

Holmen, den 20. juli 2011

”Dannelse er at afstedkomme noget ikke på forhånd foreskrevet. Dannelse er noget, som mennesker gør med sig selv, et aktivt foretagende, uddannelse af færdigheder og dømmekraft, som gør friheden mulig.” (Broady 1984)

Oplæg til diskussion og beskrivelse af hovedformål, kvalifikationer og kompetencer i de nye bachelorstudieordninger

Udarbejdet af Anders Siig Andersen og kommenteret af projektarbejdsgruppen

Dette oplæg behandler to hovedspørgsmål:

- a) Hvilke kvalifikationer og kompetencer skal bacheloruddannelsen på RUC give de studerende mulighed for at udvikle?
- b) Hvordan skal hovedformål samt kvalifikationer og kompetencer beskrives i de nye studieordninger for bacheloruddannelserne?

Oplægget indledes med en kort bestemmelse af nogle samfundsmæssige diskurser om kvalifikationer, kompetencer og livslang læring, som er med til at sætte dagsorden for, hvordan ønsker og krav til de studerendes udbytte af undervisningen sættes i tale i relation til universitetsverden. Herefter beskrives de europæiske og danske kvalifikationsrammer for videregående uddannelse og udmøntningen af dem i universitetsloven (Lov om universiteter) og uddannelsesbekendtgørelsen (Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne). Dette videreføres i en redegørelse for, hvordan kvalifikationer og kompetencer er indskrevet i de nuværende studieordninger for basis-, bachelor- og kandidatuddannelser.

Der tegnes en dobbeltudfordring for arbejdet med at udforme kvalifikations- og kompetencebeskrivelser i de nye studieordninger: dels at leve op til eksterne krav og dels at realisere RUC's egne uddannelsesmålsætninger. Der gives på denne baggrund en kritisk karakteristik af de generelle formålsbeskrivelser samt af kvalifikations- og kompetencebeskrivelserne i de udkast til bachelorstudieordninger, der er udarbejdet af bachelorudvalgene.

Dette videreføres i en refleksion over hvilke tværgående formål, der bør formuleres for RUC's bacheloruddannelser samt et konkret forslag til tværgående formål. Desuden reflekteres der over, hvordan formålene bør udmøntes i tværgående beskrivelser af kvalifikations- og kompetencemål i bacheloruddannelserne. Også her formuleres et konkret forslag.

Forudsætningen for refleksioner og forslag er, at RUC's bacheloruddannelser bør have et fælles præg, som gerne må være ensartet formuleret. Samtidig er det forudsætningen, at der er

væsentlige faglige forskelle mellem hovedområderne, som bevirker, at de detaljerede beskrivelser af kvalifikations- og kompetencemål naturligvis må variere ganske meget¹.

Oplægget afsluttes med et forslag om at indføre nogle beskrivelser i studieordningerne af vigtige generelle karakteristika ved RUC's bacheloruddannelser, som ikke har karakter af formålsbeskrivelser.

Oplægget kan anskues som en invitation til debat om forholdet mellem harmonisering og differentiering mellem bachelorstudieordningerne. Hvis forslaget i oplægget om yderligere harmonisering accepteres, tilbagestår et arbejde med at revidere udmøntningen af kvalifikations- og kompetencekrav i forhold til uddannelsernes enkelte studieelementer samt med at sikre, at der er overensstemmelse (alignment) mellem formålsbeskrivelser, generelle kvalifikations- og kompetencemål samt kvalifikations- og kompetencemål for uddannelsernes enkelte studieelementer².

Samfundsmæssige diskurser om kvalifikationer, kompetencer og livslang læring

De samfundsmæssige diskurser om, hvilke krav der stilles til den nuværende og kommende arbejdskraft, var fra 1960'erne til begyndelsen af 1990'erne domineret af kvalifikationsbegrebet. Kvalifikationsbegrebet blev bragt i anvendelse på et tidspunkt, hvor sammenhængen mellem menneskers viden og færdigheder og det arbejde, de forventes at udføre, i stigende grad blev anset for at være problematisk. Benyttelsen af begrebet var i begyndelsen af perioden mest udbredt i relation til arbejdsmarkeds- og erhvervsuddannelserne. Sidemandsoplæring for ufaglærte og mesterlære for faglærte blev vurderet som utilstrækkeligt i forhold til at sikre en hensigtsmæssig udførelse af arbejdet. Dette blev bl.a. udmøntet i, at der i stigende grad blev stillet krav om skolebaseret undervisning inden for disse områder. Kvalifikationsbegrebet refererede i denne sammenhæng *dels* til den type af viden og færdigheder, der var forbundet med virksomhedernes jobkonstruktioner og de samfundsmæssige forudsætninger for jobkonstruktionernes udformning - kvalifikationer var her noget man kunne afdække gennem kvalifikationsanalyser. *Dels* refererede kvalifikationsbegrebet til den viden og de færdigheder uddannelsessystemet producerede via undervisning, og som kunne dokumenteres via udprøvning gennem eksamen mm. (se Andersen & Iversen 1995). Efterhånden blev kvalifikationsbegrebet udbredt til flere sektorer og efterhånden også taget i anvendelse i relation til det videregående uddannelsessystem.

¹ Oplægget indeholder endnu ikke en behandling af tværgående formål samt kvalifikations- og kompetencemål i kandidatuddannelserne, men vil kunne udbygges med denne dimension.

² Oplægget peger frem mod diskussioner af hvilke pædagogiske tilrettelæggelsesformer samt evaluerings- og eksamensformer, der er mest velegnede til at fremme de nævnte kvalifikationer og kompetencer, og desuden mod diskussioner af, hvordan RUC kontinuerligt kan indsamle erfaringer (observatorium) og eksperimentere med pædagogisk fornyelse (eksperimentarium). Disse diskussioner tages op i senere oplæg.

Ifølge Hermann (2003) erstattes kvalifikationsbegrebet i begyndelsen af 1990'erne af et kompetencebegreb. Det begynder inden for Human Ressource Management tænkningen, men i løbet af 1990'erne kommer det også til at spille en væsentlig rolle i Finansministeriets forskellige moderniseringsprogrammer. I modsætning til kvalifikationsbegrebet er kompetencebegrebet bundet til at omsætte indre, personlige dynamikker (vilje, holdninger, følelser, værdier) sammen med viden og indsigt på en nyttig måde i en konkret situation, hvor et konkret problem eller en konkret udfordring skal håndteres (jf. Hermann 2003). Både kvalifikations- og kompetencebegrebet er knyttet til udviklingen af samfundets velstand via matchning af udbud og efterspørgsel efter færdigheder og viden. Med indførelsen af kompetencebegrebet ændres perspektivet imidlertid til i langt højere grad også at fokusere på personligheden som noget, der skal udvikles og forandres gennem hele livet.

Man kan lidt forenklet sige, at udviklingen startede med et fagbegreb (jf. begreberne faglært og ufaglært), at kvalifikationsbegrebet blev indført på et tidspunkt, hvor forholdet mellem fag og arbejde bliver problematisk i samfundsmæssig målestok, og at kompetencebegrebet indføres på et tidspunkt, hvor et begrænset fokus på udviklingen af viden og færdigheder og dokumentationen heraf bliver et utilstrækkeligt grundlag for at understøtte udviklingen i produktion og arbejde – dvs. på et tidspunkt, hvor der bliver efterspørgsel efter at benytte alle menneskelige kapaciteter i arbejdets tjeneste.

På nogenlunde samme tidspunkt skifter diskursen fra forestillinger om undervisning og uddannelse, som noget der skal overstås tidligt i livet - og som forsyner den enkelte med kvalifikationer, der holder hele livet - til et begreb om livslang læring. For at kunne udnytte alle de menneskelige kapaciteter, må der ske en aktivering af alle de instanser i samfundet, der kan facilitere læreprocesser. Det gælder uddannelsesinstitutionerne, der må tilbyde undervisning, som kan benyttes af deltagere på forskellige tidspunkter i deres livsløb, det gælder arbejds- og til dels også fritidsorganisationerne, der må omskabes til lærende organisationer, og det gælder individerne, der bliver tildelt ansvar for at gøre ikke blot viden og færdigheder men også selvet til et livslangt forandringsprojekt (se også Andersen & Sommer 2003).

Europæiske og nationale kvalifikationsrammer for videregående uddannelse

EU har været en aktiv instans i etableringen af diskurser om kompetenceudvikling og livslang læring. Nogle gange med vægt på fremme af 'frihed, lighed og broderskab' men oftest med hovedvægt på fremme af konkurrenceevne og velstand. Udviklingen i EU med bl.a. Bolognaprocessen og Lissabonstrategien og herunder etableringen af det europæiske område for videregående uddannelse har stimuleret presset på at udvikle fælles begreber og målestokke i forhold til at vurdere studerendes udbytte af videregående uddannelse ikke mindst med henblik på at etablere en ramme, som kan understøtte arbejdskraftens frie bevægelighed og hermed konkurrencekraften i EU.

Ser man på de overordnede rammer for definitionen af, hvilket udbytte de studerende skal have af deres videregående uddannelse, er disse definitioner bl.a. karakteriseret ved at både kvalifikations- og kompetencebegrebet anvendes. Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring (EQF) er output- og niveauorienteret, dvs. at den karakteriserer kvalifikations- og kompetenceniveauer gennem en taxonomisk beskrivelse af læringsresultater. Dette i modsætning til tidligere, hvor eksamenskrav blev beskrevet som

forskellige former for pensum der skulle være læst, og som eleven eller den studerende skulle kunne redegøre for. Der arbejdes i stedet med formuleringer af overordnede mål og mål for de enkelte studieaktiviteter. Nogle af argumenterne for denne beskrivelsesform er, at det giver en mere gennemsigtig og konsistent uddannelsesstruktur, klare mål med studieplansarbejdet for universiteterne, gennemsigthed for de studerende, en lettere opgave for evalueringsinstitutionerne, en lettere niveau- og ækvivalensvurdering på tværs af uddannelsessystemer og på tværs af nationale grænse samt en øget gennemskuelighed for arbejdsgivere.

Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelse er modelleret efter den europæiske. Output orienteringen kommer til udtryk ved, at der spørges til hvilke kvalifikationer, dvs. viden og færdigheder, og hvilke kompetencer en studerende skal kunne demonstrere efter at have afsluttet en læreproces på et givet niveau (s. 3). I EQF defineres kvalifikationselementet viden som en assimilering af information gennem læring, dvs. som den samling fakta, principper, teorier og praksis, der vedrører et arbejds- eller studieområde. Der skelnes mellem teoretisk og faktuel viden. Kvalifikationselementet færdigheder defineres som evnen til at anvende viden og knowhow til at løse opgaver og løse problemer. Der skelnes mellem kognitive og praktiske færdigheder. Kompetence defineres som en dokumenteret evne til at anvende viden, færdigheder og personlige, sociale og/eller metodologiske evner i arbejds- eller studiesituationer og i faglig og personlig udvikling. Kompetence beskrives bl.a. i form af ansvar og selvstændighed. I den danske kvalifikationsramme omfatter begrebet 'viden' både viden om et emne og forståelse som udtrykkes ved at sætte viden i sammenhæng. Færdigheder angiver hvad en person kan gøre eller udføre (praktisk, kognitivt, kreativt eller kommunikativt). Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og evnen til at anvende viden og færdigheder i en studie- eller arbejdssituation.

I den danske beskrivelse af niveauer for videregående uddannelse karakteriseres bachelorniveauet ved, at den studerende skal opnå **viden** om teori, metode og praksis inden for et eller flere fagområder samt evne til at kunne forstå og reflektere over teorier, metoder og praksis. Den studerende skal desuden opnå **færdigheder** i at anvende et eller flere fagområders metoder og redskaber, kunne vurdere teoretiske og praktiske problemstillinger samt begrunde og udvælge relevante løsningsmodeller. Der lægges særsomt vægt på at den studerende skal opnå færdighed i at formidle faglige problemstillinger til fagfæller og ikke specialister. For så vidt angår **kompetencer** skal den studerende kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer, kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang samt kunne identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer. Udover den faglige viden og de faglige færdigheder lægges der således særsomt vægt på formidlingskvalifikationer, på kompetence vedr. kompleksitetshåndtering og professionel deltagelse i fagligt og tværfagligt samarbejde samt på kompetence til at afdække egne læringsbehov og strukturere egne læreprocesser.

Kravene til kandidatniveauet adskiller sig ved en række markeringer af progression i forhold til bachelorniveauet (progressionsmarkeringer anføres her med kursiv). På kandidatniveauet er der tale om **viden**, som på udvalgte områder er baseret på *højeste internationale forskning* og at den studerende skal kunne *reflektere på et videnskabeligt grundlag* over fagområdets/-ernes viden og *identificere videnskabelige problemstillinger*. Med hensyn til

færdigheder kræves der *mestring* af videnskabelige metoder og af generelle færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for fagområdet/erne, den studerende skal kunne *vurdere og vælge blandt videnskabelige teorier, metoder, redskaber og generelle færdigheder* og desuden kunne opstille *nye analyse og løsningsmodeller på et videnskabeligt grundlag*. Endelig skal den studerende kunne *formidle forskningsbaseret viden og diskutere professionelle og videnskabelige problemstillinger* med både fagfæller og ikke-specialister. Kravene til **kompetencer** på kandidatniveauet er at den studerende skal kunne *styre arbejds- og udviklingssituationer*, der er komplekse, *uforudsigelige* og *forudsætter nye løsningsmodeller*, at den studerende *selvstændigt skal kunne igangsætte* fagligt og tværfagligt samarbejde og *påtage sig professionelt ansvar* samt at den studerende *selvstændigt skal kunne tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering*. Det som adskiller kandidatniveauet fra bachelorniveauet er således især, at den studerendes viden på kandidatniveauet skal bygge på et højere niveau af videnskabelighed, at den studerende skal kunne mestre videnskabelige færdigheder, herunder færdigheder i formidling, og at den studerende selvstændigt skal kunne styre og tage professionelt ansvar for uforudsigelige arbejds- og samarbejdssituationer samt tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering.

I den europæiske kvalifikationsramme benyttes kvalifikationsbegrebet således om viden og færdigheder, mens kompetencebegrebet vedrører evnen til at anvende ”viden, færdigheder og personlige, sociale og/eller metodologiske evner i arbejds- eller studiesituationer og i faglig og personlig udvikling” (jf. oven for). Perspektivet om livslang læring understreges i kvalifikationsrammen gennem ekspliciteringen af, at kompetencerne også omfatter evnen til at ’strukturere egen læring’ samt til at ’tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering’.

Nationale rammer for kvalifikationer og kompetencer

Rammerne for videregående uddannelse er på nationalt plan udmøntet i Universitetsloven og Uddannelsesbekendtgørelsen. Universitetsloven er ganske sparsom i sin beskrivelse af de akademiske uddannelser. Universitetet skal bedrive forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder (§ 2 stk. 1) og universitets uddannelsesresultater skal bidrage til fremme af vækst, velfærd og udvikling i samfundet (§ 2 stk. 3).

Uddannelsesbekendtgørelsen giver en mere fyldig beskrivelse. Generelt beskrives det, at bachelor- og kandidatuddannelser skal kvalificere studerende til selvstændigt at varetage erhvervsfunktioner på baggrund af kundskaber og metodiske færdigheder inden for et eller flere fagområder (§1 stk 1).

For bacheloruddannelsernes vedkommende beskrives det, at den studerende skal indføres i et eller flere fagområders videnskabelige discipliner, herunder fagområdernes teori og metode, sådan at den studerende opnår en bred faglig viden og kunnen, at den studerende skal gives faglig viden og teoretiske og metodiske kvalifikationer og kompetencer, sådan at den studerende bliver i stand til selvstændigt at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdets/ fagområdernes relevante bestanddele, og at den studerende skal gives grundlag for udøvelse af erhvervsfunktioner og kvalificering til optagelse på en kandidatuddannelse (jf. § 2).

I forhold til kandidatuddannelserne beskrives det, at de skal udbygge den studerendes faglige viden og kunne og øge de teoretiske og metodiske kvalifikationer og kompetencer samt

selvstændigheden i forhold til bachelorniveauet, at de skal give den studerende faglig fordybelse gennem anvendelse af videregående elementer i fagområdet/ fagområdernes discipliner og metoder, herunder træning i videnskabeligt arbejde og metode, der videreudvikler den studerendes kompetence til at bestride mere specialiserede erhvervsfunktioner samt til at deltage i videnskabeligt udviklingsarbejde og endelig at de skal kvalificere den studerende til videreuddannelse, herunder til ph.d.-uddannelse ved universiteterne (§ 3).

Det understreges, at universitetet skal tilrettelægge uddannelsesforløb på en sådan måde, at den faglige progression sikres (§ 14 stk. 2)

Som det fremgår af universitetsloven, uddannelsesbekendtgørelsen og kvalifikationsrammen for videregående uddannelse har bachelor- og kandidatuddannelserne både til formål at kvalificere til fortsatte studier henholdsvis kandidat- og forskeruddannelse og til at varetage bredere erhvervsfunktioner i offentlige og private virksomheder. I kvalifikationsrammen lægges desuden særsomt vægt på kompetencer, især i forhold til styring af arbejds- og udviklingssituationer, fagligt og tværfagligt samarbejde samt varetagelse af egen udvikling af kvalifikationer og kompetencer i et livslangt perspektiv. Lidt forenklet kan man sige, at tænkningen bag universitetslov og uddannelsesbekendtgørelse bygger på, at videnskabsfagene - med deres baggrund i forskningen - sammensættes til undervisningsfag, og at undervisningsfagene er grundlaget for den viden og de færdigheder, dvs. de kvalifikationer, som de studerende skal opnå. For at kunne benytte kvalifikationerne i en erhvervsmæssig sammenhæng er der behov for kompetencer, dvs. for personlige egenskaber, der kan benyttes til at udnytte kvalifikationerne situationsbestemt - herunder kompetencer til at styre processer, samarbejde og tage ansvar for egne læreprocesser³.

Udfordringer vedr. nyformulering af formål samt kvalifikations- og kompetencebeskrivelser i RUC's bachelorstudieordninger

I modsætning til beskrivelsen i den nationale kvalifikationsramme for videregående uddannelse skelnes der i RUC's nuværende studieordninger ikke mellem kvalifikationer og kompetencer, idet kompetencebegrebet benyttes om begge dele. På såvel bachelorniveau som på kandidatniveau opereres med sæt af kompetencer, som er fælles for henholdsvis alle bacheloruddannelser og alle kandidatuddannelser, og med kompetencer som er specifikke for det enkelte bachelorområde henholdsvis den enkelte kandidatuddannelse. De fælles kompetencer i bacheloruddannelserne og de fælles kompetencer i kandidatuddannelserne er angivet i skemaet i bilag 1. De kompetencer, som er fælles inden for hvert enkelt bachelorområde, fremviser en stor

³ Spørgsmålet om, hvorvidt videnskabsfagenes sammensætning til undervisningsfag giver de kvalifikationer, som det moderne akademiske arbejdsliv kræver, rejses ikke i regelgrundlaget og besvares derfor heller ikke. I en europæisk sammenhæng formuleres dette som spørgsmålet om, hvorvidt personer med en akademisk baggrund - i masseuniversitetets æra - bliver udrustet med de kvalifikationer, som er nødvendige for de jobfunktioner, de skal varetage, når de er færdiguddannede, dvs. som et spørgsmål om forholdet mellem 'academic qualifications' og 'employability'. Med indførelsen af uddannelsesakkrediteringer er der taget et skridt på vejen til at øge fokus på arbejdsmarkedsbehov og beskæftigelseshensyn.

variation, når der sammenlignes på tværs af bachelorområderne. Det fremgår af skemaet i bilag 2, som angiver de særskilte kompetencer for hvert af de fire bachelorområder.

Udfordringerne i forhold til formuleringen af de nye studieordninger for RUC's bacheloruddannelser består bl.a. i:

1. At beskrive nogle fælles formål, som sikrer, at uddannelserne lever op til kravene i det nationale regelgrundlag.
2. At beskrive formålene på en måde, så det sikres, at de lever op til RUC's egne strategiske ønsker vedr. tværgående fællespræg for RUC's uddannelser. Af RUC's strategi 2015 fremgår generelt, at RUC skal være samfundsengageret samt kritisk, problemorienteret og fornyende og internationalt orienteret. Specifikt i forhold til uddannelse skal der lægges vægt på, at:
 - Projektarbejdet skal bidrage til at etablere en tæt sammenhæng mellem studiearbejde og forskning.
 - Det tværfaglige, problemorienterede, eksemplariske og deltagerstyrede projektarbejde og sammenhængen mellem dette og andre pædagogiske arbejdsformer skal konsolideres og videreudvikles.
 - Undervisere og studerende skal forholde sig aktivt og eksperimenterende til projektbaserede undervisningsformer
 - Der skal gøres ambitiøs brug af mulighederne i ny informations- og kommunikationsteknologi.
 - De studerende skal opnå udvikle sig fra at være projektdeltagere på bacheloruddannelsen til at kunne varetage projektlederopgaver ved gennemført kandidatuddannelse⁴.
3. At beskrive nogle kvalifikations- og kompetencemål for RUC's bacheloruddannelser, som benytter definitioner og modsvarer krav i det nationale regelgrundlag, som er i overensstemmelse med de fælles formål med RUC's bacheloruddannelser og som samtidig respekterer de faglige forskelle mellem hovedområderne.

Hertil kommer udmøntningen af mål vedr. kvalifikationer og kompetencer i forhold til de enkelte studieelementer, så det tydeligt fremgår, at studieelementerne samlet og overensstemmende realiserer de fælles formål og de fælles kvalifikations- og kompetencemål for alle bacheloruddannelserne samt de specifikke overordnede kvalifikations- og kompetencemål for de enkelte bacheloruddannelser. Kvalifikations- og kompetencebeskrivelserne for de enkelte studieelementer skal formuleres, så de giver mulighed for karakterfastlæggelse. Outputorienteringen i kvalifikationsrammen for videregående uddannelse udmøntes i den danske eksamensbekendtgørelse netop ved krav til studienævnene om at indarbejde præcise målbeskrivelser og præcise kriterier for målopfyldelse i studieordningerne for de enkelte

⁴ Deltagerne i projektarbejdsgruppen forholder sig skeptisk til strategiens beskrivelse af, at de studerende skal udvikle projektlederkvalifikationer. Alternativt blev foreslået begreber som håndtering og organisering af projekter.

fag/fagelementer. Endvidere skal studienævnene indarbejde præcise beskrivelser af prøveformer samt af bedømmelseskriterier til brug for censors og eksaminators vurdering af målopfyldelse⁵.

Forslag til harmonisering af formålsbeskrivelsen i bachelorstudieordningerne

Et gennemsyn af udkastene til nye bachelorstudieordninger peger på, at der i nogen grad er sket en implementering af begreberne om kvalifikationer og kompetencer, men at det endnu ikke er lykkede helt at give adækvate svar på ovenstående udfordringer. Formålene med de enkelte bacheloruddannelserne (se bilag 3) kunne lægge sig tættere op ad den nationale kvalifikationsramme for videregående uddannelse og bidrage mere direkte til en realisering af RUC's strategiske uddannelsesmålsætninger og bestræbelserne vedr. beskrivelse af overordnede mål for kvalifikationer og kompetencer inden for de enkelte bachelorområder afspejler at begreberne viden, færdigheder og kompetence benyttes delvist forskelligt.

Hvis man 1) ekstraherer fælles formulermæssige elementer fra udkastene til studieordninger, 2) inddrager de elementer, der indgår i kvalifikationsrammen for videregående uddannelse i forhold til bacheloruddannelser og 3) inddrager formuleringerne fra RUC's strategi 2015, kan det føre til følgende formulering af 9 formål, som kan udgøre et fælles grundlag for RUC's bacheloruddannelser, som er formuleret inden for et output rationale og som er orienteret mod at beskrive de studerendes kvalifikationer og kompetencer: Efter endt bacheloruddannelse skal de studerende⁶:

1. Besidde almenⁱ og specialiseretⁱⁱ og viden om teori, metode og videnskabsteori og kunne arbejde videnskabeligt.
2. Have eksemplarisk indsigt i historiske, samfundsmæssige, erkendelsesmæssige og etiske aspekter af videnskaberne samt kunne udøve kritisk videnskabelig dømmekraftⁱⁱⁱ⁷.
3. Kunne planlægge, gennemføre og evaluere studieprojekter^{iv} samt andre typer af projektarbejdsforløb^v
4. Kunne gennemføre mundtlig og skriftlig formidling til fagfæller samt til ikke specialister
5. Kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- og erhvervssammenhæng
6. Kunne indgå selvstændigt i fagligt samarbejde og herunder i interkulturelle sammenhænge^{vi}

⁵ Vurderingen udtrykkes hovedsageligt via fastlæggelsen af karakterer. Karakteren 12 gives f.eks. for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af kvalifikations- og kompetencemål med ingen eller få uvæsentlige mangler, mens karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimale opfyldelse af fagets mål.

⁶ Slutnoterne kan opfattes som lidt spredte kommentarer til bestemte aspekter af de enkelte formål

⁷ Deltagerne i projektarbejdsgruppen forholdt sig skeptisk til, hvorvidt alle de nævnte formål kan opfyldes i alle bacheloruddannelser?

7. Kunne udnytte informations- og kommunikationsteknologiske muligheder i studie- og erhvervsarbejde^{vii}
8. Kunne identificere egne behov for læring og strukturere egne læreprocesser^{viii}
9. Kunne definere egen kvalifikations- og kompetenceprofil og foretage informeret valg af kandidatuddannelse eller beskæftigelse^{ix}

Når listen med formål bliver så forholdsvis lang skyldes det dels, at kvalifikationsrammen er forholdsvis omfattende og dels at RUC's strategi peger på, at refleksion af videnskabens samfundsmæssige rolle og funktion, projektarbejde som metode i forskning og bredere erhvervsfunktioner, ikt som informations- og kommunikationsredskab samt internationalisering bør have en fremtrædende placering.

Sådanne formål kan enten direkte udgøre en del af studieordningerne og må i så fald suppleres med særlige formål for de enkelte bachelorområder – som tilfældet er i de nuværende studieordninger - eller de kan udgøre en fælles 'rygrad' i formålsformuleringen, som tilpasses formulingsmæssigt ud de faglige hensyn inden for de enkelte bachelorområder. Fordelen ved sidstnævnte model er, at der kun optræder én formålsformulering i hver studieordning. Som eksempel på en tilpasning er formålene for HumTek bacheloruddannelsen søgt indflettet i nedenstående formålsformulering:

Formålene med Den humanistisk-teknologiske bacheloruddannelse er, at de studerende skal:

1. Besidde almen og specialiseret viden om teori, metode og videnskabsteori inden for designvidenskaberne, de tekniske videnskaber og humanvidenskaberne og kunne arbejde videnskabeligt med studier af teknologi og teknologisk forandring.
2. Have eksemplarisk indsigt i historiske, samfundsmæssige, erkendelsesmæssige og etiske aspekter af designvidenskaberne, de tekniske videnskaber og humaniora samt kunne udøve kritisk videnskabelig dømmekraft.
3. Kunne planlægge, gennemføre og evaluere studieprojekter^x samt andre typer af projektarbejdsforløb med særlig vægt på projekter, der sigter på forandring og nyskabende praksis, og som bygger på involvering og deltagelse fra de berørte parter.
4. Kunne tænke kreativt, konstruktivt og problemløsende inden for hovedområdet med henblik på at opfylde identificerede behov eller løse identificerede problemer og kunne begrunde og reflektere over selvstændigt udførte aktiviteter i forbindelse med design af systemer og artefakter.
5. Kunne gennemføre mundtlig og skriftlig formidling til fagfæller samt til ikke specialister
6. Kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer af social og teknisk art i studie- og erhvervssammenhæng
7. Kunne indgå selvstændigt i fagligt samarbejde og herunder i interkulturelle sammenhænge
8. Kunne udnytte informations-, design- og kommunikationsteknologiske muligheder i studie- og erhvervsarbejde
9. Kunne identificere egne behov for læring og strukturere egne læreprocesser
10. Kunne definere egen kvalifikations- og kompetenceprofil og foretage informeret valg af kandidatuddannelse eller beskæftigelse

Forslag til justering af tværgående kvalifikations- og kompetencebeskrivelser i bachelorstudieordningerne

Man kan spørge kritisk, om det ville være tilstrækkeligt med en overordnet formålsbeskrivelse og udmøntning af denne i mål for kvalifikationer og kompetencer for hvert enkelt studieelement. Og man kan spørge kritisk, om opdelingen mellem viden, færdighed og kompetencer overhovedet er særlig meningsfuld: Kan man have færdigheder uden at have viden og kan man have kompetencer uden at have viden og færdigheder? I det følgende er udgangspunktet, at begreberne skal benyttes, at de skal beskrives såvel overordnet for hele bacheloruddannelsen som for de enkelte studieelementer og at de skal dække de 9 punkter i formålsbeskrivelsen. Der er med andre ord tale om en art 'oversættelse' af formålene til kvalifikations- og kompetencekategorier.

Forslag til fælles kvalifikations- og kompetencebeskrivelse for RUC's bacheloruddannelser

Bachelorer inden for det NN hovedområde (NN betyder her hovedområdet) opnår i løbet af deres uddannelse følgende viden, færdigheder og kompetencer:

Viden

Bred og tværfaglig viden om teorier, metoder og videnskabsteori inden for det NN fagområde

Specialiseret og systematisk viden om teorier, metoder og videnskabsteori inden for valgte fag

Eksemplarisk indsigt i historiske, samfundsmæssige, erkendelsesmæssige og etiske aspekter af NN

Teoretisk og erfaringsbaseret viden om projektarbejdsmetode, projektarbejdsdynamik og styring af projektarbejdsforløb

Færdigheder

Færdigheder i selvstændigt at identificere og formulere komplicerede enkelt- og tværfaglige problemstillinger

Færdigheder i kritisk sammenligning og vurdering samt udvælgelse og begrundelse af teori, metode og videnskabsteori

Færdigheder i metodologisk refleksion og analytisk anvendelse af teori og metode i forhold til forskellige problemstillinger og typer af empirisk materiale

Færdigheder i at planlægge, gennemføre og evaluere problemorienterede, tværfaglige og deltagerstyrede studieprojekter samt andre typer af projekter inden for egne eller eksternt fastlagte rammer og tidsfrister.

Færdigheder i systematisk litteratur- og informationssøgning samt i at anvende videnskabelige standarder og metoder til håndtering af referencer.

Færdigheder i mundtlig og skriftlig formidling til fagfæller under overholdelse af akademiske krav og normer samt i målrettet formidling til ikke specialister.

Færdigheder i at læse og anvende videnskabelig litteratur på dansk og fremmedsprog.

Færdigheder i effektiv anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi

Kompetencer

Kompetence til at håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- og erhvervssammenhæng

Kompetence til selvstændigt at indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde

Kompetence til at benytte tilegnede kvalifikationer og kompetencer i internationale og interkulturelle sammenhænge

Kompetence til at håndtere personlige, sociale og gruppedynamiske aspekter af projektarbejde og andre samarbejdssituationer

Kompetence til at identificere egne behov for læring og til at strukturere egen læring i og på tværs af forskellige læringsmiljøer

Kompetence til at foretage kvalificeret valg af studieretning eller erhverv ud fra indsigt i egne faglige og personlige forudsætninger samt i viden om studie- og erhvervsmuligheder.

Også her foreslås det, at de generelle formuleringer af kvalifikationer og kompetencer tilpasses til de enkelte bachelorområder via omformuleringer og tilføjelser (se også HumTek eksemplet fra forslaget til formålsformuleringer).

Forslaget vedr. beskrivelse af kvalifikationer og kompetencer rejser et par spørgsmål:

1. Er det muligt at give de studerende mulighed for at udvikle alle de nævnte kompetencer? F.eks. kan man spørge til, hvordan de bachelorstuderende inden for alle hovedområder skal opnå interkulturelle kompetencer.
2. Hvilke metoder anvendes til at støtte de studerende i udviklingen af kompetencerne – nogle metoder vedrører undervisningen, men udvikles nogle af kompetencerne f.eks. primært via studievejledningen?
3. Skal alle kompetencer kunne dokumenteres via udprøvning?
4. Hvor finder de studerende beskrivelser af kvalifikationer og kompetencer i de enkeltfaglige dele af bacheloruddannelsen (bachelor-fag-katalog?) og hvordan sikres overensstemmelse mellem hovedområdernes generelle beskrivelser af kvalifikationer og kompetencer - som jo varierer fra hovedområde til hovedområde - og bachelorfagbeskrivelserne?

Forslag til supplerende formuleringer i studieordningerne, som karakteriserer RUC's bacheloruddannelser i bredere forstand.

Da studieordningerne indgår som del af et mere omfattende informationsmateriale vedr. bacheloruddannelserne på RUC kan det overvejes at indføre flere af de fælles generelle karakteristika, som ikke har formålsskarakter, i studieordningsteksterne. Det kunne f.eks. dreje sig om følgende formuleringer:

- Uddannelsen indledes med en bred indgang til det NN hovedområde. Herefter sker der en gradvis specialisering. Uddannelsen giver således den studerende mulighed for at spore sig ind på hvilken faglig specialisering, der ønskes i bacheloruddannelsen.
- Der er mulighed for at fordybe sig særligt i bestemte fag eller faglige problemstillinger, men også mulighed for at sammensætte en bredere kvalifikations- og kompetenceprofil. Valgmulighederne understøttes gennem retten til selvstændige valg af projektemner, gennem udbud af en række valgkurser og gennem valg af fag.
- Mindst et af de valgte bachelorfag skal vælges inden for det NN hovedområde. I kombinationsbacheloruddannelser kan det andet fag vælges inden for et andet hovedområde. Det kræver blot, at der i løbet af basisstudiet vælges nogle kurser, der giver forudsætninger for at følge et fag inden for et andet hovedområde, samt at der opfyldes eventuelle specifikke adgangskrav til faget.
- I uddannelsens første halvandet år gives mulighed for omvalg af studieretningsfag i bacheloruddannelsen, uden at det medfører studietidsforlængelse.
- Den studerende har mulighed for gradvist at designe den bacheloruddannelse, der bedst muligt modsvarer individuelle ønsker vedr. fremtidig uddannelse og beskæftigelse

Referencer

Andersen, A. S. & Iversen, K. S. (1995), Kvalifikationsudvikling og praktikopklæring på kontorområdet. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde Universitetscenter, Viborg.

Andersen, A. S. & Sommer, F. M. (2003), Reform på reform – voksen-,erhvervsrettet og professionsrettet uddannelse. I Andersen, A. S. og Sommer, F. M. (red) Uddannelsesreformer og levende mennesker – uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne, nr. 814 af 29.6.2010, Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling

Broady, D. (1984), Om bildning och konsten at ärva, i Krut nr. 3-4 (1984)

Christensen, Jens Erik (2003): Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra. Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse, nr. 1 januar 2003.

Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelse.

http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/Kvalifikationsramme_DK_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf

Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring (EQF). Luxembourg: Kontoret for De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer, 2009.

Hermann, Stefan (2003): Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 1, januar 2003

Lov om universiteter, Lovbekendtgørelse nr. 754 af 17. juni 2010, Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling.

Bilag 1: Fælles kompetencer i de eksisterende bacheloruddannelser og i kandidatuddannelserne

Alle bacheloruddannelser	Alle kandidatuddannelser
	Frembringe ny videnskabelig viden
	Identificere teoretiske såvel som praktiske problemstillinger selvstændigt
Foretage analyser ved hjælp af en kritisk og begrundet anvendelse af videnskabelig teori og metode	Foretage analyser ved hjælp af en kritisk og begrundet anvendelse af fagområdets videnskabelige teorier og metoder – og på enkelte dele af området have kendskab til international forskning
Anskue problemstillinger tværfagligt og anvise løsninger – ikke kun ud fra det enkelte fags præmisser, men også ved at inddrage relevante teorier, metoder og vidensområder fra tilgrænsende fag	Analysere problemstillinger tværfagligt og anvise løsninger – ikke kun ud fra det enkelte fags præmisser, men også ud fra et kendskab til andre faglige anskuelsesmåder
Beskrive og formulere problemstillinger samt formidle resultater inden for de akademiske krav og normer	Formulere, formidle og diskutere problemstillinger og resultater inden for akademiske krav og normer
Indgå i et konstruktivt samarbejde med andre – også med en anden faglig baggrund – således at fælles ressourcer anvendes bedst muligt	Lede eller indgå i konstruktivt samarbejde med andre – også med en anden faglig baggrund - så fælles ressourcer anvendes og udvikles bedst muligt
Tilrettelægge og styre et projektforsløb, herunder at kunne prioritere indenfor egne eller udefra fastsatte rammer, og tilrettelægge et fælles arbejdsforløb, således at et resultat er færdigt på et forud fastsat tidspunkt	Tilrettelægge og styre projektforsløb, der er komplekse, kreative og uforudsigelige – herunder at kunne prioritere så deadlines overholdes
Formidle og kommunikere præcist, såvel skriftligt som mundtligt	Formidle og kommunikere præcist til forskellige målgrupper og i forskellige kontekster – såvel skriftligt som mundtligt
	Videreudvikle deres faglighed selvstændigt i deres kommende arbejde, på baggrund af en kritisk stillingtagen til arbejdets udvikling og samfundsmæssige betydning
	Fortsætte deres forskningsmæssige kvalificering på en ph.d. uddannelse

Bilag 2: Nuværende beskrivelser af særskilte kompetencemål for hvert af de fire bachelorområder

Humanistisk bacheloruddannelse	Samfundsvidenskabelig bacheloruddannelse	Naturvidenskabelig bacheloruddannelse	Humanistisk Teknologisk bacheloruddannelse
Identificere og behandle problemstillinger på baggrund af en grundlæggende indsigt i humanistiske videnskabers teorier, metoder og begreber	Analysere samfundsmæssige problemstillings økonomiske, politologiske og sociologiske dimensioner, med afsæt i en grundlæggende indsigt i disse discipliner	Beskrive og analysere fænomener og problemstillinger i natur og teknik	Identificere en problemstilling i forbindelse med design af systemer og artefakter, og foretaget et begrundet og reflekteret valg af designmetode til løsning af problemstillingen
Anvende elementer af samfundsvidenskabelige metoder, teorier og begreber i det omfang, det er nødvendigt for arbejdet med humanistiske problemstillinger	Analysere samfundets rumlige og materielle organisering lokalt, regionalt og globalt og de planlægningsmæssige dimensioner heraf	Anvende eksperimentelle og empiriske arbejdsmetoder på en systematisk måde til problemafklang	Begrunde og reflektere over selvstændigt udførte aktiviteter i forbindelse med design af systemer og artefakter
Identificere og behandle historiske, kulturelle, sociale og materielle betingelser som former mennesker og menneskelivet, men også hvordan sådanne betingelser formes af mennesker og af menneskelivet	Anvende samfundsvidenskabelige teorier og metoder kritisk og i en tværvideenskabelig kontekst	Anvende matematisk og formel abstrakt symboltænkning til problemløsning og modellering	Identificere hvordan mekanismer og processer i teknologiske systemer skaber tilsigtede og utilsigtede effekter
Identificere og behandle spørgsmål om, hvordan mennesker erfarer, fortolker, handler og lærer i samspil med deres specifikke	Identificere, formulere og formidle problemstillinger i en samfundsvidenskabelig sammenhæng	Skelne og se sammenhængen imellem grundvidenskabelige og anvendte naturvidenskabel	Anvende teknisk- og naturvidenskabelige teorier, metoder og begreber i analysen af teknologiske systemers og artefakters effekter

kontekster		ige problemer	
Identificere og behandle brugen af tekster, tegn og tegnsystemer i menneskelige relationer	Forstå og forklare udvalgte videnskabsteoriers forskellige syn på viden og samfund	Reflektere over naturvidenskab som kulturelt og samfunds-mæssigt fænomen	Identificere teknologiers samspil med bl.a. historiske, kulturelle, subjektive og samfundsmæssige faktorer samt anvende humanvidenskabelige teorier og begreber i analysen af dette samspil
Identificere og behandle spørgsmål af filosofisk karakter			Identificere problemstillinger i forbindelse med indførelse af ny teknologi, og anvende humanvidenskabelige teorier, metoder og begreber i analysen af disse problemstillinger
Reflektere videnskabsteoretisk over humanistiske problemstillinger og discipliner og anvende refleksionen i videnskabeligt arbejde			Identificere og analysere metodiske, etiske og videnskabsteoretiske problemstillinger i egne og andres analyser af teknologi og design
Identificere og behandle kulturelle-samfundsmæssige problemstillinger i det danske såvel som i andre samfund			Foretage empiriske analyser af teknologi og design og reflektere over metodiske, etiske og videnskabsteoretiske aspekter af studierne
Anvende humanistisk faglitteratur også på engelsk, tysk og/eller fransk			Foretage tværvideenskabelige analyser af teknologi på baggrund af et reflekteret valg af teorier, metoder og begreber inden for såvel designvidenskab, humanvidenskab som teknisk-og naturvidenskab
			Begrunde og reflektere over selvstændigt udførte aktiviteter i forbindelse med design og systemer og artefakter, på basis af teorier, metoder og begreber inden for såvel designvidenskab, humanvidenskab, som teknisk-og naturvidenskab

Bilag 3: Beskrivelse af formål med bacheloruddannelserne i udkast til studieordninger fra bachelorudvalgene (reformen)

Humaniora	Samfundsvidenskab	Naturvidenskab	HumTek
På basis af en tværfaglig indføring i det humanistiske fagområde at indføre den studerende i to humanistiske fagområders videnskabelige discipliner, herunder fagområdernes teori og metode, sådan at den studerende opnår en bred humanistisk viden og kunnen	At give den studerende kritisk indblik i, hvordan de samfundsvidenskabelige fag indgår i faglige, erkendelsesmæssige og samfundsmæssige sammenhænge	Faglige og personlige kompetencer til såvel selvstændigt som i samarbejde med andre at identificere, afgrænse, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for det naturvidenskabelige område ved anvendelse af relevante teorier og metoder	At gennemføre selvstændige tværvidenskabelige studier af teknologi og teknologisk forandring på baggrund af reflekteret valg af teorier, metoder og begreber inden for såvel designvidenskaberne, humanvidenskaberne som de tekniske videnskaber
At give den studerende den faglige viden og de teoretiske og metodiske kvalifikationer og kompetencer, sådan at den studerende bliver i stand til selvstændigt at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdernes relevante bestanddele	At den studerende lærer at arbejde problemorienteret og tværvidenskabeligt inden for det samfundsvidenskabelige område	Bred erfaring med og eksemplarisk indsigt i hvordan de naturvidenskabelige fagområder indgår i videnskabelige, erkendelsesmæssige og samfundsmæssige sammenhænge	At tænke formålsorienteret, konstruktivt og problemløsende inden for hovedområdet med henblik på at opfylde identificerede behov eller løse identificerede problemer
	At den studerende lærer at studere selvstændigt og i samarbejde med andre	Indsigt i grundlæggende videnskabelige teorier og metoder inden for det naturvidenskabelige område	At arbejde kreativt inden for hovedområdet med sigte på forandring og nyskabende praksis, der bygger på principper om involvering og deltagelse fra de berørte interessenter og involverer etiske overvejelser, der begrundes i samfundsmæssige forståelsesrammer
	At den studerende lærer at analysere selvstændigt og selvstændigt at bearbejde empirisk materiale	En dybere og eksemplarisk indsigt i et eller flere naturvidenskabelige fagområder med fokus på centrale teorier og	At begrunde og reflektere over selvstændigt udførte aktiviteter i forbindelse med design af systemer og artefakter, på basis af teorier og metoder og begreber inden for såvel

		metoder	design- og humanvidenskaberne som de tekniske videnskaber
At give den studerende grundlag for udøvelse af relevante erhvervsfunktioner og kvalificeres sig til optagelse på en humanistisk kandidatuddannelse	At den studerende opnår faglig baggrund for at træffe et kvalificeret valg af samfundsvidenskabelige kandidatfag	Grundlag for kvalificeret valg og optagelse på kandidatuddannelser med fagområder fra andre hovedområder	
	At den studerende opnår forudsætninger for at studere videre på en kandidatuddannelse	Grundlag for udøvelse af erhvervsfunktioner inden for det naturvidenskabelige område på bachelorniveau	

Bilag 4: Almene forskningsmæssige kompetencer

Udkast til beskrivelse af aktiviteter i studieprojekter modelleret efter skabelonen forskningsprojekt.

Gruppedannelse og retningslinjer vedr. samarbejdet i projektgrupper

- Sammensætning af gruppe, gruppedannelsesproces, afdækning af gruppemedlemmers styrker og svagheder
- Afklaring af rammer for fagligt indhold, niveau mm.
- Afklaring af tids- og ressourcerammer.
- Formulering af regler for samarbejde og arbejdsdeling i gruppen og samarbejdet mellem gruppe og vejleder (vejlederkontrakt mm)
- Beslutning vedr. mødenotater og kommunikationsformer
- Beslutning vedr. konflikthåndtering

Målsætning, problemformulering, hypoteser

- Beslutning vedr. emne og centrale erkendelsesinteresser
- Redegørelse for problemfelt
- Afgrænsning og præcisering af problemformulering

State-of-the-art og videnskabelig relevans

- Kortlægning af forskningen inden for forskningsområdet og afklaring af relevans
- Påvisning af projektets bidrag til at producere ny teoretisk eller praktisk viden

Samfundsmæssig og personlig relevans, etik mv.

- Redegørelse for projektets samfundsmæssige relevans
- Redegørelse for projektets studiemæssige relevans
- Redegørelse for etiske aspekter af projektet

Videnskabsteori

- Fremstilling af videnskabsteoretisk grundlag

Teori

- Redegørelse for teoretisk litteratur på området
- Fremstilling af det valgte teorigrundlag
- Operationalisering af teorigrundlag

Metode og datagrundlag/ empirisk materiale

- Redegørelse for metodisk litteratur af relevans for projektet
- Redegørelse for den valgte/konstruerede metode til empirigenerering

- Redegørelse for datagrundlaget/ det empiriske materiale
- Redegørelse for den valgte/konstruerede metode til empirisk analyse
- Redegørelse for eventuel design- og/eller formidlingsmetode

Metodologi

- Fremstilling af sammenhængen mellem projektets problemformulering og det teoretiske grundlag
- Fremstilling af sammenhængen mellem projektets teoretiske og empiriske grundlag
- Fremstilling af sammenhængen mellem projektets metodiske og empiriske grundlag

Sammenhæng mellem hoved- og eventuelle delundersøgelser

- Fremstilling af sammenhængen mellem hovedprojektet og eventuelle delundersøgelser
- Fremstilling af sammenhængen mellem eventuelle delprojekter

Aktiviteter i projektforløb

- Projektplanlægning
- Projektstyring
- Litteratursøgning samt afgrænsning, systematisering og review af litteratur
- Bearbejdning og fremstilling af videnskabeligt grundlag for projekt
- Kontakt til feltet
- Indsamling/produktion af empiri
- Analyse af empiri
- Udarbejdelse af projektrapport (evt. udarbejdelse af design- og/eller formidlingsprodukter)
- Løbende evaluering og revision af arbejdsform og resultater
- Kritisk vurdering af egen og andres viden (samfundsmæssigt og videnskabeligt)

Evaluerings og eksamen

- Fremlæggelse af foreløbige resultater for opponentergrupper og opponentervejledere
- Konstruktiv kritik af andre gruppers projekter
- Fremlæggelse og argumentation for projektets konkrete indhold og projektets eksemplaritet over for større grupper af vejledere og studerende, eksterne personer mm.
- Planlægning og gennemførelse af eksamen

Bilag 5: Almene og personlige projektarbejdskompetencer

Projektstyring og -ledelse

- Projektkoordinators rolle og opgaver
- Styringsredskaber (mål og rammebeskrivelser, kommissorier mm.)
- Tids- og produktplaner for projekt og delprojekter (gantkort mm)
- Procesdokumentation (logbøger, referater mm)

Projekt og mødefacilitering

- Facilitering af små møder, store møder og konferencer
- Grafisk facilitering af projektarbejde

Procesforståelse og -håndtering

- Forståelse af projektkultur og gruppedynamiske processer
- Afdækning af gruppers ressourcer og kompetencer
- Konflikt håndtering og mediering
- Coaching

Evalueringsformer

- Procesevaluering
- Produktevaluering
- Personevaluering

Kognitionsunderstøttende og kreativitetsfremmende arbejdsmetoder/redskaber

- Metoder til fremme af kreativitet og idéudvikling
- Memoteknikker
- Kognitive struktureringsteknikker

Kommunikation

- Mundtlig præsentation (indhold og strukturering af taler, manuskriptteknik, retorik , sammenhængen mellem det talte ord, krop og stemme, memo- og improvisationsteknikker, powerpoint, tackling af nervøsitet)
- Skriftlige præsentationer (rapporter, indstillinger, notater, breve, kontrakter og artikler)
- Digital kommunikation (e-mail, web)

Informationssøgnings- og dokumentationsmetoder/-redskaber

- Informations- og litteratursøgning
- Systematisering af information og referencehåndtering

Eksterne relationer

- Interessentanalyse og –pleje
- Risikoanalyse og risikovurdering
- Projektarbejdsformen i den organisatoriske kontekst

Personlig planlægning, selvomsorg og balance

- Personlig planlægning
- Metoder og redskaber til håndtering af overstimulerede og krydspressede situationer
- Metoder og redskaber til at arbejde med personlig balance og til at undgå overbelastning

ⁱ På RUC understreges de tværfaglige kompetencer ofte tidligt i studiet, f.eks. som dimensioner, faglige perspektiver eller multifaglighed (Nat). Det er imidlertid karakteristisk, at tværfagligheden i hovedparten af RUC's uddannelser bliver til to-faglighed i kombinationsuddannelserne, hvor det i hovedsagen overlades til de studerende at konstruere det tværfaglige perspektiv mellem de valgte fag. Man kan hævde, at forskningsbaseringen af tværfagligheden overlades til de studerende, når de første halvandet til to studieår er overstået. Og man kan muligvis endda skærpe denne formulering til, at selv dimensions- og grundkurser på basisstudierne i nogle tilfælde gennemføres parallelfagligt i stedet for tværfagligt, dvs. at tværfagligheden på RUC kun skabes af, at de studerende arbejder tværfagligt med projekter, som indeholder flere faglige dimensioner eller perspektiver. **Man kan stille spørgsmålet, om RUC i højere grad burde understøtte målsætningen om tværfaglighed gennem kursusindhold og – tilrettelæggelse og gennem en stærkere facilitering af tværfaglige projekter og specialer?**

ⁱⁱ De enkeltfaglige kompetencer fremgår af de nuværende studieordningernes beskrivelser af specialkurser, bachelormoduler, kandidatmoduler og specialer. I beskrivelsen af de enkeltfaglige kompetencer opereres med forskellige progressionsbegreber:

- Progression i bredden, dvs. tilegnelse af nye enkeltfaglige kompetencer på samme niveau men med et andet indhold end de kompetencer, den studerende tidligere har tilegnet sig inden for faget.
- Progression i dybden, dvs. tilegnelse af enkeltfaglige kompetencer på et dyberegående niveau, som f.eks. kan betegnes ved hjælp af taxonomiske begreber: kendskab til, rutine, beherskelse mm..
- Progression via specialisering inden for faget. Dette vil ofte være formuleret som en særlig form for progression i dybden, der ikke er formuleret taxonomisk, men derimod som progression via fordybelse i særlige enkeltfaglige discipliner eller delområder.

De enkeltfaglige kompetencer er markant tilstede i RUC's uddannelser. I nogle tilfælde har de en solid basering i videnskabsfag, som ikke nødvendigvis behøver nogen tæt relation til erhvervs kvalifikationer. I andre tilfælde er enkeltfagligheden i højere grad konstrueret med udgangspunkt i særlige arbejdsmarkedsbehov. Det gælder f.eks. en række samfundsvidenskabelige uddannelser, kommunikationsuddannelsen, specialiserede naturvidenskabelige uddannelser og nye uddannelser i bl.a. By, plan, proces og Sundhedsfremme.

RUC står med **en særlig udfordring, som skyldes overgangen fra en model, hvor bachelormodulet er tænkt sammen med kandidatmodulet, til en model hvor bachelormodulet tænkes som afslutning på en samlet bacheloruddannelse.** I kombinationsfagene tænkes bachelormodulet typisk inden for en helhed, der konstituerer et samlet overbygningsfag, dvs. bachelormodul, kandidatmodul 1, kandidatmodul 2/ speciale. Det vil ofte indebære, at bachelormodulet repræsentere 'halvdelen' af det foreskrevne faglige indhold, kandidatmodul 1 den anden halvdel mens specialemodulet er et dybdemodul inden for et selvvalgt emne. Med en skarpere skelnen mellem bachelor- og kandidatuddannelser, hvor optagelse til kandidatuddannelse ikke nødvendigvis forudsætter et helt specifikt bachelorforløb, må denne sammenhæng evt. tænkes anderledes: Hvordan tænkes det faglige indhold og den indholdsmæssige progression i bacheloruddannelsen som et sammenhængende og afsluttet forløb? Og hvordan tænkes det faglige indhold og den indholdsmæssige progression i kandidatuddannelsen?

ⁱⁱⁱ Det problemorienterede, deltagerstyrede, tværfaglige projektarbejde er født med visioner om samfundsrelevans og om udvikling af almene samfundsmæssige kompetencer, dvs. kompetencer til at forholde sig kritisk konstruktivt til den samfundsmæssige udvikling samt til at agere oplyst i forhold til denne udvikling. Sådanne kompetencer har enkeltfaglige og tværfaglige aspekter, almene aspekter og personlige aspekter, der samlet set refererer til idealer om polyteknisk viden og færdigheder, viden om samfundsmæssige udviklingsdynamikker, interesser og magtforhold og personlig kompetencer til deltagelse i demokratiske offentligheder og udviklingsprocesser. I vore dage sættes denne type kompetencer ofte i forbindelse med vedligeholdelse og udvikling af demokrati i

arbejdslivet og via aktivt medborgerskab og i forbindelse med økonomisk, teknologisk, økologisk, politisk, kulturel og identitetsmæssige bæredygtighed. **Man kan spørge om de samfundsmæssige kvalifikationer og kompetencer burde fremhæves mere eksplicit som grundlag for RUC's uddannelser?**

^{iv} Forskningsbasering er et mangetydigt begreb. Forskningsbasering kan f.eks. betyde, at undervisningen udføres af undervisere, som er aktive forskere, at undervisningen introducere de nyeste nationale og internationale forskningsresultater eller at de studerende arbejder som forskere in spe. På RUC er bestræbelsen at forskningsbasere uddannelserne på alle de tre nævnte måder, men det særegne ved RUC er i høj grad den sidste definition, nemlig at de studerende arbejder i projekter, som er modelleret over skabelonen 'forskningsprojekt'. Denne skabelon er gengivet i bilag 4 i udfoldet form, dvs. en form som også dækker de kvalitetskrav, man f.eks. kan stille til forskningsrådsansøgninger eller til afsluttede ph.d. projekter, doktorafhandlinger mm. **Der kan med andre ord konstrueres en kompetencebeskrivelse for forskningsprojekter, der er dækkende for ekspertniveauet. Hvilken betydning har det for beskrivelse projektkompetencer på bachelorniveauet og kandidatniveauet og for progressionen inden for hvert af de to niveauer?** Den nuværende beskrivelse af progressionen i projektarbejdet på basisstudierne lader ane, at den studerende er ekspert efter det fjerde projekt på RUC.

^v I RUC's strategi 2015 hedder det som nævnt: "De studerende skal opnå klart identificerbare (og certificerbare) kompetencer og udvikle sig fra at være projektdeltagere på bacheloruddannelsen til at være uddannede projektledere ved gennemført kandidatuddannelse". Denne formulering rummer de kompetencer, der er særegne for forskningsprojekter, men breder perspektivet ud til også at dække projektarbejdskompetence som et begreb, der har relevans i en række jobkonstruktioner i såvel private som offentlige virksomheder. Der findes en del belæg for, at projektarbejdsformen har bredt sig og fortsat breder sig i arbejdslivet. Nogle taler endda om projektarbejdssamfundet. I bilag 5 er givet en oversigt over nogle af de kompetencer, som har en bredere relevans også i projektarbejdsformer, som ikke er forskningsorienterede. Beskrivelsen af delkompetencerne er bl.a. inspireret af kursuskatalogerne fra DJØF og Dansk Magisterforening. Spørgsmålet er, om det er denne type af kompetencer, der henvises til i RUC's strategi? I bekræftende fald etablerer det et delvist nyt grundlag for beskrivelsen af kompetencer og progressionen i de kompetencer, man som studerende kan erhverve på RUC. **På hvilket tidspunkt i bacheloruddannelsen og i kandidatuddannelsen skal de studerende undervises i hvilke typer af generelle projekt kompetencer? Skal det foregå i kursusform eller kan noget af undervisningen foregå som vejledning i direkte tilknytning til projektarbejdet?**

^{vi} Internationaliseringsgruppen under Styregruppen for uddannelse har udarbejdet et oplæg af 20. juni 2011, hvor internationalisering omfatter en vidensdimension, en sproglig dimension, en interkulturel dimension og en handlings-, lærings- og interaktionsdimension. I forhold til bachelorniveauet peges på følgende generelle kompetencer: **Interkulturel kompetence (for at kunne begå sig og samarbejde), læringskompetence via fremmedsprog, mobilitetskompetence samt sproglig kompetence som f.eks. akademisk skrivning, læsning, lytning og tale.**

^{vii} Da RUC blev dannet var det en teknologisk åbenbaring for nye studerende, der aldrig tidligere havde set en sværtestencil eller brugt en skrivemaskine. RUC har fastholdt et vist momentum i det teknologiske forspring ved en omfattende implementering af PC'ere mm. Alligevel oplever nogle studerende det i dag ikke som teknologisk åbenbaring, men derimod som en skuffelse, når de kommer fra et moderne gymnasium eller fra HF til RUC. Man kan på denne baggrund næppe påstå, at RUC generelt gør ambitiøs brug af ny teknologi. Dette peger på **et behov for i langt højere grad at integrere ny teknologi i undervisningen og at udvikle kvalifikationer og kompetencer på it området.**

^{viii} Studiekompetencer samt almene og personlige kompetencer til livslang læring er både beskrevet i den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelse og i uddannelsesbekendtgørelsen. Denne type kompetencer er

til gengæld ikke beskrevet særlig tydeligt i studieordningerne, når man ser bort fra enkelte studieordninger, hvor studieforløbsbeskrivelser formuleres som krav. Der er generelt tale om et område, hvor RUC må overveje, hvordan man bedre kan leve op til kravene i regelgrundlaget. Herunder kan det være **vigtigt at overveje samspillet mellem den vejledning, der foregår i studievejledning som udskilt aktivitet, og den vejledning, der foregår som et integreret element i undervisningen.**

^{ix} Mange studerende på RUC giver udtryk for, at de savner en klar opfattelse af, hvad deres faglige profil er og hvad den kan bruges til i en arbejdsmarkedssammenhæng – undertiden stilles spørgsmålet, om man som studerende overhovedet lærer noget, der kan bruges i det virkelige liv. Man kan have den opfattelse, at det må være de studerende eget problem at deklare deres faglighed ud fra de valg og fravalg de foretager. Man kan imidlertid også have den opfattelse, at **det må være en central kompetence hos færdiguddannede kandidater fra RUC, at de har en relativt præcis opfattelse af, hvad de er dygtige til, og at universitetet bør støtte dem i at hvile relativt solidt i en faglig/ tværfaglig identitet.**