUC? Hvad vil det overhovedet sige?

En del af diskussionen i det foregående er knyttet til truslen mod institutionens primære materielle

grundlag, studentertallet – dels i form af faldende studentertal, dels i tendensen til en nettoafgang til andre universiteter efter bacheloruddannelsen. Hvem skal gøre det? Det er ikke sandsynligt at forskerne gør oprør. De har for travlt, og det er mere kontrollabelt at lægge vægten på et overskueligt kursussum. Projektvejledning er mere krævende og usikkert. De studerende er også presset i defensiven af fremdriftsreformer, eksamenskrav osv.

Derfor tror jeg det er helt nødvendigt at udnytte universitetets arvesølv bedre. Men det kræver et opgør med den skolastiske uddannelsestænkning som har styret udviklingen af kandidatuddannelsen.

Hvorfor (kun) en kandidatuddannelsesreform?

En helt overordnet rammesætning for processen er at begrænse den til kandidatuddannelserne. Det er ikke klart hvorfor. Antagelig har man – med god grund - ønsket at begrænse belastningen af organisationen. Et par af ledelsens formodede hensyn synes knyttet hertil: Ressourceforbruget og kompleksiteten er størst på kandidaten. Afskaffelsen af kombi-

nationsuddannelserne adresserer dette, men det forekommer indlysende vanskeligt at planlægge kandidatuddannelser der fortsætter som en progression af bacheloruddannelser som bl.a rummer et års studier (2 fagspecifikke moduler) der explicit er defineret som forberedelse til de kombinationsfag som nu forsvinder.

I forhold til fastholdelseshensynet forekommer det at beslutningen hviler på en helt forkert analyse af hvorfor studerende forlader RUC. Spørgsmålet er ikke særlig systematisk belyst og der er naturligvis en flerhed af grunde. Men der er mange udsagn der peger på forhold vedr studiemiljøet – både det faglige og sociale – og det forekommer yderst nærliggende at hæfte sig ved de andre krisetegn som netop inddrager den senere del af bacheloruddannelserne og overgangen til kandidatuddannelserne.

Her må man formode at ledelsen at håbet på at attraktive, velprofilerede kandidatuddannelser i sig selv ville forbedre fastholdelsen. Desuden synes man at have sat store forventninger til Bologna-strukturens gennemslag i universitetssystemet således at RUC

herigennem kunne øge tiltrækningen af bachelorer udefra i et omfang som kunne kompensere for afgangen. I sig selv er indslusningen af bachelorer fra andre universiteter og professionsbachelorer på kandidatuddannelser en voldsom udfordring, som ikke kun består af DSBs billetpriser og RUCs uddannelsesmæssige renommé (men det også). Andre universiteter vender indtil videre i stort omfang ryggen til at løse disse problemer. Bologna-strukturens gennemslag i Danmark er beskedent selvom den danske implementering har været mere nidkær end mange andre landes.

Tilsammen forekommer satsningen på at alene en kandidatuddannelsesreform kunne fungere som den konkurrenceparameter som kunne vende den negative netto-trend at være en overoptimistisk satsning. Det mener jeg simpelthen er en kæmpe stor fejltagelse.

Hvordan kommer vi videre på kort sigt?

Spørgsmålet er nu om det er muligt at holde liv i kandidatreformens positive træk mens man venter på en bachelorreform og en løsning af de stramme begrænsninger der er lagt ned over

kandidatuddannelsernes struktur. Efter min opfattelse er der tre afgørende bidrag til at løse RUCs uddannelseskriser som endnu kan adresseres, og som kun kan adresseres af lærere/forskere og ledelse i fællesskab:

- Det første er at vi skal genskabe den afgørende kvalitet ved RUC som består i et sammenhængen og flerårigt studiemiljø hvor de studerende kan udfolde sig fagligt og socialt. Vi har husene i 1-3 semester og kan skabe kandidatuddannelsesmiljøer i institutterne – men det skal også bindes sammen så de studerende får lyst til at blive. Det er voldsomt afhængigt af beslutninger på tværs af universitetet – en bachelor-reform der hænger sammen med kandidatuddannelserne
- Det næste er at vi skal (gen) etablere projektets betydning som det samlende element i uddannelsen, som andre elementer kan støtte eller integreres i – samtidig med at vi bevæger os væk fra den tiltagende skolastiske uniformering af projektet som en ”opgave” – og vi skal åbne for et mere mangfoldigt syn på projekter-

- nes karakter og format
- Den tredje handler om os selv, lærer og forskere og den reelle økonomisering med ressourcer: Vi må ud af den defensive position hvor vi rutinerer og begrænser undervisning og vejledning for at få tid til forskning der kan give BFI-points eller gøre nytte i samfundet. Vi bliver nødt til at integrere vores opgaver mere og gøre nytte af vores forskning i undervisning og vejledning.

Et eksempel - helt nede på værkstedsgulvet

Det er vigtigt at understrege at i hvert fald de faglige miljøer som jeg har kendskab til – Arbejdsliv og Socialpsykologi og Læring – har lagt et meget stort stykke arbejde i planlægningen samtidig med at passe den daglige drift – i store dele af planlægningsperioden endda under corona-nedlukning med online-undervisning osv. Efter en indledende protest mod reformen overhovedet har man etableret arbejdsgrupper og leveret de bidrag til studieordning, evalueringssystem og forhåndsbeskrivelse (aktivitetsbeskrivelser) som studieadministrationen har bestilt. Men arbejdet har også i meget høj været reaktivt i den

forstand at man har forholdt sig til de enkelte studieelementer hver for sig, inden for rammerne af de ”kassogrammer” hvormed studieadministrationen anskueliggjorde studiernes indhold som entydige opbygninger af elementer. Det har ikke været let, særlig ikke i de tilfælde hvor studieelementer er fælles for flere uddannelser. Der har knap været tid til koordination, hverken på tværs (sammenhængen mellem kurser og projekter) eller på langs hvor det handlede om kontinuitet og progression. Planlægningen har helt overvejende været koncentreret om kurselementer mens projektarbejdet stort set kun har været beskrevet ved sit formelle omfang og sin placering i forløbet.

Jeg vil ganske kort beskrive et forsøg på at imødegå denne opsplitning af planlægningen på guldniveau:

Arbejdsgruppen vedr Arbejdspsykologi, organisation og læring (AOL) var nedsat til at skitsere et fælles kursus i 3. semester som er involveret i de meget komplicerede samspil mellem to eller flere uddannelser og en praktikmulighed som kun har været formuleret i hjørnet af kassogrammerne. Kurset bygger på en forudsætning

om at det skulle kunne realiseres som et fælles element for Aliv+ (obligatorisk) og SoL (specialiseringselement), inden for de uddannelsesstrukturer der nu er fastlagt i studieordningernes kassogrammer. Opildnet af nogle kreative diskussioner af hvordan et godt forsknings- og uddannelsesmiljø kunne se ud skitserede arbejdsgruppen en model der tilgodeser den 2. og 3. bullet ovenfor. Den første bullet kan ikke umiddelbart realiseres indenfor et enkelt semester men det er da alligevel et ønskværdigt perspektiv at inspirere de studerende til mest mulig kontinuitet i deres studium fra bacheloruddannelsens sidste år til specialet. For at muliggøre en sammenhæng mellem kursusindhold og projektarbejde inden for 3. semester foreslår arbejdsgruppen at der etableres et lærer/forskerteam der står for både kursusafholdelse og projektvejledning, og at de studerende tilbydes at gennemføre projekter inden for en klynge af projekter med nær tilknytning til igangværende og kommende forskningsprojekter. Tankegangen er ikke mindst at få forskningsmiljøerne aktivt i spil ved at tilbyde inspiration til eller direkte ophæng for de studerendes projektarbejde, således at der

etableres et miljø med udveksling mellem forskning, studenterprojekter og det fælles AOL-kursus. Da en væsentlig del af forskningen er empiriske projekter eller aktionsforskning med direkte relation til samarbejdspartnere uden for universitetet vil dette miljø samtidig kunne være ophæng for praktikophold og/eller studierelevante arbejde.

Det skal alt sammen kunne realiseres sådan at de studerende opfylder kravene til deres respektive studieordninger. Og derfor skal det også være muligt at gennemføre kurset og lave projekt om noget andet. Strategisk afgørende er at der etableres et fagligt miljø hvor de studerendes projektarbejde, igangværende forskning og eksterne kontaktflader i feltet kan forbinde sig med hinanden.

Det samme kunne i princippet lige så godt realiseres i 1. og 2. semester af kandidatuddannelserne, og her ville betingelserne være mere enkle fordi der ikke skal arbejdes med forskellige studieordninger. samtidig. Organiseringen af et integreret 3.semester er på forhånd temmelig forkrøblet af studieordningernes stramme fastlæggelse

af studieelementer, deres omfang og rækkefølge.

Optimalt bør studieplanlægningen selvfølgelig gribes an med udgangspunkt i de studerende, deres forudsætninger, deres progression og de kompetencer som vi håber de skal kunne tage med sig ud på arbejdsmarkedet. Det er særlig afgørende i 1. semester hvor studerende med vidt forskellige forudsætninger mødes: RUC-bacheloror med baggrund i flere forskellige bacheloruddannelser; bacheloror fra andre universiteter som måske aldrig har lavet et projektarbejde; og professionsbacheloror som har mindre teoretisk og metodisk træning men til gengæld et helt konkret praksisfelt inde på livet. Man må naturligvis gennemtænke hvordan disse forskellige studerendes behov bedst understøttes. Det kunne f.eks. ske ved at gennemtænke mulige eksempler på studieforløb med progression i forhold til forskellige forudsætninger, og herunder at gøre sig forestillinger om hvordan projektarbejdet kan tones inspirerende, om proaktiv vejledning og om mulighederne for tilknytning til forskningsmiljøer kan give konkretisering til aktivitetsbeskrivelserne. Det var bare slet ikke muligt i

en planlægningsproces der havde karakter af løsevne "leverancer" til udfyldning af en skoleskemaagtig studieordning med tilhørende konkretisering i såkaldte "aktivitetsbeskrivelse".

Et vigtigt spørgsmål i den videre implementering af kandidatuddannelser vedrører forholdet mellem de to beskrivelsesniveauer – studieordning og aktivitetsbeskrivelse - og navnlig tidsrytmen (årshjulet). Hvis aktivitetsbeskrivelsesniveauet skal realisere den fleksibilitet som angivelig er tilsigtet med tvedelingen af beskrivelsesniveauer, og som også er en forudsætning for den reelle økonomisering med lærerressourcer, er det vigtigt at aktivitetsbeskrivelserne ikke bliver underlagt håndfaste tidsrammer for tilmelding, valg, og indholdsmæssig planlægning som man kan frygte på baggrund af den eksisterende ordning fra study.ruc.dk. Det forudsætter til gengæld at fagmiljøerne bliver mere kontinuerede, og tager et samlet ansvar for allokeringsplaner og tilpasning af samme som gør at det ikke er et kompliceret nulsumsspil for studielederne. Det er simpelthen en afgørende forudsætning for både styrkelse af kvaliteten i undervis-

ningen, for aktiv inddragelse af de studerende i styringen, og for den reelle økonomisering med lærerressourcer. En af måderne det kan gøres på er en videreudvikling af den model AOL-gruppen har skitseret, men der kan også være andre. Mere generelt kunne man arbejde med dannelsen af teams der i fællesskab står for hovedparten af projektvejledningen og hovedparten af kursusundervisningen inden for et givet område, således at der etableres en form for fyrtårn der kan ses både indefra af de studerende og udefra af arbejdsmarkedets aftagere og forskningsmæssige samarbejdspartnere.

Sker det ikke er der grund til at frygte at universitetet vil stagnere som et lille og ordinært provinsuniversitet, og på sigt måske få status af bacheloruniversitet. Det vil have afgørende negativ betydning for studenterrekruttering og -fastholdelse. Men forudsætningen for at udfolde de sovende potentialer i kandidatuddannelserne er jo at det lykkes at stabilisere institutionen på kort sigt – ved at fastholde de studerende - og det kræver først og fremmest et godt og kontinuert studiemiljø og dernæst at det får fokus på spæn-

dende projekter. En hurtig beslutning om den logistisk organisation af bacheloruddannelserne og overgangen til kandidatuddannelser kunne hjælpe på dette akutte problem.

Afgørende er en erkendelse af at PPL er det mest nyskabende og bevaringsværdige træk ved RUCs uddannelse – og at dette i det væsentlige kun kan rekonstrueres gennem en målrettet kollektiv indsats af lærere og forskere. Men de realistiske forudsætninger for at disse kvaliteter i RUCs uddannelsesmodel kan genopdages er at der træffes nogle overordnede beslutninger

- At der hurtigst muligt iværksættes en bacheloruddannelsesreform som hænger indholdsmæssigt sammen med de nye kandidatuddannelser, gerne med studieordningsmæssig fleksibilitet til at skifte spor så længe de befinder sig i bacheloruddannelsen
- At der – aldeles omgående - sker en intern reorganisering således at de studerende senest fra 5. semester i bacheloruddannelserne knyttes til et kandidatuddannelsesmiljø

- At der gennemføres en revision af kandidatuddannelsernes studieordninger som giver mere fleksibilitet i forhold til tidsrammer og rækkefølge af studieelementer

Det bliver ikke nemt. Men det ville lønne sig – ikke kun fordi det redder institutionen på kort sigt - men en kollektiv indsats for styrkelse af projektarbejdet og et modigt og visionært lederskab kunne også give RUC et afgørende forspring i en fremtidig uddannelses- og læringskultur – som kommer til at se helt anderledes ud.

Hvis livslang læring er fremtiden hvad skal uddannelserne så bidrage med?

En problemstilling er hvad RUCs aktuelle krisehåndtering betyder for RUC som institution. En anden er hvad RUCs udvikling kan gøre godt for i en videre sammenhæng. Det skal være fokus her. Der er noget paradoksalt i at RUC i stadig stærkere grad forsøger at komme til at ligne et traditionelt universitet – blot ganske lille og ikke særlig bemærkelsesværdigt – samtidig med at de traditionelle uddannelsessystemer står over for en række kritiske udfordringer som RUC måske faktisk ville være bedre rustet til at møde end mange større, rigere og bedre universiteter.

Hvis man tænder det lange lys er der nogle "systemiske" udfordringer som alle uddannelsesinstitutioner kommer til at forholde sig til. Gennem den moderne samfundsudvikling de sidste par hundrede år har skole og institutionel uddannelse overtaget en stadig større del af kulturformidlingen, både den basale socialisering og videregivelsen af viden og kompetencer til nye generationer, i en stadig tiltagende udskillelse fra det øvrige samfundsmæssige liv. Man kunne tale om en "disem-

bedding" af den realøkonomiske dimension af samfundshelheden som handler om at udvikle de menneskelige ressourcer. Historisk har den tjent til at accelerere og effektivisere socialiseringen af nye generationer, i pagt med modernitetens udviklingslogik og organisationsform. Med den accelererende samfundsudvikling bliver denne model ikke længere bæredygtig. Der er populært sagt for meget at lære, og normalbiografien bliver mindre og mindre stabil. Samtidig er udvikling af menneskelige ressourcer, særlig i de seneste 30-40 år blevet set som en mere og mere central faktor i samfundsmæssig udvikling. Det bliver ofte formuleret i en meget teknokratisk og instrumentel form, fra mikroperspektivet på erhvervsvirksomheders strategi til makroperspektivet på nationers eller hele Vestens konkurrenceevne – og tiltroen til de traditionelle uddannelsessystemer er udfordret af et flertydigt begreb om livslang læring. Denne snævre betragtningsmåde afspejler ikke desto mindre en reel udvikling.

Økonomer, politikere og erhvervsfolk er tilbøjelige til at ønske sig

læreprocesser der er tæt forbundet med den umiddelbare arbejdsmarkedssituation og de kendte arbejdsfunktioner (employability) og interesserer sig mere for hvilke kompetencer der udvikles end for hvordan. Tiltroen til det grundlæggende og højere uddannelsessystems relevans ser skrøbelig (Salling Olesen et al., 2022).

En af de helt sikre virkninger af denne udvikling er en udvidet vægt på efter- og videreuddannelse. Indtil nu har dette felt overvejende været overladt til markeds kræfter, og som følge heraf oftest fået karakter af kortsigtede ajourføringer og afgrænsede kompetenceudviklinger knyttet til virksomheders umiddelbare udviklingsprocesser. Mere dybtgående opkvalificering eller sporskift har typisk været drevet af individuelle karriereønsker eller personlige identitetsprocesser – og oftest selvfinansierede. Kun for kortuddannede har der været adgang til uddannelsesstipendier i form af dagpenge, og for mere specialiserede eller videregående uddannelse har der været brugerbetaling. For visse offentlige uddannelsesområder har der ligefrem været

blokeringer for dette, i en hensigt om ikke at "dobbeltuddanne".

Men en generel omstilling er ved at vinde fodfæste. Forbuddet mod dobbeltuddannelse er blevet lempe, regeringen har fremlagt forslag om at lempe deltagerbetaling for efter- og videreuddannelse og Reformkommission II fremlagde oprindeligt et forslag om at udstyre visse kategorier af højtuddannede med en ret til videreuddannelse. Fra flere lande kendes programmer med uddannelses-vouchers som rettigheder der kan optjenes. Her i Danmark har tanker om individuelle livsvarige uddannelsesrettigheder tidligere været lanceret som lighedspolitiske virkemidler, uden at være i nærheden af realisering.

Det er anderledes stærke kræfter der står bag livslang læring i dag. Og hvad mere er: Der er også nogle reelle problemer som presser sig på hvis man anskuer det i historisk helkopterperspektiv.

Den krise i forholdet mellem et postindustrielt samfund som krævede (og skabte) en massiv udvidelse af rekrutteringen til højere uddannelse og det traditionelle universitet som opstod i

efterkrigstiden har forskudt sig i mellemtiden men består faktisk stadigvæk. Anskuet på symptomplan er det den manglende overensstemmelse mellem samfundets behov for højtuddannet arbejdskraft og den faktiske kandidatproduktion. Kulturelt handler det om at en "boglig" orientering danner grundstammen i uddannelsessystemet, fra grundskole til universitet, og dominerer samfundets normsystem.

Indtil og med de uddannelsesoptimistiske 1960'ere og 70'ere ansås denne udvikling vel som en udfoldelse af det moderne som kulminerede – og stallede – da den i anden halvdel af det 20. århundrede så at sige nåede frem til at omfatte voksnes læring. Overbevisningen om uddannelsessystemets frigørende og lighedsskabende kraft var så småt blevet problematiseret, og den politiske dagsorden blev massivt overtaget af økonomiske og politiske eliter. Det har ført til formindsket respekt om de formelle uddannelsessystemers resultater. Det udtrykker sig i opkomsten af et nyt sprog for den funktionelle menneskelige formåen i form af begreberne kompetence og kompetenceudvikling (Salling Olesen,

2013, 2014), og der er for mig ingen tvivl om at vi vil se nogle grundlæggende ændringer både i uddannelsessystemets struktur og dets funktionsmåde.

De fleste af dem der arbejder i uddannelsessektoren ser kompetence-tænkningen som en trussel mod uddannelsernes kvalitet, og danner vognborg omkring forestilling om at formel uddannelse er garanten for ægte faglighed og almen-menneskelige læreprocesser. Utilitarisme og demokratisk humanisme står uforsonligt over for hinanden.

Jeg ser dette som en håbløs skyttegravskrig mellem to hver for sig uholdbare synspunkter. Kravet om livslang læring med udgangspunkt i en snæver instrumentel satsning på employability og konkurrenceevne vil slet ikke leve op til arbejdsmarkedets krav. Men de formelle uddannelser bliver også kvalitativt undermineret af den manglende tilknytning til hverdagslivet og arbejdsmarkedet.

Derfor er der brug for social innovation. RUC kunne gå forrest i udvikling af et "recurrent education" system der tager højde for de strukturelle forandringer i men-

neskers livsløb og i karrierestrukturer hvor uddannelserne – både grundlæggende uddannelser, frigjort fra skolastiske illusioner om at kvalificere til specifikt til bestemte erhverv, og tilbagevendende efter-/videreuddannelse– kan have nye funktioner for livslang læring og social innovation.

I stedet for at være en kvalitetsforringelse tror jeg at det tværtimod kunne blive en gevinst i samfundsmæssig kompetenceudvikling og individuel livskvalitet. Men det kræver en radikal om-tænkning af forholdet mellem teoretisk viden og praktisk erfaring. Vi må have en anden erkendelse af forholdet end at teoretisk viden leverer alle forudsætninger for og rationaler for erhvervsmæssig praksis. Forholdet er langt mere komplekst – som de fleste af os udmærket ved fra alle de steder i uddannelsessystemet hvor man endnu lader som om ”praksis er anvendt teori”. I forhold til læreprocesser må vi anerkende, at hverdags erfaring går forud for teoretisk erkendelse og vi må anerkende de lærende subjekters involvering i hverdagspraksis og de følelser der er forbundet med det – også selvom de har deres oprindelse et andet ”sted” eller

en anden tid i livet. Det er dette perspektiv på læring der ligger bag brugen af livshistorisk tilgang til læringsforskning. Centralbegreb bliver den subjektive – individuelle og kollektive – erfaring som bindeleddet mellem læring og det levede liv.

Med denne tilgang kan vi måske til gengæld se betydningen af uddannelse som et beskyttet rum hvor der kan være ro til refleksion og teoretisk fordybelse, men også en åben spilleplade for at acceptere udfordringer, prøve sig frem og fejle uden at der går skår af en selv eller andre. Uddannelse som et beskyttet rum, og teori som refleksion og selvrefleksion ville komme til sin ret som støtte til en livslang læring og kompetenceudvikling. Kundskabs-erhvervelse klarer folk i væsentlig grad ad andre veje

Disse betragtninger gælder ikke kun efter- og videreuddannelse i et genkommende uddannelsessystem, de sætter også nye rationaler for hele skolesystemet – selvfølgelig forskelligt for forskellige dele. Men det er jo tankevækkende at ideen om at skåltaler udnævner det at lære som det vigtigste læringsmål – samtidig

med at der med skohorn og kompressor pakkes yderligere faglige krav ind i uddannelsesplaner og læreruddannelser.

En af pointerne med at rekonstruere RUC som en PPL-baseret uddannelsesinstitution er langt mere integreret i hverdagsliv og samfundet omkring os end nogen anden institution peger frem mod en ny model for det videregående uddannelsessystems plads i livslang læring end de traditionelle curriculumdrevne uddannelser. RUC er naturligvis ikke alene om det – erfaringsbaseret undervisning og praktisk læring har mange former og har eksisteret også som en progressiv alternativ understrøm i institutionelle skolesystemer i årtier. Men RUC adskiller sig ved at gøre det så entydigt og radikalt, og i den del af uddannelsessystemet hvor det har været mindst accepteret: den akademiske.

Den krise i forholdet mellem det traditionelle universitet og et fremvoksende postindustrielt samfund som opstod i efterkrigstiden har forskudt sig i mellemtiden men består faktisk stadigvæk. Hvor den i første omgang bestod i universitetssystemets manglen-

de evne til at rumme den massive udvidelse af tilgangen som samfundsudviklingen skabte (og krævede) er den i dag både den manglende overensstemmelse mellem samfundets behov for professionel arbejdskraft og de studerendes uddannelsesvalg og vanskeligheden ved at forberede et helt livs karriere i en grunduddannelse tidligt i livet.

Reformkommission II søger tilsyneladende at tackle begge de to problemer med et snuoptag. Kommissionen foreslår en struktur med bacheloruddannelse som standard-uddannelse, og derefter differentiering i "egentlig akademiske" kandidatuddannelser og kortere mere erhvervsrettede uddannelser kombineret med en udbygning af efter- og videreuddannelsesmuligheder senere i karrieren. Hvordan de afkortede uddannelser skulle føre til en bedre erhvervsrelevans er ikke indlysende. Derimod er det andet hensyn: at skaffe finansiering til den i sig selv udmærkede ide om at muliggøre gratis tilbagevendende uddannelse gennem det efterfølgende arbejdsliv.

Reformkommissionens forslag bliver næppe gennemført, selv om

man kunne se regeringen samle dele af forslagene op som ”valgkampsudspil”, men forslaget om udvidede rettigheder til efter- og videreuddannelse har umiddelbart høstet anerkendelse fra mange sider.

Det hjælper ikke i den ophedede regimekamp mellem utilitarisme og demokratisk/humanistisk uddannelsestænkning at de drivende kræfter i omstrukturering af uddannelserne alene tænker i strukturelle og finansielle baner, frem for at ulejlige sig med en mere dybtgående overvejelse af universitetets ændrede funktion i samfundet. Det er jo ikke forkert at der eksisterer strukturelle udfordringer men måden at gribe dem an på er lidet helt utilstrækkelig.

RUCs sociale innovation for 50 år siden afprøvede en radikalt ny relation mellem universitet og samfund, hvor læringsrummet ikke (udelukkende) var defineret af institutionen og den akademiske lærdomstradition. De studerendes erfaringsverden var i al sin mangfoldighed og diffuse historiske tilfældighed udgangspunktet for studierne – den videnskabelige institution skulle bevise sit værd

– og de studerendes læreproces bestod – intenderet og optimalt – i at ved at gøre erfaring med videnskabelig viden og arbejdsmåde gennem arbejdet med virkelige problemstillinger og deres egen oplevelse af dem.

Det er klart at der ikke er hvile at finde på laurbærrene i 50 år. Men midt i bekymringen for RUCs nuværende vanskeligheder er der dog grund til at overveje om ikke der i erfaringerne med problemorientering og projektarbejde kunne være afsæt for en ny fremadrettet social innovation som kunne sætte en ramme for diskussionen af uddannelsernes rolle i den livslange læring.

Der er nogle elementer at bygge videre på. Livslang læring er ikke mindst nødvendig fordi både den livslange entydige karriere og ”normalbiografien” brydes op. På RUCs masteruddannelser – akademiske videreuddannelser for erhvervsaktive og -erfarne mennesker – møder vi studerende med meget høj motivation og ambition. Det at skulle lære noget der både bygger på og anfægter det man plejer eller altid har troet giver anledning til meget dybtgående læreprocesser. Langt bedre

end pensumstyret kundskabs-for-midling. Masteruddannelserne har som en institutionel præmis at deltagerne udover minimum en bacheloruddannelse skal have mindst 2 års relevant erhvervs-erfaring. I rationalet for masteruddannelserne er det lagt til grund at disse praktiske erfaringer indgår som grundlag for den samlede uddannelse. I nogle tilfælde har dette blot en kumulativ karakter som retfærdiggør uddannelses begrænsede længde. Men oftest - eksempelvis Masteruddannelsen i Uddannelse og Læring (MUL) - er de praktiske erhvervs-erfaringer en del af indholdet i uddannelsen idet de bearbejdes, reflekteres og omformuleres gennem det faglige indhold i uddannelsen. I denne sammenhæng fremstår den ændrede relation mellem teoretisk viden og praktisk erfaring meget klart. De studerende præsenteres på den ene side i forelæsning- og tekstlæsning for uddannelsens teoretiske felt. Men den vigtigste og mest dybtgående bearbejdning sker gennem projektarbejdet. De studerende vælger selv emnet for det og udarbejder i fællesskab i grupper projektarbejdets problemstilling, der som regel direkte eller indirekte har reference til arbejdsmæssige udfor-

dringer eller erfaringer. En vigtig side af projektarbejdet handler da om refleksion af hvordan deltager-nes forståelse af problemstillin-gen er knyttet til deres praktiske professions- eller arbejdsidentitet – og at diskutere hvilke implikati-oner en teoretisk forståelse eller empirisk undersøgelse har for opfattelsen af den.

Masteruddannelserne er forholdsvis små i antal og har en marginal placering i uddannelsessystemet. Men de rummer eksemplarisk det som kan blive kernen i et gen-kommende uddannelsessystem: en akademisk bearbejdning og kvalificering af praktisk erfaring. Lærergruppen og ledelsen omkring instituttets og RUCs første masteruddannelse, Master i Voksenuddannelse (MVO), senere Master i Uddannelse og Læring (MUL), har gennemført to større empiriske undersøgelser der har analyseret de studerendes 'udbytte' (både personlig udvikling, kvalificering og kompetencedannel-se) af uddannelsesforløbet. Den første af disse undersøgelser blev gennemført ved afslutningen af det allerførste masterhold i 2004 (Schmidt & Larsen, 2014). Den anden omfatter masteruddannel-sen fra 2004 til 2017. Her blev der

i årene 2018 – 2019 gennemført ca. 10 interview med tidligere masterstuderende og analyserne er under publicering (Larsen, n.d. udkommer 2023).

Derudover har en lang række faglige miljøer på RUC et omfattende engagement i praktiske forandringsprocesser. Dette engagement kan have mange former:

- Almindelig empirisk forskning som indebærer et nært samarbejde og involvering i et praksisfelt
- decideret aktionsforskning hvor forskerne indgår i et konkret fælles
- Rekvireret forskning hvor rekvirenten er en myndighed, en virksomhed eller en organisation indenfor et praksisfelt, hvor rekvirenten har været med til at formulere en forskningsproblemstilling og hvor forskningsresultaterne agtes anvendt i feltet
- Konsulentvirksomhed og sagkyndig sparring og ekspertbi-stand

I alle disse tilfælde er det karakteristisk at der i sammenhæng med

konkrete projekter foregår en intensiv metodologisk erfaringsbearbejdning og refleksion som har sit fokus på forholdet mellem den praktiske erfaring som findes i forskningsfeltet, den teoretiske orientering og begrebsliggørelse og den videnskabelige erkendelse. Der er selvfølgelig også forskning der ikke indebærer nogen nævneværdig interaktion med forskningens genstandsområde eller praktikere i feltet. Men det er et dominerende fællestræk ved forskningen på RUC at den er problemorienteret og derfor har forholdet mellem praksis, praktisk erfaring, teoretisk viden som gennemgående tema for refleksion.

RUC kunne foregribe den udvikling af et tilbagevendende uddannelsessystem gennem en flerstrengt strategi som i praksis bygger på at prioritere og organisere eksisterende aktiviteter og derigennem udvikle de ressourcer og erfaringer som kan være et alternativ til en fantasiløs strukturrationalisering. En sådan strategi kunne have følgende fire elementer:

- At gå all-in i udviklingen af efter- og videreuddannelse, med primært grundlag i eksisterende

de masteruddannelser (MUL, MPO, Sundhedsfremme, IT og Læring).

- At skabe faglige miljøer der samles omkring de nye kandidatuddannelsesområder og forskningsgrupper og -projekter som knytter sig til kandidatuddannelsernes indhold og deres intenderede arbejdsmarkeder
- At etablere en uddannelses- og læringsforskning som fokuserer på lærings- og erhvervskarrierer, faglig identitet, erfaringsdannelse og forholdet mellem faglighed og almen kulturel og personlig udvikling
- At udvikle rationaler og metoder for teknisk og juridisk sammenfletning af formelle meritgivende uddannelser og uformelle læreprocesser og erfaringer i form af realkompetencevurderinger (Salling Olesen, 2022)

En sådan strategi vil kunne udnytte masteruddannelsernes erfaringer med deltidsstudier simultant med erhvervsarbejde. Men en række af kandidatuddannelserne i IMT har allerede en betydelig rekruttering af studerende som har en professionsuddannelse, med eller uden erhvervs erfaring, som begynder direkte på RUCs kandidatuddan-

nelser. Det gælder SI, Arbejdsliv, Sundhedsfremme og Socialpsykologi og Læring (SOL). Der er mulighed for både en pædagogisk konvergens og en fælles faglig indholdsopbygning. Udviklingen af disse faglige miljøer vil afhænge af implementeringen af kandidatuddannelsesreformen, ikke mindst teamdannelse og tilknytning til forskningsgrupper. Det kan vise sig at strategien også kan styrke implementeringen af kandidatuddannelserne.

På sigt må man forestille sig at universiteter ikke som nu er defineret ved deres graduations på den ene side og deres tidskriftpublicering på den anden side, men at de snarere er åbne videns- og læringscentre hvor praktikere deltager i efter- og videreuddannelse, aktionsforskning og deltagelse i faglige fora der nærmest minder om dem man kender fra de faglige selskaber. At gå forrest i sådan en udvikling kunne være en gedigen social innovation i det akademiske uddannelsessystem, som måske også kunne sikre RUC fortsat opretholdelse af gedigen forskning.

Jeg tror også man ville kunne udvikle nye uddannelsesmodel-

ler til nogle af de områder som mangler arbejdskraft hvis man slipper nogle af de rigide forestillinger og styringsmekanismer der kontrollerer f eks velfærdsområderne. Det handler ikke om at kimse ad professionaliseringen af disse områder – kompetence og professionel integritet er absolut dyder at tilstræbe – men der kan godt sættes spørgsmålstejn ved hvordan man bedst udvikler professionel kompetence, og om det nødvendigvis foregår i grunduddannelsen. I bestræbelserne for at øge f eks mellemuddannelsens status og kvalitet har der primært været tale om at arbejde med en temmelig skolastisk oprustning af det teoretiske indhold i uddannelserne. Det er ikke nødvendigvis den eneste vej at gå, jf. de meget gode erfaringer der er med grundskolelærere der ikke er læreruddannede og ufaglærte assistenter i daginstitutioner. ”omvendte” professionaliseringsmodeller som uddannelse af meritlærere og pædagog-medhjælpere med arbejds erfaring synes undertiden at kunne bidrage til fagligheden med alternative erfaringer.

Denne artikel tog udgangspunkt i det opbrud som vores videregående uddannelsessystem åbenlyst

befinder sig i. Der ligger nemlig efter min mening den mission som RUC kunne forfølge i de næste 50 år. RUC har bedre forudsætninger end de fleste andre uddannelsessteder for at gå i spidsen i en sådan omvæltning. Det problemorienterede projektarbejde er som arbejdsform – hvis den bliver sluppet fri! – en hybrid af læring og praktisk handling. Teori og praksis er to sider af den samme proces. Rigtig mange af RUCs studerende har et stærkt praktisk og socialt engagement. Mange af RUCs stærkeste forskningsområder er funderet i samfundsmæssige problemer og konfliktfelter.

Man kan måske ovenikøbet vende tilbage til den lidt flyvske 70’er-tænkning hvor man talte om universitets-center – deraf RUCs akronym som har stået sin prøve selv efter at det formelle navn blev ændret til *Roskilde Universitet*. *Universitetscenter-tanken, lanceret i høj grad af den såkaldt ”unge Helveg”, der også var en af de rigtige oprørere fra Midten, fjernt fra nutidens Moderater, var jo en vision om at redde den akademiske viden ud af sit elfenbenstårn.*

Referencer:

- Larsen, K. (udk. 2023). Arbejde, Erfaring og Uddannelse. maximising learning opportunities for all (pp. 37–44). Vught: EC-VPL.
- Nielsen, J. C., Jensenius, N., & Salling Olesen, H. (1997). Utopien der slog rod. RUC – radikalitet og realisme. Studenterrådet.
- Salling Olesen, H. (2013). Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 153–170. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9013>
- Salling Olesen, H. (2014). The invention of a new language of competence – a necessary tool for a lifelong learning policy. In J. Duvekot, R., Joong Kang, D. & Murray (Ed.), *Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for*
- Salling Olesen, H. (2022). Changing Concepts and Tools for Realizing Lifelong Learning Strategies. In K. Evans & E. Al (Eds.), *The Third International Handbook of Lifelong Learning*.
- Salling Olesen, H., Husted, Bodil Lomholt, & Ågård, K. (2022). Validation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning. In E. Anslinger, B. Husted, F. Laudenschbach, A. Lis, & Ö. Unluhisarcıklı (Eds.), *Dimensions of Validation of Prior Learning*. Berthelsmann.
- Larsen, K. & Schmidt C., (2004). MVO/RUC som element i professionaliseringsprocesser. Institut for Uddannelsesforskning.