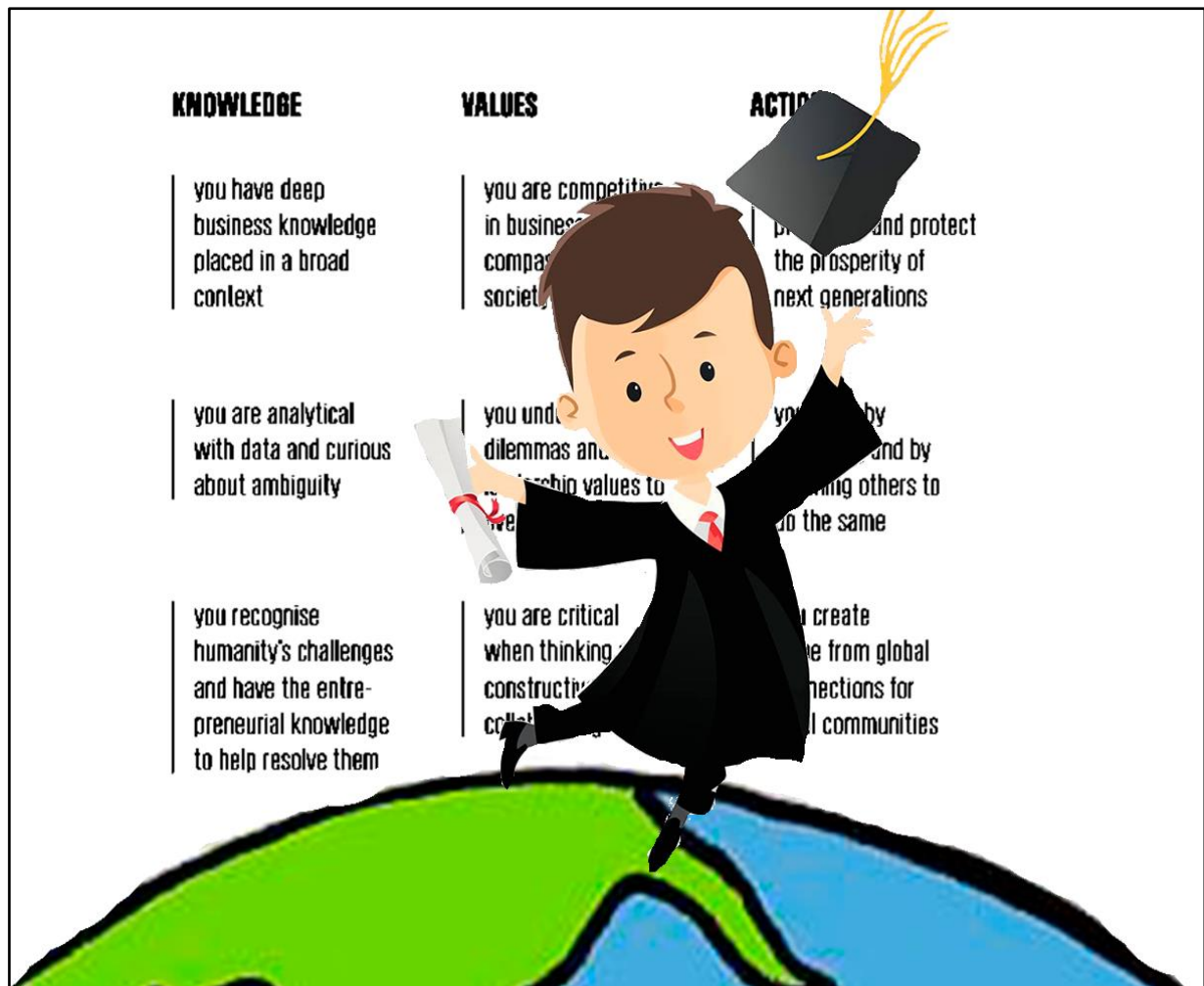


CBS' Nordic Nine, og den historiske opkomst af universitetets formål og de studerendes formning deraf



CAND. SOC POLITISK KOMMUNIKATION OG LEDELSE

KANDIDATAFHANDLING

Cecilie Bjørk Thomsen (110674)

Elizabeth Bruun Nielsen (133673)

Henriette Sletthagen Eriksen (111741)

Anslag: 305960

Normalsider: 135

Afleveringsdato: 26.07.2021

Vejleder: Dorthe Pedersen

Abstract

Using an analytical strategy and second order observations, this thesis explores a problematization of the subjectivity of students in relation to the purpose of the university. The thesis is based upon a constructivist epistemology, where we have defined the following research question in order to guide the thesis: *How does CBS construct a subject position for their students through Nordic Nine, and how does that relate to the emergence of the discursive purpose of the university, and herof the student's subjectivity from 1537-2013?*

The thesis explores the topic of the students' subjectivity in relation to the purpose of the university through a discourse analysis using Foucault's theories of genealogy and archaeology of knowledge. The discourse analysis is based upon empirical materials in the form of authoritative policy documents and laws from 1537-2013. Furthermore, we explore the subjectivity of CBS students constructed by CBS through their new strategy regarding Nordic Nine by using Foucault's theory of governmentality. The governmentality analysis is based upon CBS' new strategy, a conducted interview with the Dean of Education at CBS, Gregor Halff, as well as internal and external CBS documents about Nordic Nine.

Through the discourse analysis, we have observed that the subjectivity of students has been constructed to become qualitatively more complex over time, as the purpose of the university historically has been constructed in relation to a more complex society over time as well. In our governmentality analysis, we have found that CBS has constructed a subject position for its students, which is overflowing in regard to all the things the students have to be and do in order to become transformative, responsible and flexible problem-solving members of society. This is constructed in relation to the future problems of society and humankind, which is for the whole human endeavor, future generations, and the entire planet.

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Indledning | 4 |
| 1.1 Problemformulering | 5 |
| 1.2 Undersøgelsesspørgsmål | 5 |
| 1.3 Videnskabsteoretiske afsæt | 6 |
| 2. Afgrænsning og afklaring | 8 |
| 3. Analysestrategi..... | 10 |
| 3.1 Iagttagelsesposition og iagttagelsespunkt | 10 |
| 3.2 Ledeforskelle og konditionering | 11 |
| Vidensarkæologien | 12 |
| Genealogien | 13 |
| Governmentality | 14 |
| 3.3 Teori | 15 |
| Diskursanalyse..... | 15 |
| Governmentality-analyse..... | 21 |
| 3.4 Metode og dataindsamling | 28 |
| Kodning | 29 |
| Interviewpersoner | 30 |
| Eksplorative semi-strukturerede Interviews | 32 |
| Databehandling og etiske overvejelser | 34 |
| Forbehold under corona..... | 34 |
| Udsigelseskraft for speciale..... | 35 |
| 4. Diskursanalyse | 36 |
| 1. nedslag: Universitetet for kristendommen | 36 |
| Befolkningens frelse gennem præsteuddannelsen | 37 |
| Studerendes formning for befolkningens frelse..... | 41 |
| Opsummering | 43 |
| 2. nedslag: Universitetet for staten..... | 45 |
| Embedsuddannelse til kvalifikationer for statens nytte..... | 45 |
| Studerendes formning for statens embeder | 49 |
| Opsummering | 53 |
| 3. nedslag: Universitetet for velfærdsstaten | 55 |
| Masseuniversitetet i velfærdsstaten | 55 |

| | |
|--|-----|
| Den deltagende og demokratiske studerende | 60 |
| Opsummering | 63 |
| 4. nedslag: Universitetet for vidensamfundet..... | 65 |
| Vidensamfundet i den globale konkurrence | 65 |
| Den strategiske og ansvarlige studerende for konkurrence | 73 |
| Opsummering | 80 |
| Udviklingen af universitetets formål og formningen af de studerende | 83 |
| 5. Governmentality-analyse | 86 |
| Telos: Transformation for samfundets fremtidige behov..... | 87 |
| Underkastelsesmåden: Legitimitet gennem en autorisering af CBS' stakeholders..... | 89 |
| Styringsgenstand: En ansvarstagen for det flydende..... | 93 |
| Handlemidlerne: Stabilisering af det uhåndterbare gennem oscilleringen af modstridende kompetencer | 95 |
| Subjektposition: Den transformerende, ansvarstagende og fleksible studerende | 99 |
| Tråde til diskursanalysen..... | 100 |
| 6. Diskussion..... | 105 |
| CBS studerende og hyperaktivitet..... | 105 |
| Transformation og ikke-transformation | 110 |
| Fremtiden fremstillet i nutiden..... | 112 |
| Forbedringsforslag til CBS' formning af de studerende | 118 |
| 7. Konklusion..... | 121 |
| 8. Perspektivering | 123 |
| 9. Litteraturliste..... | 125 |
| 10. Bilagsoversigt | 133 |

1. Indledning

Vores undren for dette speciale startede med, at vi læste om, at Copenhagen Business School (CBS herefter) har en stigende opmærksomhed på studerendes well-being og stress. Dette kommer blandt andet til udtryk af CBS' årsrapport for 2019, hvor studerendes stressniveau blev fremhævet som et problem. Her fremgik det, at halvdelen af universitetets studerende oplever: "(...) stærke stresssymptomer i hverdagen" (CBS, 2020a: 10). Og ligeledes at CBSStudents arbejder for at: "(...) take CBS in a direction that's healthier for its students" (Lykkegaard, 2020a). CBSStudents kan ligeledes fortælle, at CBS og CBSStudents: "(...) are working to change the unhealthy performance culture (...)" (Lykkegaard, 2020a). Dertil har CBS i 2020 godkendt implementeringen af en ny strategi, hvor der her også er et fokus på de studerendes well-being: "*Diversify campus life to increase the inclusiveness of the CBS community and the level of well-being*" (CBS, 2020b: 8). Samtidigt fremgår det af strategien, hvad CBS kalder Nordic Nine, som er de kompetencer færdiguddannede CBS studerende skal besidde efter endt studie. Dette vakte en undren i at undersøge, hvad Nordic Nine indebærer, da der ikke fremgår yderligere om, hvordan Nordic Nine vil understøtte forbedringer af de studerendes mentale helbred i selve strategien. Snarere synes strategien at formulere, hvilke samfundsmæssige behov CBS kommunikerer, at de har et ansvar overfor, samt hvordan de studerende skal transformeres til at tage ansvar for fremtidens problematikker. CBS skriver i sin strategi, at de som universitet er en vigtig brik til at kunne imødekomme erhvervsmæssige problematikker i samfundet:

"CBS maintains close relationships with other universities, government actors, civil society stakeholders and especially the business community. Together with these partners, CBS must leverage the Nordic tradition of responsibility to better define the challenges facing our world and to generate transformative solutions for a better future" (CBS, 2020b: 4).

Yderligere skriver CBS i strategien: "(...) vi skal (...) skabe muligheder for selvrefleksion og transformation hos den enkelte" (CBS, 2020b: 4). CBS synes dermed at skabe en strategi, hvor de studerende styres mod at blive transformerende subjekter, hvorfra de kan lede sig selv på en særlig måde. CBS skriver, at: "*Kun ved at udvikle os selv kan vi bidrage til transformative forandringer i samfundet*" (CBS, 2020b: 4). På denne måde er de studerendes egen transformation formuleret i henhold til at være for samfundet, således de studerende kan tage

et ansvar for: “(...) *de store globale udfordringer*” (CBS, 2020b: 4), hvilket skal være “(...) *til gavn for hele planeten*” (CBS, 2020b: 4). Vi vil derfor undersøge, hvordan CBS skaber en bestemt subjektposition for de studerende gennem Nordic Nine. Før vi bevæger os ind på et organisatorisk niveau på CBS, vil vi undersøge den historiske opkomst op til, at de studerende af CBS formes til at være ansvarlige for fremtidens problematikker til gavn for hele planeten. Vi vil derfor undersøge, hvordan universitetets formål er blevet konstrueret i forskellige perioder i henhold til en samfundsmæssig helhed, samt hvordan de studerende formes i relation til hertil. Vi vil undersøge de etablerede selvfølgeligheder i formningen af studerende, ved at undersøge de diskursive konstruktioner af dette. Dermed vil vi i vores speciale undersøge problematikken om de studerendes formning. Dette leder os til følgende problemformulering og undersøgelsesspørgsmål.

1.1 Problemformulering

Hvordan konstruerer CBS en særlig subjektposition for de studerende gennem Nordic Nine, og hvordan har dette slægtskabslinjer til den diskursive udvikling af universitetets formål og deraf de studerendes formning fra 1537-2013?

1.2 Undersøgelsesspørgsmål

- 1) Hvordan har konstruktionen af universitetets formål og de studerendes formning deraf ændret sig siden den første Universitetsfundats i 1537 frem til 2013?*
- 2) Hvordan subjektiverer CBS de studerende gennem magt- og selvteknologier, og hvilke konstitutive konsekvenser kan det skabe for de studerende?*

1.3 Videnskabsteoretiske afsæt

Vi vil i dette afsnit uddybe vores videnskabsteoretiske ståsted, hvor vi positionerer os som epistemologiske konstruktivister. Hermed vil vi uddybe, hvad epistemologisk konstruktivisme vil betyde for den måde, hvorpå vi tilgår besvarelsen af vores problemformulering videnskabsteoretisk. Vi vil ligeledes uddybe, hvad dette afsæt vil betyde for vores læsning af vores udvalgte teori.

Epistemologisk konstruktivisme

Vores videnskabsteoretiske udgangspunkt udgøres af to overordnede faktorer: Valg af problemformulering og valg af teori. Med problemformuleringen spørger vi til, hvordan CBS med Nordic Nine subjektiverer de studerende. Vi vil hertil undersøge, hvilke selvfølgheder og udfordringer, der fostres i måden, hvorpå universitetets formål konstrueres fra den første Universitetsfundats i 1537 og frem til 2013. Vi vil benytte den epistemologiske tilgang, hvor vi spørger, hvordan verden bliver til, i modsætning til den ontologiske tilgang, hvor der spørges til, hvad der eksisterer i verden. Hermed spørger vi ikke til *hvad*, men *hvordan* (Andersen, 1999: 13-14). Dette betyder, at vi udforsker, hvordan: *“I hvilke former og under hvilke betingelser er en bestemt meningsfuldhed (...) blevet til?”* (Andersen, 1999: 13-14). For den epistemologiske konstruktivisme, er den enkeltes erkendelse af verden derfor socialt konstrueret (Wæver, 2012: 298). Erkendelse er som konsekvens, derfor ikke formet af genstande, men derimod formet i den sociale kontekst som erkendelsesprocessen indgår i (Collin, 2003: 25). Vi vil dermed ikke forsøge at finde frem til en erkendelse af sandheden, netop fordi vi ikke har adgang til virkeligheden i sig selv, men kun som den konstrueres. Hermed afviser vi ikke, at der er en ontologi, men vi har ikke adgang til denne ontologi (Andersen, 2005: 47). Med afsæt i den epistemologiske konstruktivisme undersøger vi, hvordan udvalgte iagttagere konstruerer universitetet på bestemte måder. Dermed søger vi ikke at opnå en ontologisk erkendelse om eksistensen af specialets genstand, men snarere en forståelse for, hvordan der gives mening til denne, og dermed deontologiseres vores genstand (Andersen, 1999: 14). Med dette behandler vi ikke universitetet og studerende som en fast størrelse, men som noget der hele tiden bliver skabt.

Valg af teori

Vores første undersøgelsesspørgsmål lyder: *Hvordan har konstruktionen af universitetets formål og de studerendes forming deraf ændret sig siden den første Universitetsfundats i 1537*

frem til 2013? Til at besvare dette, vil vi benytte os af Foucaults teori om vidensarkæologi og genealogi. Med udgangspunkt i Foucaults teori kan vi undersøge hvordan universitetets formål fra 1537 og frem 2013 er blevet italesat og konstrueret. Vi starter i 1537, da det var her den første Universitetsfundats blev udskrevet. Den sidste lovmæssige ændring vi vil inddrage er Fremdriftsreformen fra 2013, hvor der var ændringer af henholdsvis SU-loven og Universitetsloven, dette inddrager vi dog særligt i relation til Universitetsloven 2003. Med Foucaults teori åbnes derfor muligheden for, at vi kan undersøge de diskursive udsagn om universitetets formål og i relation hertil, hvorledes studerende formes fra 1537-2013. Vi vil netop arbejde med Foucaults begreber for at undersøge, hvordan universitetet bliver til som en kontingent størrelse. Hermed vil vi analysere, hvordan bestemte vidensformer har fået en dominerende rolle, hvormed konstruktionen af universitetets formål og studerendes formning i relation hertil italesættes som en selvfølge. Derefter benytter vi os af Foucaults governmentality-analyse til at besvare efterfølgende underspørgsmål: *Hvordan subjektiverer CBS de studerende gennem magt- og selvteknologier, og hvilke konstitutive konsekvenser kan det skabe for de studerende?* Foucaults teori om governmentality giver os mulighed for at undersøge, hvilke magt- og selvteknologier CBS bruger for at gøre de studerende til Nordic Nine. Derfor kalder vores problemformulering på brugen af Foucaults teorier, da det giver os et teoriapparat som muliggør, at vi kan besvare, hvordan CBS konstruerer en særlig subjektposition gennem Nordic Nine. Ligeledes får vi adgang til at kunne analysere, hvorledes Nordic Nine har slægtskabslinjer til den historiske opkomst af universitetets formål og studerendes formning heraf. Når vi forholder os epistemologisk konstruktivistisk til Foucaults teoriapparat, da kan vi kun have adgang til, hvordan universitetets formål og de studerendes formning bliver skabt i det talte eller skrevne sprog i vores fire nedslag fra 1537-2013 (Foucault, 1977: 178). Dermed er selve vores problematisering af, hvordan de studerendes formes også en konstruktion, som vi skaber i specialet ud fra de iagttagelser, som vi får adgang til empirisk. Dette gør sig ligeså gældende når vi vil undersøge de studerende i henhold til universitetets formål. Hermed tager vi allerede et valg om, hvordan vi bruger vores teori i henhold til vores videnskabsteoretiske linse. Dette gør vi, da vi konstruerer et felt, hvor vi vil undersøge, hvordan de studerende sættes i henhold til universitetets formål.

2. Afgrænsning og afklaring

I dette afsnit vil vi afklare, hvad vi med specialet vil undersøge, samt hvilke afgrænsninger vi har valgt for at kunne besvare vores problemformulering.

CBS er på nuværende tidspunkt igang med at implementere deres nye strategi. Strategien har implikationer for forskellige områder i organisationen. Vi vælger at tage udgangspunkt i subjektivering af de studerende gennem CBS' nye strategi. Dette betyder, at vi gør os blinde for andre elementer i strategien, som omhandler for eksempel forskning eller CBS' ansatte. Vi undersøger derfor ikke eksempelvis digitalisering, som også er et element CBS konstruerer, at de vil fremme, som det fremgår af årsrapporten for 2019 og 2020 (CBS, 2020a: 5; CBS, 2021: 5). Dermed har vi et fokus på CBS, hvor vi særligt afgrænser os til bachelor og kandidatniveau. Med studerende, refererer vi derfor kun til kandidat og bachelorstuderende. Dette er ligeledes gældende for vores diskursanalytiske arbejde fra 1537-2013. Vi fokuserer ikke på forskning i sig selv som sit eget felt. I stedet vil forskning kun blive inddraget i henhold til universitetets formål vidensarkæologisk, og i relationen til de studerendes uddannelse, da disse ikke nødvendigvis kan adskilles. Dette er ligeledes gældende for vores governmentality-analyse, hvor forskning inddrages i relation til subjektivering af CBS studerende. CBS nævner i sin strategi, at de vil fokusere på et samarbejde med bestemte eksterne partnere. Vi vil her ikke inddrage, hvordan de vil samarbejde med disse samarbejdspartnere. Vi vil dog inddrage, hvordan CBS iagttager samspillet mellem uddannelse og samfundet, herunder arbejdsmarkedet og erhvervslivet som konstruktion, samt hvordan de konstrueres som stakeholdere. Når vi i vores speciale henviser til CBS, da henviser vi til de beslutningstagere, som har vedtaget implementeringen af Nordic Nine, hvormed vi giver en autoritet til CBS' bestyrelse, herunder særligt uddannelsesdekanen Gregor Half, og rektor for CBS Nikolaj Malchow-Møller.

Vi vælger ikke at spørge ind til, hvordan de studerende selv føler, da den type undersøgelse er af en mere antropologisk tilgang, hvor vi for eksempel kunne finde ud af, hvordan de studerende selv oplever dét at være studerende. I stedet vil vi undersøge, hvilke subjektpositioner CBS tilbyder de studerende gennem Nordic Nine. Ligeledes undersøger vi ikke, hvorvidt de studerende vælger at træde ind i denne subjektivering, da dette ikke er vores erkendelsesinteresse. Hertil ville det ikke være muligt, da CBS konstruerer, at Nordic Nine først vil være gældende for optaget af studerende i efteråret 2021. De stressede studerende som italesættes i CBS' årsrapport for 2019 lagde grund for den undren, som satte os i gang med at

undersøge, hvordan de studerende fra 1537-2013 er blevet formet, og ligeledes hvordan CBS i deres strategi om Nordic Nine forsøger at subjektivere en særlig type studerende. Hermed vil vi ikke undersøge de studerendes mentale helbred, eller hvad selve lidelserne som stress, angst, ensomhed og depression i sig selv indebærer på et psykosomatisk niveau.

3. Analysestrategi

I dette afsnit vil vi fremlægge, hvordan vi vil gå analysestrategisk til værks. Når vi former vores analysestrategi må vi nødvendigvis reflektere over de valg, som vi konstruerer vores analysestrategi ud fra. Vi starter med at udlægge vores iagttagelsesposition, hvilket er den position, hvorfra vi analyserer iagttagelser ud fra. Dertil vil vi også vælge, hvilken genstand vi gør til reference for vores iagttagelsesfelt. Ydermere vil vi fremlægge måden, hvorpå vi vælger at konditionere vores blik, hvormed vi vælger, hvornår en iagttagelse er indenfor det blik, som vi har konstrueret. Konstruktionen af vores blik omhandler dertil også vores teoretiske forståelsesramme, hvilket vil blive behandlet i vores teoriafsnit. Slutteligt vil vi redegøre for vores metodiske overvejelser, herunder dataindsamlingen af dokumenter og interviews, kodning og hvilken udsigelseskraft vores speciale har.

3.1 Iagttagelsesposition og iagttagelsepunkt

Da vi har en epistemologisk tilgang, iagttager vi vores udvalgte empiri gennem en anden ordens iagttagelse, hvilket udgør vores iagttagelsesposition. Med vores iagttagelsesposition vil vi som analysestrateger ikke iagttage på første orden med selvfølgeligheder knyttet til vores eget blik. Snarere vil vi analysere andres iagttagelser. Når vi vælger at iagttage gennem anden orden betyder det dermed, at vi foretager: “(...) *iagttagelser af iagttagelser som iagttagelser*” (Andersen, 1999: 15). Dette kan dog ikke gøres uden, at vi tager valg om, hvordan vi former dette blik ud fra en erkendelsesinteresse i en indfrielse af vores problemformulering. Dertil formes vores anden ordens blik netop ud fra de valg, som vi foretager på første orden som analysestrateger. Hermed kunne de kilder, som vi benytter være blevet læst på andre måder, såfremt erkendelsesinteressen var en anden, eller hvis vi havde formet vores blik på en anden måde. Det er derfor vigtigt, at vores analysestrategi klart fremlægger, hvilket blik vi konstruerer, samt hvordan vi konditionerer dette blik og i henhold til, hvilken genstand vi iagttager. Da vi har en iagttagelsesposition med et epistemologisk grundlag gennem anden ordens iagttagelser betyder det, at vi eksempelvis ikke vil søge mod at tilskrive en *sand* betydning til, hvad universitets formål *er*. Hermed forstået er vores iagttagelsesposition udelukkende i henhold til de iagttagelser vi undersøger, og ikke en analyse af en egentlig praksis.

For at indløse besvarelsen af vores problemformuleringen vælger vi, at vores iagttagelsepunkt for specialet er universitetets formål med henblik på problematikken, som er, hvordan de

studerendes formes. I vores indledende undersøgelser af det empiriske materiale har vi kunnet iagttage, at de studerende italesættes i de fundatser og universitetslove, som regulerer universitetets formål. Ligeledes fremgår de studerende kommunikativt af disse love, som har med universitetet at gøre, hvormed vi anser, at vi gennem en analyse af universitetets formål ligeledes får adgang til, hvordan de studerendes formes i relation hertil. Dette da universitetets formål som felt giver os mulighed for at undersøge, hvilke konstitutive betingelser de studerendes formning skabes ud fra. Når vi undersøger universitetets formål er det interessante for os dermed, hvorvidt ændringer i konstruktion af universitetets formål ligeledes afspejler sig i en ny formning af de studerende. Hermed bliver de studerendes formning den problemmæssige ledetråd, som vi undersøger indenfor vores iagttagelsesfelt.

I vidensarkæologien og genealogien benytter vi os af love, fundatser, en ordinans, betænkninger, behandlinger af love, regeringsudspil og breve, som har påvirket konstruktionen af universitetets formål. Hermed er det udsagn herfra, som vi gør til genstand for vores analyse. Vi vælger denne type af dokumenter, da vi her vil kunne indsamle iagttagelser, som har en autoritativ stemme ved at være udsendt af beslutningstagere på statsniveau. Hermed benytter vi kun iagttagelser i policy dokumenter og politiserede dokumenter fra statsniveau, som vi forstår som regeringer, konger og Danske Kancelli, hertil også udvalg nedsat af regeringer. Hermed vil vi kun tage udgangspunkt i iagttagelser fra den samtid, som vores nedslag tager udgangspunkt i, som omhandler universitetets formål og deraf de studerendes formning. I opbygningen af vores nedslag vil vi først undersøge universitetets formål ud fra de dokumenter, som vi trækker på i det enkelte nedslag, herefter vil vi undersøge, hvordan de studerende formes i henhold til at kunne indfri universitetets formål. I governmentality-analysen benytter vi os af officielt udsendte dokumenter fra CBS, interne medarbejder dokumenter fra CBS samt artikler og interviews med henholdsvis uddannelsesdekan Gregor Halff og rektor Nikolaj Malchow-Møller. Dermed gør vi kommunikationen fra CBS til genstand for analysen af, hvorledes de studerende subjektiveres.

3.2 Ledeforskelle og konditionering

I konstruktionen af vores analysestrategiske blik vil vi vælge de ledeforskelle, som vi benytter i henholdsvis vidensarkæologien, genealogien og governmentality-analysen. Dertil vil vi også konstruere den konditionering, som vi udvælger udsagn ud fra i henhold til vores erkendelsesinteresse. Brugen af ledeforskellene, og dets implikationer for konstruktionen af vores empiri vil dertil blive uddybet yderligere i teori afsnittet, men vi vil først indledningsvist

introducere dette for hver af analyserne. Ledeforskellen styrer den måde vi iagttager gennem en forskel, hvormed det vi leder efter, er det, som markerer sig på indersiden af forskellen af en forskel (Andersen, 2020: 247-250). Ledeforskellen udgør dermed en konstruktion af det, som leder vores: “(...) *iagttagede iagttagelse*” (Andersen, 1999: 183). Ledeforskellen danner dermed grundlaget for, at vi kan gøre empirien til genstand for analysen (Andersen, 1999: 183). Udover ledeforskellen udgøres vores blik også af en konditionering, hvilket ifølge Andersen (1999) udgøres ved, at vi som analysestrateger specificerer vores ledeforskel gennem: “(...) *iagttagelsesregler for det dømmende enten den ene eller anden side af ledeforskellen, f.eks. specificering af hvornår en diskurs er en diskurs*” (Andersen, 1999: 184).

Vidensarkæologien

Vores ledeforskel for vidensarkæologien er regularitet/spredning af udsagn (Andersen, 1999: 41). I brugen af denne ledeforskel vil vi dermed gøre de iagttagede iagttagelser til genstand ud fra ledeforskellen om regularitet i spredningen af de udsagn, som indgår i vores arkiv (Bilag 1). Da vi har valgt at undersøge konstruktioner af universitetets formål og heraf formningen af den studerende ud fra autoritative kilder, da vil vi kun medtage udsagn, der samler sig i en regularitet. Vores konstruktion af arkivet leder dermed tilbage på valget omkring vores ledeforskel, hvormed vi også er bevidste om, at en anden analysestrateg kunne have valgt at inkludere de spredte udsagn ligeså. Udover at vælge vores ledeforskel må vi nødvendigvis også konditionere denne ledeforskel. Når vi vælger at konditionere vores ledeforskel konstrueres vores blik i henhold til vores erkendelsesinteresse. I vidensarkæologien vælger vi at konditionere vores ledeforskel i henhold til at være i *en overordnet samfundsmæssig helhed*. Denne konditionering sættes dermed i forhold til, hvilket formål universitetet har, som værende en del af en større samfundsrelateret konstruktion. For at kunne konstruere vores ledeforskel vælger vi derfor at konditionere regulariteter/spredninger af udsagn som værende i forhold til den samfundsmæssige helhed. Udsagnene udvælges dermed ud fra, hvorvidt de indeholder en samfundsmæssige helhed, som universitetets formål står i relation til, og hvordan den studerende ligeledes formes ud fra dette. I konditionering af vores blik må vi dertil også fremlægge, hvordan vi kan afgøre, hvorvidt der er opstået en diskursformation i konstruktionen af udsagnene i vores arkiv. Vi vælger at kalde en samling af udsagn for en diskurs ud fra, hvorvidt der vedtages love eller fundatser, som konstruerer universitetets formål og formningen af de studerende på en særlig måde. Udsagnene i vores arkiv må derfor kunne sættes i relation til universitetets samfundsmæssige helhed i forhold til universitetets formål, og derigennem

hvordan de studerende synes italesat. Dette betyder, at vi dermed gør os blinde for de diskurser, som har omhandlet en overordnet samfundsmæssig helhed i relation til universitetets formål, som ikke kan blive iagttaget gennem love eller autoriserede policydokumenter i relation til de udvalgte love.

Genealogien

I det genealogiske arbejde vælger vi at benytte ledeforskellen kontinuitet/diskontinuitet. Vi har her valgt at starte det genealogiske arbejde i 1537, da dette er året, hvor den første Universitetsfundats blev udstedt. Vi har valgt at lave fire nedslag i perioden 1537-2013, hvormed vi iagttager synkrone diskurser over en længere diakron periode. Kontinuitet/diskontinuitet er netop den ledeforskel der udgør muligheden for at kunne iagttage, hvorvidt der sker en diskontinuitet i det, som ellers forstås som værende kontinuerligt i nutiden (Andersen, 1999: 57). Vi vælger her at dele vores arkiv op i fire perioder, hvilket udgør hver af de nedslag, som vi tager udgangspunkt i. Vi ser os dermed blinde for, hvordan diskursen er formet i perioden mellem vores nedslag, og hvorvidt der konstrueres diskontinuiteter i perioden udenfor vores nedslag. Hertil er de fire nedslag udvalgt, da vi i vores indledende undersøgelser har kunnet iagttage, at der her er foretaget større lovmæssige ændringer, hvor der er blevet vedtaget helt nye love, som erstatter tidligere love, snarere end blot ændringer af allerede eksisterende love. Dette drejer sig om Universitetsfundatsen 1537, Universitetsfundatsen 1788, Styrelsesloven 1970 og Universitetsloven 2003. Hertil er Universitetsfundatsen 1537 udgivet på latin, hvorfor vi benytter os af den danske version fra 1539. Vi vælger dertil, at vi i de enkelte nedslag inddrager ændringer af love, eller supplerende love såfremt dette er relevant, men de fire nedslag der er valgt med baggrund i disse fire fundatser og love specifikt. Konditioneringen af vores ledeforskel i genealogien er ligesom i vidensarkæologien også i henhold til *den overordnede samfundsmæssige helhed*. Ifølge Andersen (1999) må vi som analysestrateger forme konditioneringen af genealogien ud fra en kritisk indstilling (Andersen, 1999: 167). Vi iagttager derfor diskontinuitet når vi kan se en ændring i diskursformationen om universitetets overordnede samfundsmæssige helhed i relation til universitetets formål med henblik på, hvordan de studerendes formes. Vi vælger at kunne identificere en diskontinuitet, når der ikke længere kan drages en slægtskabslinje til mindst én af diskursens elementer: objekt, strategi eller subjekt. Hermed forstået, hvad der diskursivt tillægges universitetets formål og de studerendes formning i relation hertil. Dermed er vi i genealogien også styret af vores

vidensarkæologiske arbejde omhandlende regulariteten/spredning af udsagn af diskursen herom.

Governmentality

Vores ledeforskel for governmentality-analysen er selvteknologi/magtteknologi, hvorfor genstandsgørelsen af vores empiri gøres til et spørgsmål om at fremanalysere disse med henblik på at iagttage, hvordan CBS subjektiverer de studerende. Vi afgrænser os til, at en magtteknologi kan identificeres når der udsendes eller konstrueres et redskab af CBS, hvori der kommunikerer om, hvorledes CBS studerende skal handle i henhold til universitetets formål. Universitetets formål bliver her forstået singulært som værende måden, hvorpå CBS tilskriver mening til sig selv som et universitet, da vi med governmentality træder ind i organisationens kommunikation om sig selv og dets studerende. En selvteknologi afgrænses til når der af CBS kommunikerer om specifikke transformerende aktiviteter en CBS studerende kan vælge at udføre, således de handler i overensstemmelse med CBS' subjektivering. Vores valg af ledeforskel betyder derfor, at vi bliver blinde for magtens form i teknologierne, nemlig det Foucault kalder dispositiver. Vores valg af ledeforskel betyder ydermere, at vi ikke har blik for eksempelvis modmagtsformer, hvis dette udtrykkes i empirien internt på CBS. Vi vælger, at vores konditionering af vores ledeforskel er formningen af CBS studerende. Vores blik er hermed styret efter denne konditionering og ledeforskel, hvorfor vi gør os blinde for, at vores empiri indeholder andet end, hvorledes CBS i den valgte empiri vil forme CBS studerende. Derved gør vi os blinde for, hvordan CBS styrer på studielederne i sig selv, da konditionering udelukkende leder vores blik mod subjektiveringen af CBS studerende.

3.3 Teori

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores teoretiske afsæt. Vi vil konditionere, vores blik ud fra en konstruktion af, hvordan vi analysestrategisk benytter Foucaults diskurst teori med udgangspunkt i vidensarkæologien og genealogien, og derefter for Foucaults governmentality teori, herunder og magt- og selvteknologier.

Diskursanalyse

Vi vil udlægge vores brug af Foucaults teori om vidensarkæologi og genealogi, og hvordan vi vælger at konditionere vores blik ud fra teorien. Vi vælger her at bruge betegnelsen diskursanalyse fremover, som henviser til både vidensarkæologien og genealogien.

Vidensarkæologi

I vidensarkæologien sonderer vi mellem udsagn, diskurs og diskursformation, som tilsammen udgør diskursanalysen. Vi undersøger dermed diskursens mindste enhed - udsagn. Hermed analyserer vi udsagn om universitetets formål, og hvordan studerende formes i relation hertil. I brugen af diskursanalysen har vi dermed en klar erkendelsesinteresse i vores indfrielse af problemformuleringen. Derfor må vi forme vores teoretiske blik i følgende afsnit, så vi har konditioneret, hvordan vi går til vidensarkæologien som analysestrategier.

Udsagn og diskursformation

Diskursen er den afgrænsede samling af udsagn, som er formuleret gennem det arkiv, som vi som diskursanalytikere har samlet sammen. Diskursformation er spredningssystemet for de udsagn, som dukker op, her vil vi finde regularitet af de udsagn, som dukker op i vores diskursanalyse. Hermed vil vi samle et arkiv med udsagn om den overordnede samfundsmæssige helhed i relation til universitetets formål, og formningen af de studerende. Dette betyder dog ikke, at der er en struktur, da der ikke er en struktur der 'taler' gennem udsagnene. Derimod vil det være os, som skaber denne struktur gennem vores arkiv for at besvare vores 1. undersøgelsesspørgsmål. Forskellen, som er ledende for vores blik, er derved regularitet/spredning af udsagn, eller som Foucault (1986) skriver: "*Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever objects, types of statements, concepts, or thematic choices, one can define a regularity*" (Foucault, 1986: 38).

Dermed er regulariteten af udsagn i diskursanalysen en konstruktion, som vi skaber i vores analyse. Det er os som diskursanalytikere, der konstruerer denne regularitet når vi udarbejder diskursanalysen om universitetets formål med henblik på formningen af studerende. På denne måde konditionerer vi vores teoretiske forståelse ud fra dele af Foucaults teori af, hvordan vi kan forholde os til de udsagn, som dukker op, som de fremtræder. Vi retter dermed vores blik mod, hvordan udsagnene bliver til i deres positive pludselighed, hvor:

“Hver diskursivt moment må betragtes i sin positive pludselighed, i denne punktlighed, hvori det indtræder, og denne tidslige adspredthed, som gør det muligt at gentage det, erkende, glemme, forvandle, udviske, det indtil de mindste spor, gemme det væk, fjernt fra alle blikke (...)” (Foucault, 1971: 155).

Udsagnet kan ikke reduceres til noget andet end den selv i dens fremtrædelse, hvorfor vi har blik for det plan, hvor udsagnene fremtræder. Dette vil sige, at vi ikke kan analysere nogen intention, interesse eller mening forbundet med udsagnet. Dermed stiller vi ikke ‘hvad’ eller ‘hvorfor’ spørgsmål i vores analytiske arbejde. I stedet spørger vi til, hvordan udsagnet fremtræder. Når vi indsamler empirien om universitetets formål og deraf formningen af studerende finder vi dermed udsagn, som for os fremstår relevante hertil, hvorfor indsamlingen af udsagnene leder tilbage til vores iagttagelsesposition. Vi kan således ikke se os fri fra at gå til udsagnene med formålet om at indfri vores problemformulering. Derfor har måden, hvorpå et udsagn afgrænses afgørende betydning for, hvordan vores diskursanalyse ender med at være udformet. Vi konditionerer derfor vores diskursanalyse til at være en beskrivelse af diskursive forhold, der fremstilles, som værende kendsgerninger i den samtid den beskriver om universitetets formål og studerendes formning i relation hertil i vores nedslag i perioden 1537-2013 (Foucault, 1971: 155). Ifølge Foucault er et udsagn en eksistens funktion, hvoraf udsagn muliggør, at grupperinger af tegn kan eksistere. Dette vil sige, at det er den enhed, som gennem italesættelse frembringer fænomener til eksistens (Foucault, 1986: 86-88). Vi kan som analysestrateger ikke iagttage fænomeners eksistens i sig selv, men kun hvordan dette konstrueres i de iagttagede iagttagelser.

De fire diskursive aspekter

Udsagn har fire diskursive aspekter i sig: objekter, subjekter, begrebsnetværk og strategier, hvilket vi vil udlægge i det følgende.

Det første aspekt indebærer, at et udsagn altid refererer til diskursive objekter. Dette betyder, at det er udsagnet selv, som konstruerer og definerer objektet, der frembringes gennem italesættelse (Foucault, 1986: 88-92). Derved bliver objektet et socialt og sprogligt faktum. Det andet aspekt som udsagn frembringer er subjekter, som uddeles til bestemte individer, hvorved der skabes bestemte positioner, som der kan tales og ageres ud fra. Derved har subjektet ikke status uden for udsagnet, men dets plads og taleposition skabes af det (Andersen, 1999: 45). Det tredje aspekt indebærer, at udsagn reaktualiserer andre udsagn. Dette vil sige, at det indgår i et forbundet felt bestående af flere sproglige elementer, der associerer sig med hinanden, hvor de på en og samme tid træder frem som unikke i dem selv. Begreber knytter sig dermed altid til andre begreber, men kan ikke beskrives som kombinationer af begreber, som Foucault (1986) skriver:

“There is no statement in general, no free, neutral, independent statement; but a statement always belong to a series of a whole, always plays a role among other statements, deriving support from them and distinguishing itself from them: it is always part of a network of statements (...)” (Foucault, 1986: 99).

På denne måde formes et netværk. Udsagn er dermed forbundet til hinanden og forstås både ved, at de forbinder sig til tidligere udsagn, og samtidigt åbner op for nye udsagn i fremtiden - udsagnet potentialiserer. Det fjerde aspekt indebærer, at et udsagn kun er et udsagn, hvis det indgår i strategier eller i operationer. Det er her et udsagns identitet enten kommer til udtryk og opretholdes, eller svinder hen (Foucault, 1986: 100-105). Udsagn er ikke blot det sagte, men det forekommer altid gennem materialiteter, som tale, skrift, billeder med videre. Disse bliver udsagnets medie til at kunne eksistere. Udsagnet er strategisk forstået som, at: *“(...) udsagnet som en reaktualisering dukker op som et valg mellem andre mulige aktualiseringer”* (Andersen, 1999: 46). Vi har derfor for øje, hvilke regler der er på spil, som accepterer et udsagn, og medvirker til det konstrueres som et fornuftigt udsagn (Andersen, 1999: 49). Ifølge Foucault er enhver tale, gøren medvidere, en tale i en bestemt diskurs, hvor bestemte regler dominerer for om det, der udtales accepteres som sandt. Dertil er der altså bestemte magtforhold, som influerer samfundet, og som ikke kan lokaliseres eller isoleres til bestemte dele af samfundet, men er allestedsværende (Andersen, 1999: 32). Dette inddrages, i det vi dermed kan undersøge, hvordan universitetet bliver tildelt et bestemt formål, og i relation til dette, hvorledes studerende italesættes på en bestemt måde. Dermed vil vi bruge dette i henhold til vores

problemstilling til at besvare, hvordan studerende formes på en særlig måde i henhold til det formål der italesættes om universitetet gennem autoritative policy dokumenter. Vores diskursanalyse består derved i at fremanalysere udsagn, som er begivenheder der udtrykker diskursobjekter, begrebsnetværk, subjektpositioner og strategier. Dette er på denne måde de begreber, som er vores teoretiske linse, når vi går diskursanalytisk til værks i analysen af udsagn om universitetets formål med henblik på de studerendes formning.

Genealogi

I vores forståelse kan den genealogiske analyse ikke adskilles fra den vidensarkæologiske, da den genealogiske analysestrategi er den historiske dimension (Howarth, 2005: 78). Derved ser vi de to analysestrategier som uadskillelige, da det historiske element ville mangle uden genealogien (Andersen, 1999: 52). Vi vil undersøge, hvordan diskursen historisk har ændret sig, og undersøge de selvfølgheder, som fremkommer som naturlige i dag i forhold til den forståelse, som er blevet dominerende omkring universitetets formål og hertil de studerendes formning. Netop derfor kalder vores problemformulering på brugen af genealogien, da vi netop vil kunne gå tilbage i tiden og undersøge, hvordan bestemte diskurser er blevet de dominerende. Hertil vil vi kunne undersøge, hvilke konstruktioner der er gået tabt i italesættelsen af universitetets formål i relation til studerendes formning fra 1537-2013. Formålet med genealogien er ikke at beskrive, hvad der historisk virkeligt fandt sted eller skete kontinuerligt (Foucault, 1977: 152-154). I stedet er genealogien en metode til i nutiden at beskrive de historiske kampe, strategier og den viden som var gældende tidligere, samt hvilke dominerende diskurser der konstitueres i vores fire nedslag i perioden fra 1537-2013: *“You see, what I want to do is not the history of solutions - and that’s the reason why I don’t accept the word alternative. I would like to do the genealogy of problems, of problématiques. My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous”* (Foucault, 1997: 256). Vi vil problematisere, hvordan CBS ud fra Nordic Nine italesætter deres formål i relationen til de studerendes formning, hvilket vi vil gøre ved at analysere diskurser og praktikker om universitetets formål og de studerendes formning heraf historisk, samt hvordan der ligeledes er diskontinuiteter til dette, og derved fremtræder som noget nyt (Heede, 2018: 50). Diskontinuiteter er en del af historien, hvortil universitetets formål og studerendes formning, er tilskrevet mening på forskellige måder og i forskellige sammenhænge:

“Effective” history differs from traditional history in being without constants. Nothing in man-not even his body- is sufficiently stable to serve as

the basis for selv-recognition or for understanding other men. The traditional devices for constructing a comprehensive view of history and for retracing the past as a patient and continuous development must be systematically dismantled” (Foucault, 1977: 153).

Netop fordi, at når noget emergerer historisk, er det altid ud fra nogle bestemte kræfter, som har vundet status (Foucault, 1977: 149). Helt konkret betyder dette, hvorledes der synes at være sket diskontinuiteter eller kontinuiteter i diskursen om universitetets formål, og hvordan studerende formes i relation hertil fra 1537-2013. Derfor vil vi i henhold til besvarelsen af vores problemformulering undersøge, hvordan det er gået til at studerende formes til at have et ansvar for hele planeten, som det kommunikeres i CBS’ nye strategi. I vores genealogiske arbejde handler det ikke kun om at følge de diskurser, som blev dominerende, men ligeledes de, der blev selekteret fra:

“An event, consequently, is not a decision, a treaty, a reign, or a battle, but the reversal of a relationship of forces, the usurpation of power, the appropriation of a vocabulary turned against those who had once used it, a feeble domination that poisons itself as it grows lax, the entry of a masked “other”. The forces operating in history are not controlled by destiny or regulative mechanisms, but respond to haphazard conflicts” (Foucault, 1977: 154).

Vi vil dermed vise de forskellige diskontinuiteter, hvor diskursen ændrede sig i relation til vores iagttagelsespunkt universitetets formål: *“Historien og de historiske discipliner i almindelighed er, groft sagt, ikke længere en rekonstruktion af årsagskæder bag de åbenbare forløb, men snarere en systematisk organisation af selve det diskontinuerte” (Foucault, 1970: 152).* Dette vil sige, at vi opsporer de steder i historien, hvor universitetets formål og studerendes formning synes at have ændret sig diskursivt. Dermed leder vi ud fra vores ledeforskel kontinuitet/diskontinuitet når vi konstruerer vores arkiv. Det drejer sig om at sætte spørgsmålstejn ved nutidens selvfølgeligheder ved brug af historien, i det vi fremviser de slægtskabslinjer og rationaliteter, der har haft indflydelse på måden, hvorpå det italesættes i nutiden, og som var gyldige på et bestemt tidspunkt historisk:

“On the contrary, to follow the complex course of descent is to maintain passing events in their proper dispersion; it is to identify the accidents, the

minute deviations- or conversely, the complete reservals- the errors, the false appraisals, and the faulty calculations that gave birth to those things that continue to exist and have value for us; it is to discover that truth or being do not lie at the root of what we know and what we are, but the exteriority of accidents” (Foucault, 1977: 146).

Dermed vil vi undersøge, hvorledes universitetets formål og formningen af studerende er konstrueret og har ændret sig fra 1537-2013, med henblik på at afselvfølgeliggøre måden, hvorpå CBS italesætter sit formål og formningen af dets studerende.

Arkivet

Vores arkiv består af en samling af alle udsagn - de talte og skrevne, og kan ses i Bilag 1. Derved bliver diskurserne skabt af os ud fra vores afgrænsning af vores udvundne samling af dokumenter såsom love, fundatser, betænkninger, regeringsudspil, breve og behandlinger af love og en ordinans, som vi samler sammen til netop at kunne iagttage italesættelser af universitetets formål og formningen af studerende i relation hertil. Vores arkiv er dermed en konstruktion, som vi skaber på baggrund af vores konditionering og ledeforskelle. Som diskursanalytikere kan vi ikke selv bestemme, hvilken diskursformation, som udsagn og dens spredning er reguleret af, men vi opstiller kriterier for, hvornår udsagn er relevante for vores speciale. Derfor må vi: “(...) *ought to read everything, study everything. In other words, one must have at one’s disposal the general archive of a period at a given moment*” (Foucault, 1998: 263). Dette betyder, at vi må følge udsagnene og det de henviser til indtil vi kan iagttage en afsluttet helhed ud fra de givne kriterier vi har sat op om de tre diskursive aspekter, samt at en lovmæssig beslutning tages på baggrund af dette. Denne afsluttede helhed afgør vi ud fra vores ledeforskel om regularitet/spredningen af udsagn om universitetets formål i henhold til de studerendes formning. Vi forudindtager dermed ikke på forhånd, hvilke udsagn vi kommer til at finde, derimod har vi taget et analysestrategisk valg ved at gøre universitetets formål, og studerendes formning til henholdsvis vores iagttagelsesfelt og problematik. Det er først når arkivet er afgrænset, at vi kan iagttage, om der er en diskursformation, samt analysere, hvorvidt der er nogle regulariteter eller ej i vores valgte udsagn, som dukker op i henhold til universitetets formål og studerendes formning.

Nedenfor ses figuren over de fire nedslag, som vi i vores diskursanalyse tager udgangspunkt i. Figuren kan ses forstørret i Bilag 2.

Figur 1: De valgte nedslag

| | | | |
|--|---|---|---|
| 1. nedslag: Universitetet for Kristendommen | 2. nedslag: Universitetet for Staten | 3. nedslag: Universitetet for Velfærdsstaten | 4. nedslag: Universitetet for Vidensamfundet |
| Med afsæt i Universitetsfundatsen 1537. | Med afsæt i Universitetsfundatsen 1537. | Med afsæt i Styrelsesloven 1970. | Med afsæt i Universitetsloven 2003. |

Kilde: Eget arbejde

Governmentality-analyse

Vi vil benytte governmentality-analysen til at undersøge, hvordan CBS gennem Nordic Nine skaber en bestemt styring i formningen af CBS studerende. Vi vil derfor konditionere, hvordan vi bruger Foucaults begreb om governmentality til at danne vores teoretiske blik. Vi tager udgangspunkt i at konditionere begreberne om vidensformer, magt og subjekt, hvorefter vi vil beskrive, hvordan dette indgår i governmentality som et styringsrationale, samt hvordan vi vil benytte dette analysestrategisk.

Vidensformer

Viden og sandheder i samfundet er procedurer, som skiller falske udsagn fra sande, hvorfor noget gøres mere 'sandt' over noget andet. Samfundet konstrueres ud fra sandhedsregimer, derved forstået sandheder, der regerer (Heede, 2018: 85-87). Vidensformer lægger til grund for magt, og er en indvirkning på styringens udformning således, at subjektet kan knytte an til styringen, og dermed får en forståelse for sandheden om sig selv (Foucault, 1982: 781). Ifølge Foucault er ingen viden:

"(...) formed without a system of communication, registration, accumulation, and displacement that is in itself a form of power, linked in its existence and its functioning to other forms of power. No power, on the other hand, is exercised without the extraction, appropriation, distribution, or restraint of a knowledge" (Foucault, 1997: 18).

Denne vidensforståelse benytter vi, i det vi undersøger, hvordan CBS bruger et særligt vidensgrundlag til at forme CBS studerende på bestemte måder. Dette bringes ligeså ind ved at undersøge, hvilken viden CBS studerende skal anerkende som 'sand' for at kunne indtræde i den subjektposition, som CBS tilbyder dem. Vidensformer eksisterer ikke uden for

magtudøvelse, ligesom det er en nødvendighed for at kunne udøve andre former for magt. I en Foucauldiansk forståelse er det interessante derfor ikke, hvorvidt der er sandhed i sandhed, men derimod den betydning som sandhed får som funktion for magtudøvelse:

”The important thing here, I believe, is that truth isn't outside power, or lacking in power (...) Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its regime of truth, its "general politics" of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true (...) ” (Foucault, 1984: 72)

Vi konstruerer dermed et blik på det interdependente forhold mellem magtudøvelsen og vidensproduktionen i CBS' styring, som værende et grundlag for, at CBS kan forme CBS studerendes subjektposition. Såfremt CBS studerende knytter an til dette, da kan individet indtræde i den tilbudte subjektposition (Foucault, 1982: 781). Vi undersøger ikke om CBS studerende anerkender vidensgrundlaget og indtræder i subjektposition. Derimod er vores erkendelsesmæssige formål at undersøge, hvordan CBS tilbydes en subjektposition på baggrund af et vidensgrundlag.

Magt

Foucaults magtbegreb beror på, at der styres indirekte på andres handlinger, eller på handlinger, som vil ske i nutiden eller fremtiden (Foucault, 1982: 789). Subjektet der styres på må anerkendes som et handlende subjekt, hvor der i magtrelationen formes et handlingsrum, som subjektet på forskellig vis kan knytte an til: *“The exercise of power consists in guiding the possibility of conduct and putting in order the possible outcome”* (Foucault, 1982: 789). Magtrelationen influerer selvforholdet, som subjektet kan vælge at knytte an til for magtens virke. Dette betyder ligeledes, at det samtidig må genkendes i subjektet af andre (Foucault, 1982: 781). Magtrelationen skaber bestemte subjekter, som forholder sig til sig selv på en bestemt måde og som influerer måden, hvorpå det indgår i sociale relationer med andre mennesker omkring sig. Ifølge Foucault er magt allestedsværende og findes i enhver social relation: *“(...) the human subject is placed in relations of production and signification, he is equally placed in power relation which are very complex”* (Foucault, 1982: 778). Vi konditionerer derfor vores blik til at kunne iagttage, hvordan CBS indirekte gennem Nordic Nine søger at subjektivere CBS studerende til at handle på bestemte måder. Hertil vil vi

iagttagelse, hvordan CBS søger at skabe en styring på de studerendes selvforhold, således de handler i overensstemmelse hermed. Dermed forholder vi os kun til, hvordan CBS konstruerer denne styring. Magt er en dynamisk foranderlig proces, hvor man gennem magten kan producere noget bestemt med et bestemt formål. Derfor kan man drage fordel af den gældende magtrelation. Magtanalytisk søger vi dermed at stille spørgsmål om: “(...) *hvordan det går til, mellem hvem og hvem, mellem hvilket punkt og hvilket punkt og ifølge hvilke procedurer og med hvilke virkninger*” (Foucault, 2008: 7). Magten fungerer gennem diskursive sandheder, som den producerer (Heede, 2018: 42). Vi vil analysere, hvordan CBS skaber specifikke handlingsrum, som konstrueres i relation til, hvordan CBS studerende bør handle. Med dette konditioneres vores teoretiske blik til at være et spørgsmål om, hvordan CBS konstruerer bestemte subjektiveringer for deres studerende. Magt er og kan findes i en: “(...) *mængde af institutioner, procedurer, analyser og refleksioner, beregninger og taktikker, som gør det muligt at udøve den specifikke, om end meget komplekse form for magt*” (Foucault, 2008: 116-117). Hermed udøves magten indirekte gennem magtteknologier, som CBS søger at styre de studerende gennem, så de handler på en den rette måde.

Subjektet

Ifølge Foucault, er subjektet et: “*Subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge*” (Foucault, 1982: 781). Subjektet skabes dermed altid i henhold til dets selvforhold, og de relationer det indgår i med andre, hvori magtrelationen formes. Magten udøves ved at skabe et subjekt, som kan styres indirekte, hvor subjektet ligeså forholder sig til sit eget selv. Dette kræver derfor, at styringen må være udformet på en sådan måde, at subjektet gennem refleksiviteten i relationen til sit eget selv kan se et grundlag for at knytte an til styringens formål og virkemidler (Karlsen & Villadsen, 2007: 23). I vores governmentality-analyse undersøger vi derfor, hvordan CBS forsøger at styre, hvorledes CBS studerende skal forholde sig til sig selv på bestemte måder. Magt kan kun udøves på frie subjekter, hvilket betyder at de studerende selv skal vælge, hvorvidt de vil indtræde i den position CBS tilbyder. Subjektet er derfor, ifølge Foucault, grundlæggende frit, hvilket betyder, at det selv vælger, hvorvidt det vil knytte an til de sandhedsregimer, som styringen skabes ud fra: “(...) *Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free (...) what defines a relationship of power is that it is a mode of action which does not act directly and immediately on others*” (Foucault, 1982: 789-790). For Foucault betyder

frihed ikke, at individet kan frasige sig magtrelationer i det hele taget, selvom det kan udøve modmagt mod en subjektivering. Dette fordi, magten er en del af alle livets aspekter:

“(...) det er ikke sådan, at der findes familieforhold med magtmekanismer oveni, eller at der findes kønsforhold med magtmekanismer ved siden af eller ovenover. Magtmekanismer er en indbygget del af disse forhold, de er cirkulært deres årsag og virkning (...)” (Foucault, 2008: 8).

Hvis subjektet ud fra sin refleksivitet omkring vidensformerne vælger at knytte an til styringen, da muliggør selvteknologier, at subjektet kan lede sig selv. På denne måde bliver det muligt for individet at konstituere sit eget selv (Foucault, 1997: 263). Vores problemformulering kalder derfor på, at vi vælger at bruge netop denne konditionering af magt, viden og subjekt. Dermed konstruerer vi et blik for at analysere, hvordan CBS indirekte opstiller mulige handlingsrum gennem Nordic Nine, som de studerende kan vælge at knytte an til. Det kræver at de studerende gennemgår en række transformerende aktiviteter:

“(...) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means, or with the help of others, a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality” (Foucault, 1997: 225)

Subjektet benytter sig af bestemte teknologier og operationer for at transformere selvet ud fra en refleksion om sit eget selv i en moralsk sammenhæng om, hvordan man som individ bør agere (Foucault, 1997: 263). Hermed er det subjektet selv, der tager et valg om at underlægge sig denne transformative proces, hvor subjektet kan lede sig selv gennem et etisk selvforhold (Foucault, 1997: 225). I konditioneringen af vores teoretiske blik er forståelsen af det etiske selvforhold en vigtig teoretisk understøttelse, da vi hermed forstår, at CBS nødvendigvis må skabe en styring, som de studerendes kan knytte an til i deres eget etiske forhold. Hertil vil vi fremanalysere de selvteknologier, som CBS skaber i henhold til subjektiveringen af de studerende.

Governmentality

Vi går til vores governmentality analyse ud fra vores konditionerede teoretiske forståelsesramme om viden, magt og subjekt. Dette er en del af vores blik, da vi har valgt

ledeforskellen selvteknologi/magtteknologi, og dermed søger at identificere disse teknologier i empirien. Vores ledeforskel er formningen af CBS studerende, hvormed vores blik kun rettes mod de selv- og magtteknologier, som omhandler de studerende. Dette sættes yderligere i henhold til vores iagttagelsespunkt om universitetets formål, hvor vi iagttager, hvordan CBS tilskriver mening til sig selv i relation til dette. Denne formning af vores blik bruges dermed i relation til vores erkendelsesinteresse om at analysere, hvordan de studerendes formes af CBS. Vi tager i vores brug af governmentality udgangspunkt i en forståelse af styring fra Foucault (1982):

“Perhaps the equivocal nature of the term "conduct" is one of the best aids for coming to terms with the specificity of power relations. For to "conduct" is at the same time to "lead" others (according to mechanisms of coercion which are, to varying degrees, strict) and a way of behaving within a more or less open field of possibilities. The exercise of power consists in guiding the possibility of conduct and putting in order the possible outcome. Basically power is less a confrontation between two adversaries or the linking of one to the other than a question of government” (Foucault, 1982: 789).

Denne engelske oversættelse af “conduct” kan måske bedst forstås i lyset af den originale franske forståelse fra Foucault (1994): “(...) *conduire des conduites*” (Foucault, 1994: 237), hvormed betydningen af ‘conduire’ både henviser til at føre eller lede andre, og at føre eller lede sig selv. På denne måde får vi betydningen ‘conduct of conduct’, eller det danske pendant til begrebet; ledelse af selvledelse. Således inkluderer ledelse af selvledelse både forholdet mellem den der forsøger at lede andre, samt den der forsøger at lede sig selv. Denne forståelse af ‘conduire’ er essentielt til at forstå den moderne styreform, hvor ledelse af selvledelsen involverer det enkelte individs eget forhold til selvet og sin egen moralitet, hvorfra denne leder sig selv (Foucault, 1997: 263). Dermed bliver governmentality et styringsrationale, hvor der ikke opstår en direkte konfrontation med tvang, da tvang for Foucault er vold: “(...) *relationship of violence acts upon a body or upon things; it forces, it bends, it breaks on the wheel, it destroys, or it closes the door on all possibilities*” (Foucault, 1982: 78). Snarere så er det nødvendigt, at individer frivilligt indgår i den subjektivering, som der tilbydes gennem magtteknologier, hvormed de må virke gennem indirekte virkemidler, hvor de ikke fremstår som tvang. Hermed må subjektet selv vælge at knytte an til dette og derigennem lede sig selv når egen styring bliver forbundet til den ydre styring ved indtrædelsen i subjektiveringen.

Ledelsen af andres selvledelse beror på at skabe de handlingsrum, hvorfra individet kan lede sig selv. Governmentality er dermed en kompleks styringsform, hvor subjektet selv må vælge at knytte an til styringen, hvorfor subjektet må være fri til dette. For at kunne foretage disse analyser, er det derfor essentielt at analysere, hvordan CBS gør brug af teknologier til at skabe deres styring. I vores analyse tager vi udgangspunkt i magt- og selvteknologier, til at fremanalysere den subjektposition CBS konstruerer for de studerende, som ligeså er det Foucault særligt har beskæftiget sig med:

”It is the last two, the technologies of domination and self, which have most kept my attention. I have attempted a history of the organization of knowledge with respect to both domination and the self (...) This encounter between technologies of domination of others and those of the self I call ‘governmentality’” (Foucault, 1997: 225).

Governmentality beror på en pluralitet i forholdet mellem magt- og selvteknologier. Hermed udøves en styring gennem magtteknologier, som kræver at subjektet vælger at knytte an til styringen, hvormed subjektet udfører en række transformerende aktiviteter på selvet gennem selvteknologier. Således virker magten indirekte på individer i styringen af dem. Magtteknologier er dermed de redskaber, som benyttes til at styres med, hvorfor disse ikke er passive størrelser. Teknologierne skaber bestemte handlingsrum, som subjektet kan vælge at handle indenfor, hvorfor styringen skabes med baggrund i en vidensproduktion, som subjektet skal godtage (Foucault, 1982: 781). I vores governmentality-analyse vil vi derfor tage udgangspunkt i netop magt- og selvteknologier for at undersøge relationen mellem vidensformerne og magtudøvelsen CBS iværksætter gennem Nordic Nine. Vi vil dermed analysere, hvordan CBS gennem Nordic Nine søger at forme de studerende mod en bestemt subjektposition. Gennem en kobling mellem magt- og selvteknologier, bliver det muligt at lede gennem selvledelse. Hermed bliver det muligt at etablere handlingsrummet for styring af individers handling-, tænkning- og talerum (Foucault, 1997).

Analysestrategisk tager vi udgangspunkt i Foucaults (1997) framework, som individer har til selvet. I dette styringsperspektiv optræder magt- og selvteknologier interdependent af hinanden således, at styringen kan opnå sit formål om at lede subjektet mod en selvledelse. De fire dimensioner i frameworket er: Telos, underkastelsesmåden, styringsgenstanden og handlemidlerne (Foucault, 1997: 263-265). Telos forstår vi som formålet for, hvorfor subjektet bør transformeres. Her spørger vi: *“Which is the kind of being to which we aspire when we*

behave in a moral way?” (Foucault, 1997: 265). Telos vil vi benytte til at fremanalysere, hvordan CBS konstruerer et formål for, at de studerende skal subjektiveres til at blive transformerende. Underkastelsesmåden forstår vi som måden, hvorpå subjektet ud fra vidensformer tilbydes et rationale, som de kan anskue som sandheden for hvorfor, at de bør indgå i en subjektivering. Her spørges indtil: “(...) *the way in which people are invited or incited to recognize their moral obligations*” (Foucault, 1997: 264). Dette vil vi benytte til at identificere, hvilket vidensgrundlag CBS synes at lægge til grund for, at de studerende skal subjektiveres. Her vil vi analysere, hvordan CBS har benyttet det, som de kalder en Delphiundersøgelse til at nå frem til Nordic Nine. Styringsgenstanden forstår vi som det aspekt af subjektet, hvorpå der konstrueres en styring. Her spørger vi indtil: “*Which is the aspect or the part of myself or my behavior which is concerned with moral conduct?*” (Foucault, 1997: 263). Dette vil vi benytte til at identificere, hvilket aspekt i de studerende, som CBS søger at styre på, således de handler i overensstemmelse med styringen. Vi vil her analysere, hvordan CBS gør de studerendes ansvarlighed til genstand for en transformation. Handlemåderne forstår vi, som det handlingsrum, aktivitet med videre som muliggøre styringen, hvor vi undersøger: “*What are the means by which we can change ourselves in order to become ethical subjects?*” (Foucault, 1997: 265). Derved vil vi analysere, hvilke teknologier der tages i brug for at skabe dette handlingsrum, hvor vi vil analysere, hvordan CBS konstruerer Nordic Nine som et handlemiddel, og hertil hvordan de studerende konstrueres i henhold til fire selvteknologier. Hermed vil vi benytte de fire dimensioner til at fremanalysere, hvordan CBS subjektiverer de studerende gennem magt- og selvteknologier, hvor vi tager udgangspunkt i Nordic Nine som en magtteknologi i sig selv.

3.4 Metode og dataindsamling

Vi vil i dette afsnit belyse, hvordan vi griber vores analyser metodisk an, hvormed vi vil redegøre for de valg, som vi har taget for vores dataindsamling herunder dokumenter og interviews.

Dataindsamling

Til vores diskursanalyse begyndte vi at indsamle empiri ud fra vores erkendelsesinteresse, som var universitetets formål, og hvordan de studerende formes i relation hertil. Vi begyndte derfor at undersøge universitetets oprindelse i historiebøger og ved søgning på nettet. Vi undersøgte diverse samtidige kilder, i form af officielle dokumenter, love, fundatser, men også kilder fra senere tid, i form af historiebøger som indeholdte uddrag af dokumenter fra tidsrummet 1537-2013, netop for at fremanalysere udsagn om universitetets formål og studerendes formning i relation hertil.

Historiebøgerne som vi har benyttet i vores diskursanalyse er også med henblik på at spore os frem til primærttekster, hvilket var særligt gældende for vores tidligere nedslag: 1) Universitetet for kristendommen, 2) Universitetet for staten. Hertil benytter vi os af sekundære kilder i disse nedslag for at komme tættere på de primære tekster, dette særligt da sproget til tider kan være svært tilgængeligt. Vi vil hermed ikke bruge sekundære kilder som noget, hvori vi kan iagttage konstruktioner, men snarere som en afspejling af vores primære udsagn. Vores primære empiri består af fundatser og love, da vi dermed vil kunne fremanalysere 1) de beslutninger som blev vedtaget fra statens side, og som havde indflydelse på universitetets formål og deraf studerendes formning 2) grundlaget for, at der var sket gældende ændringer og derved vores ramme for, hvorledes vi kunne iagttage en diskurs. Hertil benytter vi os ligeledes af primær empiri i form af breve, betænkninger, folketingsbehandlinger heri også fremsætninger af love, pressemeddelelser og udspil fra regeringen. Vi benytter særligt dette i vores 3. og 4. nedslag (med undtagelse af breve), da lovene på denne tid er væsentligt kortere og mindre udførlige end universitetsfundatserne i 1. og 2. nedslag. Dermed vil vi bruge betænkningerne, folketingsbehandlinger og udspil fra regeringen til at understøtte konstruktionerne i lovteksterne. Til at supplere Universitetsloven 2003, vælger vi at benytte vi os af Fremdriftsreformen 2013 fremfor ændringen af SU-loven 2003 i 4. nedslag. Dette da SU-loven 2003 kun italesatte et SU-tillæg for varigt funktionsnedsatte (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021), hvilket er en partikulær italesættelse af en enkelt gruppe af

studerende, som samtidigt er udenfor vores problemområde. Hertil synes det, at der med SU-loven i 2013 skete diskursive ændringer i forhold til 3. nedslag, hvortil både Fremdriftsreformen 2013 og Universitetsloven 2003 blev italesat af de daværende regeringer, som værende for at fremme konkurrenceevnen, hvorfor vi vælger at inddrage dem som supplerende til hinanden i 4. nedslag. I vores diskursanalyse afgrænser vi os til kun at medtage italesættelser fra ordførere fra regeringspartier samt ministre inden for forsknings- og uddannelsesområdet. Når vi medtager iagttagelser fra ordførere eller ministre, da behandler vi ikke disse som singulære til iagttageren, men iagttagelse af disse iagttagelser som værende et udtryk for regeringspolitikken. Vi benævner derfor ikke den enkelte minister eller ordfører i analysen, men har markeret dette i vores arkiv for at give en præcis kildehenvisning. Hermed giver vi kun en taleposition til konger, regeringer og det Danske Kancelli.

I empiriindsamling til governmentality-analysen, valgte vi i udgangspunkt at læse CBS' nye strategi og heri Nordic Nine. Dertil har vi udvalgt interne og eksterne dokumenter fra CBS for at få dokumenter, der kunne supplere analysen af, hvordan CBS subjektiverer CBS studerende på en bestemt måde gennem Nordic Nine. Disse dokumenter består af bilag til bestyrelsesmøder, bestyrelsesmøde referater samt dokumenter fra interne seminarer, som omhandler Nordic Nine. Hertil benytter vi vores udførte interview med uddannelsesdekanen, Gregor Halff, samt interviews udført af CBS Wire af Halff og rektor Nikolaj Malchow-Møller. Vi har med denne indsamling haft kriterier for, at vi kun indsamler iagttagelser, som er af beslutningstagere på CBS eller officielt udsendt af CBS omkring Nordic Nine.

Kodning

Diskursanalyse

Vi har til vores første delanalyse, som nævnt, udarbejdet et arkiv, som går tilbage til 1537 og frem til 2013. I vores arkiv har vi kodet vores udsagn efter: objekt, subjekt og strategi. Da en diskurs for os kun er en diskurs, hvis alle tre aspekter er på spil, var det dermed essentielt for os at kode på baggrund af disse for at kunne fremanalysere gældende diskurser om universitetets formål og formningen af de studerende. Dette vælges, da vi på denne måde kan analysere, hvorvidt der opstår en diskurs, som altid indeholder alle dele af de diskursive aspekter. Vi har dermed udført en begrebsdrevent kodning i kodningen af vores empiri i diskursanalysen (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 47). Dertil har vi jfr. vores konditionering valgt, at vi kan iagttage en diskurs ud fra vores arkiv når det leder til en beslutning i form af

love eller fundatser for universitetets formål og de studerendes formning i relation hertil. Heraf er dette yderligere kun når der indføres en omfangsrig lov, hvortil vi kan iagttage beslutinger om disse ledetråde, hvorfor vi ikke kigger på mindre lovændringer. Dette arkiv indeholder også empiri, som ikke er medtaget i den endelige analyse i specialet, da vi har flere forskellige udsagn og kilder indenfor samme diskurs. Disse kilder er medtaget i arkivet, således det understøtter grundlaget for vores diskursanalyse. Vi udvælger derfor repræsentative udsagn til selve diskursanalysen, men det fulde arkiv er vedlagt i Bilag 1. Opbygningen af arkivet er inddelt i overskrifter inden for hver af de fire nedslag, hvormed arkivet er overskueligt at gå til.

Governmentality-analyse

Til vores governmentality-analyse har vi kodet vores empiri ud fra relevante teoretiske begreber, der skaber ramme for subjektivering af de studerende på CBS. Som Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (2015) skriver, så er kodning et: “(...) *nøgleord, som anvendes på tekstsegmenter med henblik på at identificere dem senere og eventuelt sammenligne kontrastere og tælle op, hvor fremtrædende noget er*” (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 47). I analysen har vi benyttet empiri i form af CBS’ nye strategi, Nordic Nine, interviews, artikler, og eksterne og interne dokumenter på CBS. Disse har vi kodet med henblik på at identificere, hvordan CBS subjektiverer CBS studerende gennem magt- og selvteknologier i henhold til vores problematisering omkring, hvilke implikationer denne subjektivering har for de studerende. Konkret har vi kodet teknologierne efter de fire dimensioner: styringsgenstanden, handlemidler, underkasteslsmåde og telos. Disse var dermed kriterier for, hvad vi så som relevant af empiri til at kunne inddrage i analysen og i henhold til dette fremanalysere, hvorledes studerende subjektiveres. Vi har et teoretisk afsæt i Foucaults teoriapparat, hvorfra vi har arbejdet begrebsdrevet i kodningen af vores empiri til governmentality-analysen. Vores empiri bliver derfor genstandsgjort med henblik på magt- og selvteknologier, hvorfor vi ligeledes mister blik for mange andre måder man kunne iagttage og dermed analysere empirien.

Interviewpersoner

Vi har udvalgt interviewpersoner, som har arbejdet med udformningen af Nordic Nine på CBS. På denne baggrund har vi interviewet seks studieledere, uddannelsesdekanen på CBS samt to studerende fra CBSSstudents, som sidder i henholdsvis CBS’ bestyrelse og det Akademiske Råd. Disse anså vi, som de mest relevante personer at tage fat i, da de har viden omkring

udformningen af Nordic Nine: *“Nogle interviewpersoner er tilsyneladende bedre end andre. Gode interviewpersoner er samarbejdsvillige og velmotiverede, de er velformulerede og velinformerede”* (Kvale, 1994: 150). Den første vi interviewede er Sarah Diemar, som i 2020 var præsident for CBSStudents, og i 2021 er blevet valgt ind som repræsentant for de studerende i CBS’ bestyrelse. Dertil har vi interviewet Helene Schulz, som var vicepræsident for CBSStudents i 2020, og i 2021 er blevet valgt ind i det Akademiske Råd, som repræsentant for de studerende. Vi tog kontakt til Diemar og Schulz, da de udover at være studerende, ligeså gennem deres fremtrædende roller i CBSStudents har medvirket til udformningen af Nordic Nine som repræsentanter for de studerende på CBS. Dertil har de en indsigt i arbejdet med Nordic Nine i henholdsvis CBS’ bestyrelse og det Akademiske Råd.

Vi valgte at interviewe ansatte, som har erfaring med implementeringen af Nordic Nine, derfor har vi valgt at fokusere særligt på studieledere, da Nordic Nine i skrivende stund kun er i gang med at blive implementeret i uddannelsernes kompetenceprofiler. Dermed anser vi, at fagansvarlige og andre undervisere på CBS endnu ikke har arbejdet i tilstrækkelig grad med Nordic Nine til, at vi anså det som relevant for specialets fokus at interviewe denne gruppe. Vi tilbød anonymitet til alle studielederne, hvoraf tre af studielederne udtrykte, at de gerne ville være anonyme. Interviewene fremgår i bilag 3.

Vi har anset det som særligt relevant at lave et interview med Gregor Halff, som er uddannelsesdekan på CBS. Dette fordi, at Halff har ansvaret for udarbejdelsen af Nordic Nine, samt at iværksætte processer i implementeringen heraf. Hertil har han i kraft af sin stilling det overordnede ansvar for uddannelse på CBS. Derfor benytter vi Halffs interview som understøttende til Nordic Nine, således vi kunne få yderligere empiri på indholdet af Nordic Nine, og dertil subjektivering af de studerende på CBS. Nedenfor ses en oversigt over interviewpersonerne, denne kan ses forstørret i bilag 2.

Tabel 1: Interviewpersoner

| Navn | Rolle |
|---------------------|---|
| Gregor Halff | Uddannelsesdekan |
| Sarah Diemar | Studerende; medlem af CBS' bestyrelse |
| Helene Schulz | Studerende; medlem af Akademisk Råd |
| Trine Bille | Studieleder, Cand.soc |
| Rene Taudal Poulsen | Studieleder, BSc International Shipping and Trade |
| Anne Vestergaard | Studieleder, Cand.Merc.Kom |
| Anonym | Studieleder, bachelorniveau |
| Anonym | Studieleder, kandidatniveau |
| Anonym | Studieleder, kandidatniveau |

Kilde: Eget arbejde

Eksplorative semi-strukturerede Interviews

Vi har foretaget ni interviews, som alle var eksplorative med en semistruktureret struktur. Alle interviews blev foretaget i starten af specialeforløbet, da vi havde et behov for at komme nærmere ind mod skabelsen af en problematik for specialet, hvormed disse var skabt som en eksplorativ samtale. Den eksplorative interview tilgang blev valgt, da vi ikke blot havde et behov for at forstå, hvordan interviewpersonerne italesatte Nordic Nine, men også for at få en højere grad af forståelse for CBS som organisation. Da vi er studerende på CBS anså vi det som vigtigt, at vi også fik en forståelse udenfor vores egne studieoplevelser forud for skabelsen af en problematik, herunder i forhold til CBS' matrix struktur, arbejdet i bestyrelsen, Akademisk Råd, de enkelte uddannelser med videre. Dertil ville vi have indsigt udenfor det institut og den uddannelse vi selv er en del af på CBS. Vi valgte at benytte os af en semistruktureret interviewform, hvormed vi havde udformet en interviewguide med forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål, som vi har fuldt, når vi har udformet interviewene, dog uden at følge disse slavisk, da vi netop ville have mulig for at udforske forskelligartede problematikker i interviewene. De spørgsmål vi stillede interviewpersonerne søgte mod forskellige tematikker, så som mentalt helbred for studerende, udformningen af strategien, implementeringsprocessen af Nordic Nine på organisationsniveau og for de enkelte uddannelser, samt de studerendes involvering i strategien. I interviewene fandt vi måden,

hvorpå de studerende blev italesat særligt interessant. Dermed er vores problematik om de studerendes formning ligeledes formet ud fra disse interviews. Vi udarbejdede forskellige interviews for henholdsvis de studerende fra CBSStudents, studielederne og Gregor Halff. Disse spørgsmål fremgår ligeledes i bilag 3.

De første interviews var med Sarah Diemar og Helene Schultz. Vi havde på forhånd et kendskab til Diemar og Schultz, da de er fremtrædende medlemmer af CBSStudents, og repræsenterer de studerende i henholdsvis Akademisk Råd og bestyrelsen på CBS. Vi anså det som særligt givende at foretage eksplorative interviews med Schulz og Diemar, da de er studerende ligesom os. Hermed kunne interviewet i langt højere grad tage karakter af uformel samtale. Dermed kunne vi blive præsenteret for problematikker og viden om CBS som organisation på en mere direkte måde, end vi ville kunne med for eksempel studieledere eller medlemmer i management gruppen på CBS. Disse interviews var dermed medvirkende til, at vi kunne komme nærmere en forståelse af organisationen og den måde, som ledelsen har gået til udviklingen af Nordic Nine. Vi vil inddrage interviewet af Diemar i vores diskussion i forhold de studerendes stressproblemer. Vi vælger at inddrage Diemar, da vi anser, at hun har en autoritativ stemme i forhold til hendes plads i CBS' bestyrelse. Dertil har interviewene ligeså medvirket til, at vi kunne nærme os problematikken om, hvordan studerende bliver subjektiveret gennem Nordic Nine. Efter vi havde interviewet Diemar og Schulz valgte vi at foretage yderligere eksplorative interviews med seks studieleder. Vi valgte at foretage eksplorative interviews med studielederne, da vi havde et behov for at forstå både organisationen og implementeringen af Nordic Nine fra ansattes perspektiv. Dette da de er medvirkende til at implementere Nordic Nine på uddannelserne på CBS. I interviewene med studielederne bed vi særligt mærke i den forskel, som studielederne iagttog mellem det at være studerende i dag, og deres egen oplevelse af at være studerende i den tid de selv studerede (bilag 3: 24; 52; 64-65; 69). Dette var medvirkende til, at vi anså det som særligt relevant at undersøge den historiske opkomst af studerendes formning. Hermed bidrog disse eksplorative interviews ligeledes til at udforme vores problematik om de studerendes formning.

Vi har dertil foretaget et eksplorativt interview med uddannelsesdekanen, Gregor Halff. Dette foretog vi efter, at vi havde foretaget de foregående interviews. Vi kunne dermed i højere grad stille ham mere præcise spørgsmål med baggrund i de tidligere foretagne interviews. Særligt vil interviewet med Halff blive benyttet i vores governmentality-analyse. Dette interview bliver dermed særligt et supplement til uddybelse af strategien, da dette var et hovedfokus for interviewet med Halff.

Databehandling og etiske overvejelser

Da vi har interviewet ansatte om en pågående implementering, valgte vi at tilbyde anonymisering til studielederne. Dette gjorde vi, da vi anså, at det kunne give ekstra rum for at udpensle eventuelle implikationer, udfordringer eller anden information, der muligvis kunne komplicere den videre implementering. Vi har kun tilbudt anonymitet til studielederne. Gregor Halff, Sarah Diemar og Helene Schulz har så særegne stillinger på CBS, at en anonymisering ikke ville være hensigtsmæssigt. Vi har derfor inden interviewet informeret dem om dette, og samtidig mindet dem om, at de ikke skulle fortælle fortrolig information. Ved endt interview har vi bedt dem overveje, om de har nævnt noget, vi ikke skulle inkludere i transskriptionen. Eftersom vi valgte at tilbyde anonymitet til en række af interviewpersonerne, er også selve transskriptionerne modificeret enkelte steder. Anonymiseringen af transskriptionerne, har inkluderet, at vi har fjernet information, der potentielt kunne lede tilbage til interviewpersonen. Vi har fjernet information, hvor interviewpersonerne direkte har refereret til egen uddannelser eller indirekte gennem uddannelsens perspektiv. Interviewpersonerne blev herefter bedt om at godkende anonymiseringen.

Forbehold under corona

Grundet nedlukningen som følge af COVID-19, er vi blevet hindret i at kunne afholde interviews i person. Vi vurderer, at fysiske interviews potentielt kunne have givet os endnu større indsigt i udformningen af CBS' nye strategi og Nordic Nine. Dette da vi ved online interaktioner skal tage højde for begrænsninger, som vi ellers er frie for, som eksempelvis forstyrrelser i wifi-dækning eller tekniske problemer, og kan ende med at bruge tid og fokus på dette. Samtidig har det givet færre valgmuligheder af historiske materialer, da der er begrænsninger for, hvad vi har kunnet finde online. For eksempel har vi ikke haft tilgang til arkiver, såsom rigsarkivet. I vores diskursanalytiske arbejde har vi været nødsaget til primært at benytte os af nutidige historiebøger med historiske udsagn, samt dokumenter fra digitale arkiver til at skabe vores arkiv. For eksempel har kilder som Universitetsfundatsen 1537 og Universitetsfundatsen 1788 kun været tilgængelig for os i bogform udgivet i henholdsvis 1975 og 2021, hvor fundatserne er blevet udgivet i sin fulde form. Derfor vil disse ligeledes fremstå som havende karakter af nutidigt dansk, snarere end dets originale sprogform. Dette gælder ligeledes Kirkeordinansen 1537, som vi har kunnet tilgå i nutidigt dansk online. Vi anser dog stadig disse som primære kilder, da dets originale mening blot er oversat til nutidigt dansk. Dette særligt da vi i høj grad har været limiteret i muligheden for at tilgå samtidige kilder.

Udsigelseskraft for speciale

I dette afsnit vil vi beskrive den udsigelseskraft, som vores speciale har. Vi vil undersøge henholdsvis de autoritative konstruktioner, der er af universitetets formål og de studerendes formning deraf i vores udvalgte nedslag i diskursanalysen. Vi vil ligeledes analysere, hvordan CBS gennem iværksættelsen af Nordic Nine subjektiverer CBS studerende. Hertil vil vi diskutere, hvilke konstitutive konsekvenser det kan have for de studerende, hvormed vi ikke undersøger en ontologiske sandhed i, hvorvidt Nordic Nine er rigtig eller forkert, eller hvorvidt de sandheder CBS konstrueres er sande eller ej. Da vi kun vælger at analysere autoritative policy dokumenter i diskursanalysen, samt iagttagelser om iværksættelsen af Nordic Nine fra CBS' egne iagttagelser, da har vores speciale ikke nogen udsigelseskraft om en egentlig praksis, ligesom vores speciale ikke bidrager til en analyse af, hvordan de studerende selv iagttager deres subjektivering. Vores speciale kan endvidere bidrage til at forstå den kompleksitet, som kommunikativt konstrueres for studerende på CBS gennem Nordic Nine, da vi vil undersøge, hvordan CBS søger at forme de studerende til noget helt særlig, herunder hvordan CBS konstruerer bestemte handlerum for de studerende. Specialet vil dermed bidrage med indsigt i, hvordan universitetets formål og dertil de studerendes formning konstrueres gennem den udvalgte empiri fra 1537-2013, og hvilke selvfølgeligheder dette har skabt i konstruktionen af universitetets formål og de studerendes formning hertil. Dette bruger vi til at gå fra et statsligt autoritativt policy niveau til at gå ind og analysere CBS' iværksættelse af Nordic Nine på organisatorisk niveau. Hermed vil vi kunne analysere, hvordan CBS' konstruktion af Nordic Nine trækker diskursive tråde til vores diskursanalyse i form af selvfølgeligheder. Hertil vil analysen bidrage med en problematisering af selvfølgeligheden i, hvordan de studerende subjektiveres.

4. Diskursanalyse

Vi vil tage afsæt i en analyse af universitetets formål og de studerendes formning i relation hertil i Danmark, og hvordan dette har udviklet sig gennem tiden. Dette vil sige, hvordan universitetets formål i samfundet er blevet italesat i vores fire udvalgte nedslag gennem fundatser, love, reformer, policy dokumenter med videre. I følgende analyse vil vi dykke ned i de historiske nedslag: 1) Universitetet for kristendommen, 2) Universitetet for staten, 3) Universitetet for velfærdsstaten og 4) Universitetet for videnssamfundet.

Vi udformer vores analyse med henblik på at finde ud af, hvad der diskursivt kommer forud for, hvordan CBS studerende subjektiveres af CBS gennem Nordic Nine. Dertil vil vi gå diskursanalytisk til værks for at kunne forstå og afselvfølge måden, hvorpå CBS i dag konstruerer sit ansvar i en samfundsmæssig helhed i kraft af sin status som universitet, og hvordan de studerende i relation hertil formes på en særlig måde af CBS.

For at sætte vores analyse i kontekst vil vi kort opsummere det, der kommer forud for vores 1. nedslag. I 1479 blev det første universitet i Danmark oprettet. I 1479 var Danmark et kristent kongerige, og influeret af den pavestyrede romersk-katolske kirke. Ifølge historiker Svend Erik Stybe forsøgte den katolske kirke at etablere kristendommen: “(...) *som et livs- og verdensanskuelsessystem*” (Stybe, 1979: 9). Oprettelsen af universitetet var for etableringen af kristendommen i samfundet. Det handlede på dette tidspunkt om, at individer i samfundet fik besvaret de spørgsmål, der måtte være om Gud og i forhold til hinanden, samt hvorledes individer skulle leve og virke sammen i overensstemmelse med Guds plan (Stybe, 1979: 9). Kristendommens subjektivering af borgerne havde derfor et omdrejningspunkt omkring frelse og Guds frygt, ifølge historiker Holger Frederik Rørdam (Rørdam, 1869: 58-62; 77).

1. nedslag: Universitetet for kristendommen

I dette nedslag vil vi tage udgangspunkt i Universitetsfundatsen 1537 og Kirkeordinansen 1537. Disse udkom begge på latin i 1537 og på dansk i 1539, hvorfor vi refererer til de danske udgaver fra 1539. Hermed vil vi analysere, hvordan universitetets formål konstrueres til at være for befolkningens frelse gennem kristendommen. Vi vil analysere, hvorledes de studerende formes mod at kunne blive præster i kirken. Vi vil dermed komme ind på følgende: 1) Befolkningens frelse gennem præsteuddannelsen, 2) den akademiske stat og 3) studerendes formning for befolkningens frelse.

Befolkningens frelse gennem præsteuddannelsen

Da Christian III sejrede blev reformationen i Danmark gennemført. På dette tidspunkt gik Danmark fra at være under den romersk-katolske kirke til i stedet efter reformationens indførelse at tilhøre den lutherske-evangeliske kirke. Dette skete ved reformationen d. 30 oktober 1536. Det lutherske-evangeliske grundlag blev endeligt gennemført i 1537 med Kirkeordinansen (Den Danske Kirkeordinans, 1539). Reformationen til den lutherske kirke havde en betydning for det teologiske grundlag for det danske universitet. Christian III og rigsrådet udstedte i 1537 Universitetsfundatsen. Universitetsfundatsen 1537 var den første officielle lovtekst, hvor der blev tillagt en autoritet gennem et policy dokument for universitetet, herunder dets formål:

“(...) med rigsrådet samtykke og tilslutning til Guds ære og til bevarelse af vor Herre Jesu Christi evangelium, til gavn for staten og disse riger og tilmeld til brug for Kristi kirke og til mangel frelse (...)” (Universitetsfundatsen 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 30).

I udsagnet italesættes det, at universitetets formål var at være ‘til gavn for staten’ og til befolkningens ‘frelse’. Universitetets formål konstrueret på denne måde i henhold en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor det skulle understøtte staten i at sikre kristendommen i befolkningen. Det kan vi iagttage i Universitetsfundatsen, da:

“De [universitetet og efterkommere] skal altså, så vidt det står i deres magt, bevare dette universitet uskadt og således, som det nu stadfæstes af os, og de skal sørge for, at kirkerne har lærde og retskafne prædikanter af Guds ord. (...) De, der sørger for vore frelse (...)” (Universitetsfundatsen 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 33)

I udsagnet italesættes det, at universitetets formål ligeledes var uddannelse af ‘retskafne prædikanter’, det vil sige præster for at understøtte befolkningens frelse. Uddannelsen af præsterne skulle sikre den ‘rette’ forståelse af Guds ord for eftertiden, hvor Christian III flere gange henviste til, at hans efterkommere skulle bevare denne fundats (Universitetsfundatsen, 1537 i Fink-Jensen, 2021: 33). Hermed blev universitetets formål konstrueret som værende tosidet; det skulle uddanne præster, og dermed sikre befolkningens frelse i samfundet gennem kristendommen til særligt brug for kirken. Dette afspejler sig ligeledes i, at universitetet ifølge

historiker Ole B. Thomsen var en statslig institution, som havde kirkens styrkelse som sit primære formål (Thomsen, 1975: 624).

Den akademiske stat

I fundatsen italesættes Københavns Universitet ved, at det både havde sine egne love, domsmyndighed, fængselskælder og betjente. De studerende, professorerne med videre skulle indskrive sig ved universitetet, hvormed de skulle bekende sig til universitetets love og domstol. Dette kan vi iagttage i Universitetsfundatsen således:

“Enhver, der har beviget sig til dette universitet, skal først og fremmest vide, at han skal lade indskrive hos universiteternes rektor, for det er hverken passende eller betryggende for staten, at der i en fremmed by bor nogen, som ikke er undergivet en bestemt myndighed eller underlagt nogen love”
(Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 78).

Vi kan i udsagnet iagttage, at studerende, professorer og dekaner med videre ved indtrædelsen på universitetet blev underlagt en særlig jurisdiktion (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 30). Dette afspejler sig ligeledes i, at de ifølge KU var anset som værende akademiske borgere, som ved immatrikulation fik et akademisk borgerbrev (Københavns Universitet, 2021a). Universitetets rektor og de fire dekaner udgjorde domstolen på universitetet, som det fremgår i fundatsen:

“Universitetets rektor med de fire dekaner skal optræde som dommer for samtlige studerende overhovedet, så længe de studerer her, og tillige for forhenværende professorer ved universitetet. Ingen har således lov til at stævne dem for nogen anden domstol” (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 74)

Vi kan i udsagnet iagttage, at der blev konstrueret et skel mellem de, som var en del af universitetet og den øvrige befolkning. Dette understøttes af Rørdam (1869), der udtrykker at universitetet havde et Konsistorium, som ifølge Rørdam fungerede som et: *“(…) akademisk senat”* (Rørdam, 1869: 382). Konstruktionen af Københavns Universitet med egen jurisdiktion og særstatus heraf skabte på denne måde en fordobling mellem den akademiske stand og det øvrige samfund. Fordoblingen af den akademiske stand synes at konstruere, at den havde en særlig status i samfundet, da deres formål var at skulle hjælpe befolkningen mod en

frelse, samtidigt med, at den akademiske stand var et samfund for sig selv, hermed noget andet end den menige befolkning. Dermed blev universitetets formål konstrueret i henhold til frelsen for ‘samfundets borgere’ med nogle særlige betingelser for de ‘akademiske borgere’. Disse betingelser kan vi iagttage ved de helt særlige regler og privilegier, som det øvrige samfund ikke havde:

“Universitetet skal tillige med doktorerne og magistrerne og på samme måde alle de studerende, så længe de studerer, nyde de privilegier, skattefritagelser og æresbevisninger, som de fik skænket ved dets første oprettelse (...) De skal sammen med deres betjente være fritaget for alle statens tyngder” (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 73).

Vi kan i udsagnet iagttage, hvordan ‘akademiske borgere’ på universitetet blev konstrueret til at være fritaget fra ‘statens tyngder’. Dette afspejler sig ved, at Københavns Universitet italesætter, at universitetet var en: *“stat i staten”* (Københavns Universitet, 2021b), og at det ifølge Rørdam var en: *“respublica academica”* (Rørdam, 1869: 377). Denne statslige institutionalisering af universitetet var dog fortsat under kongen på dette tidspunkt, som det fremgår af fundatsen (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 75). Vi kan hermed iagttage, at universitet fik status af egen stat, samtidig med, at det blev italesat i henhold til en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor universitetet blev sat i relation til kirken og kongen, hvor dets formål var en sikring af kristendommen i befolkning. På denne måde konstrueres et skel mellem, hvordan den akademiske stand italesættes, og formålet i at skulle hjælpe den øvrige befolkning, hvor universitetet da blev konstrueret som en helt særlig position, hvor den: *“(...) tilskynder de ustuderende, som er afhængige af, hvad vi mener, til fromt at ære religionen”* (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 80). Det var nemlig fra universitetets lærde og de uddannede præster, at de ‘ustuderende’ kunne lære at ære religionen, som ‘Gud ville det’. Universitetet som en stat i staten blev dermed konstrueret til at have en særlig vigtighed for den øvrige befolkning og samfund, da det var universitetets lærde, der kunne sikre ‘det fromme liv’ og ‘frelsen’ for de, som var udenfor universitetet (Universitetsfundatsen, 1539, som citeret i Fink-Jensen, 2021: 80).

Studerende, såvel som borgere, måtte alle tilstræbe at efterleve Guds ord (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 63). Vi kan her iagttage, at det ‘hellige skrift’ blev konstrueret som den eneste rigtige videnskab på denne tid, hvorfor der ikke måtte blive stillet spørgsmålstejn ved denne:

“Vore efterkommere skal vide, at videnskaberne og de agtværdige fag er gaver fra Gud, som skænkede menneskene forstanden og ønskede, at den skulle udvikles (...) Hvis således noget i disse videnskaber forekommer at være blasfemisk eller indbildsk, er det ikke deres fejl, men skyldes misbrug hos mennesker, som er mere kloge, end godt er, og som har besudlet videnskaberne med deres forfængelighed, overtro og forudindtagethed og har tilføjet dem noget, der ikke hører dem til” (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 33).

Det at videreføre videnskaben blev i udsagnet konstrueret som overtro, da det var forbudt at gå uden om den kristne lære. I fundatsen kan vi iagttage, at der på universitetet skulle afholdes disputationer, som betyder akademisk meningsudveksling mellem professorer, samt akademiske forhandlinger: *“På denne onsdag skal de højere fakulteter have to timer før frokost, dvs. otte til ti, til deres ordinære disputationer, der offentligt skal afholdes i det store auditorium”* (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 43). Hermed kan vi iagttage, at det i fundatsen italesættes, at universitetet var et sted for akademiske diskussioner. Disputationer og akademiske forhandlinger var forbeholdt professorerne, og studerende blev således ikke inkluderet i de videnskabelige diskussioner, som det fremgår af fundatsen: *“For unge og uerfarne mennesker skal i disse deklamationer slet ikke have lov til at tale om nye emner og meninger”* (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 44). Professorerne på universitetet bestemte, hvad studerende både måtte skrive og læse, hvor de ligeledes skulle rette det, som de studerende havde udarbejdet (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 43). Universitetets professorere blev konstrueret som de, der havde viden om Gud og de kundskaber, som studerende skulle lære sig gennem forelæsninger (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 42). De studerende skulle tilegne sig denne lærdom så de kunne komme til at udføre formålet for universitetet; nemlig at sikre den kristne lære i den øvrige befolkning, dette netop for befolkningens frelse. Derved havde professorerne og præsterne en subjektposition, hvor de besad den ‘sande viden’, og studerende skulle blot modtage denne. Universitetets formål var dermed ikke at skabe ny viden, men at give de studerende allerede eksisterende viden om kristendommen ud fra den lutherske læsning af bibelen.

Studerendes formning for befolkningens frelse

På denne tid blev det konstrueret, som værende noget særligt at tilhøre den akademiske stand, hvorfor det var de dygtigste elever, der blev udvalgt til at kunne studere i 'Guds navn' på universitetet. Eleverne blev derfor udvalgt gennem observation af deres formåen på latinskolerne. I Kirkeordinansen stod der:

“Men fra det samme år skal de se nøje til, hvem der med fordel kan dele med andre det udbytte, de har fået af deres læsning, og de, som synes at kunne gøre det, skal ofres til Herren og sendes til universitetet (...) Men de, der ikke så godt egner sig, skal tages ud af skolen og sættes til ærlig, verdslig arbejde”
(Den Danske Kirkeordinans, 1539).

Optagelsen af studerende i den akademiske stand blev dermed konstrueret til at være med udgangspunkt i den enkeltes kyndighed, hvormed de unge mænd kunne komme på universitetet: *“(...) enten på egen eller på menighedens bekostning”* (Den Danske Kirkeordinans, 1539). De studerende konstrueres som nogle, der blev 'ofret til Herren', da deres 'kald' var at lære, og bruge denne kundskab i den kirkelige ånd i videre virke. Vi kan iagttage, hvordan udvælgelsen af studerende konstrueres ud fra vigtigheden af teologien i at sikre kristendommen i befolkningen. Dette synes ligeledes at være afgørende for de studerendes plads over den menige befolkning i samfundet, hvor der konstrueres en fordobling i de studerendes subjektposition. Her italesættes der i udsagnet et skel mellem studerende og de, der ikke egnede sig til at læse guds ord, hvor de ikke egnede sig i stedet skulle hengive sig til et 'ærlig, verdsligt arbejde', og dermed blev positioneret hierarkisk under de 'dygtigste elever'. Hermed kan vi iagttage et skel mellem, at universitetet uddanner til kirken, og de der ikke egner sig til universitetet kan komme til at arbejde i det verdslige. Bolig kløgtighed blev hermed brugt som en måde, hvorpå der opstilles en selektion mellem eleverne.

I henhold til den akademiske stats love blev de studerende, der ikke handlede i overensstemmelse med retningslinjerne på universitetet, dømt af rektor og dekaner, hvis de havde været: *“uartige”* (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 74). Dette kan for eksempel iagttages i fundatsen:

“Hvis nogen af studenterne om natten gribes i en eller anden ugerning og anholdes af bysvenende, skal han om morgenen fremstilles og udleveres til rektor, så han kan blive fængslet og straffet, medmindre - hvad Gud forbyde -

han har begået et mord” (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 74).

De studerende var hermed konstrueret som værende underlagt den akademiske stats love, kun med undtagelse af mord. Dermed kunne de studerende blive straffet af universitetets domstol, og blive sat i det dertil indrettede studenterfængsel (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 80). På denne måde blev det konstrueret, at de studerende skulle være dygtige studerende, som kunne evne både at følge universitetets retningslinjer og lære den teologiske kundskab (Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 80). Dermed konstrueres de studerendes subjektposition ud fra både en fordobling, hvor studerende på den ene side konstrueres til at være en del af samfundet, hvor de var over den menige befolkning samtidigt med, at de var underlagt professorerne på universitetet. De studerendes retlige status blev dermed suspenderet fra det øvrige samfund, hvormed deres retlige status kun blev konstrueret indenfor den akademiske stat. De studerende skulle derfor følge de gældende regler indenfor den akademiske stat, hvor dette for eksempel betød, at de skulle have tilknyttet en præceptor, som skulle holde tilsyn med dem, således deres kyndighed og væsen kunne sikres. I Universitetsfundatsen fremgår det, at:

“Derfor må rektor ikke tillade, at nogen af disse uerfarne unge mennesker strejfer omkring uden at have sin egen præceptor. De unge studerende bør ofte eller højst en gang om ugen skrive en opgave og lade den rette af deres præceptor. Hvis nogen ikke ønsker at indgå i et fortroligt forhold til den præceptor, der er blevet udpeget, skal han forvises fra universitetet (...)”
(Universitetsfundatsen, 1539: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 78).

Vi kan i udsagnet iagttage, at studerende blev straffet eller forvist, hvis de ikke handlede i overensstemmelse med retningslinjerne på universitetet. I Universitetsfundatsen italesættes vigtigheden af, at studerende havde en præceptor, da det italesættes i ‘Guds ord’, at unge mennesker ikke kunne agere uden, at de havde en at kunne henvende sig til, som kunne sikre deres opførelse under studiet. De studerendes formes dermed ud fra en italesættelse af, at de ikke kunne klare sig på egen hånd uden deres præceptor: *“Rektor kan (...) straks overgive den, der lader sig indskrive, til en af magistrerne, som skal påtage sig hvervet med at føre tilsyn med hans levevis og studier”* (Universitetsfundatsen, 1537: som citeret i Fink-Jensen, 2021: 78). Formningen af de studerende var dermed konstrueret ved, at de studerende ikke selv evnede at

råde over, hvad de burde lære, og at de ikke kunne gøre fremgang uden en præceptor, da deres levevis ville komme 'i fare', hvis de skulle stå på egne ben. Dertil synes et spænd i måden, hvorpå de studerende subjektiveres, da de på den ene side var 'mere værd' i deres plads på universitetet i forhold til den resterende befolkning samtidig med, at de blev konstrueret som studerende, der ikke selv evnede at tage hånd om egen levevis under deres studium. De studerendes formning blev hermed konstrueret ud fra dette spænd mellem det særlige privilegium ved at tilhøre den akademiske stat, og samtidigt at de var under professorernes, dekanernes og rektors altomfattende bestemmelser. Dette afspejles ligeledes ved, at de studerende ifølge Rørdam var under: "(...) *en stræng Umyndighedstilstand under de akademiske «Fædres» Tugt (...)*" (Rørdam, 1869: 378).

Opsummering

Universitetets formål

Universitetets formål var i henhold til en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor den kristne lære og frelse skulle sikres og vedligeholdes i den øvrige befolkning. Dette var i henhold til kirken og samfundets behov, hvorfor der ikke kunne undervises i strid med kristendommens 'rette lære'. Universitetet blev konstrueret til at have en særlig plads i samfundet for at understøtte formålet om at sikre kristendommen i befolkningen, hvormed vi kunne iagttage, hvordan universitetet fik status af 'stat i staten' med egne domstole, love, studenterfængsel, betjente med videre. Dermed konstrueres der en fordobling af den akademiske stand, som både værende en særlig vigtig del af samfundet, samtidigt med at universitetet udgjorde et samfund for sig selv, som var dedikeret til formålet om den øvrige befolknings 'fromhed' og 'frelse'. Universitetets formål blev dertil at uddanne præster, som levede ud fra denne fromhed og frelse i kristendommens ånd med baggrund i en læren om den teologiske kundskab. I Universitetsfundatsen sættes et skel mellem den 'sande' teologiske videnskab og den 'ukorrekte' blasfemiske videnskab. I tråd med dette blev universitetets formål konstrueret ud fra, at den akademiske stand ikke skulle producere ny viden, men snarere tilegne sig den lutherske-evangeliske forståelse af det kristne vidensgrundlag og udbrede denne.

Studerendes formning

De studerendes formning blev på dette tidspunkt konstrueret ud fra en selektion mellem kløgtige og ikke kløgtige elever, hvor vi kan iagttage en udvælgelse i, at de dygtigste blev sendt

på universitetet. De studerendes subjektposition blev formet ud fra en fordobling mellem at tilhøre den akademiske stand og det øvrige samfund. Da de tilhørte den akademiske stat var deres retslige status suspenderet, hvormed de var underlagt de 'akademiske fædres' bestemmelser. De studerendes formning var både i henhold til at lære om den kristne tro, men ligeledes at de skulle agere på en særlig måde, hvor deres levevis skulle sikres. Dette var alt sammen med et sigte: understøttelse af den kristne tro i formningen af de studerendes ansvarliggørelse for deres fremtidige position i samfundet. De studerende blev i henhold til universitetets formål, dermed formet til at skulle føre og sikre kristendommen ud i samfundet. Hermed var deres subjektposition ligeledes formet ud fra dobbeltheden mellem, at deres plads i den akademiske stat, og at de med præsteuddannelsen blev formet mod at skulle besidde en særlig forhøjet status i samfundet efter endt uddannelse. Derfor var det 'høje poster', som studerende fik efter endt studium, da kirken havde en funktion, hvor borgerne var underlagt 'den sande viden', som kirken besad. Der konstrueres herved en fordobling af de studerende, hvor de gennem studierne blot var modtagere af viden fra professorerne, hvorimod de efter deres studium indtræder i embeder i kirken for at videregive kristendommen til den øvrige befolkning, og hermed ville blive de, som besad den 'sande' viden. Hertil var det professorernes ansvar, at de studerende fik denne rette viden.

2. nedslag: Universitetet for staten

I dette nedslag vil vi tage udgangspunkt i Universitetsfundatsen 1788, samt supplerende breve fra Frederik VI og Oversekretæren for Danske Kancelli, Christian a Møinichen. Hermed vil vi analysere, hvordan universitetets formål særligt konstrueres til at være uddannelse af studerende for embeder i staten, snarere end kun for præster til kirken. Hertil vil vi analysere, hvorledes studerende formes til at kunne indtræde i bestemte embedsposter i kirken og staten. Vi vil dermed komme ind på følgende: 1) Embedsuddannelse til kvalifikationer for statens nytte og 2) studerendes formning for statens embeder.

Embedsuddannelse til kvalifikationer for statens nytte

Universitetsfundatsen 7. maj 1788 blev udsendt og underskrevet af Christian VII. Universitetets primære formål havde i vores 1. nedslag været at uddanne præster i den teologiske kundskab for at sikre den luthersk-evangeliske kristendom i befolkningen. Der opstod her en diskontinuitet, da formålet for universitetet i den nye fundats i stedet konstrueres ud fra et kvalifikationsbegreb, hvilket kommer til syne i udsagnet i italesættelsen af 'duelighed', hvortil de studerendes kvalifikationer skulle være rettet mod embeder i både kirke og stat:

“Vi ville allernaardest, at samtlige Studiosi ved Kiøbenhavns Universitetet, i deres Studeringer, Fliid og Forhold, viise sig saaledes, som det sømmer dem, der dyrke Videnskaberne, og bereede sig til Kirkens og Statens Embeder (...) Og som det er Vor alvorlige Hensigt, at den rette Læremaade ved Universitetet skal blive befordret, og alle, der attraee geistlige eller Verdslige Embeder, dertil ved tilstrækkelige Prøver viise sig duelige (...)”
(Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 713).

I fundatsen konstrueres en fordobling af universitetets formål, da dette både var i henhold det geistlige og verdslige. Dette adskiller sig fra 1. nedslag, hvor verdsligt arbejde var for de, som ikke kunne komme på universitetet. Dette er en kvalitativt anderledes forståelse af 'verdsligt arbejde', da det nu konstrueres som embeder i staten, hvormed verdslig arbejde fik samme status som embeder i kirken. Dermed blev det universitetets formål at uddanne til både kirkelige og statslige embeder. Vi kan op til vedtagelsen af fundatsen iagttage, at der var en diskursiv spænding om universitetets formål. Dette kunne for eksempel iagttages ved, at

Oversekretær i det Danske Kancelli, Christian a Møinichen, i et brev til Dronningen havde kritiseret videnskabsgrundlaget på Københavns Universitetet, da det ikke var noget, der kunne: “*opvæche*” (Møinichen 1725, som citeret i Bruun et al 1868: 364) de studerende. I konstruktionen af problemet med universitetets formål italesatte Møinichen de manglende kvalifikationer, som de studerende opnåede under deres studier, da de kun lærte om teologien, hvor han italesatte i et brev i 1725, at det:

“(…) *er utilladeligt, og saaledis som Ungdommen hid til dags af Professorerne er forsømt, er uforsvarligt ja skammeligt, og meere skadeligt end nogen kand fast troe eller tenche, siden de meeste Studentere ey kand ved Academiet høre eller lære andit end udi Skolerne af Rectoribus bliver handlit; derfor søgis iche voris Academie af nogen fremmed, derfor ere de fleeste af voris Studentere unyttige til andit end at udskrive og recitere een Postill-Prædichen; men blev derimod de nyttigere Sciencer cultiverede, kunde Landits Herre og Fader med tiden finde blandt Landits egne Børn meere forraad paa Capable Subjecta (...)*” (Møinichen 1725, som citeret i Bruun et al 1868: 361)

Møinichen kritiserede, at de studerende ikke evnede andet end at skrive ned og citere en Postill-Prædichen, hvor han italesatte, at problemet med universitetet var, at de studerende manglede kvalifikationer under deres studier, da de kun lærte om teologien i henhold til formålet om at uddanne præster. Universitetets formål blev dermed kritiseret af Møinichen da han italesatte, at de studerende ikke blev dygtige til andet end teologiens kundskab. Universitetet forberedte derfor ifølge Møinichen i ringe grad studerende til at indtage embeder i staten, som dermed ikke blev ‘Capable Subjecta’. Herved konstruerer Møinichen et skel mellem de studerendes ‘kunnen’ og ‘læren’, hvor universitetets formål snarere skulle understøtte at gøre de studerende kvalificerede til statens nytte, hvilket synes at blive italesat i 1788 fundatsen, således: “*Ligesom en eller anden i alt dette viser større eller mindre Duelighed, eller og en besynderlig god og udbredt Indsigt og Færdighed, tillægges ham sin Character (...)*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 723), hertil skulle de studerende kunne vise: “(…) *de behørig Beviiser, at de er qualificerede*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 731). Vi kan i udsagnet fra fundatsen iagttage, at studerende herefter ikke blot skulle recitere det, der stod i deres lærebøger, men ligeledes kunne udlede sammenhængene mellem begreberne, således de kunne bevise deres kvalifikationer. Vi kan iagttage, at teologiens særlige vigtighed for universitetets formål synes at blive ændret med Universitetsfundatsen 1788. Her

kan vi iagttage, at der opstod en spænding omkring, hvilket vidensgrundlag universitetet formål skulle konstrueres ud fra, og ligeledes i forhold til hvilken videnskab der skulle undervises i. Hvorimod andre videnskaber end teologien blev italesat som blasfemiske og ukorrekte i 1. nedslag, åbnede den nye fundatsen op for, at universitetet skulle dyrke andre videnskaber:

“(…) da Vi have taget i alvorlig Overvejelse, i hvilken vigtig Hensigt Universitetet i Vores Kongelige Residentz-Stad Kiøbenhavn af Vores Høysalige Forfærdre er bleven stiftet, og i siden i følgende Tider vedligeholdt, at nemlig sammes Indretning paa kraftigste Maade kunde tiene til at udbrede og befordre saavel den sande Religions Kundskab, som og alle andre nyttige Videnskaber i Vore Riger og Lande: Saa have Vi allernaadigst besluttet nu saaledes at indrette bemeldte Universitet, at Videnskaberne ved samme herefter kan dyrkes paa en meed deres nu værende Tilstand mere overensstemmende Maade, end hidindtil (…)” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 705).

I udsagnet konstrueres skellet mellem henholdsvis ‘religions kundskab’ og ‘alle andre nyttige videnskaber’, hvormed videnskaben i fundatsen konstrueres, som værende noget andet end det, der læres i kristendommen. Ligeledes italesættes det i udsagnet, at videnskaben skulle udfoldes på en ‘mere overensstemmende måde’, hvormed videnskaben ikke blot skulle bevares som i 1. nedslag, men snarere ‘dyrkes’. I fundatsen konstrueres dermed en kvalitativt anderledes forståelse af videnskabsbegrebet i forhold til 1. nedslag. Hermed pålægges kristendommen med fundatsen ikke samme betydning for universitetet, hvorfor vi kan iagttage en diskontinuitet med teologiens position, som værende den eneste nyttige videnskab. De ‘andre nyttige videnskaber’ konstrueres i fundatsen til for eksempel at være: “(…) *Kameral-Videnskaberne, over Natur-Historien og Oekonomien, (...), ligeså over de levende Sprog og derhen hørende Litteratur*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 707). Med fundatsen kan vi iagttage, at ‘videnskabsbegrebet’ i stedet forstås ud fra en nytte i andre videnskaber end teologien. Hertil er andre videnskaber end teologi ikke længere blasfemiske, som i 1. nedslag. Dette da teologien kun var brugbart i præsteembedet, hvorimod konstruktionen af ‘andre nyttige videnskaber’ nu synes at være i en overordnet samfundsmæssig helhed i relation til at uddanne de studerende til at opnå kvalifikationer, således at de kunne besidde embeder i staten såsom jurister, lærere og læger (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 706). Hermed var den overordnede samfundsmæssige helhed konstrueret til den nytte, som var i udførelsen af embedet, hvilket for eksempel kan være: “(…) *Syges Behandling*”

(Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 727), og: “(...) *de offentlige Skoler*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 727) og der: “(...) *hvor Lovkyndighed udfordres*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 726). Vi kan med fundatsen ligeledes iagttage en italesættelse af ‘dyrkelse’ af videnskaberne: “(...) *som det sømmer dem, der dyrker Videnskaberne, og bereede sig til Kirkens og Statens Embeder*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 713). Dette kan ligeledes iagttages ved, at videnskaberne i fundatsen konstrueres som værende understøttende til, hvilke kvalifikationer de studerende skal uddannes til for, at de skal besidde embeder i staten: “(...) *at dette skeer til Universitetets Ære og Videnskabernes Forfremmelse. Til den Ende skal disse Værdigheder ikke tilbydes nogen, i hvad Embede han maate være, uden han ved Skrifter have beviiist fortrinlig Lærdom og Duelighed i Videnskab (...)*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 728). Videnskaben blev i fundatsen konstrueret som værende understøttende til uddannelsesfunktionen, hvor denne ‘dyrkning’ og ‘forfremmelse’ af videnskaberne italesættes ved, at de studerende kunne indtræde i embeder i staten. Dette afspejles ligeledes af Thomsen, da det videnskabelige fundament var en af de sidste dele, som var benævnt i fundatsens kapitel V, hvor denne: “(...) *slet ikke pålægger universitetet nogen direkte funktion i forbindelse med oplæring i de færdigheder, som samme sted forordnes for erhvervelsen af de videnskabelige grader*” (Thomsen, 1975: 674). Vi kan yderligere iagttage, at denne dyrkelse af viden konstrueres i relation til en udførlig undervisning: “(...) *det skal paaaligge Procantzleren nøye at paaagte, at der bestandig i bemeldte Videnskaber gives grundig og udførlig Undervisning*” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 707). Universitetets formål konstrueres dermed som mere end bare videregivelse af en allerede eksisterende viden, hvor videnskabens videreførelse italesættes i henhold til at skabe kvalifikationer for de studerende. Dyrkelsen af videnskaben skulle på denne måde understøtte universitetets formål ved at sikre, at de studerende kunne indtræde i embeder i staten. Vi kan iagttage, at universitetets formål blev konstrueret i henhold til en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor det særligt skulle være til nytte for staten. Universitetets formål var blevet fordoblet, hvormed det ikke længere kun var til den teologiske kundskab for præsteembeder, men også særligt til kvalifikationer gennem andre videnskaber for staten. Herved kan vi iagttage en diskontinuitet i universitetets formål, da det i 1. nedslag var til én funktion i kristendommens videnskab, da blev det med 1788 fundatsen sat i henhold til dyrkelsen af andre nyttige videnskaber, hvilket var til nytte for staten og samfundet i kraft af, at de studerende kunne indtræde i flere forskellige embeder. Vi kan iagttage en diskontinuitet af universitetets

formål, hvor den overordnede samfundsmæssige helhed ikke længere konstrueres som værende for kristendommen og befolkningen, men snarere til det egentlige statsapparat. Hermed konstrueres universitetet nu også som særligt statsunderstøttende, snarere end som en stat i staten. Dette kan vi ligeledes iagttage, da universitetet ikke italesættes til at have egen jurisdiktion, domstol og studenterfængsel i 1788 fundatsen, dog var de studerende og ansatte stadig underlagt retningslinjer på universitetet (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 714-715). Dette afspejler sig ligeledes ved, at universitetets jurisdiktion ifølge Københavns Universitet ophørte i 1771 (Københavns Universitet, 2021a), og at studenterfængslet ifølge Slots- og Kulturstyrelsen blev nedlagt i 1712 (Slots- og Kulturstyrelsen, 2019).

Studerendes formning for statens embeder

I fundatsen kan vi iagttage, at der kommunikeres om en vigtighed af, at de studerende på universitetet mødte op til undervisningen. Hermed kan vi iagttage en kontinuitet i undervisningens vigtighed for formningen af studerendes kundskaber og hertil kvalifikationer. Det var fortsat særligt at studere på universitetet, hvor studerende skulle tilegne sig kundskab og kvalifikationer på universitetet gennem undervisning. De studerende blev dermed stadig formet ved, at de var modtagere af viden, som de fik på universitetet. Professorerne havde derfor fortsat en position, hvor de bar viden, som de studerende skulle tilegne sig gennem deres undervisning: *“Samtlige Lærere ved Universtetetet skal med Fliid forette deres Embede, ved at underviise den studerende Ungdom, og befordre Studeringerne på bedste Maade”* (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 710). Professorerne var kilden til viden, som de studerende skulle have, således de kunne blive formet til at kunne besidde en bestemt funktion, hvilket vi ligeledes kunne iagttage i 1. nedslag. Formningen af de studerende konstrueres på dette tidspunkt ud fra en nytte for samfundet, som stod i henhold til kirkens- og særligt statens embeder. Dette kom ligeledes til udtryk af Frederik VI, som tidligere havde udtalt sig mod dannelsesrejserne: *“Det allerbedste ... finder Vi at være, at de bliver i deres fædreland, søger der deres studia at exolere (...) at de kan tjene både os og sig selv med noget begreb og nytte (...)* (Frederik VI, som citeret i Ilsøe et al., 2000: 185-186). Hermed kan vi iagttage, at de studerendes subjektposition blev i henhold til den nytte, hvor de var til *for staten* i deres arbejdsliv, snarere end ved 1. nedslag, hvor det var formet ud fra et formål om at skulle sikre befolkningens frelse *efter* livet. Hermed konstrueres de studerendes formning i fundatsen ved, at de skulle lære om de nyttige videnskaber og kundskaber:

“Som da Vores Hensigt og Villie er, at alle Videnskaber og nyttige Kundskaber ved Vores Universitet med behørig Fliid skal læres, saa ville Vi og, at samtlige Studerende med bestandig Fliid og Opmærksomhed bivaane de Forelæsninger, der holdes, ligesom enhvers Sfudium det kan udfordre; og skal dette af Vedkommende nøye paasees. Hvis nogen Student, som opholder sig ved Kiøbenhavn Universitet, ikke kan beviise, at han ordentlig og stadig haver hørt Collegia i de Videnskaber, han efter Bestemmelse skal dyrke, da bør han ikke stedes til nogen Examen (...)” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 708).

Med fundatsen skulle de studerende kunne ‘bevise’, at de havde hørt efter og forstået forelæsningerne i de videnskaber, som de skulle kunne. Hermed fordobles formningen af de studerende sammenlignet med 1. nedslag, da de studerende konstrueres til at skulle bevise deres kvalifikationer, duelighed og flid, og dermed ikke blot lære ud fra kristendommens kundskabsbegreb. Hermed konstrueres det i fundatsen, at de studerende skulle testes i deres kundskaber og kvalifikationer før de kunne besætte embeder:

“Da alle Examina ved Universitetet have til Hensigt, enten at blive forvisset om de Studerendes Fliid og Fremgang, eller at kiende enhvers Duelighed til det Embede, han attraaer, saa ville Vi, at de derefter nøde indrettes; og skal til den Ende Examina være at tvende Slags, nemlig: Academiske Examina, og de egentlige Embeds Examina, hvilke begge skal indrettes og holdes med al den Paalivedlighed, som enhver Hensigt udfordrer (...)” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 715).

I udsagnet kan vi ligeledes iagttage en fordobling af det, som de studerende skulle kunne, da de studerende både skulle tage en akademisk eksamen og de egentlige embeds eksamener, hvormed der sættes et skel mellem kundskab og kvalifikation. I fundatsen skulle de studerende først kunne påvise deres kundskaber i de akademiske eksaminer, førend de måtte påvise deres kvalifikationer til deres embedseksaminer (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 720). Eksaminerne blev måden, hvorpå de studerendes kvalifikationer og kundskab kunne blive målt ved udprøvning på universitetet. Dertil kan vi iagttage, at: *“(…) ligesom og de, der paa den foreskrevne Maade have erhholdet en eller anden Academisk værdighed, altiid skal komme enhver i sit Fag, i besynderlig Betragtning til Embeder, hvortil*

kendskab og Lærdom udfordres” (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 730). Vi kan med eksaminernes indførsel med 1788 fundatsen iagttage, at de studerende skulle stræbe mod at bevise deres kvalifikationer for at kunne blive ansat til embeder i staten. Dette afspejles ligeledes af Stybe: *“Det skulle være den mest kvalificerede, der fik et ledigt embede”* (Stybe, 1979: 108). Embedseksaminerne blev indført på alle fakulteter, hvorfor hele eksamensvæsenet blev reguleret (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen: 715). Vi kan i fundatsen iagttage, at de studerende mistede deres ‘beneficia’, det vil sige økonomiske støtte, hvis ikke de præsterede tilfredsstillende til en eksamen: *“Dog under den udtrykkelige Betingelse, at en saadan ved næste Examen Philosophicum forhverver sig det mindste Haud illaudabilem, da han ellers igien mister denne Velgierning, og en anden i hans Sted antages”* (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 730-731). Dermed formes de studerende i denne henseende til at blive dygtige og kunne påvise deres tilegnede kvalifikationer, således de fik økonomisk støtte: *“Saalænge en, Studiosus nyder Beneficia, bør han ved Universitetet flittig dyrke sine Studia, ved at høre Forelæsninger, og aflægge de befalede Prøver og Specimina, samt altiid viise et anstændigt Forhold”* (Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 732). Hermed kan vi iagttage, at de studerendes økonomiske situation italesættes, hvor der i fundatsen yderligere sættes et skel mellem rige og fattige studerende:

“For at skaffe de fattige Studentere, som viise Lyst og Duelighed til at erhverve sig Kundskab og Lærdom, i rette Tiid den Understøttelse, hvortil de trænge, skal det være tilladt, at en Student, som i den offentlig Examen Artium haver faaet i den mindste Haud illaudabilem, og siden ved tilstrækkelige Beviiser kan gotgiøre, at han i det første halve Aar flittig haver hørt Professorum Collegia, ogsaa at han er trængende, og ikke haver Oplags-Penge fra Skolen, da erholder en plads paa Communitetet (...)”
(Universitetsfundatsen, 1788, som citeret i Thomsen, 1975: 730)

Vi kan i udsagnet iagttage, at der konstrueres et skel mellem fattige og bemidlede studerende, da der italesættes særlige retningslinjer for de fattige studerende. I udsagnet italesættes det, at fattige skulle bevise deres lyst og kundskab, hvor de først efter et halvt års studietid, såfremt de havde vist deres duelighed, kunne få beneficia og bo gratis på ‘Communitetet’. Dette blev ikke italesat i henhold til de ‘rige’ studerende. Hermed skulle de fattige studerende forsørge sig selv i det første halve år, samtidigt med at de skulle deltage fuldt ud i undervisningen. Dette

afspejler sig ligeledes ved, at det ifølge Thomsen blev en måde, hvorpå der “(...) etablere[s] en selektionsmekanisme, som på forhånd sorterede dem fra, der ingen økonomisk udsigt havde til at bringe et studium til afslutning” (Thomsen, 1975: 404). Hermed kan vi iagttage en diskontinuitet fra det 1. nedslag, hvor skellet mellem hvem der skulle læse på universitetet var de dygtige, og de der ikke var dygtige skulle i andet verdsligt arbejde. Med Universitetsfundatsen 1788 kan vi iagttage en selektion som snarere var mellem fattig/bemidlede studerende, hvormed selektionen af, hvem der skulle læse på universitetet ikke blot var, hvorvidt en elev var dygtig, men også i henhold til elevens økonomiske situationen og hierarkiske plads i samfundet. Skellet mellem fattig/bemidlede studerende synes dermed at fremme, at den status som de studerende var født ind i var afgørende for, hvorvidt de studerende kunne komme til at opnå kvalifikationer. Kombinationen af selektionsmekanismen mellem fattig/bemidlet og dertil kvalifikationsbegrebet konstruerer dermed, at det kun var de bemidlede og kvalificerede, som kunne komme til at indtage embeder i staten.

Vi kan iagttage, at formningen af studerende tilskrives mere kompleksitet, da universitetets formål konstrueres til at skulle uddanne studerende til flere forskellige embeder og ikke blot én funktion, som i 1. nedslag ved præsteembedet. Dermed blev universitetets formål med Universitetsfundatsen 1788 konstrueret til først og fremmest at være en undervisningsanstalt. Hermed blev uddannelsen af de studerende i sig selv konstrueres som universitetets primære formål, da dette var måden, hvorpå universitetet kunne være nyttig til en overordnet samfundsmæssig helhed, som blev italesat til at skulle være i henhold en nytte for staten. Dermed skulle de studerende opnå kvalifikationer til at kunne indtræde i embeder i staten, hvormed universitetets formål blev konstrueret til en mere specifik del af samfundet, nemlig i henhold til staten, snarere end den generelle befolkning gennem kristendommen. Vi kan derfor iagttage en diskontinuitet fra 1. nedslag, hvor universitetets formålet var i henhold til befolkningens frelse, og deraf konstrueres uddannelse til præsteembedet til at kunne imødekomme dette formål. Hermed synes universitetets formål at være vendt på hovedet, da uddannelse var det der kunne lede til embeder i kirken og særligt staten, hvorfor de studerendes nytte i sig selv blev konstrueret til at være for staten.

Opsummering

Universitetets formål

Universitetets formål blev konstrueret til at være uddannelse til embeder i staten, som skulle være til for både kirke, men særligt til nytte for staten. Universitetets formål blev dermed konstrueret til at være uddannelse til 'duelighed' og kvalifikationer i relation til den nytte, som de studerende skulle bruge ved at indtage embeder efter deres studium. Hermed konstrueres universitetets formål flerdobbelt sammenlignet med 1. nedslag, hvor formålet var for befolkningens frelse gennem kendskab til kristendommen i uddannelse af præster til gavn for staten. Til at understøtte universitetets formål blev universitetet med 1788 fundatsen konstrueret som undervisningsinstitution. Hermed konstrueres universitetet ikke længere som en stat i staten med sine egne privilegier og love, hvilket skaber en diskontinuitet fra 1. nedslag. I stedet kan vi iagttage, at universitetet gennem dets formål blev italesat som en central del i staten, da det nu især skulle uddanne til statens embeder. Hertil kan vi iagttage en forskelsdragning mellem 'kundskaber' og 'andre nyttige videnskaber'. Dermed kan vi i 1788 fundatsen iagttage en kvalitativ ny forståelse af videnskabsbegrebet, hvor professorer på universitetet skulle 'dyrke' disse nye videnskaber, hvorfor der ikke på denne tid var en endegyldig sand videnskab som i 1. nedslag. Hvorom det i Universitetsfundatsen 1788 blev konstrueret, at videnskaben skulle dyrkes, da blev dette kun sat i relation til at understøtte de studerendes undervisning. Hermed kan vi iagttage en diskontinuitet i henhold til teologiens betydning, da andre videnskaber konstrueres til statens nytte gennem skabelsen af kvalifikationer for embeder i staten, som skulle være mere end blot præsteembedet. Dermed var universitetets formål i en overordnet samfundsmæssige helhed at sikre kvalificerede studerende, som kunne komme til at arbejde i staten og dermed være til nytte i statens tjeneste gennem de funktioner, som de tjente i samfundet.

Studerendes formning

De studerendes formning blev konstrueret i relation til universitetets formål, hvor de skulle uddannes til at få kvalifikationer og kundskaber for embeder i både kirken og særligt staten. De studerendes subjektposition konstrueres særligt ved, at de nu skulle kunne påvise både deres kvalifikationer og kundskaber gennem eksaminer. Her kan vi iagttage et skel i 1788 fundatsen mellem akademiske eksaminer og embedseksaminer, da de studerende både skulle kunne påvise deres akademiske kundskab og embeds kvalifikationer. Dette er en diskontinuitet til 1.

nedslag, hvor de studerende blot blev vurderet på om de var dygtige nok inden de blev optaget på universitetet, hvor der ikke var eksaminer undervejs eller ved afslutning af uddannelsen. Eksaminerne skulle sikre, at embeder i staten blev besat af de mest kvalificerede studerende. De studerendes subjektposition blev herved konstrueret ved, at de ville være af særlig nytte i samfundet efter studiet, da de her ville kunne indtage embeder, som blev italesat som vigtige for staten. Dette er i tråd med 1. nedslag i henhold til præsteuddannelsen, hvor studerende uddannedes til præster til at indtage en særlig position, som var 'hævet' over befolkningen. I 1788 fundatsen kan vi ligeledes iagttage, at der konstrueres en forskelsdragnings mellem fattige og bemidlede studerende. Hermed skabes der en selektion i, at det var lettere for de bemidlede at blive studerende på universitetet. Dermed kan vi iagttage en diskontinuitet i selektionen af studerende fra 1. nedslag, hvor dette var ud fra dygtighed snarere end økonomiske midler. Vi kan iagttage, at der var en kontinuitet ved, at professorerne fortsat blev konstrueret til at have en position, hvor de bar den viden, som de studerende skulle tilegne sig gennem undervisning. Professorerne havde dermed fortsat en klar autoritet over de studerende, hvor vi kan iagttage at professorerne skulle videregive nødvendig viden i kraft af undervisning, og 'dyrke' videnskaben, hvortil de studerende skulle erhverve denne kundskab og kvalifikationer der fremgik heraf, ligesom de nu skulle kunne påvise, at de havde modtaget disse.

3. nedslag: Universitetet for velfærdsstaten

I dette nedslag vil vi tage udgangspunkt i Lov om universiteternes styrelse 1970, Lov om uddannelsesstøtte 1970 og Lov om Københavns universitets placering og universitetscentre 1970, samt betænkninger som førte op til lovene, og behandlinger af lovene i folketinget. Vi vil analysere, hvordan der konstrueres et nyt grundlag for universitetets formål, som var for samfundsøkonomisk vækst gennem social mobilitet. Hertil hvordan de studerende formes til at samfundet får udbytte af de studerende. Vi vil i følgende komme ind på 1) Masseuniversitetet i velfærdsstaten, 2) Universitetets demokratisering og 3) Den deltagende og demokratiserede studerende.

Masseuniversitetet i velfærdsstaten

Vi kan iagttagende, at universitetets formål med Loven om uddannelsesstøtte (Lov om uddannelsesstøtte 1970) blev konstrueret i en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor universitetet skulle sikre social mobilitet i befolkningen. Baggrunden for indførelsen af uddannelsesstøtte byggede på "von Eyben-udvalgets" betænkning ifølge Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021), hvortil udvalget blev fastsat af undervisningsministeren den 21. juni 1965 (Betænkning nr. 506, 1968). I betænkningen blev uddannelse på tværs af befolkningsgrupper italesat som en måde, hvorpå der kunne skabes økonomisk velstand i samfundet:

"Såvel samfundsøkonomiske grunde som de uddannelsessøgendes egen interesse tilsiger, at den investering, som uddannelserne indebærer, så hurtigt som muligt omsættes i højt kvalificeret og velbetalt arbejdskraft" (Betænkning nr. 506, 1968: 145).

Vi kan i udsagnet iagttagende, at uddannelse blev konstrueret i en 'samfundsøkonomisk' helhed, hvor det skulle 'omsætte højt kvalificeret' og 'velbetalt arbejdskraft', hvorfor universitetet skulle sikre, at samfundet fik udbytte af uddannelse ved: "(...) *veluddannet arbejdskraft* (...)'" (Betænkning nr. 506, 1968: 307). I udsagnet kan vi iagttagende en kontinuitet til 2. nedslag, hvor kvalifikationsbegrebet ligeså på dette tidspunkt blev italesat som en erhvervelse, som de studerende skulle tilstræbe sig gennem deres uddannelse. Dertil kan vi iagttagende, at universitetets formål om uddannelse af de studerende blev konstrueret i henhold til samfundsøkonomien. Vi kan på denne tid ikke iagttagende en italesættelse af kundskab i de

tilgængelige policy dokumenter, hvorfor dette er en diskontinuitet til 2. nedslag, hvor universitetets formål i stedet konstrueres ud fra at skabe studerende der: "(...) *akademisk set er kvalificerede*" (Betænkning nr. 506, 1968: 272). Von-Eyben udvalget henviste ligeledes til anbefalingerne fra Ungdomskommissionen (Betænkning nr. 506, 1968: 15), som i 1949 skrev:

"(...) også i samfundsøkonomisk henseende er det et naturligt krav, at adgangen til den højere uddannelse står åben for dem, der skønnes at have evner og anlæg for at få det bedste udbytte af uddannelsen (...) det er i høj grad en samfundsinteresse, at personer udgåede fra de forskellige befolkningsgrupper får adgang til at udøve de forskellige samfundsvigtige funktioner, som er forbeholdt personer, der har gennemgået en højere uddannelse" (Ungdomskommissionen, 1949 som citeret i Hansen, 2003: 16)

Vi kan iagttage, at der var en diskontinuitet til 2. nedslag i forhold til, at universitetets formål i stedet blev konstrueret til at skulle være for hele befolkningen, da alle skulle have ret til at kunne komme på universitetet, såfremt de havde evner og anlæg til dette. Således skulle det ikke længere være et spørgsmål om den enkeltes økonomiske baggrund, dette da hvis flere på tværs af socioøkonomiske 'befolkningsgrupper' tog en uddannelse, ville de dermed kunne indtage 'samfundsvigtige funktioner'. I udsagnene kan vi iagttage, at de samfundsvigtige funktioner ikke blev skabt i relation til staten som i 2. nedslag, men blev sat i direkte relation til samfundet. Med dette kan vi dermed iagttage, at universitetets formål konstrueres i en overordnet samfundsmæssig helhed i understøttelse af alle befolkningsgrupper og samfundets økonomi. Hermed blev en universitetsgrad konstrueret som en måde at skabe velstand i samfundet gennem social mobilitet i befolkningen. Dette kom ligeledes til udtryk af betænkningen således:

"Med den stadigt stigende tilgang til videre uddannelse inden for en lang række områder og det udbredte ønske om, at ingen af økonomiske grunde skal forhindre i at få den uddannelse, han har lyst og evner til, er problemerne omkring finansieringen af de unges udgifter til uddannelse blevet mere og mere påtrængende" (Betænkning nr. 506, 1968: 13).

Vi kan i betænkningen iagttage et 'udbredt ønske om', at det skulle være muligt for alle, der havde 'lyst og evner' til at kunne tage en uddannelse, hvor tilgangen af flere unge på universiteterne ville gøre, at det var påtrængende med en 'finansiering' i form af

uddannelsesstøtte. Med loven om uddannelsesstøtte blev dette konstrueret i §2: *“Støtten ydes i form af, stipendier og lån. ; Stk. 2. Stipendierne kan ydes som transstipendier, der tildeles afhængigt af ansøgerens og hans forældres (forsørgeres) indtægts-, og formueforhold, og som grundstipendier, der tildeles alene afhængigt af ansøgerens økonomiske forhold“* (Lov om uddannelsesstøtte, 1970: 629). I loven kan vi iagttage, at uddannelsesstøtten blev givet med baggrund i forældres økonomiske baggrund eller ansøgerens eget økonomiske forhold efter et alderskriterium (Lov om uddannelsesstøtte, 1970: 629). Hermed blev universitetets formål konstrueret i en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor det skulle understøtte social mobilitet for samfundsøkonomisk velstand. I betænkningen italesættes den sociale mobilitet yderligere ved, at:

“Kun ved anvendelse af sådanne objektive kriterier - i modsætning til den hidtidige skønsbestemte uddeling af støtte inden for en given totalramme - vil der efter udvalgets mening kunne tilvejebringes mulighed for den tilstræbte demokratisering af tilgangen til uddannelserne (...)” (Betænkning nr. 506, 1968: 160).

Hermed kan vi iagttage, at der blev foretaget et skel mellem ‘objektive kriterier’ og ‘skønsbestemt uddeling’, hvor objektive kriterier blev konstrueret som en måde, hvorpå der kunne komme ‘demokratisering’, da alle hermed ville få lige adgang til universitetet uagtet økonomisk baggrund. De objektive kriterier blev på denne måde italesat, som en måde hvorpå det kunne sikres, at alle med evner og anlæg kunne læse på universitet. Konstruktionen af universitetets formål synes ligeledes funderet i at: *“(...) sikre »demokratisering«, d. v. s. en socialt ligeligere rekruttering til de videregående uddannelser (...)”* (Betænkning nr. 506, 1968: 15). Det blev hermed italesat som en demokratisk ret at kunne komme til at læse på universitetet, da social mobilitet ville sikre samfundets demokratisering, hvilket var i en ‘samfundsøkonomisk henseende’. Dette er ligeledes en diskontinuitet til 2. nedslag, hvor universitetets formål med loven om uddannelsesstøtte var til for mere end embedsposter i kirke og stat. Til at understøtte den sociale mobilitet blev det i betænkningen italesat, at det var: *“En nødvendig betingelse for, at disse virkninger indtræder, er dog, at uddannelseskapaleten udvides svarende til den øgede belastning”* (Betænkning nr. 506, 1968: 19). Vi kan dermed iagttage, at den sociale mobilitet var betinget af, at ‘uddannelseskapaleten’ blev udvidet. Dette kan vi ligeledes iagttage med Loven om Københavns Universitets placering og universitetscentre i 1970, hvormed det blev vedtaget, at der skulle oprettes nye universiteter i

Aalborg, Roskilde og Esbjerg, og at der skulle foretages en udvidelse af Københavns Universitet (Lov om Københavns Universitets placering og universitetscentre 1970: 649-650). I loven om universiteternes styrelse 1970 kan vi iagttage, at universiteterne skulle drive forskning og øge kendskabet til videnskabens arbejdsmetoder: “§ 2. *Universiteterne har til opgave at drive forskning og meddele undervisning på videnskabeligt grundlag samt bidrage til, udbredelse af kendskab til videnskabens arbejdsmetoder og resultater*” (Lov om universiteternes styrelse 1970: 633). Universitetets formål konstrueres herved som værende at bedrive forskning, videnskabelig undervisning og udbrede kendskab til videnskabelig metode. Dermed var der en kontinuitet til ‘dyrkelsen af videnskaberne’ i 2. nedslag, hvilket ligeledes var for undervisningen af studerende. Hertil konstrueres det, at universitetet skulle ‘drive forskning’, hvormed vi kan iagttage en diskontinuitet til 1. og 2. nedslag, da der hermed blev skabt et egentligt begreb om forskning indenfor videnskaben. Videnskaben blev hermed italesat med større betydning gennem forskningsbegrebet, hvormed videnskabens betydning var mere centralt på universitetet i forhold til 2. nedslag. Dette kan vi ligeledes iagttage, da der i loven står, at der skulle være et fagråd, som behandlede forskning og undervisning: “Stk. 2. *Forskningen og undervisningen inden for hver faggruppe ledes af et fagråd*” (Lov om universiteternes styrelse 1970: 636). Herved blev universitetets formål ikke kun uddannelse af studerende i henhold til kvalifikation og kendskab til videnskaben, da formålet også skulle være skabelse af ny viden. Universitetet skulle selv træffe beslutninger om forskningen, som det formuleres af loven: “Stk. 2. *Universiteterne træffer selv afgørelse om den forskning, der skal drives*” (Lov om universiteternes styrelse 1970: 633), hvormed de videnskabelige områder blev fastsat i loven: “*Et universitets videnskabelige forskning og undervisning kan foregå inden for følgende hovedområder: teologi, samfundsvidenskab, lægevidenskab, humaniora og naturvidenskab*” (Lov om universiteternes styrelse 1970: 635). Universitetets formål blev dermed konstrueret ved, at det var universitetets opgave at drive forskning og udbrede videnskaberne indenfor de i loven beskrevne vidensområder.

Universitetets demokratisering

Lov om universiteternes styrelse i 1970 blev sat i henhold til at være for, at en: “(...) *demokratisering ved universiteterne [bliver] gennemført*” (2. behandling af universiteternes styrelse, 1970: 890). Universitetet blev med lov om universitetets styrelse hermed konstrueret som værende et demokrati i demokratiet. Dette kan iagttages i loven om universiteternes styrelse ved, at: “*Et universitet ledes af én rektor i forbindelse med et konsistorium samt de ved*

universitetet oprettede fakultets- eller fagråd, institutråd og studienævn” (Lov om universiteternes styrelse, 1970: 633). Vi kan iagttage, at universitetet fik flere forskellige råd udover Konsistorium, hvor pladserne i alle beslutningsorganer skulle besættes i henhold til gældende valgeregler (Lov om universiteternes styrelse, 1970: 637), hvormed der både skulle vælges medlemmer blandt de akademiske ansatte og de studerende (Lov om universiteternes styrelse, 1970: 637). Dette var for at gøre universitetet til ‘samfundets universitet’:

”Disse hovedregler er overensstemmende med, hvad der; gælder for demokratiske valg i det danske samfund i øvrigt. Jeg betragter ikke universitetet som studenternes universitet eller som professorernes eller lærernes universitet, men som samfundets universitet” (1. behandling af lov om universiteternes styrelse, 1970: 804)

I udsagnet kan vi iagttage, at der blev konstrueret valgeregler ud fra de ‘demokratiske valg i det danske samfund’. Dermed blev universitetets formål italesat i henhold til en større samfundsmæssig helhed, hvor universitetet ligesom det øvrige samfund skulle funderes på demokratiet. Universitetets formål som værende en ‘offentlig institution’ blev ligeledes konstrueret i en overordnet samfundsmæssig helhed ud fra de offentlige midler, som universitetet forvaltede, da universiteterne var:

“(...) offentlige institutioner, der forvalter, betydelige offentlige midler (...) som driver undervisning og forskning i betydeligt omfang; Det kan altså; ikke være folketinget som lovgivende og bevilgende myndighed ligegyldigt, hvordan universiteterne styres. Det ældgamle Københavns universitet har hidtil på grundlag af gamle forordninger, været styret af et, professorkollegium. Alle er enige om, at tiden der løbet fra dette. Den nye styrelseslov fastsætter, at universiteterne fremtidigt skal styres af organer, hvortil såvel lærere som studerende har valgret og i er valgbare” (1. behandling af lov om universiteternes styrelse, 1970: 803-804).

Vi kan i udsagnet iagttage, at der blev opstillet et skel mellem ‘valgret’ og ‘professorkollegium’, hvor det italesættes, at professorkollegiet hørte fortiden til, hvorimod valgret af repræsentanter blev konstrueret som værende det, der skulle understøtte brugen af samfundets midler på en ansvarlig måde fremover. På denne måde blev universitetet med indførelsen af loven om ‘valgeregler’ konstrueret som værende en demokratisk offentlig

institution. Dermed blev universitets formål ikke blot at skulle understøtte samfundets: “(...) *demokratisering af adgangen til uddannelserne*” (Betænkning nr. 506, 1968: 147), men ligeledes at blive konstrueret som værende en demokratisk institution i sig selv. Universitetets formål blev dermed konstrueret dels ved, at universitetet skulle understøtte demokratiseringen i samfundet gennem et højere optag af studerende på tværs af befolkningsgrupper. Og dels ved at selve demokratiseringen af universitetet gennem valg til nyoprettede råd var understøttende for det demokratiske samfund, hvormed universitetet ligeledes kunne blive til ‘samfundets universitet’. Dette skaber hermed en diskontinuitet fra 2. nedslag, hvor universitetets formål blev konstrueret i en overordnet samfundsmæssig helhed, som værende særligt i henhold til statens nytte. Derimod blev universitetets formål hermed konstrueret i henhold til samfundets demokratisering, hvormed universitets eget demokrati ligeledes skulle understøtte samfundets demokrati.

Den deltagende og demokratiske studerende

Med indførelsen af Lov om universiteternes styrelse og Lov om uddannelsesstøtte i 1970 kan vi iagttage, at der kom et fokus på optagelse af studerende fra flere sociale lag. Dette da det blev konstrueret at være en samfundsøkonomisk interesse, at flere i befolkningen tog højere videregående uddannelser. Dette kan vi iagttage, at staten ville sikre gennem masseuniversiteter, hvormed universiteterne havde kapaciteten til at kunne uddanne en bredere del af befolkningen. Hermed kan vi iagttage, at det blev konstrueret, at universitetet ikke længere skulle være i henhold til bestemte dele af befolkningen, som vi iagttog i 1. og 2. nedslag, men snarere understøtte, at en bredere del af befolkningen kunne få en uddannelse i henhold til en overordnet samfundsmæssig økonomisk helhed. Hermed kan vi iagttage det i stedet skulle være en ret for hele befolkningen at kunne læse på universitetet, såfremt den enkelte havde lyst og evner:

“Udvalget har baseret sine overvejelser om udformningen af den fremtidige støtteordning på to målsætninger, nemlig 1) at ingen af økonomiske grunde skal forhindre i at få den uddannelse, som den unge har lyst og evner til (...)” (Betænkning nr. 506, 1968: 117).

Vi kan ligeledes iagttage, at universitetets formål blev konstrueret ud fra en samfundsmæssig helhed, som bestod af arbejdsmarkedet og samfundets velstand, hvorfor de studerende blev formet til denne samfundsøkonomiske henseende. Hermed kan vi ligeledes iagttage, at der blev

konstrueret en ny selektionsmekanisme. Det konstrueres, at de som havde 'lyst og evner' skulle kunne komme på universitetet uagtet deres socioøkonomiske baggrund, hvorfor der er en diskontinuitet i, at dette ikke længere var konstrueret som et økonomisk privilegium tildelt til en bestemt del af befolkningen som i 2. nedslag. Med indførelsen af lov om uddannelsesstøtte blev det i betænkningen italesat, at:

“Den studerende optager hermed en plads (...) længere tid end påkrævet, og samfundet får ikke udbytte af denne uddannelse i så langt et tidsrum, som det ville have været muligt, om studierne var blevet fuldført uden forsinkelse. En formindskelse af det store frafald ved en række studier er ligeledes af stor samfundsøkonomisk betydning” (Betænkning nr. 506, 1968: 117).

Vi kan i udsagnet iagttage, at de studerendes 'forsinkelser' på deres uddannelse blev konstrueret som et 'samfundsøkonomisk' problem. Hermed kan vi i udsagnet iagttage, at de studerende hurtigst muligt skulle ud på arbejdsmarkedet, så samfundet dermed kunne få udbytte af de studerendes kvalificerede arbejdskraft: *“(...) den samfundsmæssige gevinst ved, at de unge hurtigere bliver færdige med deres uddannelse og dermed stiller deres arbejdskraft til disposition”* (Betænkning nr. 506, 1968: 205). De studerende blev dermed formet til at skulle ud på arbejdsmarkedet hurtigst muligt, da de skulle være til gavn for samfundets økonomi, således samfundet fik en 'udbytte' af de studerende. Vi kan med dette iagttage, at de studerende ikke formes mod specifikke embeder for kirke og stat som i 2. nedslag. Snarere blev de studerende formet i italesættelsen af deres 'arbejdskraft', hvormed de studerende ikke blev konstrueret i henhold til enkelte embeder, men snarere mod selve dét at arbejde, og at være på arbejdsmarkedet. Det blev ligeledes konstrueret, at frafald på studier havde stor betydning for samfundsøkonomien, hvor studerende ligeledes blev formet til at have ansvar for samfundets økonomi ved at tage en uddannelse. De studerende skulle dermed se sig selv ud fra den udbytte, som samfundet havde af deres arbejdskraft, samt at tilegnelsen af kvalifikationer på universitetet blev sat i henhold til samfundsøkonomien. Vi kan med dette iagttage en diskontinuitet fra nyttebegrebet i 2. nedslag, hvor dette synes at være blevet erstattet af et udbyttebegreb. Derfor var det vigtigt, at de studerende ikke hæmmes i deres studieaktivitet: *“(...) og 2) at det skal blive muligt at begrænse nødvendigheden af erhvervsarbejde under uddannelsen til et sådant omfang, at det ikke virker hæmmende på studieaktiviteten i uddannelsesperioden”* (Betænkning nr. 506, 1968: 117). Hermed kan vi iagttage, at de

studerende blev formet ud fra en forståelse af, at de skulle fokusere på deres studier, fremfor at have et arbejde, hvorfor uddannelsesstøtten blev vedtaget ved lov (Betænkning nr. 506, 1968: 117). Vi kan med dette iagttage kontinuitet i de studerendes fordybning i deres uddannelse i 2. nedslag. Ligeledes kan vi iagttage en kontinuitet i, at de studerende fortsat skulle udprøves gennem eksaminer (Lov om universiteternes styrelse 1970: 633; 637). Med indførelsen af Lov om universiteternes styrelse i 1970 kan vi iagttage, at de studerende inddrages i afgørelser om studiernes indhold, undervisningens tilrettelæggelse, samt eksaminer: *“Studienævnene træffer efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren, afgørelse i sager vedrørende studiernes indhold, undervisningens tilrettelæggelse og afholdelse af eksaminer”* (Lov om universiteternes styrelse 1970: 637). Hermed formes de studerende ud fra, at de i langt højere grad fik indflydelse, hvortil der skabes en position for de studerende, hvor de blev medinddraget i at træffe afgørelser omkring deres egne uddannelser. Dermed kan vi iagttage, at der blev formet en subjektposition i form af en deltagende studerende, som er en diskontinuitet til 1. og 2. nedslag, hvor studerende blot var modtagere af viden i undervisningen. I loven bestemmes det, at de studerende sammen med deres lærere skulle samarbejde om afgørelserne, hvorfor de studerende fik indflydelse på stort set alt i forhold til deres uddannelse på universitetet: *“Hvert studienævn består af et lige stort antal lærere og studerende, der vælges af henholdsvis de lærere, der underviser, og de studerende, der studerer inden for det pågældende studienævns område”* (Lov om universiteternes styrelse 1970: 637). De studerende blev dermed italesat som ansvarlige for deres egen og andre studerendes undervisning, samt uddannelse. Dette da de studerende fik en afgørende repræsentation og medbestemmelse i studienævnene på deres studier, hvor de havde ligeligt stemmeret med deres undervisere. Hertil blev de studerende ansvarlige, ikke blot for deres egen uddannelse men ligeledes deres medstuderendes uddannelse, hvor vi kan iagttage, at der konstrueres en demokratisering af de studerende ud fra en ansvarliggørelse af de studerende som en samlet masse. Dette medansvar blev italesat, som en ‘pligt’ de studerende nu blev formet ud fra, og ikke blot, at de havde ret til medbestemmelse: *“Medlemmerne af de styrende organer, såvel lærere som studerende, har ikke bare ret til at fremføre synspunkter, men også pligt til at træffe beslutninger, som de er ansvarlige for”* (1. behandling af lov om universiteternes styrelse, 1970: 805). Dertil kan vi iagttage, at de studerende ligeledes på dette tidspunkt blev inddraget i forskning: *“Forskningen og undervisningen inden for hvert hovedområde ledes af et fakultetsråd (...)”* (Lov om universiteternes styrelse 1970: 635), hvor en tredjedel af fakultetsrådet samlede medlemstal skulle være studerende (Lov om

universiteternes styrelse 1970: 635). Vi kan med dette dermed iagttage en diskontinuitet til 2. nedslag. Dette da de studerende sammen med professorer og ansatte på universitetet blev formet til både at have en demokratisk stemme, men også at stå på lige fod med professorerne i deres ansvar for afgørelser i forhold til undervisning, akademisk faglighed, forskning og bestemmelser om deres uddannelse. Vi kan dermed iagttage, at der opstår flere formninger af videnskabelig og faglig gyldighed, da de studerende inddrages, hvorfor de fik position til at skulle være kritisk inddraget i videnskaben. Hermed konstrueres videnskaben ud fra et kriterium om, at dennes gyldighed kunne diskuteres og debatteres, samt at de studerende skulle medvirke til at verificere videnskabelig forsknings gyldighed.

Opsummering

Universitetets formål

Vi kan iagttage, at universitetets formål blev konstrueret flerdobbelt sammenlignet med 2. nedslag. Dette ud fra en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor formålet konstrueres ud fra at skulle være for: samfundsøkonomisk velstand gennem social mobilitet for samfundets demokratisering, forskning og videnskabelig undervisning, samt udbredelse af videnskaben. Ligeledes blev det konstrueret som et formål, at universitetet selv skulle være en demokratisk institution for at understøtte demokratiseringen i samfundet. Hermed skulle universitetet demokratiseres i henhold til den kvalitativt anderledes konstruerede samfundsmæssige omverden for ligeledes at understøtte demokratiseringen i samfundet. Vi kan i dette iagttage en diskontinuitet fra 2. nedslag, da universitetets formål ikke kun konstrueres som værende for kirken og statens nytte i form af embeder. Universitetets formål konstrueres i dette nedslag til at være for skabelse af ny viden, hvorfor vi kan iagttage en yderligere diskontinuitet til 2. nedslag. Dette da viden konstrueres i henhold til mere end for understøttelse af undervisningen af de studerende. Hermed er universitetets formål både at bedrive undervisning og forskning, hvormed vi ligeledes kan iagttage en diskontinuitet til 1. og 2. nedslag, da videnskaben nu bliver konstrueret i henhold til et egentligt forskningsbegreb, hvor universitetet skulle være skaber af ny viden, og ikke blot dyrke videnskaberne. Vi kan yderligere iagttage en diskontinuitet til selektionsmekanismen i 2. nedslag, da vedtagelsen af statens uddannelsesstøtte konstrueres til at skulle give alle med evner og anlæg adgang til universitetet. Hertil kan vi iagttage en kontinuitet til kvalifikationsbegrebet i 2. nedslag, da vi fortsat kan

iagttagelse, at de studerende skulle stræbe efter at blive kvalificeret til arbejdsmarkedet under deres uddannelse.

Formningen af studerende

Vi kan iagttagelse, at de studerendes subjektposition blev formet ud fra at de studerende hurtigt og effektivt skulle ud i arbejdslivet for at skabe samfundsøkonomisk velstand. Hermed blev de studerende formet ud fra, at de skulle være til udbytte for samfundet i en samfundsøkonomisk henseende ved, at de kom ud på arbejdsmarkedet. Samtidig formes de studerende til medbestemmelse på universitetet, hvor de studerende skulle tage stilling til egen og andre studerendes uddannelse, samt skulle debattere videnskaben og forskning på lige fod med professorerne på universitetet. Dermed skabes de studerendes subjektposition til at være den deltagende studerende, som havde en pligt og et ansvar for deres medbestemmelse i både eget- og medstuderendes uddannelsesforløb. Vi kan iagttagelse, at det med indførelsen af statens uddannelsesstøtte blev konstrueret, at de som havde 'evner og anlæg' skulle kunne komme på universitetet uagtet deres socioøkonomiske baggrund. Hermed var der en diskontinuitet til 2. nedslag, da det at gå på universitetet ikke længere var i henhold til en selektionsmekanisme ud fra ens økonomiske baggrund. Hertil kan vi iagttagelse en kontinuitet i kvalifikationsbegrebet fra 2. nedslag, hvormed de studerende fortsat skulle tilstræbe kvalifikationer, hvor dette dog i stedet var noget samfundet skulle få et udbytte af. Vi kan hertil iagttagelse en diskontinuitet fra 2. nedslag, da nyttebegrebet bliver erstattet af et udbyttebegreb, hvormed samfundet skulle have gavn af de studerendes kvalifikationer gennem samfundsøkonomisk velstand. Vi kan ligeledes iagttagelse, at de studerende blev medinddraget i at skulle træffe afgørelser om uddannelserne og undervisningen, hvormed der var en diskontinuitet til 1. og 2. nedslag, hvor de studerende blot var modtagere af viden i deres undervisningen, da professorerne var de der besad den sande viden. Derved kan vi iagttagelse, at de studerendes formning blev tillagt mere kompleksitet, da universitetets formål ligeledes var blevet flerdobbelt, hvormed de studerendes formning skulle rumme mere end i 1. og 2. nedslag.

4. nedslag: Universitetet for vidensamfundet

I dette nedslag vil vi tage udgangspunkt i Universitetsloven 2003 og Fremdriftsreformen 2013, og hertil behandlinger af disse i folketinget, samt Regeringens udspil 'Fra tanke til faktura' og 'De universitetsuddannede og deres arbejdsmarked'. Hermed vil vi analysere, hvordan universitetets formål konstrueres til at skulle være for vidensamfundet for at sikre Danmarks globale konkurrenceevne. Hertil vil vi analysere, hvordan de studerende formes til at udvikle kompetencer og være i fremdrift på deres uddannelser. Vi vil komme ind på 1) Vidensamfundet i den globale konkurrence, 2) Universitetets virksomhedsgørelse og 3) Den strategiske og ansvarlige studerende for konkurrence.

Vidensamfundet i den globale konkurrence

Med vedtagelsen af Universitetsloven 2003 kan vi iagttage, at universitetets formål konstrueres i en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor universitetet skulle understøtte, at samfundet blev gjort til et vidensamfund. Dette kan vi iagttage i loven:

“Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde (...) Universitetet skal som central viden og kulturbærende institution udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund (...)” (Universitetsloven, 2003: 378).

I udsagnet fra loven kan vi iagttage, at universitetet blev konstrueret som en central 'viden og kulturbærende institution', der skulle udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund. Dette kan vi yderligere iagttage i 3. behandling af loven: *“Med vedtagelse af denne lov giver vi nu universiteterne nye muligheder for at udfylde deres afgørende vigtige rolle i fremtidens vidensamfund”* (3. Behandling af universitetsloven 2003: 8638). Hermed blev universitetets formål skabt ud fra, at universitetet havde en vigtig rolle i at udvikle vidensamfundet. Dette kan vi iagttage, da viden blev konstrueret som afgørende for landets udvikling, hvorfor universitetet blev ansvarliggjort for samfundets udviklingen af viden:

“Viden er i stigende grad blevet afgørende for et lands udvikling, og det bliver en udfordring for universiteterne, som de skal have mulighed for at løfte. Hvis de skal have flere opgaver og ressourcer, så må der også i samfundet være tillid til, at der sker en ansvarlig og fagligt effektiv udnyttelse af midlerne” (1. behandling af universitetsloven, 2003: 4017).

Hermed konstrueres universitetets formål ud fra en ansvarliggørelse for landets udvikling i henhold til, at universitetet 'effektivt' skulle udnytte de midler, som de får af staten, hvormed viden blev gjort til det, som universitetet skulle bidrage med til samfundet. I forlængelse heraf blev det ikke italesat i loven, hvilke videnskaber universitetet skulle udvikle viden inden for. I loven står: *"Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder"* (Universitetsloven 2003: 378). Forskning italesættes dermed i henhold til universitetets egne fagområder, snarere end i henhold til bestemte videnskabelige områder. I stedet blev forskningen i Universitetsloven 2003 italesat ved, at: *"Institutederen kan pålægge medarbejdere at løse bestemte opgaver. I den tid, hvor de videnskabelige medarbejdere ikke er pålagt sådanne opgaver, forsker de frit inden for universitetets forskningsstrategiske rammer"* (Universitetsloven, 2003: 381). I udsagnet kan vi iagttage, at forskning konstrueret på en kvalitativt anderledes måde end i 3. nedslag, da det nu snarere sættes i henhold til universitetets strategiske og operative beslutninger om forskningen. Dette er en diskontinuitet fra 3. nedslag, hvor der i loven stod beskrevet, hvilke videnskaber der kunne forskes indenfor, og ikke i henhold til en strategisk rammesætning. Hermed blev forskning i Universitetsloven 2003 konstrueret som værende operationelt frit indenfor universitetets egne strategiske beslutninger om, hvilket området der kunne bedrives forskning på.

Vi kan iagttage af 3. behandling af loven, at undervisning fortsat var vigtig for, at de studerende var klar til at komme ud i samfundet: *"Vi forventer derimod, at bestyrelsen bliver et inspirerende bindeled til det omgivende samfund. Vi har brug for et bedre samspil bl.a. for at sikre, at vi får en god kontakt mellem undervisningen og aftagerne af de færdige studerende, en kontakt, der kan gå begge veje"* (3. behandling af universitetsloven, 2003: 8638). I udsagnet kan vi iagttage, at der foretages en forskelsdragnings mellem undervisning og undervisning, der fører til beskæftigelse. Den gode undervisning blev italesat som den, som aftagerne i samfundet kunne bruge, hvorfor undervisningen af de studerende skulle udformes og optimeres i samspil med omverdenen. De studerende skulle ligeledes på dette tidspunkt vurderes gennem eksaminer, hvilket er en kontinuitet til 2. og 3. nedslag (Universitetsloven, 2003: 381). Vi kan ligeledes iagttage, at undervisning går fra at skulle være på et 'videnskabelig grundlag' i 3. nedslag, hvor dette med Universitetsloven 2003 snarere blev betegnet som egentlige 'forskningsbaseret uddannelser'. Yderligere blev det italesat, at: *"Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet"* (Universitetsloven, 2003: 378). I udsagnet kan vi iagttage, at både forskning og uddannelse

blev konstrueret som noget der skulle give 'resultater'. Vi kan hermed iagttage, at der opstod en diskontinuitet fra 3. nedslag, da viden og resultater erstattede formålet om social mobilitet. Universitetets formål konstrueres dermed ikke som en understøttelse af den sociale mobilitet for velstand i samfundet, men snarere at det skulle være for resultatbaseret videnskabelse som skulle give vækst, udvikling og velfærd i samfundet. Videre italesættes universitetet, som værende både forsknings- og uddannelsesinstitutioner i et videnssamfund, hvor konkurrencen var 'benhård':

"Med dette lovforslag får vi en enestående mulighed for at fremtidssikre universiteterne i deres rolle som forsknings- og uddannelsesinstitutioner i det videnssamfund, hvor konkurrencen om udvikling af viden bliver benhård ligesom kravene til uddannelsernes kvalitet og relevans" (1. Behandling af universitetsloven 2003: 4017).

Vi kan i udsagnet iagttage, hvordan videnskabelse fordobles i forhold til 3. nedslag, da dette nu ligeledes gøres til en konkurrence i udviklingen af denne viden, hvormed videnskabelse som værdi i sig selv ikke var tilstrækkeligt, snarere skulle universiteterne ligeledes være konkurrencedygtige til denne videnskabelse. Dette konstrueres ud fra en forskelsdragning mellem viden og 'konkurrencedygtig viden', hvor universiteterne snarere skulle producere resultater i form af den konkurrencedygtige form for viden, hvormed der blev konstrueret et vidensbegreb, som blev sat i henhold til konkurrencedygtighed. Dette blev ligeledes sat i henhold til universiteternes egen konkurrencedygtighed i konkurrencen med andre universiteter. På denne måde blev viden konstrueret som en værdi med begrebet 'vidensøkonomi':

"Det er forventningen, at lovforslaget vil have en direkte positiv effekt på erhvervslivets økonomi, idet lovforslaget har til hensigt at styrke universiteternes uddannelse og forskning og øge samspillet med det danske samfund, herunder det private erhvervsliv. Det er hensigten at skabe mulighed for at få indfriet det danske potentiale i den internationale videnøkonomi" (Regeringen, 2003a: 2816).

I udsagnet kan vi iagttage, at viden blev konstrueret i henhold til skabelsen af vækst, udvikling, velfærd og konkurrence, hvormed viden blev italesat som en økonomisk værdi i sig selv indenfor for videnssamfundet. Universitetet skulle derfor bidrage til denne videnskabelse for at

indfri det danske potentiale i vidensøkonomien. Universitetet skulle på denne måde bidrage til Danmarks globale konkurrenceevne, hvilket kan iagttages i regeringens udspil 'fra tanke til faktura': "*Det er regeringens mål, at Danmark skal kunne måle sig med de bedste i verden, når det gælder samspil mellem virksomheder og videninstitutioner*" (Regeringen, 2003b: 7). Universiteterne skulle sikre, at Danmark præsterede på lige fod med de bedste i verden, hvilket regeringen italesatte skulle ske med 'samspil' mellem virksomheder og universiteterne som 'vidensinstitutioner'. Regeringen italesatte hertil erhvervslivet og universiteternes betydning for hinanden i den globale konkurrence: "*De offentlige videninstitutioner og erhvervslivet har fået stigende betydning for hinanden. Det skyldes blandt andet den stadig større globale konkurrence (...)*" (Regeringen, 2003b: 8). Regeringen italesætter dermed et lighedstegn mellem global konkurrence og erhvervslivet, hvorfor erhvervslivet konstrueres til at have en særligt vigtighed i måden, hvorpå Danmark kunne konkurrere globalt, hvormed universitetet italesættes til at skulle understøtte erhvervslivet til dette. 'Samspil' mellem universitetet og erhvervsliv konstrueres, således at universitetet kunne skabe relevant viden for erhvervslivet, som erhvervslivet derefter kunne benytte til optimering af konkurrencedygtigheden. Et samarbejde mellem universitetet og erhvervslivet konstrueres på denne måde som et nødvendighedsgrundlag for, at Danmark kunne blive konkurrencedygtigt. En forbedring af Danmarks 'konkurrenceevne' var ligeledes formålet for vedtagelsen af Fremdriftsreformen, herunder for to understøttende ændringer i henholdsvis SU-loven og Universitetsloven:

"(...) tiden er kommet til, at vi målretter vores SU-system i forhold til de udfordringer, vi står med. Målsætningen skal bidrage til, at vi får frigjort ressourcer til at styrke dansk økonomi og Danmarks konkurrenceevne, så vi kan få genskabt økonomisk vækst og udvikle flere nye job i den private sektor, ikke mindst til glæde for de nyuddannede" (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven 2013: 46).

Vi kan i udsagnet iagttage, at Fremdriftsreformen blev gennemført med formålet om at frigøre økonomiske ressourcer til at øge Danmarks konkurrenceevne, hvormed universitetet skulle sikre, at de studerende hurtigere kom igennem deres studier for at understøtte den danske konkurrenceevne. Vi kan iagttage, at det at give studerende SU ikke længere blev konstrueret som det, der kunne skabe velstand. Snarere konstrueres det, at det var nødvendigt at skærpe betingelser for de studerendes modtagelse af SU, da dette i stedet var det bedste for samfundsøkonomisk vækst. Hertil havde universitetet: "*(...) fået pligt til at sikre, at samtlige*

studerende hvert år bliver tilmeldt uddannelsens fag og prøver, svarende til de årlige 60 ECTS-point” (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven 2013: 46). Hvormed vi kan iagttage, at universitetet skulle sikre, at de studerende gik på et fuldtidsstudium. Universitets formål om at uddanne de studerende i et fuldtidsstudium skulle hermed understøtte en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor Danmark kunne få: *“(…) en stærkere konkurrenceevne”* (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven 2013: 46). På denne måde blev det konstrueret, at det var vigtigt for det danske samfund at klare sig godt i forhold til andre lande, hvor universitetets formål ligeledes skulle være at understøtte erhvervslivet i denne ‘globale konkurrence’ gennem viden. Hertil konstrueres universitetets formål ud fra en overordnet samfundsmæssig helhed, som ligeledes blev konstrueret til at bestå af erhvervslivet, hvilket er en diskontinuitet til 3. nedslag. Dermed kan vi iagttage en diskontinuiteten til 3. nedslag, som funderes i en kvalitativ forskellig måde at konstruere samfundets helhed. Universitetets formål i den samfundsmæssige helhed konstrueres hermed i henhold til vækst, fremdrift, velstand, viden, erhvervsliv og konkurrence, som universiteterne skulle bidrage til at forbedre. Hertil skulle universiteterne understøtte særligt erhvervslivet gennem samspil for at positionere Danmark på en særlig måde i den globale konkurrence. Hermed blev universitets formål konstrueres i henhold til dets understøttende rolle i vidensamfundet, hvortil det skulle producere kandidater, som skulle have viden og dygtighed inden for dette, og hertil levere resultatbaseret forskning til vidensamfundet ligeså.

Universitetets virksomhedsgørelse

Med Universitetsloven 2003 fastlægges videre formålet for universitetet ved, at:

“Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder (...) foretage en løbende strategisk udvælgelse, prioritering og udvikling af sine forsknings- og uddannelsesmæssige fagområder og udbrede kendskab til videnskabens metoder og resultater” (Universitetsloven, 2003: 378).

I udsagnet kan vi iagttage, at universitetet skulle levere på et internationalt niveau, hvorfor det skulle foretage en ‘strategisk udvælgelse’ samt foretage ‘prioriteringer’. Universitetet blev på denne måde konstrueret lig en virksomhed, hermed forstået som en selvstændiggjort

organisation med et strategisk og operationelt ansvar. Dette kommer ligeledes til udtryk af 1. behandling af loven således:

"Ideen med at have en bestyrelse er jo, at, vi giver den her frihed. De bliver selvejende, de bliver et eget retligt subjekt. (...) Og så skal der være en ansvarlig bestyrelse, som laver kontrakten med samfundet. Samfundets kontrakt er jo udviklingskontrakten, hvor man sætter nogle målsætninger op f.eks. om bedre gennemførelse, bedre studiemiljø og alle mulige andre ting, som er nogle overordnede retningslinjer, som det så er bestyrelsens ansvar bliver ført igennem" (1. behandling af universitetsloven 2003: 4026).

Hertil blev universitetet italesat som en selvstændiggjort og selvejende organisation, som havde en bestyrelse med et strategisk ansvar, hvortil dette ansvar bestod i en 'udviklingskontrakt' med samfundet. Bestyrelsen på universitetet skulle formulere nogle målsætninger, som universitetet skulle sigte at leve op til. Universitetet konstrueres til at indgå i et partnerskab med samfundet, hvortil de skulle leve op til en kontrakt omhandlende universitetets udvikling. Dette italesættes ligeledes med 1. behandling af Universitetsloven: *"Udviklingskontrakterne bliver det vigtige fremtidige instrument, der sikrer kontrakten til samfundet. Det er her, det enkelte universitet fastlægger visioner og overordnede indsatsområder og udviklingsstrategi"* (1. behandling af universitetsloven 2003: 4017). Virksomhedsgørelsen kommer også til syne af loven ved italesættelsen af en bestyrelse: *"Bestyrelsen er øverste myndighed for universitetet. Bestyrelsen varetager universitetets interesser som uddannelses- og forskningsinstitution og fastlægger retningslinjer for dets organisation, langsigtede virksomhed og udvikling"* (Universitetsloven 2003: 379). Bestyrelsen blev konstrueret som universitetets øverste myndighed, hvormed bestyrelsen var ansvarlig for udviklingen af dets 'organisation' og den 'langsigtede virksomhed'. Hertil italesættes bestyrelsens strategiske valg:

"(...) det her med de enkelte bestyrelser altså gør, at der er en mulighed for, at man også ad den vej kan være med til at sætte sit særpræg på de enkelte universiteters ledelse (...)" (2. behandling af universitetsloven 2003: 8232).

Bestyrelserne skulle træffe strategiske valg, hvormed de gav universiteterne sit eget individuelle 'særpræg', således universiteterne kunne adskille sig fra hinanden ud fra deres strategiske valg: *"Det er jo noget med, at man prøver at finde ud af på det på gældende universitet, hvad dets særlige profil er, hvor det er, det skal fokusere, hvor det skal have nogle*

strategiske alliancer med andre universiteter, hvor det skal samarbejde i udlandet" (3. behandling af lovforslag nr. L 125: Forslag til lov om universiteter, 2003: 8642). På denne måde konstrueres universitetet med indførelsen af bestyrelser, strategiske beslutninger, udviklingskontrakter med videre til at være lig en virksomhed. Universitetets formål konstrueres hermed i en dobbelthed ved, at det skulle understøtte udviklingen i samfundets vækst, velfærd, viden og konkurrence gennem sin egen virksomhedsgørelse. Med dette kan vi iagttage, at universitetets formål blev konstrueret til at skulle understøtte samfundet ved at skulle udvikle sig selv gennem strategiske indsatser og målsætninger i henhold til udviklingskontrakten, da de ved dette kunne videreudvikle samfundet i dens kontrakt hertil. Vi kan med dette iagttage en diskontinuitet med 3. nedslag, da universitetet ikke længere var i henhold til demokratiseringen af sig selv, men snarere en virksomhedsgørelse med strategiske mål, som sættes af en bestyrelse. Der var dog stadig valg på universitetet til henholdsvis studienævn, det nye Akademiske Råd og bestyrelsen, hvorom størstedelen af pladserne i bestyrelsen gik til eksterne medlemmer fra erhvervslivet (Universitetsloven, 2003: 379-381). Universitetets formål konstrueres dermed ikke længere ud fra en demokratisering, som vi iagttog i 3. nedslag. I forlængelse af universitetets virksomhedsgørelse konstrueres universitetet ligeledes ud fra, at det skulle tiltrække 'kunder': *"(...)for det er jo det, der tiltrækker kunderne, og kunderne er de studerende. Så det, som jo vil være den fornemste opgave for den bestyrelse, vil være at tænke i baner som: Hvor får vi den bedste undervisning og det mest inspirerende forskningsmiljø?"* (3. behandling af universitetsloven 2003: 8642). Universitetets formål blev derfor konstrueret ud fra, at det skulle kunne levere en vare i form af undervisning til sine kunder, nemlig de studerende. I udsagnet kan vi ligeledes iagttage, at universiteterne skulle have et 'inspirerende forskningsmiljø', da det blev sat i relation til at skabe en undervisning, som tiltrak universitetets 'kunder'. Forskning blev dermed italesat som noget der var til for at få studerende til at vælge ét universitet fremfor et andet. Hertil kan vi iagttage, hvordan forskning og uddannelse fortsat var vigtige elementer på universitetet, hvor det blev italesat som en service eller vare, der skulle afsættes. Dermed kan vi iagttage en virksomhedsgørelse af universitetet, da universitetets formål blev omtalt som værende en form for serviceudbydelse, der skulle være til for et marked, hvis kunder bestod af de studerende, som universitetet skulle tiltrække. Dette kan ligeledes iagttages i 2. behandlingen af Universitetsloven 2003: *"Nu gives der jo netop en større frihed til universiteterne med hensyn til deres udbud, og så må det også være under ansvar for, at uddannelserne er kvalitetsprægede, og at der skal være mulighed for at sikre, at der bliver fulgt op på dårlige*

evalueringer" (2. behandling af universitetsloven, 2003: 8223). Universitetet skulle dermed sikre sin egen kvalitet i uddannelser ud fra evalueringer, som skulle udfyldes af de studerende om deres undervisning (Universitetsloven, 2003: 381). Hermed blev uddannelse og undervisning konstrueret i henhold til en service-tilbage melding i form af evalueringsskemaer, som skulle optimere undervisningens udbud for fremtiden. Dette italesættes som universitetets eget ansvar i henhold til deres operationelle og strategiske frihed, hvormed denne selvstændige organisatoriske virksomhedsgørelse konstrueres. Med den nye Universitetslov i 2003 blev universitetets formål konstrueret til at være for skabelsen af grundlæggende ny forskning, som var konkurrencedygtig på markedet, hvortil de færdiguddannede kandidater kunne bidrage med viden ude i samfundet efterfølgende (1. Behandling af universitetsloven 2003: 4018). Herved skulle universiteterne indgå i en intern konkurrence med hinanden om at producere den mest relevante viden for landet: "*Videninstitutionerne har hver især specialiseret viden og særlige kompetencer*" (Regeringen, 2003b: 15). Universitetets formål blev da formet til at være skabelse af 'specialiseret viden og særlige kompetencer', således færdiguddannede studerende kunne komme ud i samfundet, hvor der var en 'hurtig vækst i behovet' for dette:

"Samfundets behov for universiteternes viden og kompetencer er i hurtig vækst. Flere og flere dele af samfundet har ønsker og krav til universiteterne. Denne udfordring afføder behov for større samspil og åbenhed mellem de danske universiteter og det danske samfund" (Regeringen, 2003b: 25).

Vi kan iagttagende, at der italesættes et 'behov' for de kompetencer, som universitetet skulle kunne levere i form af færdiguddannede kandidater, som besad den efterspurgte 'viden og kompetencer'. På denne måde blev 'samfundets behov' konstrueret som et marked i vækst, som universitetet skulle levere færdiguddannede kandidater til. Vi kan i forhold til universitetsuddannede iagttagende, at regeringen italesatte, at det var vigtigt: "*(...) at opretholde den nuværende balance mellem udbud og efterspørgsel*" (Regeringen, 2003c: 4). Dermed blev universitetsuddannede kandidater konstrueret som produkter på et marked, hvormed samfundet aftog de studerende gennem beskæftigelse fra universitetet som udbyder. Beskæftigelsen af de studerende blev derfor konstrueret som en måde, hvorpå samfundet efterspurgte de studerende, hvormed universitets uddannelsesmæssige resultater kunne indfries. På denne måde konstrueres uddannelse og de studerende ligeledes på en ny måde, hvorpå det at komme i beskæftigelse konstrueres, som det resultat der skulle tilstræbes. Universitetets formål konstrueres derfor ikke blot ved uddannelsen af studerende men ved, at det var gennem de

korrekte strategiske prioriteringer og kvalitetssikring af uddannelse, at de kunne få de studerende i beskæftigelse. Hermed gøres manglende arbejdsløshed til måden, hvorpå universitetet kunne måles på, hvorvidt de lykkes i at indfri formålet: "*I en tid, hvor vi taler meget om akademikerarbejdsløshed og især inden for humaniora*" (2. behandling af lovforslag nr. L 126: Universitetsloven, 2003: 8223). Vi kan med dette iagttage, at særligt uddannelser indenfor humaniora blev sat lig større arbejdsløshed, hvormed det blev konstrueret at nogle uddannelsesområder havde bedre resultater end andre. På denne måde blev konstruktionen af universitetets virksomhedsgørelse ligeledes universitetets formål, da dette var måden universitetet skulle indfri deres formål i henhold til den overordnede samfundsmæssige helhed i bidrage vækst, udvikling, velfærd og konkurrencedygtighed i vidensamfundet. Dette ligeledes i kraft af, at formålet blev italesat i henhold til succeskriterier i form af resultater ved beskæftigelse af kandidater. Universitetet skulle her føre resultatorienterede forskning- og uddannelse i henhold til en overordnet samfundsmæssig helhed, hvor universitetet skulle levere til arbejdsmarkedet gennem beskæftigelse og samspil med virksomheder om viden og kompetencer. Dette er en kvalitativ anderledes konstruktion af den samfundsmæssige helhed end i 3. nedslag, som snarere var samfundøkonomisk velstand og demokratiseringen gennem social mobilitet og universitetets egen demokratisering.

Den strategiske og ansvarlige studerende for konkurrence

I loven kan vi iagttage, at de studerendes formning blev konstrueret ved, at de med indførelsen af Universitetsloven 2003, fik mere indflydelse på deres uddannelsesforløb:

"De studerende får mere indflydelse, fordi de kommer til at sidde i de bestyrelser med to repræsentanter, og det er jo de bestyrelser, der laver strategien. Der får de faktisk en meget stor indflydelse, og det får de også i studienævnene og derved indirekte også på institutniveau (...)" (1. behandling af Universitetsloven, 2003: 4019).

I udsagnet blev det italesat, at de studerende blev formet til at få større ansvar, da de på dette tidspunkt kom med i bestyrelsen, hvormed de studerende var med til at træffe strategiske beslutninger på universitetet:

"Det har netop været afgørende for os at fastholde de studerendes indflydelse bl.a. ved at sikre de studerende to medlemmer i den ny bestyrelse. Der får de studerende stor indflydelse ved at være med til at foretage de

strategiske prioriteringer på universiteterne" (1. behandling af Universitetsloven, 2003: 4017).

De studerende fik derved gennem virksomhedsgørelsen af universitetet medinddragelse i de strategiske beslutninger på universitetet, hvorfor det blev formuleret, at de studerende fik større frihed: "*De studerendes vilkår bliver yderligere forbedret ved, at man får større frihedsgrader i sammensætningen af uddannelserne og valget af de relevante moduler, der kan passe ind i deres fremtidige udviklingsmuligheder*" (1. behandling af Universitetsloven, 2003: 4017). De studerende blev dermed formet til at have mere medansvar for strategiske beslutninger om deres uddannelsesforløb, hvor dette formuleres som frihed i sammensætning af deres uddannelser og valg af relevante moduler. I studienævnene blev de studerende ydermere formet til at have et ansvar for evalueringer:

"Studienævnet har til opgave at sikre tilrettelæggelse, gennemførelse og udvikling af uddannelse og undervisning, herunder 1) at kvalitetssikre og kvalitetsudvikle uddannelse og undervisning og påse opfølgning af uddannelses- og undervisningsevalueringer, 2) at udarbejde forslag til studieordning og ændringer heri" (Universitetsloven, 2003: 381).

I udsagnet kan vi iagttage, at de studerendes ansvar var at kvalitetssikre og kvalitetsudvikle deres studier sammen med professorerne, hvilket de skulle gøre ved følge op på de evalueringer deres medstuderende havde udfyldt om deres undervisning. Evalueringer blev dermed en måde, hvorpå de studerende ligeledes blev inddraget i udviklingen af deres uddannelser, hvilket i henhold til universitetets formål var den måde, hvorpå universitetet kunne sikre kvaliteten af uddannelserne, så de studerende ville vælge ét universitet fremfor et andet. Dette formede dermed en studerende, som skulle have mere ansvar i forhold til 3. nedslag, da de studerende både skulle deltage i at evaluere deres undervisning, samt kvalitetssikre og forbedre deres uddannelsesforløb i studienævnene. Hertil blev de studerende formet til at skulle deltage i at træffe strategiske beslutninger for forskning og uddannelsesudvikling i bestyrelsen og det Akademiske Råd (Universitetsloven, 2003: 380). De studerende synes på dette tidspunkt at blive inddraget ud fra en ansvarliggørelse snarere end en demokratisering, hvor det i 3. nedslag var et spørgsmål om en demokratisk ret og pligt. Hertil skulle de studerende på denne tid stadig på lige fod med professorer debattere om deres uddannelsesforløb, som vi kunne iagttage i 3.

nedslag, hvorfor de studerendes medinddragelse er en kontinuitet i forhold til deres deltagelse i studienævn (Universitetsloven, 2003: 381).

I 1. behandling af universitetsloven blev det italesat, hvorledes samfundet har brug for dygtige kandidater med en relevant viden:

"Hensigten er, at man skal levere grundlæggende viden og gode kandidater. Vi har behov for at udvikle dygtige kandidater i samspil med ny grundlæggende forskning, for den bedste videnspredning foregår nemlig ved, at kandidater bringer deres viden videre ud i samfundet" (1. Behandling af Universitetsloven, 2003: 4018).

Hertil kan vi iagttage, hvorledes det blev formuleret i loven, at de studerende gennem deres studier skulle blive dygtige og vidende studerende, således de kunne bidrage til vidensamfundet i henhold til universitetets formål. De studerende blev derved formet ud fra et begreb om bidragelse til samfundet, hvilket er en diskontinuitet med 3. nedslag, hvor vi iagttog et begreb om udbytte. Dette kommer ligeledes til udtryk i 2. behandling af Universitetsloven, om de studerendes kompetencer:

"Universitetsreformen indebærer gennemførelse af bachelorkandidatstrukturen. (...) Der bliver også mere fleksibilitet og bedre muligheder for at sammensætte de kompetencer, som man selv lige akkurat synes, man har behov for, og efter hvilket arbejdsmarked man satser på. Derfor skal universiteterne også satse meget mere på studie- og erhvervsvejledning" (2. behandling af universitetsloven, 2003: 8223).

De studerende formning blev konstrueret i henhold til at skulle tilegne sig kompetencer, som de derigennem kunne bruge til at bidrage til vidensamfundet efterfølgende, hvormed de studerende aktivt skulle *bidrage med* sin viden og kompetence til samfundet. Dette erstatter dermed udbytte begrebet i 3. nedslag, hvor samfundet *fik udbytte* af den studerende. Hermed vendes forholdet mellem giver og tager på hovedet, hvortil den studerende skulle forstå sig selv som en del af vidensamfundet, hvorfor de hermed skulle bidrage til denne. Af regeringen blev det formuleret: *"Der er således behov for, at kompetence- og uddannelsesniveaulet hæves i alle dele af dansk erhvervsliv - såvel som i den offentlige sektor"* (Regeringen, 2003b 20). Vi kan iagttage af udsagnet, at de studerende skulle have den rette viden og kompetencer, hvilket er en diskontinuitet fra begrebet om kvalifikation vi iagttog i 2. og 3. nedslag. Dette da det i

Universitetsloven 2003 blev konstrueret, at det skulle være den 'rigtige' form for viden og kompetencer, som de studerende skulle tilegne sig i løbet af deres uddannelse, således de kunne bidrage til samfundet. Hertil blev de studerende formet til at skulle tilegne sig den rigtige viden i forhold til samfundets behov, som blev konstrueret til at være viden der var brugbar for det offentlige og private arbejdsmarked. Det blev videre italesat af regeringen, at de studerendes uddannelse derfor skulle indeholde:

“Etablering af virksomhedsprojekter for studerende (...) studiemoduler eller studieforløb, hvor virksomhedsprojekter er en integreret del af uddannelsen (...) Samtidig vil ordningen også betyde, at de studerende får et bedre kendskab til erhvervslivets behov og arbejdsformer” (Regeringen, 2003b: 21).

Virksomhedsprojekter og kendskab til erhvervslivets behov og arbejdsformer var dermed de kompetencer og den viden, som de studerende skulle besidde efter endt studie. Vi kan hermed iagttage en diskontinuitet til kvalifikationsbegrebet i 2. og 3. nedslag, hvor der her synes at blive skabt et kompetencebegreb. Kvalifikationsbegrebet blev sat relation til, at de studerende skulle kunne bevise sine tilegnede evner gennem uddannelse. Herimod fordrer kompetencebegrebet, at de studerende skulle udvikles mod at blive kompetente i løbet af deres uddannelse, hertil besidde en vis kvalitet. De studerende blev dermed formet ved brugen af kompetencebegrebet til at være nogen, som krævede udvikling til at kunne besidde evner og viden, som de skulle bruge på en kompetent måde. Vi kan derfor iagttage at erhvervslivet var blevet afgørende for, hvorledes de studerende formes på universitetet. Dette da det var ved at bidrage til erhvervslivet, at det blev konstrueret, at de studerende kunne skabe konkurrenceevne og økonomisk vækst:

“Vores uddannelser skal sikre, at virksomhederne har adgang til dygtige, veluddannede medarbejdere. I virksomhederne bidrager den veluddannede arbejdskraft til vækst og innovation, og dermed får vi en stærkere konkurrenceevne (...). Vores uddannelser skal desuden sikre højt kvalificerede medarbejdere til en velfungerende og effektiv offentlig sektor, som fremmer udviklingen af det danske samfund” (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven, 2013: 46).

Hermed konstrueres de studerendes formning i henhold til det nye vidensbegreb i universitetets formål, hvormed de studerende skulle få viden i løbet af deres uddannelse, som de dermed ville kunne bidrage med i deres beskæftigelse efter studiet. Vi kan hermed iagttage, at de studerende i kraft af universitetets formål blev konstrueret i henhold til at skulle understøtte samfundet og særligt erhvervslivet, hvor de ved at tage en uddannelse skulle kunne komme ud i arbejde og bidrage til at fremme konkurrenceevne, udviklingen og vækst. Dette er en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerende blev sat i henhold til samfundsøkonomisk velstand. Derimod blev de studerende her sat i henhold til at kunne bidrage til konkurrenceevnen, skabe økonomisk vækst og hertil bidrage med samfundets forbedring i denne henseende. Hermed blev de studerende konstrueret i henhold til at skulle ud på arbejdsmarkedet i henhold til deres arbejdskraft snarere end specifikke jobfunktioner, hvormed vi kan iagttage en kontinuitet til 3. nedslag. Vi kan iagttage, at uddannelsesstøtten blev givet til alle studerende, hvilket blev givet ud fra: *"udeboendesats"* eller *"hjemmeboendesats"* (Lov om ændring af SU-loven 2013: 1). Vi kan her iagttage en diskontinuitet til 3. nedslag, da alle studerende fik en grundsats. Dette blev givet ud fra faste kriterier der afgjorde, hvilke beløb den studerende kunne modtage, hvormed vi kan iagttage, at der en kontinuitet til 3. nedslag i forhold til konstruktionen af 'objektive' kriterier (Lov om ændring af SU-loven 2013: 1). Vi kan dermed iagttage, at alle studerende modtog SU, hvor satsen var afgjort af, hvorvidt de studerende var hjemmeboende eller udeboende. Der blev vedtaget en lovændring af henholdsvis SU-loven og Universitetsloven i 2013, som omhandlede de studerendes studiefremgang. Vi kan her iagttage, at de studerende med loven blev formet til at skulle hurtigere gennem deres studier for en forbedring af samfundsøkonomien:

"Og derfor er det her jo et spørgsmål om, at reformen primært finder sin finansiering, ved at de studerende ikke bliver forsinket samme grad. Og det forbedrer altså samfundsøkonomien. Det er vi ikke kede af; det er vi glade for, for så kan de ressourcer investeres i noget andet" (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven, 2013: 48)

I udsagnet kan vi iagttage, at de studerende ikke skulle 'forsinkes' på deres studier i 'samme grad' som tidligere, hvormed det ville forbedre samfundsøkonomien dels ved, at staten sparede penge på SU og dels ved, at de studerende kom hurtigere ud på arbejdsmarkedet. Det fremgik ligeledes, at der skulle foretages nye økonomiske prioriteringer: *"Vi har i dag et SU-system, som på nogle områder er dyrere, end der er behov for, for at nå vores uddannelsespolitiske*

målsætninger. På samme tid står vi altså i en økonomisk virkelighed, hvor det er vigtigt at foretage klare prioriteringer" (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven, 2013: 46). Hermed kan vi iagttage, at den økonomiske støtte til de studerende blev konstrueret ud fra en 'økonomisk virkelighed', som krævede prioriteringer. Ændringerne i Universitetsloven drejede sig om: "*Obligatorisk tilmelding til fag og prøver svarende til et fuldt studieår, afskaffelse af muligheden for at melde fra prøver*" (Lov om ændring af universitetsloven, 2013: 1). Dette kunne ligeledes iagttages gennem ændringerne i SU-loven, som indebar en: "*Ændring af reglerne om støttetid (...)*" (Lov om ændring af SU-loven, 2013: 1). Dette skulle reducere udgifterne til SU'en samt skabe et øget arbejdsudbud, da de studerende ville blive hurtigere færdige med deres studier (Regeringen, 2013: 1). Hertil blev de studerende formet i henhold til at kunne håndtere at færdiggøre sine studier inden for normeret tid i 3+2 systemet med 12 måneder støttetid. Denne fremdriftsmekanisme funderes ved, at de studerende nu skulle formes som 'fuldtidstuderende', der automatisk blev tilmeldt 30 ECTS fag på et semester, som de ikke kunne framelde sig selv fra. Hermed kunne de studerende ikke tage færre fag end det, der blev tilskrevet et 'fuldtidsstudium':

"Med lovforslaget fremmes en aktiv studiekultur samt gode rammer og færrest mulige barrierer for de studerendes uddannelsesforløb. Universiteterne skal sikre tilrettelæggelsen af uddannelserne sådan, at de studerendes muligheder for at gennemføre inden for normeret tid understøttes. Dette har til hensigt at skabe de bedste rammer for en hurtigere studie gennemførelse" (Regeringen, 2013: 1)

I udsagnet kan vi ligeledes iagttage, at Fremdriftsreformen skulle fremme, at de studerende blev 'aktive' studerende udover at være 'hurtige' til at gennemføre deres studier. Af 3. nedslag kunne vi ligeledes iagttage, at staten italesatte, at de studerende hurtigt skulle ud på arbejdsmarkedet, hvorom diskontinuiteten består i, at der på dette tidspunkt blev gennemført tiltag, som gjorde at de studerende ikke kunne forlænge deres studier. Ved Fremdriftsreformen kan vi iagttage yderligere tiltag for dette, således de studerende bliver formet til en orientering om at skulle hurtigst muligt ud på arbejdsmarkedet, således arbejdsmarkedet kunne være i fremdrift. Dette kan iagttages ved: "*(...) vi ønsker som sagt både fremdrift for de studerende i studierne, og vi ønsker fremdrift ude på arbejdsmarkedet*" (1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven, 2013: 38). Hertil kan vi iagttage, at der ikke italesættes en ny selektionsmekanisme som bryder med 3. nedslag i forhold til, hvem der kunne

komme på universitetet. På dette tidspunkt synes der i stedet at blive konstrueret en fremdriftsmekanisme i og med, at de studerende blev fremskyndet gennem deres studier, hvormed de sanktioner der blev etableret var i henhold til studerende, som ikke kunne tage et semester på fuldtid, hvorfor de mistede retten til SU. Derved kan vi iagttage, at der her konstrueres en studerende, som skulle kunne klare at fuldføre et studie på normeret tid, således de kunne bidrage til samfundets arbejdsliv. Dette uden unødvendige afbrydelser i studiefremdriften, da det ikke har en økonomisk værdi, hvis det tog længere tid:

"(...) den her del af reformen vil medvirke til at fremme en mere aktiv studiekultur på de videregående uddannelsesinstitutioner, og vi skal gøre op med den forsinkelseskultur, der visse steder har hersket. Der er ikke nogen selvstændig værdi i, at man gennemfører sit studie på mere end normeret tid. Fordybelsen skal derimod komme, ved at den studerende er fuldtidsstuderende. Et intensivt og krævende fuldtidsstudium sikrer, at vi fremadrettet får en veluddannet arbejdskraft af en kvalitet, som er attraktiv for arbejdsgiverne, og det er en helt uomgængelig ressource for udviklingen af vores samfund" (1. behandling af Forslag til lov om ændring af universitetsloven L 226, 2013: 46)

Hertil formuleres, at de studerendes studie skulle være intensivt og krævende, således at de studerende var veluddannet arbejdskraft med en vis kvalitet, som var attraktive for arbejdsgivere. Dette formede dermed en studerende, som gennem sit studie skulle have blik for at gøre sig selv attraktiv, hvorfor det formuleres i en konkurrence til andre studerende i relation til at være attraktiv for arbejdsmarkedet efter studiet. De studerende blev på denne måde formet til at skulle være attraktive for arbejdsmarkedet, således de var en ressource der ikke kunne undværes for udviklingen af det danske videnssamfund. Vi kan med dette iagttage en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerende her skulle fokusere på at gøre sig kompetente til arbejdsmarkedet. Formningen af de studerende blev ligeledes, at deres relevans opretholdes ud fra, hvorvidt de fik et arbejde efter endt studium, hvorfor de skulle sikre deres kvalitet hertil. I dette udsagn påtales det dermed også, at studerende skulle i arbejde direkte efter endt studium for ikke at være til belastning for samfundet. De studerende blev dermed formet med henblik på, at skulle have en værdi for samfundet. Hertil skulle de studerende bidrage til vækst og velstand i samfundet, hvorfor de studerende fik et ansvar for fremdrift på deres studier:

“Uddannelse er en forudsætning for vækst i Danmark. Derfor har regeringen en ambition om, at vi skal have den bedst uddannede generation

nogensinde, så vi fortsat kan skabe vækst og velstand i Danmark. Vores SU-system er fundamentet for, at alle unge har mulighed for at tage en uddannelse. Til gengæld for at modtage en gratis uddannelse beder vi de studerende tage et større ansvar for fremdriften i studierne (...)” (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2013)

De studerende blev hertil formet til at skulle være ‘den bedst uddannede generation nogensinde’, hvormed de studerende blev ansvarliggjort for samfundsøkonomiens vækst, velstand, samt fremdrift på deres studier. Hertil kan vi iagttage en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerendes formning med Universitetsloven 2003 og Fremdriftsreformen 2013 blev sat i relation til: vækst og velstand gennem deres uddannelsesgrad og arbejdsliv. Derimod var dette ansvar for samfundsøkonomien blot konstrueret i henhold til, at det at tage en uddannelse medvirkede positivt til samfundets velstand gennem den sociale mobilitet i 3. nedslag.

Opsummering

Universitetets formål

Vi kan med den nye Universitetslov i 2003 og Fremdriftsreformen i 2013 iagttage, at universitetets formål blev konstrueret i henhold til at skabe: vækst, udvikling og velfærd for samfundet, hertil også at skabe konkurrencedygtighed og kvalificeret viden. Ligeledes blev universitetet konstrueret ud fra en virksomhedsgørelse, hvortil universitetet selv skulle agere som en virksomhed. Hermed fik universitetet en bestyrelse, som havde det operationelle og strategiske ansvar for forskning og uddannelsesresultater. Uddannelserne skulle udvikles strategisk til et marked, bestående af studerende, som universiteterne skulle kunne tiltrække. Universiteterne skulle dermed konkurrere med hinanden om at tiltrække de studerende. Dette konkurrenceelement betød ligeledes, at universitetet skulle bidrage med konkurrencedygtig viden for at øge samfundets konkurrenceevne globalt. Universitetets formål blev ligeledes konstrueret ud fra, at universitetet skulle uddanne studerende med kompetencer og viden til arbejdsmarkedet. Dermed konstrueres den samfundsmæssige helhed i henhold til videnssamfundet, hvorfor universiteterne skulle have et samspil med erhvervslivet. Med dette skulle universitetet særligt fremme erhvervsrettede kompetencer og viden, da dette konstrueres som særligt vigtigt for samfundets konkurrencedygtighed. Dermed kan vi iagttage en diskontinuitet, da der konstrueres en kvalitativt anderledes forståelse af samfundet end det vi

kunne iagttage i 3. nedslag, hvor samfundet med Universitetsloven 2003 særligt sættes i henhold til erhvervslivet i konstruktionen af vidensamfundet. Vi kan dermed iagttage, at universitetets formål flerdobles yderligere i relation til 3. nedslag, hvortil formålet i sig selv udgør en kompleksitet, da det består af flere komplekse formål, som universitetet skal leve op til. Vi kan iagttage en diskontinuitet til 3. nedslag, da forskning ikke sættes i relation til videnskabelige områder, men snarere konstrueres ud fra forskningsstrategiske rammer og operationelle beslutninger. Hertil skulle forskningen og uddannelse give konkurrenceorienterede resultater, hvorfor der er en diskontinuitet fra 3. nedslag, da formålet ikke længere er i henhold til den sociale mobilitet i sig selv. Ligeledes kan vi iagttage en diskontinuitet til 3. nedslag, da universitetets formål konstrueres i henhold til strategiske indsatser og målsætninger i udviklingskontrakter, snarere end ved en demokratisering.

Formningen af studerende

Med indførelsen af Universitetsloven 2003 kan vi iagttage, at de studerende formes til yderligere indflydelse og medbestemmelse på deres uddannelsesforløb i form af strategiske beslutninger i bestyrelsen på universitetet. Hertil kan vi iagttage, at de studerende ansvarliggøres yderligere, gennem evalueringer, kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af uddannelsesforløb i studienævnet. Vi kan med dette iagttage, at der er kontinuitet i forhold til deres medbestemmelse og deltagelse i studienævnet med 3. nedslag, hvor vi kan iagttage en kvalitativ forøgelse i konstruktion af de studerende ansvar og deltagelse i kraft af deres plads i bestyrelsen. De studerende blev nu formet til at skulle være en dygtig og vidende studerende, med rette kompetencer, som kunne bidrage til samfundets udvikling, vækst og konkurrence. Hermed er der en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerende skulle være til for samfundets udbytte. Hertil skulle de have kompetencer inden for erhvervslivet, og den offentlige sektor, hvilket er i tråd med universitetets formål om at levere kompetente kandidater til arbejdsmarkedet. Vi kan hermed iagttage en diskontinuitet til kvalifikationsbegrebet i 2. og 3. nedslag, da der i stedet benyttes et kompetencebegreb. De studerende skulle tilegne sig viden og kompetencer for at kunne understøtte vidensamfundet i henhold til universitetets formål ligeså. I dette kompetencebegreb blev de studerende ligeledes formet til at skulle besidde en vis kvalitet, således de kunne bidrage til arbejdsmarkedet og styrke samfundets vækst, udvikling og konkurrenceevne. Hertil skulle de studerende fokusere på at komme hurtigt ud på arbejdsmarkedet, hvorfor der ved lov blev indført tiltag, der skulle forhindre de studerende i at bruge længere tid end normeret tid på studiet. Dette så de studerende hurtigere kunne komme

ud og bidrage til arbejdsmarkedet og forbedre landets konkurrenceevne i tråd med universitetets formål. Hertil skulle de studerende være attraktive for arbejdsmarkedet, hvilket ligeledes er en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerende snarere blev konstrueret til at være kvalificeret til arbejdsmarkedet. Hermed konstrueres de studerendes subjektposition ud fra en overordnet samfundsmæssig helhed til både den offentlige og private sektor, herunder særligt erhvervslivet, da de skulle fremme landets konkurrenceevne, udvikling og vækst. Dette er dermed en diskontinuitet til 3. nedslag, hvor de studerendes formning var i henhold til en overordnet samfundsmæssig helhed om at skulle skabe velstand og demokratisering.

Udviklingen af universitetets formål og formningen af de studerende

Vi har i denne delanalyse analyseret, hvordan universitetets formål har ændret sig under fire forskellige perioder med indførelsen af nye lovtekster, og deraf hvordan de studerende er blevet formet. En opsummering af dette kan ses i figuren nedenfor.

| Universitetets formål | De studerendes formning | |
|---|---|------------|
| <p>Universitetets formål var i henhold til den kristne lære og frelse, som skulle sikres og vedligeholdes i den øvrige befolkning. Dermed blev universitetet formål at uddanne præster, som levede ud fra fromhed og frelse i kristendommens ånd med baggrund i en læren om teologisk kundskab.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selektion mellem kløgtige og ikke kløgtige elever, da kun de dygtigste kunne læse teologi. • Retslig status suspenderet, og underlagt de 'akademiske fædres' bestemmelser, hvormed studerende kunne komme studenterfængsel eller blive forvist fra byen, hvis de studerende var uartige. • Lære om den kristne tro for kundskaber og ligeledes lære at leve ud fra den kristne tro. • Fordobling af de studerendes subjektposition, hvor de gennem studierne blot var modtagere af viden fra professorerne, hvorimod de efter deres studium indtræder i embeder i kirken for at videregive kristendommen til den øvrige befolkning, og hermed ville blive de, som besad den 'sande' viden. | 1. nedslag |
| <p>Universitetets formål blev konstrueret til at være uddannelse til embeder i staten, som skulle være til for både kirke, men særligt til nytte for staten. Hermed var formålet at uddanne de studerende til at have kvalifikationer og kundskaber, som var brugbare i staten.</p> <p>Hertil udvikles videnskabsbegrebet, hvor dette skulle dyrkes til understøttelse af undervisningen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selektion på baggrund af økonomiske midler, hvor kvalifikationer skulle påvises inden økonomiske midler kunne modtages. • Tilegne sig kvalifikationer og kundskaber for at kunne indtage embeder i staten. • Påvise kundskab og kvalifikationer gennem både akademiske eksaminer og embedseksaminer • Professorer havde viden og autoritet, hvor de studerende skulle modtage denne viden. • Fortsat teologisk kundskab og præsteuddannelse (dog i mindre grad). | 2. nedslag |
| <p>Universitetets formål var understøttelse af samfundsøkonomisk velstand gennem social mobilitet for samfundets demokratisering.</p> <p>Hertil drive forskning og videnskabelig undervisning, samt udbredelse af videnskaben.</p> <p>For at understøtte demokratiseringen i samfundet, blev det universitetets formål at være demokratisk.</p> <p>Fortsat sikre, at de studerende fik kvalifikationer.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selektion ud fra evner og anlæg skulle kunne, så alle uanset økonomisk baggrund kunne læse på universitet. • Hurtigt og effektivt ud på arbejdsmarkedet for samfundet udbytte. • Demokratisk pligt og ansvar, herunder medbestemmelse om undervisning. • Skulle deltage debatten om videnskaben. • Tilstræbe kvalifikationer, som samfundet kunne få udbytte af. • Fortsat eksaminer | 3. nedslag |

| | | |
|--|--|-------------------|
| <p>Universitetets formål blev konstrueret til at understøtte samfundsøkonomisk vækst, udvikling og velfærd for samfundet.</p> <p>Hertil vidensinstitution i videnssamfundet for at skabe konkurrencedygtighed og kvalificeret viden til at understøtte landets konkurrenceevne globalt.</p> <p>Hertil understøtte både den offentlige og private sektor, hvor universitetet særligt skulle understøtte erhvervslivet gennem samspil.</p> <p>Træffe strategiske og operationelle beslutninger for forskning og undervisning, herunder for at tiltrække studerende.</p> <p>Udviklingskontrakt med samfundet med målsætninger universitetet skulle leve op til.</p> <p>Sikre at de studerende fik kompetencer og viden til at understøtte landets konkurrenceevne</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alle studerende fik økonomiske støtte baseret på, hvorvidt de var hjemmeboende eller udeboende. • Skulle hurtigt og effektivt gennem uddannelse for samfundets vækst, udvikling og konkurrenceevne. • Tilmeldes fuldt ECTS-point for at være fuldtidsstuderende, hertil miste SU, hvis ikke de kunne tage et fuldt semester. • Ansvarliggørelse for strategisk medbestemmelse i bestyrelser. • Kvalitetssikre og ud kvalitetsudvikle uddannelser gennem evalueringer og behandling af disse evalueringer. • Udvikle kompetencer med højt kvalitetsniveau, som de kan bidrage med til arbejdsmarkedet. • Være attraktive for arbejdsgivere. • Kompetencer med henblik på både offentlige og private arbejdsmarked. • Fortsat demokratisk medbestemmelse i studienævn. • Fortsat eksaminer. | 4. nedslag |
|--|--|-------------------|

Med vores diskursanalyse har vi fremanalyseret, hvordan universitets formål har ændret sig fra den første Universitetsfundats i 1537, til Universitetsfundatsen 1788, og til Styrelsesloven 1970, samt lov om uddannelsesstøtte 1970, til Universitetsloven i 2003 og Fremdriftsreformen i 2013. Formålet har over tid i vores respektive nedslag blevet konstrueret ud fra en fremkomst af flere elementer, hvorfor universitetets funktion i relation til dets formål ligeledes bliver konstrueret til at skulle være ud fra flere elementer. Dermed har vi ligeledes kunne analysere, at dette har haft konstitutive konsekvenser for, hvordan de studerendes formning bliver ændret for at kunne understøtte universitetets formål i fremkomsten af flere elementer i formålet. Universitetets formål er derfor gennem de forskellige love blevet flerdobbelt, hvilket har haft konstitutive konsekvenser for konstruktionen af de studerendes formning, som ligeledes synes flerdobbelt i henhold til flere elementer for hvert nedslag. Dette da universitetets formål gradvist har skulle understøtte ændringer i relation til den overordnede samfundsmæssige helhed. Her har vi kunnet analysere, at samfundet som omverden for universitetet er blevet konstrueret kvalitativt anderledes gennem nedslagene. Vi har iagttaget, at de studerendes subjektposition ligeledes er blevet mere kompleks og indholdsrig gennem tiden, hvormed de studerendes subjektposition gradvist har skulle rumme de kvalitativt anderledes konstruktioner af omverden for hvert nedslag. Dette fremgår ligeledes af vores udarbejdede figur. Her kan vi med baggrund i vores diskursanalytiske arbejde kunne iagttage, at det synes selvfølgeliggjort,

at universitetets formål skal være til funktion for en samfundsmæssig helhed, som med tiden har kunnet blive pålagt kvalitativt flere områder og ansvar for at understøtte ændringer i, hvordan samfundet er blevet konstrueret. Hertil ligeledes de studerendes formning.

I denne analyse har vi med vores fire udvalgte nedslag udarbejdet en diskursanalyse af universitetets formål og studerendes formning i relation hertil. I den videre analyse vil vi gennem CBS' nye strategi omhandlende Nordic Nine undersøge, hvorledes der styres på CBS studerende med henblik på at forme dem til at påtage sig et særligt ansvar. Dette da CBS synes at gøre CBS studerende ansvarlige både for samfund, planet og den næste generations problemer (CBS, 2020b). Dette finder vi særligt interessant at undersøge, da vi i vores diskursanalyse har kunnet analysere, at de studerendes subjektposition er blevet flerdobbelt for at kunne rumme, at universitetets formål konstrueres med henblik på en kvalitativt anderledes konstruktion af samfundet. Hermed vil vi analysere, hvilke elementer der potentielt yderligere pålægges CBS' formål, af CBS selv, og hvordan de studerendes subjektposition formes til at skulle rumme dette. Vi vil her analysere, hvorvidt der er diskontinuitet til diskursanalysen i måden, hvorpå CBS konstruerer sit formål og de studerendes subjektposition. Hermed hvorvidt formålet og subjektposition bliver fordoblet yderligere til at skulle rumme flere elementer.

5. Governmentality-analyse

I denne analyse vil vi fremanalysere, hvilke handlingsrum der vil blive tilbudt CBS studerende gennem de magt- og selvteknologier, som vi kan iagttage, at CBS vil iværksætte. Det er ud fra teknologierne, at CBS kan skabe en indirekte styring med henblik på, at de studerende handler på bestemte måder for at blive transformerende studerende. Da CBS' strategi vedrørende Nordic Nine stadig er i implementeringsfasen er vores governmentality-analyse en analyse af, hvordan CBS vil søge at subjektivere de studerende på CBS i et fremtidsperspektiv. Hermed har vi et særligt fokus på, hvordan CBS ud fra Nordic Nine iværksætter en styring af de studerende.

Nordic Nine er en magtteknologi, som CBS vil bruge til at forme de studerende som starter på CBS fra august 2021. Vi vælger at iagttage CBS' strategi og Nordic Nine som værende den samme magtteknologi, da de er fremstillet til at understøtte hinanden i relation til at gøre CBS og deres studerende transformerende i samfundet. Hertil er strategien netop et udtryk for Nordic Nine, ifølge uddannelsesdekan Gregor Halff (Bilag 3: 3). I strategien indgår Nordic Nine, som værende et skema over de kompetencer, som de studerende vil skulle besidde i fremtiden efter endt studium (CBS, 2020b: 9). Hertil vil CBS gennem Nordic Nine ændre kompetenceprofiler, kursusbeskrivelser og læringsmål, hvorfor disse indgår i relation til Nordic Nine. På den måde er Nordic Nine en magtteknologi, da CBS konstruerer, at de vil gøre brug af denne for at skabe bestemte handlingsrum, som de studerende dermed vil blive styret til at bevæge sig indenfor. Udover magtteknologien Nordic Nine, har vi ligeledes valgt at fokusere på fire selvteknologier, som vi kan iagttage er handlingsrum, som konstrueres for, at de studerende kan komme til at blive Nordic Nine: 1) Udveksling, 2) starte en virksomhed, 3) frivilligt arbejde i en social organisation og 4) deltagelse i et forskningsprojekt (CBS, 2020b: 7). Vi vil hermed ligeledes analysere, hvilke handlingsrum selvteknologierne kan skabe for de studerende. Vi inddeler analysen i henholdsvis: Telos, underkastelsesmåden, styringsgentand og handlemidlerne.

Vi vælger at starte med telos, da det er det overordnede formål, som CBS konstruerer i henhold til, at de studerende skal tilegne sig Nordic Nine kompetencerne gennem deres studie, og som er den sandhed de studerende skal knytte an til for at kunne træde ind i subjektivering. Efterfølgende vil vi udlægge underkastelsesmåden, da vi herved kan analysere, hvilket videngrundlag CBS har skabt Nordic Nine ud fra. Dette indebærer ligeledes den viden, der ligger til grund for telos, og som er den viden de studerende skal anerkende som sandt for at

indgå i subjektivering. Herefter vil vi analysere styringsgenstanden, nemlig de aspekter af de studerende, som CBS vil styre på, således de handler i overensstemmelse med Nordic Nine. Dette vil derefter lede frem til en analyse af de handlermidler som CBS konstruerer i relation til Nordic Nine, hermed de handlingsrum, som CBS konstruerer skal gøre det muligt at styre på styringsgenstanden og indfri formålet. Efterfølgende vil vi analysere, hvilken subjektposition der konstrueres for de studerende med baggrund i måden, hvorpå de studerende formes af CBS. Slutteligt vil vi trække tråde til diskursanalysen, hvormed vi vil analysere, hvilke diskontinuiteter og kontinuiteter der er til diskursanalysen, og hertil udlede, hvad der er nyt ved Nordic Nine i forhold til 4. nedslag.

Telos: Transformation for samfundets fremtidige behov

Telos dækker over formålet for, at CBS studerende skal besidde Nordic Nine, og dermed hvorfor CBS søger at skabe en særlig subjektivering af deres studerende gennem deres magt- og selvteknologier. Vi starter med telos, da vi hermed vil kunne analysere, hvordan CBS former de studerende på en bestemt måde på baggrund af deres formål.

Uddannelsesdekan Halff udtaler sig om den generelle mission for strategien: *“The general mission of the strategy is to “transform society with business” by being “curious, critical and innovative” in the approach to “major opportunities and dilemmas facing business and society”* (Lykkegaard, 2020b). Halff udtaler, at CBS’ formål er at transformere samfundet med business, hvormed CBS med Nordic Nine konstruerer, at de kan skabe transformationer i samfundet ud fra de kompetencer, som Nordic Nine indeholder. Dette kommer ligeledes til udtryk i CBS’ bestyrelsesmøde d. 25. marts 2020, hvor det blev besluttet, at CBS skal uddanne ledere, som kan transformere hele samfundet: *“Det skal fremgå, at CBS uddanner de ledere, der skal lede transformationen af vores samfund”* (Bilag 4: 3). Vi kan iagttage, at CBS kommunikerer om sit eget formål som værende transformation af samfundet, hvortil de studerende ligeledes skal styres til at kunne levere dette. CBS kommunikerer, at måden de kan indfri deres formål er gennem styringen af de studerende. Hermed italesætter CBS, at de vil forme de studerende ud fra Nordic Nine kompetencerne, således at de kan blive ledere, som er transformerende i samfundet: *“CBS skal hele tiden ruste kandidaterne til nye udfordringer, hvis CBS skal fastholde sin relevans for samfundet. Det kræver en dyb forståelse af samfundets udfordringer, samtidig med at kandidaterne forberedes til at møde disse udfordringer”* (CBS, 2020a: 6). CBS’ formål italesættes ud fra en konstruktion af, at samfundet har fremtidige

udfordringer, hvormed CBS vil subjektivere deres studerende til at kunne imødekomme disse udfordringer ved at besidde Nordic Nine kompetencerne når de dimitterer. Nordic Nine kompetencerne konstrueres på denne måde, som værende et behov for fremtiden til løsningen af samfundets problematikker. Dertil bliver spørgsmålet ligeledes, hvordan CBS kan opretholde sin relevans for samfundet, som for CBS også består i at transformere samfundet, som CBS kommunikerer:

“CBS will provide the Danish business sector with graduates with disciplinary skills and transformational capabilities. Employers point towards such capabilities as being vital for all educational programmes in the future. Furthermore, the Danish business sector will find it easier to recruit employees among graduates from CBS based on the specific challenges they face as companies (...)” (Bilag 5: 22).

I konstruktionen af fremtiden italesætter CBS, at det bliver nødvendigt, at kandidater har transformative kompetencer, da dette er det, som arbejdsgiverne vil komme til at efterspørge, ifølge CBS. Derfor italesætter CBS, at det særlige ved dem som universitet er de kompetencer, som er udvundet i Nordic Nine, da disse netop er i henhold til en konstruktion af fremtidens behov på arbejdsmarkedet. Dermed opstilles et handlingsrum for de studerende, hvor de gennem deres studietid skal blive Nordic Nine. Formålet for hvorfor de studerende skal subjektiveres til Nordic Nine kompetencerne, er dermed med henblik på, at både CBS selv og deres dimittender derigennem kan opretholde sin relevans for samfundet og arbejdsmarkedet. Strategien og Nordic Nine konstrueres som måden, hvorpå CBS markerer sig som universitet og differentierer sig selv fra andre universiteter, og ligeledes deres studerende gennem de handlerum, som de studerende tilbydes. På nuværende tidspunkt er der nemlig uddannelser på CBS, som ifølge Halff ikke lever op til samfundets og erhvervslivets efterspørgsel. Han udtaler:

“(...) because there's not enough things that are currently highly valued in the workplace. And one of them is the ability to solve social issues with access to data. I think that is a problem. And, of course, that needs to change. There's the other side as well, right? There are programs where everybody comes out with a square head and are incapable of dealing with ambiguity. That is also a problem. And those people also need to change it” (Bilag 3: 6).

Hertil udtrykker Halff, at det er vigtigt, at CBS studerende i fremtiden kan balancere mellem det specifikke og flertydige for at kunne håndtere fremtidens problematikker, hvorfor CBS'

uddannelser skal give de studerende kompetencer til dette. Hermed bliver formålet for CBS at forme studerende, som kan balancere mellem flere modstridende kompetencer, som de iagttagere, at CBS studerende kan komme til ved at blive Nordic Nine. Dette kommer ligeledes til udtryk af strategien således: *“It is our duty to overcome an isolated analysis of business and instead create leaders who transcend organisations, individuals and society as much as current challenges transcend them”* (CBS, 2020b: 5). CBS’ formål konstrueres på denne måde ud fra et pligtbegreb, hvor CBS, og dertil de studerende, har en pligt til at overskride organisationer, individer og samfund. Dette da samfundets problematikker italesættes som en overskridelse af både organisationer, samfundet og mennesker i samfundet. CBS’ formål består dermed i at skabe en styring, som kan subjektivere de studerende til at være overskridende, da denne overskridelse, ifølge CBS, er nødvendig til at håndtere samfundets problemer. Dermed skal CBS kunne vise: *“(…) hvad der er særligt ved CBS og dermed tydeligt viser, hvor CBS adskiller sig fra de fleste andre business schools i verden”* (CBS, 2020a: 6). Formålet for subjektivering af de studerende ud fra Nordic Nine er dermed ligeledes at signalisere til omverden, at CBS netop er et universitet som kan løse store samfundsproblematikker gennem formningen af CBS studerende. Dermed kan CBS opretholde sin relevans, i og med de er frontløberne, som rektor Nikolaj Malchow-Møller, udtaler: *“Hopefully, we will signal that we want to work with important issues, and hopefully other universities and stakeholders will see that we cannot do it alone and join us. I sincerely hope that the strategy and CBS will have that effect on society”* (Lykkegaard, 2020c). Med dette udtaler Malchow-Møller, at CBS med Nordic Nine går forrest om dette projekt med at transformere samfundet gennem business. Herved konstruerer CBS, at deres formål ikke blot er at imødekomme krav fra omverden, de vil ligeledes tage lederskab i at skabe ændringer i samfundet ved at forme deres studerende i henhold til at have de kompetencer, som gør dem i stand til dette.

Underkastelsesmåden: Legitimitet gennem en autorisering af CBS’ stakeholders

Underkastelsesmåden er det vidensregime, som CBS lægger til grund for Nordic Nine kompetencerne. Underkastelsesmåden er dermed det grundlag, som CBS konstruerer for at legitimisere, at de studerende skal blive Nordic Nine. Derfor vil vi analysere, hvordan CBS skaber legitimitet til, at de studerende indgår i subjektivering ud fra Nordic Nine.

Vidensregimet for Nordic Nine konstrueres af CBS ved, at studerende der læser business har et særligt ansvar i verden, hvorfor CBS skal forme de studerende til at besidde de rigtige kompetencer, som kan skabe transformationer i samfundet. Dette kan vi iagttage af Halff:

“But there is a particular duty for business education to get that right. The reason for that is because the likelihood is high that with a business degree, you will either have large influence over resources or large influence over people or both. And therefore, as a business institution, we need to really get that right” (Bilag 3: 2).

Hermed kan vi iagttage, at Halff konstruerer CBS studerende til at være nogen, som CBS skal styre mod en særlig subjektivering, da de i fremtiden vil have en stor indflydelse over både ressourcer og mennesker. Dette fordrer dermed, at de studerende anerkender dette ansvar som sandt for, at de kan indtræde i subjektiveringen. Dette kommer ligeledes til udtryk af Halff således: *“Because businesses have access to resources, businesses have access to talent, businesses have access to the ability to innovate”* (Bilag 3: 4). Af denne grund italesætter Halff, at CBS ville finde ud af, hvilke kompetencer CBS studerende skal besidde i fremtiden for at kunne håndtere samfundets fremtidige problematikker: *“What are the key capabilities that will allow you to be problem-solving members of society and the business?”* (Bilag 3: 4). Hermed italesætter Halff, at CBS vil styre de studerende mod at blive problemløsende medlemmer i samfundet gennem business, som Halff udtaler: *“Well, the main worry that I had before Nordic Nine was that we're not preparing you for the world of tomorrow, but that we're instead preparing you for the world of today. And so we were at the danger of making you perfectly capable problem-solvers of the late 20th century”* (Bilag 3: 2). For at kunne transformere samfundet og hermed løse samtidige og fremtidige problematikker, vil CBS derfor se på sine studerendes kompetencer og ændre de nuværende CBS profiler. Dette da Halff udtaler, at CBS på nuværende tidspunkt ikke uddanner deres studerende til at kunne håndtere samfundets, planetens og erhvervslivets fremtidige problematikker, men kun problematikkerne ‘af i dag’. Derfor har CBS baseret Nordic Nine på baggrund af det, som de kalder en ‘Delphi-undersøgelse’. Dette kommer til udtryk af et bestyrelsesmøde afholdt af CBS:

“CBS has (...) engaged in a ‘Delphi-process’ to redefine the graduate capabilities of the future. In a Delphi-process, large groups of people (...) are repeatedly asked about the same things, and they respond to the results of

earlier stages in the process. Outcomes of Delphi-processes tend to be both consensual and specific” (Bilag 6: 1).

Delphi-undersøgelsen tog udgangspunkt i svarene fra 3000 deltagere i form af: “(...) *representatives of all its stakeholders (employers, faculty, students; in total over 3000 people)*” (Bilag 6: 1). Vi kan iagttage, at CBS konstruerer en legitimitet til Delphi-undersøgelsen i det, at de har spurgt 3000 mennesker i alt over flere omgange, hvilket var i form af både seminarer, fokusgrupper, spørgeskemaundersøgelser, konsultationer og road-shows (Bilag 6: 2). CBS konstruerer denne legitimitet i det, at de har spurgt deres stakeholders gentagende gange om det samme, hvorfor CBS italesætter, at Nordic Nine er blevet specifik, da der er konsensus hos deres stakeholders. På denne måde bliver disse deltagere konstrueret af CBS som aktører, der har indsigt i, hvad der skal til for at løse fremtidige samfundsproblematikker. Hermed konstrueres legitimiteten til at være i form af deres stakeholders samlede viden, hvor CBS’ stakeholders er blevet spurgt tilstrækkeligt mange gange om det samme til, at deres stakeholder giver det samme svar. Hermed tilskrives vidensregimet en autoritet med baggrund i stakeholdernes viden. Udover at deres stakeholders består af CBS studerende og ansatte, da er dette ligeledes italesat til særligt at være business sektoren: “(...) *other universities, government actors, civil society stakeholders and especially the business community (...)*” (CBS, 2020b: 4). CBS konstruerer dermed business sektoren som en særlig autoritativ stakeholdergruppe (Bilag 6: 2), hvorfor de meninger som de har givet i Delphi-undersøgelse gives en hel særlig legitimitet, hvormed Nordic Nine ligeledes bliver legitimeret i relation hertil. Yderligere fremgår det af CBS’ strategi:

“As the business sector assumes increasing responsibility for addressing these challenges, companies and organisations seek to mobilise curiosity and innovation for the benefit of the planet as a whole. As a partner in these efforts, CBS transforms society with business” (CBS, 2020b: 4).

Hermed konstruerer CBS ligeledes legitimitet til Delphi-undersøgelsen, da deres stakeholders fra business sektoren ifølge CBS påtager sig selv et stigende ansvar for planetens problematikker, hvorfor CBS som en partner til business sektoren ligeledes vil bidrage til at transformere samfundet med business gennem Nordic Nine. Vi kan hermed iagttage, at CBS konstruerer, at de skal have et samarbejde med deres omverden for at kunne skabe løsninger for fremtiden. På denne måde kan vi iagttage, at business sektoren konstrueres til at have en

særlig autoritet for CBS i relation til, hvordan CBS former de studerende. CBS konstruerer Delphi-undersøgelsen til at give et præcist resultat, som kommer så tæt på virkeligheden som muligt, som det udtrykkes af Half:

“If we want to be a 21st century education, then we need to ask people for their best guess of what are the broader capabilities that will be required for you in the next 60 years that you will be working. Now, of course, nobody can look into the future, but there are techniques with which forecasts can become relatively precise. These techniques in this case are called Delphi, (...) priestesses of Delphi that looked into the future. That's why it's called Delphi. And what you do in Delphi-method is that you ask a large group of people the same question again and again, and you ask them to respond to the answers of the last wave. And you do that multiple times. And when you do that, often enough, precisely enough, and with a large group of people, you typically get a relatively good forecast. And that's what this is. So it's basically the forecast made by, in total, around three thousand people” (Bilag 3: 3-4).

Dermed legitimeres Nordic Nine kompetencerne, som er konstrueret ud fra Delphi-undersøgelsen, da metoden ifølge CBS kan give en sandsynlig forudsigtelse på de kompetencer, som CBS studerende skal besidde i fremtiden for at kunne løse samfundets problematikker. På denne måde bliver Delphi-undersøgelsen konstrueret som en legitim forudsigtelse, hvorfor CBS giver evidens til Nordic Nine. 3000 stakeholders svar i en Delphi-undersøgelse konstrueres hermed som legitim viden for fremtiden, hvorfor studerende skal formes til at kunne blive Nordic Nine. Vi kan dermed iagttage, at Delphi-undersøgelsen bliver en måde, hvorpå CBS forsøger at håndtere og reducere kompleksiteten af samfundets fremtidige problematikker. Gennem Delphi-undersøgelsen forsøger CBS at forenkle denne problematik ved at få deres stakeholders til at give dem svaret, hvor deres svar er Nordic Nine kompetencerne. CBS konstruerer dermed gennem Delphi en form for sikkerhed i, at de gennem deres autoritative stakeholders viden har udvundet de kompetencer, der er brug for i fremtiden, hvorfor fremtiden på denne måde gøres håndterbar. CBS' styring af de studerendes subjektivering bliver herved muligt ud fra denne 'sandhed' om fremtiden, som værende noget der kan håndteres gennem Nordic Nine kompetencerne. Den viden CBS konstruerer ligger bag kompetencerne er dermed en viden, som begrundes i Delphi-undersøgelsen ud fra bestemte stakeholders, hvorfor vidensgrundlaget autoriseres. Derudfra bliver Nordic Nine konstrueret til at have legitimitet.

En legitimitet, som er baseret på CBS' egne svar, da de indgår i deres stakeholder viden (Bilag 6: 1).

Styringsgenstand: En ansvarstagen for det flydende

Styringsgenstanden udgør de aspekter af subjektet, som CBS søger at ændre på. Vi vil i følgende fremanalysere, hvilket aspekt af de studerende, som CBS søger at styre på, for at de studerende kan blive transformerende for samfundet.

CBS iagttager, at de i kraft af at drive et universitet selv skal tage et ansvar for fremtidige problematikker som er i samfundet, hvilket de derved gør ved at styre de studerende til at blive ansvarstagende, da: “(...) *the predominant way of improving society's problem-solving capacity is you [students]. Right?*” (Bilag 3: 1), udtaler Halff. Vi kan iagttage en italesættelse om at styre på de studerendes ansvarsfølelse i forhold til, at de studerende skal have ambitioner om at kunne løse de store problematikker i samfundet, som rektor Malchow-Møller, udtaler: “*Our graduates will get a unique global profile based on high-quality, research-based teaching and should have the capabilities and ambitions to carry on the responsibility of changing and improving business and society*” (Lykkegaard, 2020c). Hermed konstrueres de studerende til, at de ikke skal være ansvarshavende, men snarere skal være ansvarstagende. Denne ansvarliggørelse af den studerende indeholder et begreb om evnen til selvtransformation og selvrefleksion, da CBS med Nordic Nine vil skabe: “(...) *opportunities for self-reflection and self-transformation*” (CBS, 2020b: 4). Vi kan med dette iagttage, at CBS konstruerer det ansvarstagende aspekt ud fra en dobbelthed ved, at de studerende skal tage et ansvar for sig selv for at blive transformerende og ansvarstagende. Det italesættes i CBS' strategi, at CBS vil: “*Create opportunities for transformation of the self through both self-reflection and engagement in a diverse and dynamic learning community*” (CBS, 2020b: 8). Hermed kan vi iagttage en konstruktion af lærdom, som skal indebære, at de studerende skal udvikle transformerende og selvreflekterende egenskaber. De studerende skal dermed tage en aktiv del af deres egen læring for at kunne blive transformerende gennem deres studie, hvormed den læring de studerende skal tilstræbe sig netop er i henhold til deres egen udvikling. Dertil italesætter Halff: “*We're in the middle of major transformations in humankind. For a premier business school and its students, this provides both an opportunity as well as a duty to contribute for the better of ourselves and those around us*” (Lykkegaard, 2020b). Vi kan dermed iagttage, at ansvarliggørelsen konstrueres ud fra en pligt for både den studerendes

omgivelser samt overfor en forbedring af deres eget selv. Dette funderes i, at de studerende vil kunne lære at lede sig selv, såfremt de knytter an til denne ansvarliggørelse gennem selvrefleksion og selvtransformation. Gennem selvrefleksion skal de studerende stille sig selv spørgsmål som: *“What is my role in this world, what do all these changes mean for me, and how should I react to them?”* (Lykkegaard, 2020b). De studerende skal dermed, ifølge Halff, reflektere over deres rolle i verden i relation til det ansvar, som de skal anerkende, at de har som CBS studerende. Denne refleksion skal dermed understøtte, at de studerende selvtransformerer sig selv mod at kunne blive transformerende problemløsere. Hertil kan vi iagttage, at aspektet ansvarlighed af den studerende konstrueres i at tage et ansvar for de uvisse problematikker i samfundets og erhvervslivets fremtid. Denne særlige ansvarstagen sættes dermed i henhold til det, som ikke kan vides eller defineres på nuværende tidspunkt, men snarere det som kan ske i en undefinerbar fremtid. Derfor subjektiveres de studerende, til at skulle være ansvarlige for fremtidens problematikker, som ingen endnu kender. Dette fordrer en studerende, som hermed anerkender denne ansvarliggørelse, og forholder sig til sin egen ansvarlighed som værende en etisk substans, som de selv kan styre på ved at træde ind i det handlerum, som CBS tilbyder gennem Nordic Nine. Dette kommer ligeledes til udtryk af Halff: *“This is actually meant to prepare you for, not just to function in a society, but actually contribute to its problem-solving capacities. Right. And not just today's society, but one - well, I can't promise for the rest of your lives - but certainly a forward looking one”* (Bilag 3: 9). Hermed er denne ansvarstagen noget der ikke kan defineres i forhold til, hvornår eller for hvad den skal stå i henhold til, blot at det er en ansvarstagen for det, der *kan* vente i fremtiden. På denne måde konstrueres det ansvarstagende aspekt i subjektet ud fra, at det sættes i relation til noget der er flydende, uvist og undefinerbart. Samtidigt er denne ansvarstagen konstrueret i et dobbelt tidsaspekt, da det både sættes i henhold til samfundet i dag, ligesom det sættes henhold til et undefinerbart fremtidsperspektiv uden en angivet tidsramme. Vi kan dermed iagttage, at de studerendes ansvarlighed beror i en ansvarstagen for ukendte samfundsproblematikker i et flydende tidsperspektiv i nutiden og fremtiden. Dermed er dét, som CBS studerende skal ændre i sig selv sat i henhold til noget flydende og uvist ligesom det tidsperspektiv, hvori de skal kunne udøve dette, ligeså er flydende. Hertil kan vi iagttage, at CBS konstruerer, hvem denne ansvarstagen skal være overfor: *“(…) not just any one industry, but its society as a whole, human endeavor as a whole (…)”* (Bilag 3: 1). Hertil at dette skal være: *“(…) til gavn for hele planeten”* (CBS, 2020b: 4). CBS sætter dermed det ansvarstagende aspekt i henhold til at være for hele samfundet, planeten og menneskeheden, hvorfor der i de studerendes ansvarliggørelse

skabes en konstruktion af, at det er for hele den menneskelige bestræbelse mod en bedre verden. Ligeledes sættes denne ansvarstagen også i henhold til: “(...) *future generations*” som rektor Malchow-Møller udtaler (Lykkegaard, 2020c). Denne ansvarstagen er dermed ligeledes for fremtidens generationer, som endnu ikke er en del af menneskeheden på nuværende tidspunkt. De studerendes ansvarstagen konstrueres derfor ikke blot ud fra et flydende tidsperspektiv for ukendte samfundsproblematikker, det sættes ligeledes i henhold til en ansvarstagen for universaliteten i hele den menneskelige socialitet i verden.

Handlemidlerne: Stabilisering af det uhåndterbare gennem oscilleringen af modstridende kompetencer

Handlemidlerne består af de midler og redskaber, som CBS tager i brug for at subjektivere de studerende. Hertil vil vi fremanalysere, hvilke handlingsrum CBS gennem iværksættelsen af magt- og selvteknologierne vil skabe for de studerende.

Selve Nordic Nine er konstrueret som et skema over de kompetencer, som de studerende skal besidde, som CBS udvandt gennem deres Delphi-undersøgelse, hvor Halff italesætter det som: “(...) *the key capabilities that will allow you to be problem-solving members of society and the business (...)*” (Bilag 3: 4). Nordic Nine er dermed et skema, som indeholder de ni kompetencer, som de studerende skal besidde efter endt studie for at kunne blive problemløsende og ansvarstagende. Dette afspejler sig ved, at alle uddannelsernes kompetenceprofiler, læringsmål og kursusbeskrivelser på CBS skal tilpasses til at fremme de studerendes tilegnelse af Nordic Nine kompetencerne (Bilag 7: 1; Bilag 8: 1). Dette kommer ligeså til at betyde, at de studerende skal eksamineres ud fra, om de lever op til Nordic Nine kompetencerne: “*Two learning goals in the bachelor and master thesis will be selected every year to see how the students live up to the capabilities*” (Bilag 7: 1). Derfor fungerer Nordic Nine som en magtteknologi, da CBS med baggrund heri iværksætter flere ændringer, som kommer til at have betydning for, hvorledes de studerende subjektiveres på CBS. Magtteknologien virker hermed indirekte, ved at de studerende løbende gennem deres uddannelser bliver subjektiveret til netop disse kompetencer. Skemaet over Nordic Nine kan ses nedenfor (CBS, 2020b: 9):

| KNOWLEDGE | VALUES | ACTION |
|---|---|---|
| you have deep business knowledge placed in a broad context | you are competitive in business and compassionate in society | you produce prosperity and protect the prosperity of next generations |
| you are analytical with data and curious about ambiguity | you understand ethical dilemmas and have the leadership values to overcome them | you grow by relearning and by teaching others to do the same |
| you recognise humanity's challenges and have the entrepreneurial knowledge to help resolve them | you are critical when thinking and constructive when collaborating | you create value from global connections for local communities |

Skemaet er opdelt efter hovedkategorier, som består af: Viden, værdier og handling, hvori de studerende skal lære at balancere mellem ni kompetencer, der i sig selv indeholder kompetencer, som de skal kunne balancere mellem. De ni kompetencer, omtales af Halfff som: “(...) *transformational capabilities*” (Lykkegaard, 2020b). Hermed konstrueres der et handlingsrum for de studerende, hvor de gennem deres studier skal tilegne sig, samt lære at balancere mellem disse: “*What is interesting about them is that they are very often about balancing between things that are hard to balance. And that makes it hard to live up to them both as an individual as well as to an institution*” (Bilag 3: 5). Dermed konstrueres et handlingsrum for de studerende, hvor de skal kunne balancere mellem kompetencer, som er svært håndterbare, og som i sig selv er modstridende. For at være den ansvarstagende studerende, skal de studerende derfor kunne balancere mellem Nordic Nine kompetencerne. Hertil kan vi iagttage, at kompetencerne sættes lig med egenskaber, som de studerende skal lære gennem sit studie. Disse egenskaber består for eksempel af, at de studerende skal være: Medmenneskelige, nysgerrige, etiske, kritiske, samarbejdende og konstruktive. Derved opsættes et handlingsrum, hvor de studerende ikke kun skal tilegne sig en bestemt form for faglighed, som business knowledge, men de skal snarere tilegne sig egenskaber. Uddannelse bliver på denne måde konstrueret, som et spørgsmål om den studerendes personlige ledelsesudvikling. Herved bliver uddannelse i denne henseende et spørgsmål om at kunne balancere mellem kompetencer, som i sig selv er modstridende. Disse egenskaber, som er

beskrevet som kompetencer, er dermed i sig selv udefinerbare og flydende. De studerende subjektiveres hermed ud fra at skulle kunne definere det udefinerbare, nemlig egenskaber, som i sig selv er åbne. Egenskaberne er i sig selv flertydige, og kan indeholde forskellige ting, hvorfor de studerende formes til, at skulle kunne udfylde meningen til disse, samt oscillere mellem disse. Det vil sige, bruge de bestemte kompetencer, hvor det er nyttig, og kunne være ansvarstagende i en vurdering af, hvornår den ene egenskab er mere anvendelig end den anden. Studietiden på CBS indeholder dermed et handlingsrum, hvor de studerende skal “(...) *develop the transformational capabilities (...)*” (CBS, 2020b: 4), for at de efter deres studium kan: “(...) *generate transformative solutions (...)*” (CBS, 2020b: 4). CBS konstruerer ligeledes, at de studerende skal indeholde alle kompetencerne:

“(...) you need to show a form of compassion in society, otherwise, society doesn't work. But you can't always be compassionate in business. In fact, you need to also be competitive in business. Otherwise, business innovation and growth doesn't work and you need to be able to do both at the same time. If you look at the actions you need to, as a business major, I mean, obviously you're going to be producing prosperity and that's fine. You know, that is good, but alone it's not. So you need to be balancing producing prosperity with the ability for the next generations to do the same. And that is a balance. It is a balance to be very critical, but at the same time very collaborative” (Bilag 3: 5).

De studerende skal kunne det hele, være det hele og handle på det hele i Nordic Nine skemaet. Derfor skabes de studerende, som et subjekt, der skal kunne indeholde hele Nordic Nine, netop for at kunne transformere samfundet efter endt studie. Dette skaber et handlingsrum, hvor de studerende ikke kan ‘vælge noget fra’ i Nordic Nine, da subjektet dermed ikke vil være Nordic Nine, da Nordic Nine netop konstrueres til at være det hele. Disse kompetencer er dermed det, som de studerende skal tilegne sig gennem deres uddannelser på CBS, og er ligeledes de læringsmål, som de bliver eksamineret ud fra. Hermed bliver de studerende vurderet ud fra noget flertydigt, som samtidigt stabiliseres i læringsmål og kompetenceprofiler, hvormed de studerende skal kunne påvise, at de besidder Nordic Nine. Det flertydige og ikke målbare konstrueres hermed af CBS som målbart, hvoraf de studerende ikke kun skal leve op til disse til eksaminer, men i hele deres liv ude i samfundet for at kunne løse hele samfundets, planetens og menneskehedens problematikker.

CBS konstruerer ligeledes, at for at de studerende kan blive Nordic Nine, da skal de studerende under studietiden optimere frirummet uden for studiet ved at udføre følgende operationer: 1) Udveksling, 2) starte en virksomhed, 3) arbejde frivilligt i en social organisation og 4) deltage i et forskningsprojekt (CBS, 2020b: 7). Dette beskrives af CBS som: “(...) *transformative elements for students (...)*” (CBS, 2020b: 7). Det italesættes derfor, at de fire transformative elementer skal fremmes i alle CBS’ programmer (CBS, 2020b: 7). Nordic Nine som magtteknologi skaber heri et handlingsrum for de studerende, hvortil de studerende skal gøre bestemte operationer på sig selv for at kunne leve op til Nordic Nine. Hermed skal de studerende tage et ansvar ved at optimere deres fritid for deres egen selvtransformation for at kunne blive Nordic Nine. CBS konstruerer yderligere Nordic Nine gennem disse fire selvteknologier, hvorfor CBS skaber et handlingsrum for de studerende, som fordrer, at de studerende skal udføre de fire operationer under deres studietid. Dette skal de udføre udenfor deres egentlige uddannelse. Hermed konstrueres et subjekt, som ikke kun er studerende, når det befinder sig i et undervisningslokale eller læser op til eksaminer. De studerende vil ligeledes skulle tænke sig selv som Nordic Nine udenfor undervisningslokalet, hvorfor de studerende skal knytte an til Nordic Nine som værende mere end blot i henhold til deres uddannelse, men snarere som noget der kan udvikle selvet i alle frirum af de studerendes liv. Det er dermed ikke nok blot at deltage i selve studiet, de studerende skal ligeledes selv sørge for, at de opnår transformerende kompetencer ved at knytte an til de fire selvteknologier. Kapaciteten af hvad det indebærer at være studerende konstrueres dermed ud fra en kvalitativ forståelse af, at den studerende hele tiden skal fremme sit eget potentiale mod at blive den ‘ansvarstagende transformative problemløser’. Den studerende skal dermed ligeledes have erfaring som trækker på andet end blot den undervisning de får, de opgaver de skriver og de eksamensprojekter de deltager i gennem deres studietid. Hertil bliver uddannelse konstrueres ud fra at indeholde disse operationer, hvorfor dette fordrer en studerende, som knytter an til disse og ikke blot den læring de får i selve undervisningen eller eksamenssituationer. De studerende formes dermed til, at de vil skulle potentialisere en øvrig ressource, som de skal gøre brug af, hvis de vil blive Nordic Nine. Derfor potentialiseres de studerendes fritidsressourcer, hvor de studerende hele tiden skal mobilisere sig selv i relation til at blive den transformerende og problemløsende studerende. De studerende skal dermed mobilisere sig selv til at finde andre indre ressourcer, som kan bringes i spil i deres uddannelse. Hermed konstruerer CBS læring til at være selve transformationen af sig selv, hvilket er en læring som kræver en internalisering af denne krævende form for transformation, som Nordic Nine fordrer. Hermed bliver læring til det at

træde ind i et handlerum, hvor alle aspekter af de studerendes liv bliver en anledning til, at kunne være Nordic Nine, og hvor der ikke er rum for afbrydelser, da de studerende altid kan stræbe mod at blive mere, forbedre sine egenskaber eller indgå i en nye operationer. Hermed kan de studerende træde ind i subjektpositionen, og dermed lede sig selv til at være den studerende, som det af CBS konstrueres, at samfundet har et behov for i 'fremtiden'.

Subjektposition: Den transformerende, ansvarstagende og fleksible studerende

Vi kan iagttage at CBS tilbyder deres studerende en subjektposition, som skal kunne rumme flere forskellige elementer, hvortil der ikke tilbydes et rum for, at de ikke indgår i denne subjektivering. De studerende tilbydes dermed en subjektposition, hvor de gennem deres studietid skal lære at oscillere mellem de ni kompetencer i Nordic Nine, som i relation til hinanden fremstår som flertydige. De ni kompetencer er i sig selv flertydige i sine dobbeltheder, hvorfor de studerende pålægges, at de skal kunne rumme denne flertydighed også. De studerende skal under deres studietid optimere sig selv i fritiden udenfor studiet som deltagende forskere, entreprenører, frivillige samt internationale i form af udveksling. I denne henseende konstrueres fritid som studietid i relation til egen selvtransformation, hvorfor de studerende også i deres private liv skal knytte an til at være studerende. På denne måde rummer subjektpositionen for den transformerende studerende flere dobbeltheder, hvor de studerende først skal tage et ansvar for at transformere sig selv ved at indtræde i en lang række aktiviteter både i og udenfor undervisningen for at kunne blive ansvarstagende i at skabe transformationer i samfundet efter studiet. De studerende skal hermed lede sig selv til disse transformerende egenskaber, så de i fremtiden kan blive transformerende. Denne transformation af selvet skal hermed foregå under studiet, hvor det forventes at de studerende ligeledes under studiet skal deltage i 'transformerende aktiviteter'. De transformerende aktiviteter konstrueres i en dobbelthed ved at være både transformerende for de studerende, og samtidigt transformerende for samfundet. Hermed bliver de studerendes læring selve den personlige udvikling, hvor de studerende skal se både studietiden og fritiden som et handlingsrum for en konstant optimering af selvet, hvormed de studerende altid kan forbedre deres egenskaber mod at blive endnu mere ansvarstagende, endnu mere transformeret og endnu mere transformerende. Den transformerende studerende skal på denne måde hele tiden kunne overskride sig selv. De skal ikke blot overskride kapaciteten af sit eget subjekt, heri deres personlige egenskaber. De studerende skal ligeledes overskride sig selv i relation til en fremtid, som kun kan blive

håndterbar gennem den konstante acceleration af at transformere sig selv - og være transformerende for samfundet, planeten og menneskeheden. Fremtidens uvished er hermed den flydende substans, som skal stabiliseres gennem subjektets personlige udvikling under studietiden. Ligeledes skal den transformerende studerende overskride sig selv i, hvad subjektet skal og kan vide. Samtidigt skal den studerende udvikle sin egen kapacitet mod at kunne rumme mere, og samtidigt udvikle kapaciteten til at håndtere det flydende, det uvisse, det undefinerbare. På denne måde skal subjektet tilegne sig kompetencer og samtidigt kunne oscillere mellem modsatrettede kompetencer til at kunne løse problemer i en ukendt fremtid. Derfor tilbydes de studerende en subjektposition, hvor de bærer en helt særlig rolle i relation til 'fremtidens problematikker', netop fordi de er studerende på CBS. CBS studerende bærer hermed ansvaret for fremtiden, hvor det konstrueres som en særlig pligt hertil, som andre studerende på andre universiteter ikke har. Hertil skal de transformerende studerende kunne håndtere det grænseløse - og dets egen grænseløshed, da der ingen grænser er for, hvad det skal kunne eller hvad de skal være til ansvar for, da det er for det universelle i menneskeheden, hele planeten, erhvervslivet og hele samfundet. De studerendes subjektposition skal være fleksibel, da alt andet er fleksibelt, hvormed subjektpositionen konstrueres netop i henhold til denne fleksibilitet i, at alt det der ikke er håndterbart bliver stabiliseret gennem subjektets fleksibilitet til at kunne løse det, tage ansvar for det og håndtere det - i fremtiden. På denne måde konstrueres subjektpositionen gennem en kunnen af alt for alle, der er ingen grænse for hvad subjektet skal kunne, for hvem subjektet skal være til for eller i hvilken tidsramme, da også tiden er grænseløs i fremtidsperspektivet.

Tråde til diskursanalysen

Som fremanalyseret kan vi iagttage, at den CBS studerende subjektiveres til at skulle overgå sig selv ud fra at skulle oscillere mellem modsatrettede kompetencer, som består af egenskaber. Hertil er dette i henhold til en kvalitativ anden forståelse af kompetencebegrebet end vi kunne iagttage i 4. nedslag. Vi kan dermed iagttage, hvordan denne subjektivering og ansvarliggørelse af den studerende synes mere kompleks, sammenlignet med vores nedslag fra diskursanalysen. I forhold til tidligere er viden nu ikke en fast form, da det ikke sættes i forhold til noget andet end personlige kompetencer, som den studerende skal indebærer efter endt studie. Hermed er der en diskontinuitet fra nedslagene i diskursanalysen, da viden ikke konstrueres som en fast form, som det blev i 1. nedslag ved kristendommen, og ligeledes ved udvidelse af videnskabelige områder i 2. og 3. nedslag. Hertil sættes selve videnskaben i Nordic Nine ikke

i henhold til andet, end muligheden for at skabe selvtransformation eller transformation i samfundet, hvormed den konstrueres ud for noget flydende, snarere end til at skulle fremme for eksempel den globale konkurrenceevne som i 4. nedslag. I stedet konstrueres viden i Nordic Nine ud fra en fleksibilitet, der er flydende, netop fordi det kan betyde forskellige ting. De studerende skal stadig eksamineres, men ud fra noget der ikke er målbart, og som i stedet er flydende i form af personlige egenskaber, for hvordan måles den studerende på, om den studerende er tilstrækkelig 'nysgerrig'? Hertil konstrueres de studerendes kompetencer ud fra et stakeholder vidensgrundlag, hvor bestemte stakeholders meninger om fremtiden og samfundets behov bliver konstrueret som en indsigt i fremtidens løsning på problematikker ved, at de studerende besidder mange modstridende kompetencer. Hertil subjektiveres de studerende af CBS ud fra en u håndterbar og uvis fremtid, hvilket er en diskontinuitet til alle nedslag, da de studerendes formning blev sat i relation til en vished i samfundets frelse, embeder i staten, vækst, konkurrence, erhvervsliv med videre. Alle disse elementer er mere håndgribelige end blot en fremtid, som endnu ikke kendes, i det denne er grænseløs og flydende. Hertil kan vi iagttage, at den studerende subjektiveres til en ansvarstagen, hvorfor det ikke længere handler om medinddragelse, som vi kunne iagttage af 3. og 4. nedslag. De CBS studerende bliver ikke inviteret ind til at træffe beslutninger eller til at deltage, i stedet skal den studerende selv alene tage ansvaret for at skabe ændringer i samfundet og ikke på universitetet som i 3. og 4. nedslag. Her er disse ændringer først og fremmest, at de studerende selv skal tage ansvar for egen personlige udvikling, og deraf kunne transformere samfundet uden, at det er defineret, hvilke transformationer dette skal være. Hermed er transformationen ikke sat i henhold til noget fast, men noget flydende. CBS studerende skal ikke blot ud på et arbejdsmarked, som efterspørger nogle særlige erhvervsrettede kompetencer, i stedet skal de studerende udvikle kompetencer så de kan tage ansvar for samfundet, planeten og menneskehedens problematikker, hvorfor der er en diskontinuitet i, hvad denne samfundsmæssige efterspørgsel indebærer i forhold til 4. nedslag. Dermed skal CBS studerende ikke blot blive en del af erhvervslivet efter studiet, de skal ligeledes selv under studietiden opstarte egen virksomhed inden studiet er færdiggjort. Uddannelse bliver et spørgsmål om den personlige udvikling for et samfund, som er konstrueret til at have brug for, at de CBS studerende kan redde ikke blot samfundet, men også planeten og menneskeheden. Vi kan dermed iagttage, at CBS pålægger de studerende mange handlingsrum, samt har høje forventninger til, hvad de studerende skal kunne være og gøre gennem deres studietid for, at de kan blive dimittender, som efter endt studie besidder Nordic Nine kompetencerne.

Konstruktionen af denne subjektposition bliver hermed ligeledes måden, hvorpå CBS italesætter, at de kan opretholde deres relevans for samfund og erhvervslivet i 'fremtiden'. Hertil konstruerer CBS dermed sit eget ansvar for, at transformere samfundet, hvorfor dets studerende skal have transformerende kompetencer. I vores diskursanalytiske arbejde har vi analyseret, at de studerendes formning konstrueres i henhold til, hvordan universitetets formål konstrueres. Hertil at universitetets formål og de studerendes formning gennem nedslagne gradvist er blevet pålagt at skulle være til for kvalitativt flere elementer og kompleksitet i kraft af, at den samfundsmæssige helhed er blevet konstrueret som værende mere kompleks. Hertil kan vi iagttage selvfølgeligheden i at pådrage universitetets formål og den studerende mere og mere kompleks og u håndterbar ansvar og flere elementer af samfundet. Denne tendens kan vi iagttage ligeledes afspejles af Nordic Nine, i det subjektivering af de studerende flyder over sammenlignet med vores nedslag i diskursanalysen. Selvfølgeligheden i at universitetet og derigennem de studerende skal være til for en konstrueret omverden, synes gennem tiden at indebære kvalitativt mere kompleksitet og være ud fra flere elementer i samfundet. Dette afspejles ligeledes i den subjektposition de studerende tilbydes gennem Nordic Nine, da de studerendes subjektposition konstrueres til at skulle stabilisere alle udfordringer for hele planeten og menneskeheden i et flydende tidsperspektiv. CBS som organisation iagttager dette som sit formål, hvorfor det bliver de studerendes ansvar. Hermed kan vi iagttage, hvordan CBS selv påtager en endnu højere grad af ansvarliggørelse og deraf pålægger dette til dets studerende, end vi har kunne analysere i diskursanalysen gennem de autoritative policydokumenter, love og fundatser. Dette da CBS ligeledes iagttager, at samfundet har et behov for, at CBS' studerende i fremtiden kan løses dets problematikker. Dermed er der ikke markeret et skel mellem, hvilke egenskaber CBS studerende skal tilegne sig for at blive verdens problemløser ud fra Nordic Nine. CBS studerende skal af denne grund kunne tilegne sig alle paradoksale egenskaber i Nordic Nine, hvorfor der italesættes en studerende, som kan redde hele planeten.

I CBS' årsrapport fra 2019 kan vi iagttage, at CBS italesætter, at de studerende i højere grad føler sig stressede. Hertil kan vi iagttage, at de studerendes well-being er et punkt i CBS' nye strategi. Dette kommer til udtryk således: "*Diversity campus life to increase the inclusiveness of the CBS community and the level of well-being*" (CBS, 2020b: 8). Derfor spurgte vi uddannelsesdekan Halff, om Nordic Nine ydermere var en måde, hvorpå at de studerende vil blive mindre stressede. Hertil svarede Halff:

“(...) but of course, mental health is always also a product of feeling out of touch with the environment that you're in. Right. And feeling insufficient in your coping mechanisms with that. And that is never just you in the business that you're working, but there is always a broader society. That is always broader society or whatever social context you find yourself in now” (Bilag 3: 9-10).

Hertil italesætter Halff, at de studerendes stress bunder i, at de ikke føler sig forbundet til samfundet. Dette skal Nordic Nine gøre op med, ifølge Halff:

“What that means, I think, is that there's not enough time for young people to reflect on questions (...). We don't make enough time for that. That's why a key part of the strategy is to allow students to discover themselves, and their roles, which will help manage stress levels” (Lykkegaard, 2020b).

Gennem erhvervelsen af Nordic Nine, vil studerende ifølge CBS kunne reflektere over sig selv og deres rolle i en større sammenhæng og udforske sig selv, hvilket vil hjælpe de studerende med at håndtere deres stress. Dermed anerkender CBS 'den stressende studerende', som noget der eksisterer på CBS, hvortil Nordic Nine vil afhjælpe dette. CBS italesætter, at de gerne vil håndtere de stressede studerende, dog konstruerer CBS ligeledes, at også stressen er noget som håndteres af de studerende selv i udviklingen af de personlige egenskaber i form af selvrefleksion. Dermed pålægger CBS ligeledes, at stress er noget de studerende selv skal tage et ansvar for at håndtere gennem deres egen reflektive arbejde. Dermed subjektiveres de studerende yderligere gennem Nordic Nine til at blive endnu mere ansvarstagede i håndteringen af deres egen stress. Dette vil i vores diskussion diskutere yderligere.

Med afsæt i vores governmentality-analyse, vil vi i det følgende med et teoretisk afsæt ud fra filosof Byung Chul-Han og postdoc Mikkel Frantzen diskutere, hvilke konstitutive konsekvenser Nordic Nine kan have i forhold til studerendes stress. Hertil vil vi trække på vores diskursanalyse, hvor vi kunne iagttage, at universiteterne og dets studerende sættes i relation til kvalitativt mere ansvar, da universitetets formål har skulle rumme kvalitativt flere alsidige krav fra omverden. Vi vil ligeledes diskutere CBS' italesættelse af at sikre fremtidens problematikker, som synes baseret på, at CBS iagttager fremtiden gennem nutidens briller og vidensgrundlaget i deres Delphi-undersøgelse, hvorfor der synes at være et spænd i at CBS vil pålægge sig selv og dets studerende ansvar for en fremtid der endnu ikke vides. I diskussionen

vil vi hertil inddrage perspektiver fra vores udarbejdede interview med Sarah Diemar, som er en del af CBS' bestyrelse.

6. Diskussion

CBS studerende og hyperaktivitet

Vi vil starte vores diskussion ved at tage udgangspunkt i uddannelsesdekan Halffs italesættelse af, at iværksættelsen af Nordic Nine på CBS vil give de studerende mulighed for refleksivitet. Dette udtaler Halff, at de studerende på nuværende tidspunkt ikke har rum til (Lykkegaard, 2020b). Halff iagttager refleksiviteten med baggrund i Nordic Nine, som værende en måde, hvorpå de studerendes mentale helbredsproblemer kan blive imødekommet, da de dermed får mulighed for at stoppe op og reflektere over sig selv i en større samfundsmæssig relation. Herved vil de studerende ifølge Halff gennem erhvervelsen af Nordic Nine kompetencerne kunne tage et ansvar for deres eget mentale helbred. Halff udtrykker, at Nordic Nine giver studerende et værktøj til at håndtere den stress, som de kan opleve gennem deres studie, hvilket hermed er måden CBS vil søge at løse problemet med, at halvdelen af deres studerende oplever et højt stressniveau dagligt (CBS, 2020a: 10). Vi finder dette interessant, da vi som fremanalyseret kan iagttage, hvorledes der gennem Nordic Nine vil blive stillet mangfoldige, flertydige og omfattende krav i subjektivering. Derfor kan vi iagttage et underliggende paradoks i Nordic Nine, da den er et udtryk for en subjektivering, hvor de studerende skal styres mod at anerkende, at de skal tage ansvar for samfundet, planeten og menneskeheden. Samtidig med at Nordic Nine skal give de studerende mulighed for at tage et skridt tilbage og begive sig ind i et refleksionsrum, som samtidigt konstrueres af CBS til at være for at fordre de studerendes ansvarstagen for sig selv. Dette synes dermed at fylde endnu flere krav til de studerende snarere end at give rum til denne refleksivitet, dette særligt da deres rum til refleksivitet netop skal være i relation til den ansvarliggørelse og ansvarstagenhed, som CBS gennem Nordic Nine vil styre de studerende mod at knytte an til. Dermed bliver de studerende ansvarliggjorte til at løse deres eget mentale helbred inden for en refleksivitet, hvor rammen er sat af CBS. Dette betyder ligeledes, at de studerendes personlige refleksive rum, hertil ikke længere bliver personligt, da de nu skal reflektere over dem selv i henhold til Nordic Nine og deres plads i en større samfundsmæssig helhed. Hermed skal de studerende overskride sig selv i grænsen mellem det personlige og det at være studerende for, at de kan leve op til subjektivering, som vi ligeledes kunne iagttage i CBS' styring gennem Nordic Nine. I governmentality-analysen kunne vi iagttage, hvordan CBS gennem Nordic Nine vil forme de studerende til at skulle producere sit eget selv, særligt dets ansvarliggørelse og

transformationsevne gennem en række selvteknologier rettet mod fritiden uden for de studerendes studietid. Hermed konstrueres fritiden som studietid, hvormed de studerende skal lave investeringer i en optimering af deres eget selv i deres personlige rum uden for studiet. Dette for, at de kan forbedre sig selv til samfundet i fremtiden i alt den tid de har til rådighed mens de er studerende. Hermed gøres de studerendes optimering af deres selv til noget, der er i henhold til samfundets problematikker i fremtiden. Denne investering hænger meget i tråd med begrebet om humankapital. Dette sætter Frantzen i sit værk "en fremtid uden fremtid" ligeledes ord på således: "(...) mennesker under neoliberalismen forvandles til humankapital, til små entreprenante virksomheder: Vi skal investere i os selv, optimere vores selv, producere vores selv (...)" (Frantzen, 2018: 18-19). Frantzen italesætter, at det neoliberalistiske og human kapitalistiske rationale sætter mennesket i en situation, hvor det konstant skal optimere sig selv. Hertil kan denne tendens sættes lig med Nordic Nine, da de studerende bliver tilbudt en subjektivering, hvor de studerende skal optimere sig selv i både fritiden og under studiet for at kunne tage et ansvar for alle uvisse problemer i en uvis fremtid. Videre skriver Frantzen: "Mennesker reduceres ikke til objekter, de produceres snarere som subjekter, der investerer og realiserer sig selv på arbejdsmarkedet og i livet generelt" (Frantzen, 2018: 19). CBS' subjektivering af de studerende gennem Nordic Nine synes netop at konstruere et handlingsrum, hvor de studerende konstant skal knytte an til deres egen ansvarstagen for dem selv til at udføre en konstant selvoptimering for, at de kan blive ansvarstagende for samfundet. På denne måde pålægges de studerende en ultimativ ansvarstagen, da de skal kunne tage ansvar for alt det, som der i fremtiden kan ske. Den studerendes subjekt er derfor sat i henhold til et ultimativt ansvar i en flydende fremtidskonstruktion. Vi kan derfor stille spørgsmålstejn ved, om Nordic Nine virkelig kunne gøre de studerende mindre stressede som italesat af Halff, eller om det vil lede til det modsatte? Sarah Diemar, studenterrepræsentant i CBS' bestyrelse, italesætter ligeledes, at de studerende inden iværksættelsen af Nordic Nine er blevet 'opdraget' til en bestemt stresset mentalitet på CBS:

"Problemet er bare, at CBS studerende på sin vis også bliver opdraget med en mentalitet ret hurtigt om, at det faktisk er lidt nice at have stress, at det faktisk er lidt nice at være meget booket og – dont care about your mental health (...) Vi er også det universitet, hvor det forekommer mest naturligt at blanke fordi, du ikke er sikker på, at du kan få 12 til næste eksamen. Det er en mærkelig kultur, men du kommer meget hurtigt ind i den. Og så er det jo en kultur, hvor vi ikke kan dele med hinanden, at folk også er normale, så det er sådan, det er

kun CBS' image, der bliver præsenteret for dig fra du går ind på CBS til du smutter og skal videre på arbejde” (Bilag 3: 101).

Derved italesætter Diemar en kultur, hvor de studerende er i gang med deres eget stressede iværksætterprojekt i formningen af deres eget selv gennem deres uddannelse på CBS, hvilket Diemar beskriver som værende en mentalitet, som de studerende har lært fra de starter på CBS. På trods af at CBS i sin strategi og årsrapport for 2019 kommunikerer om, at de anerkender et stressproblem, så synes Nordic Nine fortsat at fordre mange krav til de studerende. Det kan diskuteres om CBS gør sig blinde for de konstitutive konsekvenser ved deres konstruktion af en subjektposition om fremtidens transformerende, ansvarstagende og fleksible studerende. Diemar italesætter en kultur på CBS, hvor det er ‘sejt at have stress’ og ‘have travlt’, netop fordi det at opnå resultater, deltage i mange aktiviteter og have et arbejde allerede er noget der er blevet skabt diskursivt på CBS. Dette synes fortsat at blive fordret med Nordic Nine, hvor vi kan iagttage, at der kun bliver tilføjet endnu flere elementer til ansvarliggørelsen. Hermed synes strategien at skabe et subjekt, som skal kunne kvalitativt mere med Nordic Nine end vi kunne iagttage i nedslagene i diskursanalysen. Dette er tendenser som ifølge filosof Byung-Chul Han gør, at individet kan ende i en træthed og udbrændthed. Disse tendenser har Han beskrevet om i sit værk “Müdigkeitsgesellschaft” (Træthedssamfundet) fra 2010. Her iagttager Han, at mennesker i dagens samfund er præstationssubjekter, som er omgivet af en positivitet af ‘at kunne’, eller faktisk en ‘skal kunne’ (Han, 2012: 22). Subjekterne skal kunne det hele, hvorfor de har en hyperopmærksomhed, som ikke giver lov til afbrydelser, men er bundet i en evig acceleration (Han, 2012: 30), som Han iagttager samfundet: “(...) *men mennesket som en helhed bliver til en præstationsmaskine, hvis mening er uforstyrret at fungere og maksimere sin præstation*” (Han, 2012: 60). Hermed bliver alle fanget i sit eget hyperaktive individuelle maksimeringsprojekt ifølge Han, hvilket netop er dette vi med analysen af subjektiveringen af de studerende kan iagttage, at CBS synes at fordre for de studerende gennem Nordic Nine. Tilstande som stress der er italesat som et problem på CBS, kan ifølge Han, føres tilbage til overmålet af positivitet:

“Som sin bagside frembringer præstation- og aktivsamfundet en excessiv træthed og udmattelse. Disse psykiske tilstande er netop karakteristisk for en verden, der er fattig på negativitet, og som derfor er behersket af et overmål af positivitet” (Han, 2012: 60).

Denne positivitet skyldes dermed en overmætning og overproduktion, som resulterer i udmattelse, træthed, stress med videre. Dette er resultatet af det forhold individet har til sig selv, som består i at udnytte sig selv til præstationens intensitet, som Han skriver: *“Den snarere forårsaget af et overmål af positivitet. Præstationsforøgelsens exces leder til en sjælelig infarkt”* (Han, 2012: 60). Ifølge Han præges de senmoderne subjekter mod en nytteoptimering af selvet, hvorfor det forventes, at de hele tiden skal forbedre, selvrealisere og investere i sig selv. Det kan dermed diskuteres om dette overmål af positivitet, ligeledes ses ved iværksættelsen af Nordic Nine i det, at der skabes en subjektposition for de studerende, hvor de skal kunne være både forskere, iværksættere, frivillige, internationale, problemløsende, ansvarstagere for hele verden, planeten, menneskeheden med videre. Ud fra Han kan det argumenteres, at CBS konstruerer en subjektposition, som bliver tilføjet en så kvalitativt stor grad af overmål af positivitet, hvilket kan have den konstitutive konsekvens, at de studerende bliver pålagt at være i en hyperaktivitet. De studerendes subjektposition flyder dermed over, da der ingen fast form er tilbage i formningen; der er intet der sættes på ydersiden af markeringen for, hvad de studerende skal kunne. De skal kunne det hele, for alle, for altid; det totale overmål af positivitet, som ifølge Han vil lede til den sjælelige infarkt (Han, 2012: 60). Hermed skaber CBS gennem Nordic Nine ikke et reelt rum, hvor de studerende kan stoppe op, sige fra, og have deres eget personlige eller private rum. Det synes netop, at CBS ikke skaber rum for andre subjektpositioner end den hyperaktive transformerende subjektposition, hvilket er tendenser, som Han iagttager, mennesket ikke kan modsætte sig: *“Den manglende åndfuldhed, gennemheden beror på “en manglende evne til at yde en pirring modstand”, at modsætte sig den med et nej. At reagere umiddelbart og følge enhver impuls er allerede en sygdom, et fald, et symptom på udmattelse”* (Han, 2012: 43-44). Ifølge Han er sygemeldingen den eneste måde, som subjekter kan sige ‘nej’. Den negative potens, skriver Han, er den potens som intet gør, og som siger nej: *“Den negative potens overskrider denne positivitet, der er lænket til noget. Den er en potens til ikke at gøre noget”* (Han, 2012: 48). Denne negativitet skaber rum for en kedsomhed, som giver rum for en dyb refleksion, og som stopper hyperaktivitetens evige hjul (Han, 2012: 65-66). Denne dybe refleksion synes som modsætning til CBS’ italesættelse af refleksion, da CBS’ refleksion består af et formål, nemlig studerendes funktion i en samfundsmæssig helhed. Det kan dermed diskuteres, hvorvidt CBS med Nordic Nine vil komme til at pålægge de studerende et kvalitativt endnu større stressniveau end hidtil. Dette på trods af, at de anerkender problemet om stress for studerende, da synes

CBS med Nordic Nine fortsat ikke at have fokus på netop denne problematik udover, at ansvaret for stress pålægges de studerende selv. Denne problematik udtaler Diemar sig om således:

“Men du bliver nødt til at kunne flytte dig rundt, og det er fordi at vi har en verden, som bare går hurtigere og hurtigere og det skal vi bare kunne holde til. Så når vi snakker om mentalt helbred og at vores studerende er super pressede over, at de skal balancere 20 arbejdstimer med 40 studietimer, altså det er 60 timers arbejdsuge. Størstedelen af vores forældre arbejder 60 timer om ugen. Vi bliver nødt til på en eller anden måde, selyfølgelig skal vi sige – hvornår er der et stop for det, men vi bliver også nødt til at uddanne vores studerende til rent faktisk at kunne håndtere livet bagefter (...)” (Bilag 3: 105).

Dertil synes Diemar at opsætte en fremtid, hvor CBS studerende i hvert fald skal arbejde 60 timer om ugen efter endt studie, og derfor skal de studerende lære at studere og arbejde sammenlagt 60 timer om ugen under deres studietid, da dette er måden hun konstruerer, at verden er indrettet. Denne tidshorisont på 60 timer, som den studerende forventes at skulle kunne håndtere på en uge, er for at forberede dem til livet efter deres studier. Dette italesætter Diemar, at de studerende netop skal lære at kunne håndtere under deres studietid, hvorfor CBS skal kunne lære deres studerende dette høje arbejds- og tidspres. Dog synes det usandsynligt, at alle studerende kommer til at arbejde 60 timer ugentligt efter endt studium, da det ikke er alle, som kommer til at have den type arbejde. Subjektiveringen i, at de studerende skulle ende med at arbejde 60 timer om ugen synes dermed at fordre en idé om, at alle studerende ender ud i de højeste stillinger. Spørgsmålet bliver ligeledes, om det ikke er i orden, at studerende på 19 år fokuserer på at være unge og ikke have et omfattende pres på sig om at blive den transformerende studerende for planeten, menneskeheden, fremtidige generationer, samfundet og erhvervslivets skyld? CBS studerende artikuleres som de eneste midler, der er til at kunne imødekomme fremtidige problematikker, hvor dette synes som et stort ansvar, og et stort pres at pålægge de studerende. Dette da de bliver ophævet af CBS, som noget helt særligt i og med de går på en business school som derigennem betyder, at de har større ansvar for samfundet efter studiet end den øvrige befolkning. Dette kan problematiseres i det, at andre professioner kan have ligeså meget gavn for samfundet som business. Er CBS studerende mere værd for

fremtidige generationer end folkeskolelærere, læger, sygeplejersker, jordemødre eller pædagoger med videre? Er det rimeligt for CBS studerende, at de skal tænke på dem selv som de førende for at løse samfundets problematikker? Hertil at der ikke er nogle problemer som business ikke kan løse ifølge Halff, hvilket kan problematiseres, da eksempelvis lægevidenskaben ikke i sig selv er funderet i business. CBS gør sig blinde for andre professioners vigtighed, hvortil disse ikke nødvendigvis er i relation til business verden. Det synes på denne måde, at CBS gennem deres kommunikation giver business en ontologisk status, hvormed de bliver set som det vigtigste middel i at løse samfundets 'fremtidige' problematikker. Det er dog ikke mærkværdigt, at CBS ophæver business som noget særligt, da de er et business universitet, som vil opretholde sin egen relevans i samfundet. Det kan dog diskuteres, hvorvidt denne ophævelse er til gavn eller skade for de studerende. Som det italesættes af Diemar, skal der være et stop, men hvor går grænsen, når grænsen synes flydende og grænseløs? Dertil kan vi stille spørgsmålet om, hvorvidt det ikke er okay, at studerende i deres unge år har tid til bare at være, og ikke skulle bekymre sig om fremtidige problematikker, der endnu ikke vides? Det synes nemlig ikke, at de studerende ud fra Nordic Nine får plads til at kunne være private.

Transformation og ikke-transformation

I vores governmentality-analyse kunne vi iagttage, hvordan CBS konstruerer, at både CBS som organisation og deres studerende skal transformeres og skabe transformationer. Dette er noget, vi ikke har kunnet iagttage blive konstrueret i vores diskursanalyse, hvorfor transformationsbegrebet er noget nyt, noget kvalitativt mere. Dette da universitetets formål ikke før er blevet konstrueret som en funktion, der skulle ud og ændre samfundet på dets egne præmisser, som det synes CBS nu kommunikerer, at de vil gennem deres studerende. Derudfra kan det diskuteres om CBS da ikke konstruerer deres formål ud fra en efterspørgsel fra samfundet. På trods af at CBS kommunikerer, at det skal ske i samarbejde med deres omverden, så synes det alligevel, at transformationerne skal udformes af CBS selv. Det synes her, at transformationsbegrebet er en måde, hvorpå CBS konstruerer en virkelighed, som netop bliver til gennem transformation. På denne måde bliver transformation og læring forenet, hvormed læringen bliver at skabe egenskaber, som muliggøre, at de studerende vil kunne skabe transformation. Hermed er læringen, som iagttaget i analysen, i henhold til tilegnelsen af egenskaber for transformation. På denne måde konstruerer CBS gennem transformation en kommunikativ socialitet, hvor de studerende gennem egen transformation fordobler deres egen

socialitet under deres uddannelse til at kunne nå frem til en social kontingens, hvor de skal transformere verden efter deres studier. De studerende skal derfor ikke blot se det kontingente i den verden, som de skal tage ansvar for at redde. De skal ligeledes knytte an til at se sig selv som kontingente subjekter gennem selvtransformation og selvrefleksion, hvor fordoblingen af deres eget subjekt er en nødvendighed for at kunne indgå i socialiteten i den verden, som de skal kunne være en del af. Hermed skal de studerende transformere sig for at kunne være transformerende i en verden, der kræver transformation. I dette synes ligeledes et paradoks i forhold til autonomi og styring, hvor de studerende på den ene side skal formes til den 'transformerende, ansvarstagende og fleksible studerende' af CBS, som indeholder specifikke kompetencer, som de studerende skal leve op til gennem deres studier. Hermed bliver de studerende anset som nogen, der kræver en styring, samtidigt med at de bliver anset som autonome individer, som kan tage hele planetens problematikker på deres skuldre. Ligeledes ses de som selvledende, da CBS konstruerer de fire selvteknologier, som operationer den studerende skal operationalisere for at kunne blive transformerende, hvilket i sig selv indebærer en forudtagenhed om de studerendes autonomi. Hermed er styringen ligeledes med henblik på deres ansvarliggørelse, således de kan agere som autonome individer når deres studier er færdiggjorte. På denne måde synes det, at der er konstrueres en fordobling af CBS' formål, som værende transformation af studerende for, at de studerende og CBS derigennem kan blive transformerende for planeten. Dette synes at forøge denne kompleksitet mellem at skulle forme de studerende til at kunne blive til kontingente selvledende subjekter i en kontingent socialitet. Konstruktionen af at de studerende skal blive transformerende problemløsende subjekter, leder os frem til at diskutere, hvad denne transformerende læren består i. Dette læringsbegreb knytter hertil an til, at viden skal være til for at kunne skabe transformationer. Viden skal i relation til Nordic Nine skabes og tilegnes for transformation i sig selv, hvormed læring og tilegnelse af viden sættes i relation til det at udvikle personlige egenskaber og transformation af samfundet, snarere end viden for skabelsen af viden i sig selv. Dertil kan man stille spørgsmålet, skal universitetet udvinde viden eller viden til transformationer i samfundet? Er skabelse af viden egentligt viden, hvis det sættes i relation til at skulle opnå noget bestemt? Dertil om viden kan sættes i relation til at være for det flydende og grænseløse i fremtiden? Det synes her, at viden for transformation er en kvalitativt udefinerbar størrelse, som ikke i sig selv har nogen substans. Hermed synes det at blive konstrueret et skel mellem viden og transformerende viden, hvormed den viden der ikke er transformerende, ikke længere bliver konstrueret i relation til videnskabelse på CBS. Der konstrueres hermed en kvalitativt anderledes forståelse af, hvad

viden er end det vi kunne iagttage i vores diskursanalyse. Det bliver ikke blot et spørgsmål om, at skulle tilegne sig specifikke kundskaber, eller kvalifikationer som i 1., 2. og 3. nedslag, og heller ikke blot de kompetencer, som vi kunne iagttage i 4. nedslag. Derimod bliver Nordic Nine konstrueret i henhold til hele de studerendes væsen. Den studerendes forming konstrueres ved, at CBS skaber et særligt rum for læring, eksamination og udvikling, hvor de studerende skal bevise, hvorvidt de er Nordic Nine ud fra denne transformerende viden, som CBS har konstrueret. Dette relaterer sig ligeledes til, at Nordic Nine kompetencerne består af personlige egenskaber, som de studerende skal tilegne sig gennem studiet på CBS og hermed eksamineres ud fra. Da egenskaber kan siges at være en del af et menneskes væsen, nemlig dets måde at virke og fungere på, da gør CBS gennem Nordic Nine uddannelse til et spørgsmål om den studerendes personlige udvikling. Hertil bliver den studerendes private jeg opgivet ved indskrivningen på CBS, da hele deres væsen nu er i henhold til CBS' subjektivering gennem Nordic Nine. Spørgsmålet bliver, hvordan måles de studerende på, hvorvidt de lever op til disse egenskaber? Hvordan sættes en eksamination op, hvor vejleder og censor kan vurdere om den studerende er nysgerrig eller samarbejdende? Det synes hermed, at de studerende skal leve op til noget, som ikke synes målbart. Dette er paradoksalt, da de studerende igen sættes i relation til noget flydende og overskridende. De skal ikke blot tilegne sig kompetencer, eller evner, de skal kunne transformere hele deres selv for at kunne træde ind i en subjektivering, som CBS iværksætter, hvortil der ikke er plads til, at de studerende kan stoppe op, og træde udenfor, ligesom de ikke bliver præsenteret for, hvad det er de skal vide, da dette er i henhold til det flydende og grænseløse.

Fremtiden fremstillet i nutiden

Af CBS' strategi kan vi iagttage, at CBS har fokus på fremtidens problematikker. Heri da CBS italesætter, at det ikke er nok, at de studerende blot kan løse samtidens problematikker i samfundet. Fremtiden bliver hermed konstrueret ud fra i dag, hvorfor fremtiden bliver et spørgsmål om nutidens fremtid. Spørgsmålet bliver om det er hensigtsmæssigt hovedsageligt at fokusere på, hvad fremtiden kommer til at byde på, i stedet for at have fokus på, hvilke problematikker der er gældende i samfundet på nuværende tidspunkt? Hertil ligeledes når spørgsmålet om fremtiden er u håndterbar, kan det diskuteres om de studerendes subjektivering er hensigtsmæssig. CBS kommunikerer om fremtidige problematikker i deres nye strategi, som de vil løse ved at udruste CBS studerende med Nordic Nine kompetencerne. Når det refereres til 'fremtiden' i strategien konditioneres det

dog ikke, hvilken tid dette er, ej heller hvornår denne fremtid indtræffer. Der viser sig dermed et grundlæggende paradoks i CBS' kommunikation om 'fremtiden', da det bliver en uvis størrelse, som ingen har kendskab til. Deri har CBS studerende heller ikke adgang til denne, selvom de pålægges ansvaret om at skulle håndtere denne i fremtiden. De studerende skal lære sig at håndtere en 'fremtid', som udformes i nutiden, hvor strategien stort set udelukkende synes at kommunikerer om en uvis 'fremtid'. Som Halff udtaler, kan ingen se ind i fremtiden. Halff mener dog, at CBS kommer relativt tæt på, gennem deres Delphi-undersøgelse. Dermed konstruerer CBS nutidens fremtid i strategien, det vil sige den fremtid de her og nu konstruerer kommer til at ske. Men hvis ingen har en tilgang til fremtiden, hvordan kan CBS så hævde, at det netop er Nordic Nine, som er det, som de studerende skal besidde for at redde planeten, menneskeheden, samfundet og erhvervslivet? Er denne fremtid ikke altid et udtryk for, hvordan CBS iagttager samfundet i dag? Der synes derfor at være et grundlæggende paradoks i, at CBS italesætter en fremtid, som de prøver at kontrollere til trods for, at fremtiden er ukontrollerbar idet, at der ikke er adgang til den. Heller ikke gennem Delphi. Vi kunne i governmentality-analysen analysere, at CBS netop søgte at stabilisere det ukontrollerbare gennem konstruktionen af subjektpositionen i iværksættelsen af Nordic Nine. Dertil pålægges CBS studerende kompetencer, som CBS egentlig ikke ved, om der er brug for, men som de konstruerer, at samfundet vil få brug for. Der er en risiko for, at CBS på baggrund af nutiden konstruerer en fremtid som ikke nødvendigvis kommer til at hænde. Da 'fremtid' er en uvis størrelse, kan det synes at fremme, at de studerende snarere blot vil kunne komme til at snakke om 'fremtiden' snarere end egentligt at kunne løse 'fremtidige' problemer. Spørgsmålet bliver dertil om dét, at de studerende vil kunne kommunikere om en problematisk fremtid, dermed er for, at CBS og de studerende derigennem fremstår mere relevante for deres omverden. Dette da CBS konstruerer 'fremtiden' som værende noget, der er problematisk, hvor der er et behov for, at verden skal reddes af særligt CBS studerende gennem business. Nordic Nine byder dermed på flere paradokser i relation til den 'fremtid', som de konstruerer kommunikativt. De studerende skal dermed forholde sig til 1) en fremtid der er ukendt og 2) en problematisk fremtid, som de må forme sig selv til at kunne håndtere.

Vi har i vores diskursanalyse analyseret, at universitetets formål og de studerendes formning hertil i vores udvalgte nedslag er blevet konstrueret til at skulle rumme kvalitativt flere og flere elementer for hvert nedslag. Dette synes Nordic Nine ligeledes at være et udtryk for, hvorfor det kan diskuteres, hvorvidt CBS i sit fokus på at ville gøre sine

studerende til transformerende studerende ikke har blik for, hvorvidt dette er hensigtsmæssigt. I CBS' konstruktionen af fremtiden, da lægger Halff særligt vægt på Delphi-undersøgelsen, som en metode der ifølge Halff kan give en præcision i, hvordan fremtiden kommer til at se ud. Halff lægger her vægt på, at der kan tilskrives en grad af evidens som en forudsigelse af fremtiden, da tilstrækkeligt mange har deltaget i dataindsamlingen. Denne metode synes at selvfølgeliggøre et rationale om at tænke at studerende skal rumme kvalitativt mere, hvor grundlaget for metoden netop har været, at den skal spørge ind til det, som de adspurgte deltagere forventer, at de studerende skal kunne i 'fremtiden'. Dermed har CBS selv konstrueret formålet for Delphi forud for undersøgelsen, hvilket er afgørende for de svar, som de indsamler. Hermed er det CBS, som afgør om resultaterne er korrekte eller ej, da det er på CBS' præmisser denne udføres. Ligeledes er CBS selv en del af disse stakeholdere, som CBS formulerer, hvorfor man kan stille sig kritisk til vidensgrundlaget af disse svar. Dette kan da også ses ved, at de punkter der oprindeligt blev udvundet i undersøgelsen ikke er nøjagtigt de, som er endt med at fremgå i det endelige Nordic Nine udkast. Her havde CBS bestyrelsen d. 17. januar 2020 en række ændringer, hvor de skrev, at følgende ændringer skulle ind i Nordic Nine:

“Etik og moral bør fremgå tydeligt. Entreprenørskab og innovation bør fremgå tydeligt (...) Det bør overvejes at skrive ”nysgerrighed” ind i et af udsagnene. Værdi skabes ikke kun skabes lokalt, men også med stakeholdere”
(Bilag 9: 2).

På denne måde kan det iagttages, at Nordic Nine ikke holdte sig til at være ud fra Delphi-metodens grundlag, men at bestyrelsen i høj grad ligeledes har formet det endelige udkast af Nordic Nine, som skal implementeres på CBS. Ligeledes kan det problematiseres, hvorvidt Delphi-metoden i det hele taget kan bruges til at konstruere et billede af, hvordan fremtiden kommer til at være, da den har spurgt personer i en segmenteret opdeling, som samtidig ikke kan se sig fri fra at forstå fremtiden ud fra nutiden. Hermed har CBS med dataindsamlingen ikke stillet sig kritisk overfor, hvordan nutiden forstås med en selvfølgelighed. Her har vi derimod i vores diskursanalyse kunne analysere, hvordan de studerendes formning diskursivt synes at være konstrueret kvalitativt anderledes i takt med, at universitetet skulle tilpasse sig en mere kompleks samfundsmæssig helhed. Derimod har CBS i udviklingen af Delphi-undersøgelsen ikke stillet lignende spørgsmål til, hvordan nutidens selvfølgeligheder kan skabe iagttagelser, som er blinde for netop disse

selvfølgeligheder, hvormed CBS ikke synes at have stillet sig kritiske til uddannelsens særlige funktion og historiske afhængighed. Hermed forstået, netop selvfølgeligheden i, at de studerendes subjektposition konstrueres til at skulle rumme kvalitativt mere, såfremt omverden konstrueres kvalitativt mere kompleks i sine krav, særligt da CBS på organisatorisk niveau selv konstruerer denne omverden. Her synes det, at CBS i stedet giver Delphi-undersøgelsen en ontologisk status, som de kan træffe beslutninger ud fra, som påvirker hele CBS i den måde, hvorpå de skal tilgå formningen af CBS studerende under deres uddannelse. Med baggrund i vores analyser og vores epistemologiske tilgang kan vi dermed problematiserer denne forståelse af, hvordan CBS konstruerer fremtiden, som værende noget specifikt problematisk, som de studerende skal løse, da metoden bag den netop ikke kan se sig selv fri fra den nutidige selvfølgeliggørelse af, at de studerende skal kunne kvalitativt mere. Dermed synes det, at CBS giver legitimitet til den diskursive konstruktion om, at de studerende skal kunne 'det hele' - altså 'transformere fremtidens problematikker', uden at have for øje, hvilke konstitutive konsekvenser dette allerede synes at have for de studerende. Hermed har vi kunne deontologiserer, hvordan CBS former de studerende gennem vores analyse.

Når CBS udlægger en fremtid kan man ligeledes diskutere, om CBS derigennem fordrer en fremtid uden fremtid. Ifølge Frantzen er: "*Den krise, vi stadigvæk befinder os i (...) også en krise i forestillingerne om fremtiden*" (Frantzen, 2018: 34). For Frantzen er det netop en krise i forestillingen om fremtiden når fremtiden allerede er defineret ved, at det ikke synes, at denne fremtid er noget andet end i dag, hvormed: "*Spillet er rigget til, udfaldet givet på forhånd*" (Frantzen, 2018: 43). Vi har i governmentality-analysen kunne analysere, at CBS konstruerer en flydende og grænseløs fremtid, som samtidigt konstrueres som fast i det, at den er henhold til fremtidens problemer. Derfor kan det diskuteres, hvorledes CBS da gør sig blinde for en fremtid, som kan være anderledes end problematisk. CBS konstruerer nemlig, at de kompetencer de studerende skal besidde er Nordic Nine, hvor der ikke er plads til, at de studerende kan blive til noget andet end Nordic Nine. Det er det CBS konstruerer, at fremtiden kalder på, da den består af problematikker, som kun kan løses med Nordic Nine. Dertil kan man stille sig selv spørgsmålet: Er det en fremtid, når fremtiden allerede er lagt ud? Er fremtiden en fremtid, hvis vi allerede kender den? At CBS konstruerer, hvad fremtiden indeholder kan dermed have den konstitutive konsekvens, at de ikke kan forestille sig en verden, som er anderledes, og ikke er problematisk; en fremtid der måske ikke kræver en subjektivering af de studerende, som kun skal være i henhold til

at løse fremtidens problemer. Frantzen italesætter, at der er: *“En krise i vores tro på fremtiden”* (Frantzen, 2018: 34). Nemlig i, at fremtiden kan være bedre: *“For første gang i historien synes fremtidsudsigterne snarere at være mørke end lyse (...) et tab af fremtiden, et tab på troen af den”* (Frantzen, 2018: 35). CBS konstruerer dermed en fremtid, som ikke indeholder andet end uvisse problemer, som kræver løsninger. Hvad bliver svaret for CBS og dets studerende såfremt, at disse fremtidige egenskaber ikke er svaret på de problematikker, som de studerende møder? Bliver det en ny strategi, som fordrer endnu flere komplekse krav og pres på den studerende? Som Halff udtaler, så er det at presse sig selv ikke nødvendigvis noget dårligt:

“Well, look, I mean that if that [achievement, of being resilient, always pushing for more] is a coping mechanism for a large number of people, that's a good thing. Right. But at the same time, if that leads them to not be compassionate to others who don't have that coping mechanism, then it becomes a problem. And so I'm just going to point to the compassionate element again here. I think this is perfectly fine. If that helps you basically in your resilience, well, go for it. But at the same time, accept that there are people around you who need a different coping mechanism and that might be dependent on your compassion” (Bilag 3: 10).

Dermed italesætter Halff, at det at presse sig selv, er en ‘helt fin forsvarsmekanisme’, hvis de studerende er stressede, såfremt det gør de studerende robuste. Ligeledes italesætter Halff, at der er studerende, som ikke trives med denne form for pres, hvorfor de ‘robuste’ studerende konstrueres til at skulle være medfølelse overfor de, som ikke håndterer stress ved at presse sig selv yderligere. Dertil kan man sætte spørgsmålstegn ved, om Nordic Nine giver plads til en studerende, som ikke håndterer stress gennem at presse sig selv, og som ikke både kan tage et ansvar for sin egen stress, og samtidigt være i denne subjektivering, som CBS skaber gennem Nordic Nine. Den CBS studerende skal konstant fokusere på en overmål af positivitet gennem den konstante acceleration mellem selvtransformation og transformation både på studiet og i privatsfæren. Er der et tab på forestillingsevnen om, at der er en fremtid, hvor studerende ikke skal presse sig selv? Hvor studerende ikke er stressede? Hvor de studerende ikke konstrueres i henhold til et overmål af positivitet, hvor de skal være i en hyperaktivitet? Dette ville kræve, at der var en tro på en fremtid, og ikke blot en fremtid uden fremtid, hvor fremtiden kun konstrueres som noget der byder på kriser,

der skal løses, hvor den eneste løsning der kan konstrueres er en stabilisering af kriserne gennem de studerendes subjektposition. Hertil kunne det diskuteres om den konstitutive konsekvens som CBS med Nordic Nine kan fordre, kan sættes i henhold til det landsdækkende stressproblem, der italesættes for studerende i Danmark. Dette kan vi iagttage af Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvor de fremlægger, at der blandt studerende har: *“(...) været den største stigning i oplevet stress fra 2013-2017”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Hertil den nuværende Uddannelses- og Forskningsminister, Ann Halsboe-Jørgensen (S), italesætter, at: *“Alt for mange studerende har alvorlige problemer med stress i hverdagen. (...) det er hver femte studerende, der oplever alvorlige stresssymptomer (...)”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Konstruktionen af stressede studerende italesættes af Halsboe-Jørgensen som værende gældende på tværs af de danske universiteter, hvormed dette ikke kun konstrueres af CBS om deres egne studerende. Det kan derved diskuteres om de studerendes formning i dag indeholder for meget kompleksitet, som fordrer en hyperaktivitet. Spørgsmålet bliver dermed, hvor meget universitetets formål og de studerende skal stå i relation til. Dette da vi kunne analysere, at det var en selvfølge, at universitetets formål i kraft af en kvalitativt mere kompleks omverden har skulle indeholde et kvalitativt mere komplekst formål, hvilket ligeledes har haft den konstitutive konsekvens, at de studerendes formning ligeledes er blevet i henhold til mere ansvarliggørelse; og på CBS en ansvarstagenhed. Spørgsmålet bliver dermed, at når vi kan iagttage, at Halsboe-Jørgensen konstruerer, at studerende på landsplan har stigende problemer med stress, om de studerende derved er blevet formet til for meget? Hvornår fyldes universitetets formål og formningen af de studerende med nok kompleksitet? Og hvornår er kompleksiteten for stor? Kan den konstitutive konsekvens blive, at de studerende går ned med stress, hvormed de alligevel ikke kan blive en del af arbejdsmarkedet eller redde hele planeten og menneskeheden alligevel? Hvis dette skulle ske, da kan den studerende alligevel ikke investere i sig selv, og derigennem skabe værdi for samfundet. Hertil kan formningen af de studerende i Nordic Nine have den konstitutive konsekvens, at de studerende bliver det modsatte; at de siger ‘nej’ til overmålet af positivitet i subjektpositionen gennem sygemelding, hvormed de ville træde udenfor subjektivering på CBS. Derfor vil vi i det næste afsnit konstruere mulige løsningsforslag for CBS.

Forbedringsforslag til CBS' formning af de studerende

Med baggrund i vores analyser og diskussionen vil vi nu skabe tre løsningsforslag til måden, hvorpå CBS konstruerer de studerendes subjektivering. Dette da vi har kunne analysere, at CBS' konstruktion af de studerendes subjektposition gennem Nordic Nine er sat i henhold til noget flydende, uvist og grænseløst. Her har vi ud fra Byung-Chul Han argumenteret for, at subjektpositionen kan flyde over i overmålet af positivitet ud fra alt det, som de studerende konstrueres til at skulle kunne ved CBS' iværksættelse af Nordic Nine. Subjektiveringen af de studerende gennem Nordic Nine flyder over, da det sættes i henhold til noget undefinerbart og indeholder, at den studerende skal besidde ni flertydige kompetencer, som i sig selv indeholder modstridende og flertydige egenskaber og krav til de studerende.

Forslag 1: De studerendes private refleksionsrum

Vores første forslag er, at CBS i subjektiveringen giver de studerende lov til at være unge og have et privatliv. Hermed skal de studerendes 'private jeg' ikke inddrages i, at de studerende skal udøve en konstant overskridelse af dem selv ud fra Nordic Nine for at blive transformerende for fremtidige problematikker. De studerende skal have lov til at kunne trække sig tilbage i et privatliv og egen selvrefleksion, som er deres eget og som ikke inddrages i konstruktionen af, hvad de studerende bør foretage sig i relation til deres studie. De studerende skal have lov til at kunne trække sig tilbage, sige nej og ikke blive tilbudt en subjektposition som er konstrueret ved, at de studerende skal være i en hyperaktivitet. Hermed anbefaler vi, at konstruktionen af subjektpositionen bør rumme, at de studerendes private refleksionsrum er deres eget. De studerende skal dermed ikke pålægges, at det private refleksionsrum skal stå i henhold til opnåelsen af transformation og transformerende kompetencer.

Forslag 2: Konkretisering af, hvad de studerende skal kunne, og hvad de skal kunne det for

Vores andet forslag er, at CBS skal konkretisere, hvad de studerende skal kunne og for hvem de skal være til for. Dette da vi har kunne analysere, at CBS' konstruktion af Nordic Nine kompetencerne er fleksible og flertydige, hvormed det bliver svært at definere, hvad det helt præcist er, de studerende skal kunne, da dette snarere står i henhold til, hvem de studerende skal være. Derfor vil vi foreslå, at CBS sætter rammer for, hvad det helt præcist er, at de studerende skal kunne. Da kompetencerne i Nordic Nine konstrueres som flydende, undefinerbare og grænseløse, vil vi foreslå CBS, at de konstruerer det, som de studerende skal

kunne og skal tilegne sig gennem deres studie i en mere fast form. Dermed i henhold til noget, som er klart defineret. Dette kan for eksempel være i henhold til den ændring, som CBS' bestyrelse foretog, hvor de italesatte, at: *"Udsagnet vedr. "miljøet" bør bredes ud til at omfatte samfundet som helhed"* (Bilag 9: 2). Hermed synes det at være mere klart defineret, såfremt de havde beholdt det første udkast, da transformation hermed var i henhold til miljøet konkret, snarere end samfundet generelt. Hermed vil vores forslag være, at såfremt CBS vil skabe en subjektposition, som skal være til for at skabe ændringer eller transformationer, da skal denne konstruktion af at skabe transformationer være knyttet an til noget, som ikke er flydende, men snarere er i henhold til noget som er definerbart.

Forslag 3: Et handlingsrum, som tillader et 'nej'

Vores tredje forslag er, at CBS ligeledes kunne konstruere en mulighed for, at de studerende kan blive andet end den transformerende, ansvarstagende og fleksible studerende. Hermed at de studerende ikke kun tilbydes én subjektposition. Det er muligt, som Halff selv pointerer, at der er CBS studerende, som ikke fungerer i at presse sig selv til at blive robuste for at håndtere stress. Dermed bør CBS give plads til en studerende, som har mulighed for at sige nej, og ikke kun har mulighed for at træde ind i en subjektivering, hvor de skal løse hele planetens, erhvervslivets, menneskehedens og samfundets problematikker for en ukendt fremtid, blot fordi de læser en uddannelse på CBS. Derfor foreslår vi, at CBS skaber et rum for, at der er studerende, som bliver eksempelvis regnskabsfører, uden at dette nødvendigvis er med henblik på at 'transformere' samfundet. Det bør derfor skabes et rum til, at ikke alle studerende bliver til for transformation i samfundet, men kan besidde andre lige så relevante og vigtige roller i arbejdslivet. Ligeledes bør det være muligt for de studerende, at de tilbydes en subjektposition, som ikke er konstrueret i et overmål af positivitet. Hertil at de studerendes 'nej' ikke behøver at være igennem en sygemelding.

Vi anser, at disse tre forslag ligeledes kunne være gavnlige i forhold til problematikken, som vi har kunne iagttage, at CBS italesætter om stressede studerende på CBS. Dette da vi ud fra Byung-Chul Hans teori om hyperaktivitet har argumenteret for, at konstruktionen af subjektpositionen gennem Nordic Nine flyder over i overmålet af positivitet. Disse forbedringsforslag kan give de studerende et handlingsrum, hvor de kan få lov til at være deres eget private jeg. Dermed også at de ikke kun tilbydes en subjektposition, som skal være til for hele menneskehedens, erhvervslivets, samfundets og planetens problematikker. Ligeledes vil

de studerende være mere klar over, hvad der helt konkret forventes af deres tillæring på studiet, såfremt det sættes i henhold til noget konkret og ikke flydende. Dette kunne ligeledes være råd til universiteter generelt, da vi kan iagttage, at det ikke kun er i relation til CBS, at der italesættes en problematik med stress. Dette da det ligeledes italesættes som værende en problematik på landsplan af nuværende Uddannelses- og Forskningsminister, Ann Halsboe-Jørgensen, hvorfor en refleksivitet i, hvorledes deres studerende subjektiveres kunne være af nytte.

7. Konklusion

I vores diskursanalyse har vi fremanalyseret, hvordan universitetets formål og de studerendes formning i relation hertil er blevet konstrueret i henhold til en kvalitativt mere kompleks omverden fra den første Universitetsfundats 1537 og frem til 2013. Vi kan med vores diskursanalyse konkludere, at universitetets formål og de studerendes formning heraf i vores udvalgte nedslag er blevet konstrueret til at skulle rumme kvalitativt flere elementer for hvert nedslag. Dertil synes det at være en selvfølgelighed, at de studerende formes for, at universitetets formål kan indfries uagtet, hvilken kompleksitet dette medfører for de studerende. Hermed er slægtskabslinjen til CBS' konstruktion af Nordic Nine særligt det, at det er selvfølgeliggjort, at en gradvis kvalitativt mere kompleks omverden sættes i henhold til, at de studerende skal formes i henhold til flere elementer for, at universitetets formål kan indfries. Hvorimod de studerendes formning og ansvarliggørelse i diskursanalysen var i henhold til noget konkret, da er CBS' konstruktion af subjektpositionen gennem Nordic Nine derimod snarere konstrueret i henhold til det flydende, uvisse, flertydige og grænseløse. Her konstrueres de studerendes subjektposition gennem Nordic Nine som en måde, hvorpå den uhåndterbare fremtid stabiliseres gennem de personlige egenskaber, som CBS studerende skal tilegne sig for at løse fremtidige problematikker. De studerende italesættes af CBS gennem Nordic Nine til en ansvarstagen overfor både dem selv, og samtidigt som en ansvarstagen i at være problemløserne for hele planeten, erhvervslivet, samfundet og menneskeheden ud fra en fremtid, som er flydende, hvor det kræves, at de studerende skal kunne overskride sig selv for at kunne tage dette ansvar på sig. Vi kan med vores governmentality-analyse konkludere, at CBS med iværksættelsen af Nordic Nine har konstrueret en subjektposition for CBS studerende, som indebærer, at de skal tilegne sig ni fleksible og flertydige kompetencer, som ligeledes består af modstridende egenskaber. Hermed tilbydes CBS studerende et handlingsrum, hvor de skal lære at balancere mellem det tvetydige. De studerende på CBS konstrueres til at skulle være ansvarstagende for dem selv for at tilegne sig Nordic Nine kompetencerne. Dette ansvar knyttes an til, at de studerende gennem deres studie skal gennemgå en personlig udvikling for at kunne træde ind i den konstruerede subjektposition. Vi kan konkludere, at det ansvarstagende aspekt sættes i henhold til, at de studerende skal kunne tage ansvar for at løse problemer i fremtiden, hvor fremtiden konstrueres som noget flydende og grænseløst. På denne måde konstrueres subjektpositionen ved, at de studerende skal tage et ansvar i et flydende tidsperspektiv over for universaliteten i hele den menneskelige socialitet.

For at kunne tage dette ansvar konstrueres de studerende til at skulle træde ind i et handlingsrum, hvor de skal bevæge sig i en evig acceleration mellem selvtransformation og transformation for samfundet, hvilket både er under selve deres uddannelse, i de studerendes privatliv og efter endt uddannelse. Vi har i vores analyse kunne iagttage, at CBS tilbyder flere handlemidler, som de studerende kan knytte an til, hvilket skal understøtte de studerendes formning mod at kunne blive transformerende og ansvarstagende studerende. De studerende skal knytte an til handlemidlerne både i relation til selve uddannelserne i form af læringsmål og eksaminer, ligesom det er udenfor de studerendes egentlige uddannelser i form af de fire selvteknologier: 1) Udveksling, 2) starte en virksomhed, 3) arbejde frivilligt i en social organisation og 4) deltage i et forskningsprojekt. Hermed konstrueres subjektpositionen ligeledes til at inkludere de studerendes fritid, hvorpå de studerende kan internalisere en optimering af selvet, som værende operationer de studerende kan udføre i forbindelse med selve uddannelsen og i deres fritid. Vi kan dermed konkludere, at CBS konstruerer en subjektposition, som indeholder flere dobbeltheder, hvor de både vil styre på de studerende i relation til studiet, men også udenfor studiet i den studerendes fritid. Hermed konstruerer CBS, at de studerendes læring er selve transformationen af deres eget selv for, at de studerende kan blive transformerende for samfundets, erhvervslivets, planetens, fremtidige generationer og menneskehedens problematikker i fremtiden. Dette er dermed en læring som kræver en internaliseringen af transformationen i subjektivering for, at de studerende kan blive transformerende.

8. Perspektivering

I forlængelse af vores udarbejdede speciale kunne vi videre undersøge, hvordan Nordic Nine udspiller sig i praksis med en dispositivanalyse. Dette vil sige efter CBS har implementeret Nordic Nine. Med en dispositivanalyse ville vi kunne undersøge, hvilke magtformer som tages i brug når CBS studerende formes til at skulle være Nordic Nine. Her ville vi kunne undersøge magtformerne: Lov, disciplin og sikkerhed, som er teoriapparater af Foucault. Denne analyse ville kunne bidrage til en forståelse af, hvordan magten tager forskellige former i formningen af de studerende. Og ligeledes hvilke paradokser som kan opstå i styringen af de studerende som følge af brugen af forskellige magtformer. Dertil kunne vi analysere, hvilke konstitutive konsekvenser det ville medføre for studerende, hvis der for eksempel både benyttes en disciplinerende og lovgivende magtform. Ydermere kunne en videre undersøgelse ligeledes være med henblik på en praksisorienteret analyse når Nordic Nine er iværksat på CBS. Denne analyse kunne være en antropologisk governmentality-analyse, hvor der kunne blive analyseret, hvorvidt de studerende træder ind i subjektivering med udgangspunkt i de studerendes egne iagttagelser om dette. Hertil ligeledes, hvorvidt studerende på CBS indgår i denne subjektivering eller udøver modmagt.

En governmentality-analyse med udgangspunkt i en inddragelse af de studerendes egne iagttagelser om de studerendes formning kunne ligeledes tage udgangspunkt i studenterforeningerne på CBS. Herunder en analyse af, hvordan studenterforeninger ligeledes konstruerer en formning af de studerende, og hvorvidt denne kan være modsætning til subjektpositionen, der bliver tilbudt af CBS, herunder hvorvidt dette er et udtryk for en modmagt mod CBS' bestyrelse. Dette kunne for eksempel være en analyse af introforløbet på CBS, hvor CBSStudents har meldt ud til de studerende på CBS, at de ikke skal tilmelde sig som introvejledere når CBS slår stillinger op til introforløbet (Lykkegaard, 2020d).

En videre undersøgelse kunne ligeledes være universitetets formål og de studerendes formning i andre lande såsom i USA og Storbritannien, hvor universiteterne er konstrueret ved at være med brugerbetaling. Hermed kunne det være interessant at undersøge, hvordan dette diskursivt har udviklet sig i en anden retning end i Danmark, hvor vi som iagttaget i diskursanalysen kunne analysere, at universitetet konstrueres som værende statsinstitutioner, som får midler tilført af staten. Hermed ville det interessante være, hvordan universitetets formål konstrueres i lande med brugerbetaling, og deraf hvordan de studerendes formes. Ligeledes, ville dette være interessant set i lyset af vores 4. nedslag, hvor danske universiteter konstrueres i henhold til

den globale konkurrence i videnssamfundet, hvormed en analyse med udgangspunkt i et andet land ligeledes ville bidrage til en forståelse af, hvad det er, de danske universiteter konstrueres til at skulle konkurrere med globalt i 4. nedslag.

9. Litteraturliste

Teori:

Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne: København.

Andersen, S. C. (2005). *Smid ikke metoderne ud med badevandet. Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser*. *DANSK SOCIOLOGI* Nr. 3/16. årg. Doi: 10.22439/dansoc.v16i3.723

Andersen, N. Å. (2020). *At iagttage noget igennem noget andet: At skabe empiri hos Erslev, Foucault og Luhmann*. E Husted & JG Pors (eds) *Eklektiske analysestrategier*. Samfundslitteratur: Frederiksberg. 247-282

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København.

Collin, Finn. (2003). *Konstruktivisme*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg.

Foucault, M. (1970). *The archaeology of knowledge*. *Social Science Information*. 1970;9(1):175-185. Doi: 10.1177/053901847000900108

Foucault, M. (1971). *Diskurs og diskontinuitet*. I: Madsen . P. (red.), *Strukturalisme: en antologi*. Bibliotek Rhodos: København. 145-163.

Foucault, M. (1977). *Nietzsche, Genealogy, History*. In *language. Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Edited by D. F. Bouchard. Cornell University Press: Ithaca

Foucault, M. (1982). *The subject and power*. *Critical Inquiry* 8 (4). The University of Chicago Press: Chicago. 777-795.

Foucault, M. (1984). *Foucault Reader*. Ed. Rabinow, P. Vol. 1. Pantheon Books: New York.

- Foucault, M. (1986): *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock publications: London
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits IV*. Gallimard: Paris.
- Foucault, M. (1997). *Michel Foucault. Essential works of Foucault 1954-1984*. Ed. Rabinow, P. Vol. I. Ethics, Subjectivity and Truth. The New Press: New York.
- Foucault, M. (1998). *The order of things*. Interview. I Faubion, J.D., 1998: Michel Foucault, Essential works of Foucault 1954-1984. Vol 2. Aesthetics Method and Epistemology. The New Press: New York.
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. Hans Reitzel Forlag: København.
- Frantzen, K. M. (2018). *En fremtid uden fremtid – depression som politisk problem og kunstens alternative fortællinger*. Informations Forlag: København.
- Han, B. C. (2012). *Træthedssamfundet*. Møller Forlag: København.
- Heede, D. (2018). *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. Museum Tusulanums Forlag: København
- Howarth, D. (2005). *Foucaults arkæologiske beskrivelse af diskursiv praksis*. I Diskurs. En introduktion. Hans Reitzels Forlag: København.
- Karlsen, M. P., & Villadsen, K. (2007). *Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi i Sløk, C., & Villadsen, K. i: Velfærdsledelse - I den selvstyrende velfærdsstat*. Hans Reitzels Forlag: København
- Kvale, S. (1994). *InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kapitel 8. "Interviewets kvalitet". Hans Reitzels Forlag: København.
- Wæver, Ole. (2012). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (red.). 2 udg. Hans Reitzels Forlag: København. 289-334.

Empirisk materiale:

1. behandling af lov om universiteternes styrelse. (1970) 28/10 70: 1. beh. af f. t. 1. vedr. universiteternes styrelse. [Behandling i folketinget]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/19701/lovforslag/L185/19701_L185_BEH1_M15_referat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

1. behandling af lov om universiteter. (2003). Første behandling af lovforslag nr. L 125: Forslag til lov om universiteter (universitetsloven). [Lovtekst]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/20021/lovforslag/L125/20021_L125_BEH1_M45_referat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

1. behandling af lovforslag af SU-loven. (2013) 1. behandling af lovforslag nr. L 225: Forslag til lov om ændring af SU-loven. [Lovtekst]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/20121/salen/M107/20121_M107_referat.pdf#L226 (sidst besøgt 25/7 2021).

1. behandling af Forslag til lov om ændring af universitetsloven. (2013). 1. behandling af lovforslag nr. L 226: Forslag til lov om ændring af SU-loven [Lovtekst]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/20121/salen/M107/20121_M107_referat.pdf#L226 (sidst besøgt 25/7 2021).

2. behandling af universiteternes styrelse. (1970) 3/11 70: 2. beh. af f. t. 1. vedr. universiteternes styrelse. [Lovtekst]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/19701/lovforslag/L185/19701_L185_BEH2_M17_referat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

2. behandling af lov om universiteter. (2003). Anden behandling af lovforslag nr. L 125: Forslag til lov om universiteter (universitetsloven). [Lovtekst]. Hentet fra:

https://www.folketingstidende.dk/samling/20021/lovforslag/L125/20021_L125_BEH2_M86_referat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

3. behandling af lov om universiteter. (2003). Tredje behandling af lovforslag nr. L 125: Forslag til lov om universiteter (universitetsloven). [Lovtekst]. Hentet fra: https://www.folketingstidende.dk/samling/20021/lovforslag/L125/20021_L125_BEH3_M91_referat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Bruun, C., Nielsen, O. & Petersen, A. (1867). Breve fra Christian a Møinichen til Dronningen 1725. i Danske Samlinger for Historie, Topographi, Personal- og Literaturhistorie. Gyldendalske Boghandel: København. Kan tilgås: <https://slaegtsbibliotek.dk/924776.pdf> (sidst besøgt 25/7 2021).

Copenhagen Business School. (5. maj 2020a). Årsrapporten 2019 [Årsrapport]. Hentet fra: https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/19596915_arsrapport_2019_0.pdf (senest besøgt 25. juli 2021).

Copenhagen Business School. (1. juli, 2020b). CBS strategy. [Strategi dokument]. Hentet fra: https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/cbs_strategy.pdf (senest besøgt 25. juli 2021).

Copenhagen Business School. (14. april 2021). Årsrapport for 2020 [Årsrapport]. Hentet fra: https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/cbs_-_aarsrapport-2020.pdf (senest besøgt 25. juli 2021).

Fink-jensen, M. (2021). *Fundats og ordinans for Københavns Universitet 1539*. Gads Forlag: København.

Hansen, E. J. (2003). *Social arv og uddannelserne*. København: Susi og Peter Robinsohns Fond [Artikel]. Hentet fra: https://www.robinsohnfonden.dk/CustomerData/Files/Folders/6-pdf/18_social-arv.pdf sidst besøgt 25/7 2021).

Ilsøe, G., Knudsen, T., Petersen, E., Tamm, D., (2000): *Dansk forvaltningshistorie. Stat, forvaltning og samfund. Fra middelalderen til 1901*. Jurist- og økonomforbundets Forlag: København.

Københavns Universitet. (2021a). Akademiske borgere [Artikel]. Hentet fra: https://universitetshistorie.ku.dk/leksikon/a/akademiske_borgere/ (sidst besøgt 21/7 2021).

Københavns Universitet. (2021b). Grundlæggelsen af en akademisk republik (1479-1788). [Artikel]. Hentet fra:
<https://universitetshistorie.ku.dk/overblik/1479-1788/grundlaeggelsen/> (sidst besøgt 21/7 2021).

Kirkeordinansen. (1539). Kirkeordinansen. [Ordinans]. Hentet fra:
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/kirkeordinansen-14-juni-1539/> (sidst besøgt 21/7 2021).

Lov om uddannelsesstøtte. (1970). Lov om uddannelsesstøtte. Lov om uddannelsesstøtte. Vedtaget af folketinget ved 3. behandling den 28. maj 1970. [Lovtekst]. Hentet fra:
https://www.folketingstidende.dk/samling/19691/lovforslag/L155/19691_L155_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lov om Københavns Universitets placering og universitetscentre. (1970). Lov om Københavns universitets placering og universitetscentre Vedtaget af folketinget ved 3. behandling den 28. maj 1970. [Lovtekst] Hentet fra:
https://www.folketingstidende.dk/samling/19691/lovforslag/L151/19691_L151_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lov om universiteternes styrelse. (1970). Lov om universiteternes, styrelse. Vedtaget af folketinget ved 3. behandling den 28. - maj 1970. [Lovtekst]. Hentet fra:
https://www.folketingstidende.dk/samling/19691/lovforslag/L150/19691_L150_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lov om universiteter. (2003). Lov om universiteter (universitetsloven). Vedtaget af Folketinget ved 3. behandling den 8. maj 2003. [Lovtekst]. Hentet fra:
https://www.folketingstidende.dk/samling/20021/lovforslag/L125/20021_L125_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lov om ændring af universitetsloven. (2013). Lov om ændring af universitetsloven. Vedtaget af Folketinget ved 3. behandling den 28. juni 2013. [Lovtekst]. Hentet fra: https://www.folketingstidende.dk/samling/20121/lovforslag/L226/20121_L226_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lov om ændring af SU-loven. (2013) Lov om ændring af SU-loven. Vedtaget af Folketinget ved 3. behandling den 28. juni 2013. [Lovtekst]. Hentet fra: https://www.folketingstidende.dk/samling/20121/lovforslag/L225/20121_L225_som_vedtaget.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Lykkegaard, A. M. (30. september, 2020a). CBS Students: “The implementation of the new strategy takes us in the direction we have wanted for a long time”. CBS Wire [Artikel] Hentet fra: <https://cbswire.dk/cbs-students-the-implementation-of-the-new-strategy-takes-us-in-the-direction-we-have-wanted-for-a-long-time/> (senest besøgt 25. juli 2021).

Lykkegaard, A. M. (09. september 2020b). New strategy aims to “allow for students to discover themselves and their role in the world”. CBS Wire [Artikel]. Hentet fra: <https://cbswire.dk/new-strategy-aims-to-allow-for-students-to-discover-themselves-and-their-role-in-the-world/> (senest besøgt 25. juli 2021).

Lykkegaard, A. M. (5. oktober 2020c.) New strategy echoing the Danish doctor’s oath holds key to transforming. CBS Wire [Artikel]. Hentet fra: <https://cbswire.dk/new-strategy-echoing-the-danish-doctors-oath-holds-key-to-transforming-cbs/> (senest besøgt 25. juli 2021).

Lykkegaard, A. M. (14. december 2020d). CBS Students strongly advises students against working for CBS during intro. [Artikel]. Hentet fra: <https://cbswire.dk/cbs-students-strongly-advises-students-against-working-for-cbs-during-intro/> (senest besøgt 25. juli 2021).

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. (28. juni 2013) SU-reformen er vedtaget 28. juni 2013. [Pressemeddelelse]. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/su-reformen-er-vedtaget> (sidst besøgt 25/7 2021).

Regeringen. (2003a). Forslag til fremsættelse Lov om universiteter (universitetsloven). [Lovforslag]. Hentet fra: https://www.folketingstidende.dk/samling/20021/lovforslag/L125/20021_L125_som_fremsat.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Regeringen. (2003b). Nye veje mellem forskning og erhverv – fra tanke til faktura. [Netpublikation]. Hentet fra: <https://ufm.dk/publikationer/2003/filer-2003/nye-veje-mellem-forskning-og-erhverv-fra-tanke-til-faktura.pdf> (sidst besøgt 25/7 2021).

Regeringen. (2003c). De universitetsuddannede og deres arbejdsmarked. [Netpublikation]. Hentet fra: <https://ufm.dk/publikationer/2003/filer-2003/de-universitetsuddannede-og-deres-arbejdsmarked.pdf> (sidst besøgt 25/7 2021).

Regeringen. (2013). Skriftlig fremsættelse Til lovforslag nr. L 226, 2013. [Fremsættelse af lovforslag]. Hentet fra: https://www.folketingstidende.dk/samling/20121/lovforslag/L226/20121_L226_fremsaettelse_stale.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

Rørddam, H. F. (1869): *Kjøbenhavns Universitets Historie fra 1537 til 1621*. Bind 1. Bianco Lunos Bogtrykkeri ved F. S. Muhle: København.

Slots og Kulturstyrelsen. (12. december 2019). Københavns Universitet (Bygningshistorie). [Artikel]. Hentet fra: https://trap.lex.dk/K%C3%B8benhavns_Universitet_-_Bygningshistorie (sidst besøgt 25/7 2021).

Stybe, S. E. (1979): *Universitet og Åndsliv i 500 År*. C.E.C. Gad: København.

Thomsen, O. (1975). *Embedsstudiernes universitet : en undersøgelse af Københavns universitets fundats af 1788 som grundlag for vores nuværende studiestruktur. Del 1*. Akademisk Forlag: København.

Thomsen, O. (1975). *Embedsstudiernes universitet : en undersøgelse af Københavns universitets fundats af 1788 som grundlag for vores nuværende studiestruktur. Del 2.* Akademisk Forlag: København.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (14 december 2019). Regeringen vil afsætte 25 millioner kroner til at styrke studerendes trivsel. [Pressemeddelelse]. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/regeringen-vil-afsaette-25-millioner-kroner-til-at-styrke-studerendes-trivsel> (sidst besøgt 25/7 2021).

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2021) Historien om SU. [Artikel]. Hentet fra: <https://www.su.dk/om-su/historien-om-su/> (sidst besøgt 25/7 2021).

Von Eyben-udvalget. (1968). Betænkning nr. 506 1568. [Betænkning]. Hentet fra: https://www.elov.dk/media/betaenkninger/Betaenkning_vedroerende_oekonomisk_stoette_til_unge_under_uddannelse.pdf (sidst besøgt 25/7 2021).

10. Bilagsoversigt

Bilag 1: Arkiv

Bilag 2: Figurer

Bilag 3: Interviews

Bilag 4: Referat CBS Bestyrelsesmøde 25. Marts 2020

Bilag 5: BIB-LG-2021-2-dagsorden med bilag

Bilag 6: Bilag til CBS Bestyrelsesmøde 16 December 2019 Board Nordic Nine

Bilag 7: Description of Nordic Nine

Bilag 8: Implementation of “Nordic Nine” and “Assurance of Learning (AoL)”

Bilag 9: Referat CBS Bestyrelsesmøde 16. December 2019