

# Kvalitet i danske masteruddannelser – Et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse?

Nikolaj Stegeager, lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

## Videnskabelig artikel (anonym peer-review)

*Denne artikel beskæftiger sig med de danske masteruddannelser. Med udgangspunkt i en undersøgelse foretaget i forbindelse med forfatterens ph.d.-projekt (afsluttet i sommeren 2014) vil artiklen på baggrund af en verserende debat om masteruddannelsernes kvalitet og relevans diskutere kvalitet i dansk akademisk videreuddannelse. Den kvalitative undersøgelse, der ligger til grund for artiklen, anskueliggør, at selvom de studerende oplever, at de gennem deres toårige studie har tilegnet sig en række konkrete og brugbare kompetencer, peger de på andre og mere transformative læringskvaliteter, når man beder dem om at beskrive det vigtigste udkomme af deres uddannelsesforløb. Artiklen argumenterer for, at denne læring, der i højere grad kan siges at knytte sig til personen i form af en etisk-eksistentiel dannelse frem for en specifik kunnen, har nær sammenhæng med det at befinde sig i et akademisk, videnskabeligt miljø. På dette grundlag søger artiklen at problematisere aktuelle forslag om at slække på kravet til masteruddannelsernes videnskabelige fundament for i stedet at fokusere på mere instrumentelle, erhvervsrettede kompetencer og færdigheder.*

De danske masteruddannelser har i deres nuværende form eksisteret i omtrent 15 år siden indførelsen af Videreuddannelsessystemet for voksne.<sup>1</sup> På mange måder er der tale om en stor succeshistorie. Således fremgår det af Danmarks Statistik, at antallet af danske HD- og masterstuderende er vokset fra 9.000 i 1999 til 17.280 i 2014<sup>2</sup>, mens en opgørelse offentliggjort i *Politiken* den 15/11 2008 viser, at antallet af udbudte masteruddannelser er gået fra 13 i 1998 til 103 i 2008, og i dag er der mere end 125 forskellige masteruddannelser fordelt på Danmarks 8 universiteter. Tallene indikerer således, at der er et udtalt behov for længerevarende, akademiske videreuddannelser i Danmark. Et behov der blandt politikere og meningsdannere ofte beskrives som behovet for at opkvalificere den danske arbejdsstyrke og dermed sikre danske organisationers fortsatte konkurrencedygtighed på et stadig mere globalt marked (OECD, 2004; Undervisningsministeriet, 2007). Ganske interessant er vores viden om masteruddannelsernes evne til at imødekomme dette behov – altså deres evne til (som Masteruddannelsesbekendtgørelsen tilsiger) ”på videnskabeligt grundlag at kvalificere medarbejdere til at varetage højt specialiserede funktioner i virksomheder” (Ministeriet for Forskning, 2009) - ganske underbelyst (Stegeager, 2014a). I det følgende opsummeres de væsentligste punkter fra de få undersøgelser, der trods alt forefindes på området.

## Effekt af akademisk videreuddannelse

Fra Videreuddannelsesreformens indstiftelse i 2000 og ti år frem forefindes primært undersøgelser eller evalueringer af enkeltstående masteruddannelser (Ulvevan, 2005; EVA, 2004; Krogh, 2003; Krogh & Jensen, 2009; EVA, 2009). Disse undersøgelser har typisk et lokalt præg, der sigter mod optimering af det konkrete pædagogiske produkt frem for generel viden om akademisk videreuddannelse. Inden for de seneste 3-4 år, har vi dog

<sup>1</sup> Videreuddannelsessystemet for voksne var en væsentlig nyskabelse i Videreuddannelsesreformen fra 2000. Systemet fungerer som et parallelt system til det ordinære uddannelsessystem.

<sup>2</sup> <http://pub.uvm.dk/2000/videre/4.htm> og <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=20660>.

set flere undersøgelser, som beskæftiger sig med masteruddannelserne i mere almen og generel forstand (Kristensen & Skipper, 2010; Lorentsen & Niemann, 2010; EVA, 2013; Damvad, 2013).

Fælles for disse undersøgelser er, at alle finder, at uddannelserne bibringer de studerende ny viden og indsigt. Derimod er det væsentligt sværere at dokumentere uddannelsernes effekt på organisatorisk niveau. Lorentsen og Niemann (2010) finder, at mens 99,8 procent oplever at have fået ny viden og indsigt, er det kun omkring 60 procent, der har foretaget ændringer i deres daglige arbejde efter endt uddannelse. Kristensen og Skipper (2010) finder i deres omfattende undersøgelse af offentligt finansieret videreuddannelse generelt en insignifikant sammenhæng mellem virksomheders investering i offentlig videreuddannelse og organisatorisk output i forhold til tre parametre: Vækst i antallet af ansatte, omsætning pr. medarbejder samt overskud pr. medarbejder. Modsat denne undersøgelse finder Damvad (2013) en produktivitetsevinst forbundet med at have flere ansatte med en master eller en HD. Undersøgelsen er imidlertid en korrelationsundersøgelse og rummer derfor visse svagheder i forhold til at sige noget om kausalitetsforholdet mellem akademisk videregående uddannelse og organisatorisk produktivitet. Alt i alt kan man konkludere, at de eksisterende undersøgelser peger på, at masteruddannelserne er velegnede til at bibringe studerende ny viden, mens det er mere usikkert, om de også gør en forskel i organisatorisk henseende.

### Hvad skal vi med de danske masteruddannelser?

Ovenstående forhold har givetvis medvirket til at igangsætte en debat om masteruddannelsernes kvalitet. Debatten blev intensiveret med et notat udarbejdet af ACE Denmark i 2012, i hvilket organisationen blandt andet pointerer, at masteruddannelserne har problemer med at skabe tilstrækkelig sammenhæng mellem uddannelserne og de studerendes arbejds erfaringer (ACE Denmark, 2012).

Et af de centrale temaer i debatten om masteruddannelsernes kvalitet og relevans har derfor omhandlet spørgsmålet om, hvorvidt det er meningsfuldt – som angivet i Masterbekendtgørelsen – at insistere på en tydelige akademisering (undervisning på videnskabeligt grundlag), eller om uddannelserne i højere grad skal fokusere på praktiske, erhvervsrettede kompetencer, der lettere lader sig omsætte i de studerendes praksis. Således udtaler daværende formand for ACE Denmark Søren Barlebo i 2012 følgende:

*Masteruddannelserne skal både være forskningsbaserede og praksisorienterede, men det kan være en svær kombination at opfylde. Spørgsmålet er derfor, om masteruddannelser behøver at være forskningsbaserede på samme måde, som de er i dag. Måske kan vi koble praksisorienteringen med et højt, forskningsbaseret fagligt niveau på andre og mere hensigtsmæssige måder? (Berlingske, 29/8 2012).*

Det samme spor forfølger afdelingschef i politisk/økonomisk afdeling hos AC, Niels Lykke Jensen:

*Hvornår har man senest defineret, hvad man vil med masteruddannelserne, og hvordan de skal tilrettelægges, så deltagerne får mest ud af dem? Det har man vel nærmest aldrig gjort... Der er masser af fremragende masteruddannelser, men hvis jeg selv skulle ud og betale for det, så ville jeg ikke føle mig sikker. Man kan risikere at købe katten i sækken (Altinget, 17/8 2012).*

Begge udtalelser kan ses som et udtryk for en strømning, som man også ser i kvalitetsudvalgets nylige rapporter om kvalitet i de videregående uddannelser, hvor uddannelseskvalitet (sat lidt på spidsen) primært forstås som uddannelsernes *anvendelighed* i arbejdslivet (Kvalitetsudvalget, 2015).

Denne forståelse kan i mine øjne medføre en opprioritering af et noget instrumentelt læringssyn, og samtidig risikerer man at overse centrale kvaliteter ved det nuværende system, hvilket uddybes nedenfor.

### Metode

Undersøgelsen, som ligger til grund for denne artikel, er et kvalitativt studie, der beskæftiger sig med studerendes oplevelser på Master i Organisatorisk Coaching og Læring ved Aalborg Universitet, der er en deltidsuddannelse, som typisk læses over to år. Uddannelsens primære målgruppe er ledere og konsulenter. Undersøgelsen følger to årgange (38 studerende) gennem en periode på tre år (fra tiden inden uddannelsesstart til et år efter færdiggørelse - 2009-2012) og tager udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:<sup>3</sup>

*Hvad lærer de studerende på masteruddannelsen, og hvordan bruger de det, de har lært?*

Følgende datakilder benyttes i undersøgelsen for at besvare undersøgelsesspørgsmålet:

- De studerendes ansøgningsskemaer med et dertil hørende kort notat om deres motivation for deres ansøgning til masteruddannelsen.
- Observationsnoter fra undervisningsseminarer.
- De studerendes masterprojekter.
- Evalueringer udfyldt en måned efter endt uddannelse.
- Semistrukturerede interviews foretaget et år efter endt uddannelse

Analysen af data tager udgangspunkt i Grounded Theory og særligt i Glaser og Strauss' (1967) 4-fase matrix-model:

1. Begrebsliggørelsen af det overordnede tema
2. Grovinddeling af data i almene kategorier
3. Inddeling i underkategorier
4. Yderligere inddeling i finere kategorier

Alle datakilder er analyseret ud fra denne matrix. Efter analysen af de forskellige datamaterialer er der foretaget en sammenligning for at identificere fælles temaer i materialerne. Disse fælles temaer danner udgangspunkt for besvarelsen af undersøgelsens forskningsspørgsmål.

### Metodekritik

Undersøgelsen er et kvalitativt casestudie, hvorfor man naturligvis skal være varsom med at slutte fra fundene i undersøgelsen til de danske masteruddannelser i almindelighed. Casestudiet giver ikke mulighed for generalisering. En af casestudiets væsentligste styrker er derimod, at det giver mulighed for at sætte fokus på kompleksiteten i menneskelig aktivitet og dermed giver mere nuancerede fremstillinger af komplekse forhold og sammenhænge (Flyvbjerg, 2001). Casestudiets vigtigste opgave er således ikke at komme frem til et endegyldigt og uigenkaldeligt resultat. Derimod bør resultatet af et kvalitativt studie, som David Hildebrand (2003) påpeger, opfattes som invitation til videre fortolkning og fortsat konversation. Resultaternes værdi ligger i deres funktion ikke i deres forudsigelseskraft. Når dette er sagt, vil jeg dog samtidig påpege, at resultaterne, som gives i denne artikel, har et klart sammenfald med andre lignende undersøgelser af akademisk videreuddannelse (Ulveman, 2005; EVA, 2012; EVA, 2013).

<sup>3</sup> Undersøgelsen indeholder endvidere en lang række underspørgsmål, som ikke har relevans i denne sammenhæng.

### Resultater – Hvad har de studerende lært ved at tage en masteruddannelse?

Af den afsluttende evaluering fremgår det, at de studerende oplever, at uddannelsen har bidraget til deres udvikling som ledere og konsulenter. I evalueringen svarer alle studerende, at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har forbedret deres kompetencer i forhold til at iværksætte individuelle såvel som organisatoriske forandringsprojekter. På samme vis oplever alle, at uddannelsen har medvirket til at nuancere deres forståelse af leder- eller konsulentpositionen som platform for forandringsprocesser. Når man beder de studerende om at beskrive, hvordan de har søgt at bringe det, de har lært på uddannelsen i spil i hverdagen, peger de på en række konkrete samt mere abstrakte forhold. Eksempelvis konkrete samtaleredskaber og –teknikker, samt forskellige metodiske arbejdsmåder (systematik, undersøgelsesmetoder m.m.) som de i dag bruger i andre, ikke-uddannelsesrelaterede sammenhænge. På mere overordnet plan fortæller de studerende, at deres professionelle fokus har forandret sig i løbet af deres uddannelse. Typisk er deres opgaver steget i kompleksitet. Mange af de studerende oplever, at de efter endt uddannelse får eller tager sig adgang til at arbejde i nye sammenhænge, hvor opgaverne i højere grad har et organisatorisk og strategisk udgangspunkt. Et eksempel på dette kan ses i interviewene, hvor stort set alle ledere fortæller, at uddannelsen har medført en ændring i deres ledelsesstil fra ledelse af opgaven til ledelse af personalet – som derefter løser opgaven. Et af de ord, der går igen, er *uddelegering*. De fortæller, hvordan de er blevet mere opmærksomme på, at ledelse ikke nødvendigvis består i at definere og stå i spidsen for én bestemt løsning men at sikre rammer, der gør det muligt for medarbejderen at definere egne løsninger. En leder beskriver det således:

*Jeg er mindre struktureret og mindre styrende, selvom det selvfølgelig på en eller anden måde også er at være struktureret. Jeg går mere ind i opgaverne med den tanke: "Gud ved hvad der mon sker?", og så lader jeg tingene komme. (Stegeager, 2014a:184).*

### Fra kompetenceudvikling til personlig transformation

Det er imidlertid ikke beskrivelser af praksisrelaterede kompetencer, som fylder mest i de studerendes læringsbeskrivelser. Langt oftere beskriver de deres læring på anden vis. Eksempelvis fortæller én, at hun "i højere grad hviler i sig selv", mens en anden fortæller, at han har "fundet en anden ro". Alle interviewene foretaget et år efter endt uddannelse kredser om disse mere flydende og svært definerbare læringseffekter. På baggrund af de studerendes udsagn har jeg identificeret tre specifikke læringsbeskrivelser, som går igen i stort set alle interviews:<sup>4</sup>

- Refleksion – en insisteren på at udsætte en naturlig handleimpuls til fordel for eftertænkning og overvejelse.
- Mod – en større tro på egne evner og beslutninger, en øget vilje til at igangsætte nye tiltag samt en øget fornemmelse af legitimitet i faglige sammenhænge.
- Nysgerrighed - en generel åbenhed over for det mulighedsfelt, som ethvert spørgsmål eller problemstilling åbner op til. Forbedret flertydighedstolerance.

Der er flere interessante forhold ved ovenstående tre punkter. For det første er der et stort sammenfald mellem disse beskrivelser og andre lignende undersøgelser (EVA, 2012; EVA, 2013). Dette indikerer, at disse læringsoplevelser ikke er noget, der knytter sig specifikt til den pågældende uddannelse. Endvidere finder jeg det interessant, at læ-

<sup>4</sup> De studerede bruger ikke nødvendigvis ordret disse tre begreber, men deres fortællinger er overraskende enslydende. Alle centrerer sig om samme tematik, og jeg har på den baggrund valgt disse tre begreber, som i mine øjne indfanger fortællingernes primære budskab.

ringsmålene i den pågældende masteruddannelses studieordning ikke specifikt nævner de ovenfor beskrevne kvaliteter, hvorfor man med en vis ret kan hævde, at disse centrale læringskvaliteter kan siges at være afledte effekter af undervisningen – ikke noget som uddannelsen specifikt og eksplicit søger at fremme. Man kan således spekulere i, at denne læring, som de studerende gentagne gange fremhæver som helt centralt for deres uddannelsesforløb, ikke nødvendigvis kan tilskrives det faglige indhold (pensum) i de fagspecifikke uddannelsesmoduler, men i højere grad centrerer sig om at være i en akademisk uddannelseskontekst.<sup>5</sup>

Man skal i denne sammenhæng dog være opmærksom på, at undersøgelser af læring i andre, ikke-akademiske uddannelsessammenhænge<sup>6</sup> ligeledes finder forhold, som minder om de ovenfor beskrevne, hvorfor man med et vist belæg kan hævde, at disse forhold ikke nødvendigvis knytter sig til de akademiske uddannelsesinstitutioner, men måske i højere grad knytter sig til selve det at uddanne sig. Dog skal jeg senere i teksten argumentere for det særlige potentiale, der i mine øjne knytter sig til de akademiske uddannelser.

De ovenfor nævnte læringseffekter, beskrives af de studerende som forhold, der i dag gennemsyrrer hele deres måde at være i verden på. Denne læring relaterer sig i mindre grad til specifikke færdigheder eller kompetencer (at kunne noget bestemt) men omhandler forandringer, man med udgangspunkt i Jack Mezirows (1991) arbejde kan beskrive som transformativ læring<sup>7</sup> og dermed læring, der indebærer ændringer i de studerendes opfattelse af omverden og sig selv – kort sagt deres identitet (Illeris, 2014). De oplever således alle at have forandret sig undervejs i deres uddannelsesforløb – forandringer, der i mindre grad refererer til den kompetenceudviklende, kvalifikationsoptimering som masterbekendtgørelse og studieordning lægger op til, og i højere grad refererer til måden, de er i verden på. Nedenstående citater eksemplificerer de studerendes beskrivelser af disse transformativ forandringer:

*Det er fordi, at når jeg igen kigger fra et lidt højere abstraktionsniveau og ned på det, jeg foretager mig i min ledergerning og jo også som mennesket Arne, så har det på den gode måde inficeret hele mit daglige virke. Det er jo også i spil, når jeg sidder og forhandler med leverandører eller sidder og snakker økonomi. Hele min tilgang til det at være leder. Til det at få folk i spil og få fundet ind til, hvad folk tænker og mener og få overskuet kompleksiteten, det er med. Og det kan godt være, at det lyder sådan lidt stort, men det er faktisk med i min ledergerning. Det er blevet en integreret del af mig. Derfor tænker jeg også, at jeg bærer det med hele tiden. (Stegeager, 2014a:193).*

*Der hvor jeg har uddannelsen med, tror jeg, man kan beskrive som sådan en klangbund, jeg har med mig. Det er mere sådan en anden opmærksomhed på nogle ting. (Stegeager, 2014b:146).*

### **Kompetencer eller dannelse?**

Når jeg i denne artikel fremhæver netop disse resultater fra min undersøgelse, skyldes det, at de i mine øjne leverer et væsentligt bidrag til den igangværende debat om kvalitet og relevans i danske masteruddannelser. Gennem de sidste 30 år har man kunnet registrere et markant skift i europæisk voksenuddannelsesdebat og –politik, fra en overvejende humanistisk, udviklingsorienteret til en økonomisk, vækstorienteret uddannelses-

<sup>5</sup> Hvilket kan medvirke til at forklare de enslydende resultater fra undersøgelser af forskellige uddannelser.

<sup>6</sup> Se eksempelvis Jacobsen (1991).

<sup>7</sup> Mezirow definerer transformativ læring således: "Learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, reflective, open, and emotionally able to change" (Mezirow, 2009:22).

forståelse (Rubenson, 2005; Rubenson, 2006; Rasmussen, 2009; Bengtsson, 2013). Når topfolk i ACE Denmark og AC giver udtryk for et ønske om at forøge masteruddannelsernes erhvervsfokus gennem en øget instrumentalisering af undervisningen og en deraf følgende nedprioritering af uddannelsernes akademisk videnskabelige orientering, er det efter min opfattelse et udtryk for en videreførelse af denne tendens.

Jeg mener imidlertid, at det er væsentligt at gøre op med tanken om et klart modsætningsforhold mellem en humanistisk- og en samfundsøkonomisk uddannelsesforståelse – mellem uddannelsers nytteværdi og deres akademisk, dannende kvalitet.<sup>8</sup> Naturligvis skal akademiske videreuddannelsesaktiviteter interessere sig for de studerendes arbejds-erfaringer og uddannelsens evne til at sikre, at de studerende kan bruge uddannelsen i arbejdssammenhænge. Samtidig mener jeg imidlertid, at der med udgangspunkt i min undersøgelse er grund til at overveje, om kritikerne af masteruddannelserne overser eller undervurderer potentialet i de eksisterende uddannelser, når de udtrykker deres ønske om i endnu højere grad at målrette masteruddannelserne mod arbejdsmarkedet gennem en ændring af uddannelsernes indhold. Jeg mener således, at der er al mulig grund til at udvise en sund skepticisme overfor kravet om målbar nytteværdi som primær (eneste) målestok for universiteternes virke.

Min (samt adskillige andre) undersøgelse af akademisk videreuddannelse påviser, at studerende er vældig glade for måden, hvorpå langt de fleste uddannelser søger at sammenkoble undervisning og arbejdsliv. Imidlertid er det også tydeligt, at deres optagetheder og læring i forbindelse med uddannelsen peger i mange forskellige retninger, og samlet set kan man konstatere, at meget af den læring, de selv fremhæver som vigtig for dem som fagpersoner, ikke har en direkte kobling til det tilegnede fagspecifikke indhold men i højere grad knytter sig til måden, hvorpå de opfatter sig selv som fag- og privatpersoner. Kvaliteter der i mine øjne kan tilskrives uddannelsernes akademisk videnskabelige fundament.

Som Taylor (2012) skriver, baserer transformativ uddannelse sig på, at den lærende udfordres til kritisk refleksion over egne forforståelser og værdier, hvilket potentielt kan medføre ændringer i måden at forstå sig selv og verden på.<sup>9</sup> Når de studerende i undersøgelsen beretter om masteruddannelsens særlige, transformative læringskvalitet, er det imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at undervisning på uddannelsen ikke sigter mod transformativ læring (identitetsudviklende undervisning). Uddannelsen indeholder ingen elementer, der har den studerendes personlige udvikling som fikspunkt. Det er derimod det konstante fokus på sagen – uddannelsens ambition (som fremhævet i studieordningen<sup>10</sup>) om, at de studerende skal opøve færdigheder i selvstændig, systematisk og kritisk refleksion over praksis, der tvinger dem til at stille spørgsmålstejn ved egne taget-for-givne-antagelser og dermed ved sig selv.

<sup>8</sup> Begrebet "akademisk dannelse" fremstilles her med inspiration fra Solberg (2010) og Hansen (2012). Solberg og Hansen skelner i deres arbejde mellem to forskellige former for akademisk dannelse. En traditionel dannelsesforståelse, hvor den studerende gør sig kendt med en bestemt lærdomstradition (pensum) og en etisk-eksistentiel dannelse. Med udgangspunkt i Kants dannelsesforståelse skriver Solberg, at en vigtig opgave for Akademia er at udvikle den studerendes indre blik på sig selv – en selvforståelse eller med Solbergs ord en "egenstemme", for, som hun skriver: "uten udvikling av en egen stemme vil en mangle den form for faglig basert originalitet og kreativitet som kjennetegner den gode forsker" (Solberg, 2010:56). Der er således en tydelig konneks mellem Mezirows begreb om transformativ læring og Solbergs og Hansens forståelse af etisk-eksistentiel dannelse.

<sup>9</sup> Det er dette forhold, der i mine øjne gør de akademiske uddannelser særlige i denne henseende (jævnfør den tidligere reference til Jacobsens (1991) fund af uddannelseseffekt i andre mere instrumentelle uddannelsessammenhæng), eftersom den akademiske disciplin i høj grad baserer sig på kritikken som udgangspunkt for udvikling af viden og forståelse (Willig, 2007). Af denne grund mener jeg, at man med en vis ret kan hævde, at de akademiske uddannelser qua deres kritisk, refleksive udgangspunkt rummer et stort potentiale for transformativ læring eller etisk-eksistentiel dannelse.

<sup>10</sup> [http://www.aau.dk/digitalAssets/90/90835\\_83724\\_studieordning\\_ma\\_organisatorisk\\_coaching\\_og\\_laering\\_2014\\_hum\\_aau.pdf](http://www.aau.dk/digitalAssets/90/90835_83724_studieordning_ma_organisatorisk_coaching_og_laering_2014_hum_aau.pdf)

*Jeg blev udfordret i en grad, der i perioder gav mig søvnløse nætter og nærmest eksistentielle refleksioner. "Hold da op hvor er jeg dum! Jeg forstår simpelthen ikke". Mit møde med den stringente 'Hvordan-og-hvorfraved-du-det-du-ved? – og Hvad-ved-du/ser-du-samtidig-ikke?'-kultur på universitetet, har udfordret mine egne mere personligt erfarede antagelser. (Stegeager, 2014b:201).*

Den eksisterende debat om universitetets rolle i videreuddannelsessystemet risikerer qua det udprægede fokus på produktions- og virksomhedsoptimering i mine øjne at underminere undervisning med udgangspunkt i den kritisk, reflektive forholdemåde, der er universitetets kendetegn og styrke og udgangspunkt for de centrale læringskvaliteter, jeg har fremhævet i denne artikel. Jeg vil derfor hævde, at der i en tid, hvor universitetet oplever et stadig større pres for at efterkomme samfundets krav om anvendelsesorienteret modus 2 forskning<sup>11</sup> (Gibbons, 1997) og ditto undervisning, er grund til, at vi som universitetsundervisere og fagspecialister inden for læring og uddannelse fortsat insisterer på, at den fagspecialiserede og kontekstafhængige vidensproduktion ligeledes må og skal være en del af universitetets opgave – ikke kun i forskningssammenhænge, men ligeledes i måden, hvorpå universitetet lærer fra sig. Det er således, universitetet kan levere nytteværdi i en videreuddannelsessammenhæng – vel at mærke en nytteværdi som er væsentligt mere nuanceret (og kvalificeret) end den snævre økonomiske forståelse, der ofte bruges som definerende pejlemærke.

*Nikolaj Stegeager er cand.psych., ph.d. og lektor med fokus på læring i voksenlivet i et individ- og organisationsperspektiv ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Nikolaj underviser på en lang række masteruddannelser, ligesom han gennem mere end fem år har fungeret som koordinator og uddannelsesansvarlig på to forskellige masteruddannelser. Nikolajs forskning beskæftiger sig især med voksenpædagogik, uddannelsesplanlægning samt forholdet mellem uddannelse og organisatorisk praksis.*

## Litteratur

- ACE Denmark (2012). *Notat om masteruddannelser: niveau og vurdering i forbindelse med akkreditering*. København: ACE Denmark.
- Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL): an international perspective. *International Review of Education*, 59(3), 343-352.
- Damvad (2013). *Værdien af HD og masterprogrammer - For dimittenderne og for virksomhederne*. København: Copenhagen Business School.
- Europa-Kommissionen (2010). *GRØNBOG. Frigørelse af de kulturelle og kreative industriers potentiale*. <https://publications.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/1cb6f484-074b-4913-87b3-344ccf020eef/language-da> (set 13.11.2015).
- EVA (2004). *Master of Public Health*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2009). *Evaluering af master i it*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2012). *Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013). *Undersøgelse af masteruddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

<sup>11</sup> Ifølge Gibbons (1997) repræsenterer Modus 2 forskning en ny måde at anskue videnskabeligt arbejde på. Mens traditionel (Modus 1) forskning ifølge Gibbons er karakteriseret ved at beskæftige sig med faglige problemer, der er knyttet til en fagdisciplin i et konkret akademisk miljø med en vis konserverende træghed til følge, repræsenterer Modus 2 forskning en anvendelsesorienteret vidensproduktion. Denne forskning vurderes ud fra et relevanskriterium præget af samfundsmæssige og kommercielle interesser. God forskning i dette perspektiv kan således defineres som forskning, der skaber øget samfundsmæssig værdi.

- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, M. (1997). What kind of university? Research and teaching in the 21st century. *Beanland lecture*. Melbourne: Victoria University of Technology.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag – med udgangspunkt i Gadamer's syn på sandhed og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 208-220.
- Hansen, S. L. (2014). Lego, Novo og Carlsberg på jagt efter humanister. *Ugebrevet Mandag Morgen* (30. juni 2014).
- Hildebrand, D. L. (2003). *Beyond Realism and Antirealism: John Dewey and the Neopragmatists*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Illeris, K. (2014). *Transformativ læring & identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B. (1991). *Studier i dansk voksenundervisning og folkeoplysning*. København: Akademisk Forlag.
- Kristensen, N. & Skipper, L. (2010). *Effektanalyser af voksenefterskole - Analyse af private virksomheders brug af offentlig medfinansieret voksenefterskole og effekterne på virksomhedernes udvikling*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Krogh, L. (2003). Det er faktisk morsomt at lære og fordybe sig – også selvom en travl hverdag tager sin tid. I: K. E. Andreasen, I. G. Bo & H. D. Keller (red.): *Perspektiver på rum og forandring*, 178-204. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, L. & Jensen, A. (2009). Lifelong learning: Master education – personal development or/and professional competence development? *17th Improving Student Learning Symposium*. London: Imperial College.
- Kvalitetsudvalget (2015). *Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Lorentsen, A. & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej. Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministeriet for Forskning (2009). Masterbekendtgørelsen. *Bekendtgørelse om masteruddannelser ved universiteterne*.
- OECD (2004). *Lifelong Learning*. OECD Observer.
- Pedersen, M. F. (2014). Humanister er mere værd end du tror. *Ugebrevet A4* (28. Oktober 2014).
- Rasmussen, P. (2009). Lifelong learning as social need and as policy discourse. I: R. Dale & S. Robertson (red.): *Globalisation and Europeanisation in Education*, 85-100. Oxford: Symposium Books.
- Rubenson, K. (2005). Livslang læring: en kritisk vurdering af det politiske projekt. I: K. Illeris & S. Berri (red.): *Tekster om voksenlæring*, 253-266. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327-341.
- Solberg, M. (2010). Akademisk dannelse – med udgangspunkt i Kants sensus communis og Hva er oplysning? I: L. Dybdal (red.), *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen*, 51-68. Tromsø: Tromsø Universitet.
- Stegeager, N. (2014a). *Viden i bevægelse - Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Stegeager, N. (2014b). *Viden i bevægelse - Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads (Bilagssamling)*. Aalborg: Aalborg Universitet.



- Taylor, E. W. (2012). Fostering transformative learning. I: J. Mezirow & E. W. Taylor (red.): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, 3-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ulveman (2005). *En kvalitativ undersøgelse af langtidseffekter af Masteruddannelser*. København: Københavns Universitet.
- Undervisningsministeriet (2007). *Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle. Redegørelse til EU-kommissionen*. København: Undervisningsministeriet.
- Willig, R. (2007). *Til forsvar for kritikken*. København: Hans Reitzels Forlag.