

# Kapitel 5:

## Fra elev til studerende

I dette kapitel sættes fokus på overgangen fra gymnasium til universitet, som i lighed med gymnasiet analyseres i både subjekt- og institutionsanalytisk perspektiv. Vores mål er dog mere beskeden end i afsnittet om gymnasiet, dels fordi universitetsverdenen er en endnu mere mangfoldig og kompleks verden end gymnasieverdenen og derfor ville kræve langt mere omfattende studier, end vi haft mulighed for, dels fordi vi her kun interesserer os for bestemte aspekter af universitetsverdenen, nemlig de nye studerendes møde med institutionen.

Der sættes fokus på tre temaer: dels de studerendes retrospektive syn på de studiekompetencer, de har fået i det almene gymnasium, og som nu sættes i spil i mødet med universitetskulturen, dels universitetslæreres opfattelse af de studerendes forudsætninger og kompetencer og endelig de problemstillinger, der knytter sig til mødet mellem de nye studerende og universitetsdiskursen.

Indledningsvist skal vi gøre opmærksom på det kvantitative datagrundlag for denne del af undersøgelsen. Der deltog 182 studerende i vores spørgeskemaundersøgelse, og de var alle fra Syddansk Universitet. De studerende fordelte sig på følgende måde på fagene:

- Dansk: 22
- Historie: 14
- Engelsk: 12
- Naturvidenskab (hvor der både var biologi- og fysikstuderende): 68
- Medicin: 32
- Statskundskab: 34.

Hvad angår universitetslærerne, deltog der 79 personer i spørgeskemaundersøgelsen.

Vi har valgt i tabellerne at gengive de procentvise svar for studerende på fag og efterfølgende procenterne for de studerende tilsammen. Vi har syntes, det var mest fair at give læseren et indblik i både det fagspecifikke og det generelle mønster, men vi har ikke turdet at analysere 'hårdt' på fagene, da vores datagrundlag er for spinkelt til det.

Vi vil gerne understrege, at vores empiriske data- og dermed analysegrundlag er af et ret beskedent omfang og ikke kan betragtes som mere end en stikprøve. Som vi tidligere har nævnt, tager undersøgelsen fortrinsvist udgangspunkt i Syddansk universitet, Odense, men på underviserområdet har også Københavns Universitet været inddraget. Undersøgelsen giver et fyldestgørende billede af den gruppe, vi har undersøgt, men dette siger ikke nødvendigvis noget generelt om andre universiteter. Vores data er således ikke repræsentative på landsplan. Alligevel tillader vi os at komme med bud på mulige årsagsforklaringer, som kan gøre sig gældende også andre steder.

Endvidere skal det nævnes, at vi ind imellem vælger at afgrænse os i forhold til problemstillinger, hvor vi har fundet det relevant. Endelig skal der gøres opmærksom på, at vi tilladt os at veksle mellem beskrivende og fortolkende passager. Det betyder at nogle af fortolkningerne ikke nødvendigvis har grobund i datamaterialet, men i teoretiske overvejelser eller andre undersøgelser.

## 5.1: Studerende og deres gymnasiale bagage

Gymnasiet er studieforberedende. Det betyder, at i den gymnasiale 'nutid' forberedes gymnasieelever til en fremtid, som de endnu ikke kender. Der skal dog for mange elevers vedkommende ikke gå mere end en sommerferie, så er de på 'den anden side', hvor den gymnasiale og personlige bagage skal pakkes ud og bruges i mødet med et universitetsstudium. Nogle studerende begynder først deres studium et eller flere år efter, at de har færdiggjort deres gymnasieuddannelse, og de må ud fra en bevidsthedsfænomenologisk synsvinkel betragtes som en gruppe, hvis vurderinger er præget af andre tilkomne erfaringer end den gruppe, som påbegynder deres studie umiddelbart efter, at de er blevet studenter. Vi har dog valgt at se bort fra denne problemstilling i vores undersøgelse.

### 5.1.1: Faglige kvalifikationer og kompetencer

Indledningsvist ønskede vi at få et billede af, hvordan de studerende, som deltog i vores undersøgelse, forholdt sig til de generelle faglige forudsætninger, gymnasiet havde givet dem, og vi bad dem derfor tage stilling til følgende synspunkt:

*Jeg synes, at gymnasiet har givet mig meget fine forudsætninger for at gennemføre et universitetsstudium, hvad angår de faglige krav<sup>30</sup>:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	60 (15/45)	35 (25/10/0)	5 (5/0)
Historie	38 (15/23)	54 (46/0/8)	8 (8/0)
Engelsk	50 (50/0)	42 (25/8/9)	8 (8/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	57 (18/40)	41 (29/4/7)	2 (2/0)
Medicin	55 (7/48)	39 (29/7/7)	6 (3/3)
Statskundskab	38 (3/35)	56 (32/6/18)	6 (0/6)

Regner man den gennemsnitlige procent ud for alle de studerende, der deltog i undersøgelsen, viser den, at 52 procent af de studerende er enige i, at gymnasiet har givet dem meget fine forudsætninger for at gennemføre et universitetsstudium, hvad angår de

faglige krav. 44 procent udtrykker forbehold, men her skal man være opmærksom på, at 30 procent er 'lidt enige' i udsagnet. Tager man i betragtning, at det alt andet lige må formodes at være de fagligt mest ambitiøse og dermed også mest krævende studenter, der tager en længere videregående uddannelse, og som altså har deltaget i vores undersøgelse, så vil vi konkludere, at de studeres vurdering af deres faglige bagage generelt er positiv.

På det mere konkrete plan ville vi gerne vide, hvorledes de studerende vurderede den evne til at søge information, som deres gymnasiale uddannelse havde bibragt dem. Vi bad dem derfor tage stilling til følgende synspunkt:

*Min gymnasieuddannelse har givet mig tilstrækkelige kompetencer, hvad angår evne til at søge information:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	40 (10/30)	35 (5/10/20)	25 (20/5)
Historie	32 (0/32)	62 (27/26/9)	6 (3/3)
Engelsk	17 (0/17)	66 (42/8/16)	17 (9/8)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	38 (14/24)	59 (30/9/20)	3 (3/0)
Medicin	28 (12/16)	63 (34/16/13)	9 (6/3)
Statskundskab	9 (3/6)	56 (32/12/12)	35 (23/12)

Regner man det samlede gennemsnit ud, er 28 procent af de adspurgte enige i, at gymnasiet har givet dem tilstrækkelige kompetencer, hvad angår informationssøgning, 58 procent tager forbehold, mens 14 procent er uenige. I forhold til spørgsmålet om faglighed er svarene altså markant mere negative, hvad angår informationssøgning. Det er nærliggende at drage den konklusion, at gymnasiet ifølge de studerende har været bedre til at give faglige kvalifikationer (viden om noget) end faglige kompetencer som viden om, hvordan man arbejder med viden. Det tyder på, at der set fra studerendes synsvinkel er god grund til i gymnasiet at fokusere mere på arbejdsformer og undervisningssammenhænge, som træner elevernes selvstændige informationssøgning.

### 5.1.2: Personlige og sociale kompetencer

Vi ville vide noget mere konkret om de studerendes vurdering af deres personlige kompetencer og stillede derfor følgende spørgsmål:

*Min gymnasieuddannelse har givet mig tilstrækkelig kompetence, hvad angår nysgerrighed og åbenhed over for ny viden og nye opgaver i mit fag:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	45 (15/30)	55 (35/15/5)	0 (0/0)
Historie	47 (9/38)	50 (32/12/6)	3 (0/3)
Engelsk	41 (8/33)	59 (17/25/17)	0 (0/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	52 (19/33)	43 (30/10/3)	5 (2/3)
Medicin	56 (31/25)	38 (19/13/6)	6 (3/3)
Statskundskab	47 (9/38)	50 (32/12/6)	3 (0/3)

52 procent er enige i, at deres gymnasieuddannelse har givet dem tilstrækkelig kompetence, hvad angår nysgerrighed og åbenhed over for ny viden og nye opgaver i deres fag. Heraf er 32 procent lidt enige. 44 procent tager forbehold, mens 4 procent er uenige i synspunktet. Gymnasiets evne til at fastholde eleveres åbenhed og nysgerrighed vurderes altså markant positivt. Svaret viser, at en meget stor gruppe gymnasieelever, der læser videre, efter egen formening har kunnet bruge den undervisning, de har fået, til at udvikle lysten til at gå i lag med de faglige udfordringer, som et universitetsstudium kan give dem.

Vi ville også vide, hvordan de studerende vurderede gymnasiet i relation til planlægning af studier.

*Min gymnasieuddannelse har givet mig nyttige og tilstrækkelige kompetencer, hvad angår min evne til at planlægge mine studier:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	30 (5/25)	50 (10/20/20)	20 (15/5)
Historie	29 (7/22)	64 (36/21/7)	7 (0/7)
Engelsk	9 (0/9)	59 (25/17/17)	32 (17/15)

Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	22 (4/18)	72 (28/21/23)	6 (4/2)
Medicin	25 (9/16)	53 (25/12/16)	22 (16/6)
Statskundskab	3 (0/3)	76 (29/12/35)	21 (6/15)

Regner man gennemsnittet ud, er 20 procent enige i, at gymnasieuddannelsen har givet dem nyttige og tilstrækkelige kompetencer, hvad angår deres evne til at planlægge deres studier. 65 procent tager forbehold, og heraf er 35 procent lidt uenige. 15 procent er uenige. De studerendes bagage vurderes i forhold til dette spørgsmål markant mere negativt, end hvad angår spørgsmålene om faglighed og det bredt personlighedsdannende.

Vi ville også vide, hvordan de studerende vurderede de sociale kompetencer, gymnasiet udruster dem med. Vi bad dem derfor om at tage stilling til følgende:

*Min gymnasieuddannelse har givet mig tilstrækkelige kompetencer, hvad angår min evne til at samarbejde:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	35 (15/20)	55 (30/20/5)	10 (10/0)
Historie	28 (9/19)	66 (27/18/21)	6 (3/3)
Engelsk	42 (17/25)	50 (17/25/8)	8 (8/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	47 (9/38)	50 (35/7/8)	3 (3/0)
Medicin	57 (13/44)	37 (21/13/3)	6 (6/0)
Statskundskab	27 (9/18)	70 (28/30/12)	3 (3/0)

39 procent af de studerende, som deltog i undersøgelsen, var enige i, at gymnasiet har givet dem gode sociale kompetencer, og 27 procent var lidt enige. 55 procent tog forbehold, og 6 procent var uenige i synspunktet.

Endnu mere konkret spurgte vi til de studerendes vurdering af to bestemte arbejdsformer, nemlig gruppearbejde og projektarbejde.

*Min gymnasieuddannelse har givet mig tilstrækkelige kompetencer, hvad angår min evne til at gennemføre et gruppearbejde/projektarbejde:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	40 (10/30)	45 (10/25/10)	15 (15/0)
Historie	28 (9/19)	66 (27/18/21)	6 (3/3)
Engelsk	42 (17/25)	50 (17/25/8)	8 (8/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	43 (12/31)	52 (24/19/9)	5 (5/0)
Medicin	50 (9/41)	44 (22/16/6)	6 (6/0)
Statskundskab	30 (3/27)	4 (26/17/21)	6 (3/3)

40 procent var, hvis man regner gennemsnittet ud, enige i synspunktet, 52 procent tog forbehold, og 8 procent var uenige. Selv om der er små udsving i forhold til de øvrige 'sociale' spørgsmål, er mønsteret klart. Næsten halvdelen af de studerende vurderer deres gymnasiale forudsætninger i forhold til sociale kompetencer som gode, cirka en fjerdedel er lidt enige, og mindre end 10 procent er uenige.

Spørgsmålet om forholdet mellem den gamle og den nye uddannelsesinstitution er ikke kun et spørgsmål om, hvilke muligheder afsender-institutionen har givet, men også om, hvordan modtagerinstitutionen følger op og udnytter det, som de studerende lærte at bemestre i den gamle institution. Vi vendte derfor spørgsmålet en omgang og spurgte til universitets evne til at udnytte det, som de studerende havde med sig fra gymnasiet.

*Underviserne er gode til at bygge videre på de kompetencer, gymnasiet har givet mig:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	35 (10/25)	65 (15/40/10)	0 (0/0)
Historie	9 (0/9)	91 (50/33/8)	0 (0/0)
Engelsk	46 (0/46)	45 (18/18/9)	9 (9/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	41 (5/36)	59 (32/21/6)	0 (0/0)
Medicin	25 (3/22)	66 (10/25/31)	9 (9/0)
Statskundskab	18 (3/15)		12 (6/6)

Der var som også andre steder i det ovenstående store udsving mellem studerende på forskellige fag, men gennemsnitligt var 40 procent af de studerende enige i, at deres gymnasieuddannelse har givet dem tilstrækkelige kompetencer, hvad angår deres evne til at gennemføre et gruppearbejde/projektarbejde; var 22 procent lidt enige. 52 procent tog forbehold, og 8 procent var uenige.

Vi ville også vide, om de nye studerende kunne se sammenhænge mellem arbejdsformer i gymnasiet og på universitetet. Når vi medtog dette spørgsmål, skyldes det, at der de seneste år netop har været fokus på arbejdsformer som et udviklingsfelt i det almene gymnasium, hvilket skal ses på baggrund af traditionen for overvejende at fokusere på klasseundervisning som metodisk tilgang til faglig indlæring.

*Gymnasiets arbejdsformer er meget brugbare i universitetssammenhæng:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	10 (5/5)	65 (5/15/45)	25 (20/5)
Historie	8 (0/8)	64 (14/29/21)	28 (21/7)
Engelsk	0 (0/0)	60 (30/10/20)	40 (30/10)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	13 (0/13)	77 (38/20/19)	10 (8/2)
Medicin	6 (0/6)	53 (22/12/19)	41 (25/16)
Statskundskab	3 (0/3)	39 (12/15/12)	58 (24/34)

Regner man de gennemsnitlige svarprocenter ud, er det er ikke mange studerende, som kan tilslutte sig det synspunkt, at gymnasiets arbejdsformer er brugbare i en universitetssammenhæng. 10 procent af de studerende er enige i synspunktet, 62 procent tager forbehold, mens 30 procent er uenige. Overførselsværdien hvad angår arbejdsformer får altså ikke gode skudsmål af de studerende.

### *5.1.3: En samlet fortolkning*

Mellem 40 og 50 procent af de studerende, der har deltaget i vores undersøgelse, giver gymnasiet et udmærket skudsmål, hvad angår de faglige, personlige og sociale kompetencer, de har fået med sig.



Derimod peger de på, at deres gymnasiale forudsætning er knap så gode, når det gælder informationssøgning og studievaner. Sammenfattende er det en ret lille gruppe på under 10 procent, som forholder sig direkte negativt til den bagage, som de har fået med fra gymnasiet.

De studerende, som har deltaget i vores undersøgelse, har altså 'lært' meget i gymnasiet, men der er større usikkerhed om, hvorvidt de også 'kan' meget på egen hånd. Vi drister os her til en hård konklusion på baggrund af vores lille stikprøve: Det er nærliggende at konkludere, at konsekvenserne af mange gymnasieelevers lave afkoblingspunkt viser sig som en erkendelse senere. Mange studerende kan så at sige – i tilbageblikkets ulideligt klare lys – se, at der var nogle læringsmønstre i gymnasiet, som måske ikke i tilstrækkelig grad skabte selvstændighed i det faglige arbejde, og denne 'mangel' bliver endog meget synlig, når man begynder at studere.

Også hvad angår universitetslærernes evne til at udnytte de nye studerendes kompetencer og til at skabe sammenhæng mellem de to uddannelsesverdeners arbejdsformer, synes der at være meget at kritisere, når man er ny studerende.

Hvordan skal man så vurdere disse tal? Man kan anlægge det syn, at resultatet af vores lille undersøgelse set fra en gymnasial pædagogisk og didaktisk synsvinkel på nogle punkter er forholdsvis opmuntrende, for set fra en lærersynsvinkel, hvor kendskabet til det reelle pædagogiske råderum i massegymnasiets og individualiseringens epoke indgår som en væsentlig præmis for vurderingen af succes og fiasko, kan man ikke uden videre fælde nogen samlet 'dom' over gymnasiet ved at spørge de universitetsstuderende, hvad de fik ud af det: Det almene gymnasium, vi kender i dag, er nemlig ikke kun for de elever, som vælger en universitetsuddannelse, og universitetet er kun én blandt flere aftagere. Dette er selvfølgelig en vigtig præmis for vurderingen af ovenstående tal. Så set fra en gymnasial synsvinkel kan man sige, at indenfor den gruppe af tidligere gymnasieelever, som alt andet lige må formodes at have været dem, der som elever også stillede de største krav til gymnasiets faglige niveau og personlighedsudfordrende dimensioner, er der ikke ret mange, som er entydigt negative, og ca. halvdelen har

jævnt hen været tilfredse med deres gymnasieuddannelse, hvad angår det faglige niveau.

Anlægger man en mindre positiv betragtningsmåde, må man selvfølgelig hæfte sig ved de mellem 40 og 60 procent af deltagerne i vores undersøgelse, som udtrykker forbehold i deres vurdering af deres gymnasiale bagage, ligesom man må hæfte sig ved de steder – fx vurderingen af gymnasiets evne til at gøre elever i stand til at søge informationer – hvor gymnasiet får meget ‘lave karakterer’. På den baggrund vil det helt klart være oplagt at knytte forbindelser mellem de kritiske holdninger til gymnasiet, som studerende retrospektivt har, og de motivationsproblemer, som store dele af gymnasieungdommen ifølge vores undersøgelse faktisk har. I gruppen af studerende, som er forbeholdne med deres ros til gymnasiet, gemmer der sig sandsynligvis mange, som faktisk har lidt under et system, der har så mange andre opgaver end at være for de kundskabstørste og udfordringsorienterede. Og nogle af dem har sandsynligvis – det fortæller de interview med universitetsstuderende, som vi længere fremme præsenterer, med stor tydelighed – selv tilhørt grupper, som ikke altid var modtagelige for selvstændiggørende undervisning.

Med de kritiske briller på kan man også hæfte sig ved, at et stort flertal af de nye studerende føler, at nogle fag kun i meget begrænset omfang gør noget for at videreudvikle de kompetencer, de har med sig fra gymnasiet, og at gymnasiets arbejdsformer kun i meget begrænset omfang er direkte anvendelige i universitetssammenhæng.

## 5.2: Mødet med det nye

Umiddelbart tænker man vel på overførselsværdier, når man taler om det almene gymnasiums studieforberedende sigte og universitetsforpligtelser i forhold til nye studerende. Hvordan kan broerne bygges?

For det enkelte unge menneske, der foretager kulturskiftet fra gymnasium til universitet, er sagen nu nok mere kompliceret end som så. Der er i overgangsfasen snarere tale om et oprørt hav, der skal sejles på, end om en stabil bro, der kan promeneres på. I enkeltindividets perspektiv er det nemlig ikke kun et spørgsmål om på et

højere niveau at forsætte med noget, man allerede er i gang med, men om at administrere en bruderfaring.

### 5.2.1: Kulturskiftet

Vi stillede de universitetsstuderende, som deltog i spørgeskemaundersøgelsen, et åbent spørgsmål, hvor vi bad dem fortælle, hvilke faktorer i gymnasiet, der fremmer og hæmmer studerendes forudsætninger for at studere, og hvilke råd, de havde til en styrkelse af gymnasiets studieforberedende elementer.

Her er et uddrag af de mest gennemgående svar:

- I gymnasiet fremhæves selvstændighed i opgavebesvarelser. Dette er nærmest bandlyst på universitetet, med mindre man kan begrunde sin tese godt (statskundskabsstuderende)
- Gymnasiet er på mange måder overfladisk og meget baseret på det sociale miljø, hvilket giver et kulturchok, når man starter på universitetet (engelskstuderende)
- Tankegangen er anderledes på universitetet. Jeg er overrasket over, at mine lærere på gymnasiet har gået på universitetet (historiestuderende)
- Med hensyn til faglige krav føler jeg mig godt rustet. Der er dog enkelte mangler: Man kunne godt have brugt nogle engelsksprogede lærebøger i gymnasiet
- Undervisningen i gymnasiet foregår med skeer. Man får mere eller mindre at vide, hvad man skal sige til eksamen (medicinstuderende)
- Studiemetoderne er langt fra hinanden (statskundskabsstuderende)
- Gymnasiet bør styrke evnen til at tilegne sig og forholde sig til det faglige stof (danskstuderende)
- Mere studieteknik og læsetræning i gymnasiet. Bruge meget energi på at finde ud af at læse på den mest konstruktive måde (medicinstuderende)
- Flere metodiske overvejelser i gymnasiet (historiestuderende)
- Arbejdsmetoder til hjælp i studiet, hvordan man overskuer store mængder stof
- Gymnasiet kunne godt kræve lidt mere selvstændighed af den enkelte, da det er noget, man i høj grad har brug for på universitetet (statskundskabsstuderende)
- Kløften mellem gymnasium og universitet er meget større end mellem folkeskole og gymnasium. Man bliver i højere grad

- smidt ud på det dybe vand og forventes at være meget selvstændig og socialt og fagligt opsøgende (engelskstuderende)
- Der skal virkelig meget selvdisciplin til for at læse på universitetet. STOR arbejdsbyrde! På gymnasiet er det nemmere at snyde sig udenom (engelskstuderende)
  - Gymnasiet har ikke lært mig at være ansvarlig for min indlæring. På universitetet er der ingen, der kontrollerer, at du har lavet dine ting (historiestuderende)
  - Selvdisciplin er unødvendig i gymnasiet på grund af regler for fremmøde og aflevering. Der blev taget hånd om én (historiestuderende).
  - Gymnasieelever skal lære at planlægge deres tid med hensyn til læsning, eksamen, generel læsning osv (medicinstuderende)
  - Mere selvstændighed, flere hjemmeopgaver og især fremlæggelser for klassen, da det er den bedste måde man lærer på (medicinstuderende)
  - Det sociale gymnasiemiljø giver en sund baggrund for et mere åbent sind og et mere åbent studie (danskstuderende)
  - Gymnasiet er meget mere socialt, og det mangler uni lidt (historiestuderende)
  - Ofte har gruppearbejder fungeret elendigt, da ikke alle har lige stor ansvarfølelse og respekt for fastsatte afleveringsfrister (naturvidenskabsstuderende).

Det er klart nok spørgsmålet om selvstændighed og ansvarlighed, der kredses om i ovennævnte kommentarer. Mange studerende overraskes over det nye miljøes store krav til faglig selvstændighed og selvdisciplin. På universitetet er der ingen, der holder én i hånden. Selvstændighedstemaet knyttes både til det sociale og til det faglige. Socialt skal den studerende være langt mere opsøgende end i gymnasiet, hvor der lægges stor vægt på, at de unge oplever et socialt miljø med fester, studieture, caféaftener osv., og fagligt skal man have vilje til at tænke selvstændigt på et metodisk og fagligt højt niveau. Der er, som det fremgår, på denne konto en del at udsætte på gymnasieuddannelsen: den har for mange studerende at se simpelthen ikke gjort dem modne nok til at administrere den form for faglighed, som en videregående uddannelse kræver, selv om enkelte også fremhæver lige netop det 'sociale' gymnasiums personlighedsdannende kvaliteter.

## 5.2.2: »... og væggene griner ad én«

I det følgende gengives et uddrag af en samtale med to engelsk-studerende om deres nutid som studerende i lyset af deres gymnasiale erfaringer:

*Hvorfor har I valgt dette studium?*

Studerende 1: Det er afgjort af tilfældigheder. Jeg begyndte på dansk, men jeg brød mig ikke om studiemiljøet, og så havde jeg en studiekammerat, som ville begynde på engelsk. Så kunne vi lige så godt starte sammen. Så hoppede jeg.

*Hvad savnede du på nordisk filologi?*

Studerende 1: Jeg savnede sammenhold. Problemet er jo, at man selv vælger de hold, man vil gå på. Der er ikke nogen kontinuitet i det. Det er ikke sådan, at du bliver smidt ind på et hold som i gymnasiet. Du må sådan set vælge på kryds og tværs, som du har lyst til. Og skifte hold hele tiden. Du møder hele tiden nye mennesker. Du når ikke at få knyttet nogle særlig stærke bånd som i gymnasiet. Hvis du så pendler, som jeg gjorde det første år, har du ikke den store mulighed for at lære folk at kende. På engelsk havde jeg én at holde fast i fra starten af, og det betyder meget. Jeg har brug for at have minimum én.

*Ville du have fortsat på Nordisk, hvis der havde været et godt sammenhold der?*

Studerende 2: Ja, muligvis. Jeg synes godt, der kunne gøres lidt mere for det. En rus-tur er ikke nok.

*Har du indtryk af, at det er en generel holdning?*

Studerende 2: Jeg synes, jeg har hørt fra mange, at der er for lidt studiemiljø, især på humaniora. Der er vi altså ikke særlig gode til det.

Studerende 2: Det er svært at komme ind og ikke kende nogen.

*Hvad er god undervisning?*

Studerende 2: De bedste lærere er dem, der virkelig brænder for undervisningen og motiverer deres studerende. Dem, der ikke bare står og lurer noget af, som de har lært på rygraden.

*Er underviserne gode til at lave varieret undervisning?*

Studerende 1: De forsøger så vidt muligt at få en dialog i gang. Men det er ikke altid, det er lige nemt, for der er mange, der sidder og gemmer sig.

Studerende 2: Hm, hvor gemmer jeg mig? Når man lige bliver smidt ind her, synes man, at det hele er så smart, og at væggene griner ad én.

*Er det en angst for niveauet og for at falde igennem?*

Studerende 2: Måske er 'det' blevet sagt lidt smartere på en anden måde...

*Er det en begrundet frygt eller noget, der sker inde i én?*

Studerende 2: Man føler sig dum i forhold til underviseren og de andre studerende.

*Hvad var svært i overgangen fra gymnasium til universitet?*

Studerende 1: Det, jeg synes er værst, er, at man skal skabe materialet selv. Jeg var vant til at få udstukket et emne, og så skriver man lige, hvad der falder én ind. Her skal der jo være en struktur, og det har jeg i hvert fald ikke lært i gymnasiet. De første mange opgaver, jeg skrev her, faldt fuldstændigt igennem. Det var et stort chok for mig. Og jeg tror, det er et chok for mange. Man har fået rigtig gode karakterer i gymnasiet, og man tror, man kan en masse. Og så kommer man her og finder ud af, at man ikke kan en skid. Det var lige netop det, jeg oplevede.

Studerende 2: Det, der gør, at man tør sige noget, er, at man føler sig tryk ved de mennesker, der sidder omkring én. Der er mange, der har en tendens til at sidde og gemme sig lidt. Hvorimod hvis du har det helt vildt godt, så har du ikke noget imod at begå en brøler.

*Man siger om gymnasiet, at det er et meget socialt sted?*

Studerende 1: Ja, man bliver drevet sammen.

*Får man ikke nogle redskaber der?*

Studerende 1: Nej, det der skuffer mange er, at når de så kommer videre, så er alt det der sociale, de havde i gymnasiet, væk. Så skal man starte helt forfra.

Studerende 2: Det er jo ikke, fordi man lærer at være social i gymnasiet. Man gør det bare automatisk. Men så kommer man herop, og det kan måske være svært at finde nogen, som man lige passer sammen med. Det har i hvert fald været mit problem.

*Er det, fordi tingene kommer for nemt til én i gymnasiet?*

Studerende 1: Ja, i det hele taget får du serveret alting på et sølvfad. Også rent fagligt. Også alle opgaverne. Det eneste tidspunkt, hvor du selv skal gøre arbejdet, er, når du laver den store skriftlige opgave i 3.g.

*Er gruppearbejde godt på universitetet?*

Studerende 2: Der er ikke særlig meget af det.

*Hvis der er meget gruppearbejde i gymnasiet, så må man vel også have nogle kompetencer, man kan bruge på universitetet?*

Studerende 2: Gruppearbejde på gymnasiet er ikke særlig struktureret. Man bliver smidt i nogle grupper, uanset om man vil eller ej. Jeg har altid hadet det der gruppearbejde, for jeg har ikke tålmodig-

hed til at få de andre med. Og hvis det ikke bliver gjort på min måde, så vil jeg hellere gøre det selv. Det er selvfølgelig et problem (griner). Men når man ikke selv vælger dem, man sidder sammen med, så bliver det nemt sådan. Så er der nogen, der laver arbejdet, og andre, der hænger på. Jeg synes, at undervisningen blev lagt efter de svageste på holdet – og vi var mange, der sad og kedede os helt vildt.

*Hvordan tror I, jeres undervisere vurderer jeres generelle og specifikke evner?*

**Studerende 1:** De bliver tit chokerede over, hvor lidt vi ved. Hvor lidt vi har lært i gymnasiet.

*Er det jeres eller lærernes skyld?*

**Studerende 2:** Det er nok en kombination. I gymnasiet er der generelt den holdning, at det ikke er særlig svært. Man kan sagtens komme igennem, selv om man ikke laver ret meget. Jeg er selv et levende eksempel på det. Jeg har ikke lavet særlig meget i gymnasiet, men jeg har haft det sjovt. Mange har den opfattelse, at gymnasiet, det er sjovt.

**Studerende 1:** Mit studieskift på universitetet har noget at gøre med det sociale kombineret med det faglige. Det er ikke så meget, at jeg ikke kunne kommunikere med dem, jeg læste sammen med. Det var mere, at jeg ikke kunne finde nogen, jeg kunne sidde og diskutere det faglige med.

*Hvad skulle gymnasiet have gjort, for at I kunne være tilfredse?*

**Studerende 1:** Lærerne skulle have stillet større krav og sluppet den tårnhøje lærerstyring.

*Ville resultatet så ikke være mere gruppearbejde?*

**Studerende 1:** Jo, det kan godt være – men det behøver heller ikke at være dårligt. Problemet med det gruppearbejde, vi havde i gymnasiet, var, at det ikke var projektarbejde. Det var bare et alternativ til klasseundervisningen: Vi fik udstukket et digt, skulle analysere det og komme tilbage. Det kom der absolut intet ud af. Hvis det endelig skal være gruppearbejde, så skal man have en specifik opgave, og den skal løses – og alle skal være med, for at det kan bestås. Basta. For så tvinger man også de der dovne elever til at være med.

*Er problemet med gruppearbejde, at det er små klatter?*

**Studerende 2:** Ja, mange synes jo, at gruppearbejde er fedt, for så kan man sætte sig uden for klassen og sidde og sladre. Det er sådan set det, gruppearbejde mest er blevet brugt til.

*Og nu til arbejdsvaner. Hvad er jeres erfaring med gymnasiet? Hvad har været til at overføre?*

**Studerende 1:** I gymnasiet behøvede jeg ikke at læse lektier.

*Mener du virkelig det?*

**Studerende 1:** Ikke meget. En halv time om dagen.

*Hvad gjorde du, når du skulle læse en novelle i dansk – det tager mindst en halv time at læse sådan en?*

**Studerende 1:** Njød – jeg ville så nok læse den, men jeg ville ikke behøve at læse mere ud over det.

*Er det, fordi det var uinteressante ting, eller fordi du var for umoden?*

**Studerende 1:** Jeg var for doven. Jeg behøvede det ikke.

*Man laver altså mere et sted, hvor de er ligeglade med, om du kommer, end et sted, hvor de ikke er ligeglade?*

**Studerende 1:** Her går det kun ud over mig selv.

*Altså: hvis unge mennesker skal lave mere, hvad skal man så gøre? Hvad skulle man have gjort overfor dig?*

**Studerende 1:** Det skulle have haft konsekvenser på en eller anden måde. Også karaktermæssigt – og de skulle have slækket på omsorgen.

**Studerende 2:** Der følger et ansvar med at gå i gymnasiet. Kan du ikke leve op til det, så hører du ikke hjemme der. Så skulle du nok have valgt noget andet.

*Hvad var chokket i forhold til at begynde på universitetet?*

**Studerende 2:** Man skal selv kopiere, finde lokaler, finde bøger, finde kontorer.

**Studerende 2:** Du skal selv vurdere, om de opgaver, du stiller dig selv, er for brede eller for smalle.

*Er det noget fagligt eller noget personligt, I har fået for lidt af?*

**Studerende 1:** Der er nogle metodiske redskaber, man mangler, helt sikkert.

**Studerende 2:** Det er opgaveskrivning. At komme væk fra det der med at skrive en sludder for en sladder.

*Hvad var det for nogle typer af klikker, der eksisterede i jeres klasser. Hvor var magten? Hvem bestemte?*

**Studerende 1:** Dem, der råbte højest. Og det var som regel ikke de klogeste. Det var bogstaveligt talt dem, der råbte højest. Det er ligesom om, at jo mere man snakker, jo højere karakter får man. Det er ikke et spørgsmål om, hvad man siger, men at man siger noget.

*Var der en uskreven regel om, at det var sådan?*

**Studerende 1:** Ja.

*Blev den etableret fra starten af?*

**Studerende 1:** Ja.

*Blev den nogensinde brudt – var der små oprørsstemninger rundt omkring?*

**Studerende 1:** Det er lydniveauet, der afgør ens karakter. Det er det altså.



Interviewets retning præges af, at den første studerende i begyndelsen kommer ind på, at hun er studieskifter og altså kun på en vis måde 'ny' studerende. Og den første del af samtalen går med hendes overvejelser om, hvorfor hun er det. Herefter glider samtalen over i de to pigers oplevelse af egen selvstændighed på universitetet, og med dette udgangspunkt gives så en karakteristik af gymnasietiden. Samtalsekvensen munder ud i en sammenligning af de to kulturer, hvor meget markante synspunkter, som har været i svøb i det foregående, lægges frem.

Det er tydeligt, at de to piger har meget klare kategorier at forstå gymnasie- og universitetsverdenen med. Der er 'det faglige' og 'det sociale', og for de to er det sociale og det faglige i splid med hinanden. Universitetet er fagligt, men ikke socialt, mens gymnasiet er socialt, men ikke fagligt. Om universitetet hedder det: »Problemet er jo, at man selv vælger de hold, man vil gå på. Der er ikke nogen kontinuitet i det. Det er ikke sådan, at du bliver smidt ind på et hold som i gymnasiet«. Gymnasiets godt nok midlertidige, men dog treårige fællesskaber er på universitetet afløst af fragmentariske møder med andre studerende på kurser, som man typisk kun har et semester et par timer om ugen. Om gymnasiet hedder det omvendt: »I gymnasiet er der generelt den holdning, at det ikke er særlig svært. Man kan sagtens komme igennem, selv om man ikke laver ret meget. Jeg er selv et levende eksempel på det. Jeg har ikke lavet særlig meget i gymnasiet, men jeg har haft det sjovt«. Den første studerende skiftede studium, fordi der hverken var noget socialt eller fagligt. Utopien er den hele uddannelse, hvor det sociale og faglige er integreret; det er drømmen om den, der fungerer som den implicite værdi, der styrer de to's kritik af både gymnasium og universitet.

De to piger skifter mellem to synsvinkler. Når de taler om universitetet, taler de med den frygtssomme gymnasieelevs angst for den kloge verden, og de bruger vendinger, som viser deres fortsatte identifikation med en gymnasial elevkultur. Universitetet har et 'problem', fordi den unge ikke guides som i gymnasiet; den ene af dem føler sig 'dum i forhold til underviseren og de andre studerende«, og man føler sig ikke »tryk«. De to piger har ifølge egne udsagn brug for trykke rammer for at kunne udfolde sig mundtligt. Når de derimod taler om gymnasiet, taler de med den arro-

gante studerendes foragt for den ringe faglighed i gymnasiet og et socialt liv, som ikke førte noget fagligt forsvarligt med sig: »Ja, i det hele taget får du serveret alting på et sølvfad. Også rent fagligt«; »Jeg synes, at undervisningen blev lagt efter de svageste på holdet – og vi var mange, der sad og kedede os helt vildt«. Hvad det ene sted mangler, har det andet! Men de to hæfter sig først og fremmest ved 'manglerne'.

Den manglende fornemmelse for kontinuitet og erfarings-bearbejdning i overgangen fra gymnasium til universitet kommer til udtryk ved, at på engelskstudiet er der ikke meget gruppearbejde (og den ene af de to ville eksplicit gerne have mere integration af socialt og fagligt), mens det gruppearbejde, der er i gymnasiet, ikke kan bruges til noget fornuftigt. Kritikken er, at gruppearbejde der ikke blev brugt til at udvikle andre erkendelsesformer end dem, der ligeså godt kunne opnås i klasseundervisningen: »Vi fik udstukket et digt, skulle analysere det og komme tilbage«. Og gymnasiet var de 'dovnes' Eldorado: »Ja, mange synes jo at gruppearbejde er fedt, for så kan man sætte sig uden for klassen og sidde og sladre«.

De to piger er ikke i tvivl om, at deres erfaringer i høj grad afspejler deres egne måder at være elever og studerende på: »Man føler sig dum i forhold til underviseren og de andre studerende«; »Jeg har altid hadet det der gruppearbejde, for jeg har ikke tålmodighed til at få de andre med«; »Jeg har ikke lavet særlig meget i gymnasiet, men jeg har haft det sjovt«. Det er tydeligt, at de to piger også her skifter mellem to positioner. I forhold til gymnasiet ser de med den studerendes overbærende blik tilbage på deres egne fjollerier i gymnasiet; med gymnasieelevens mindreværdsfølelse i forhold til rigtige studerende, ser de med respekt og angst på 'de kloge hoveder'.

Ingen af stederne fungerer kommunikationen mellem undervisere og studenter altså gnidningsfrit. Det kan formuleres på følgende måde: I gymnasiet var pigerne deltagere i en kommunikation præget af 'det frie barns' selvstændighed over for 'forældrenes' naive opdragelsesprojekt. I en universitetssammenhæng er problemet det modsatte: Her tror lærerne, at der foregår en kommunikation mellem 'voksne', og så taler de i virkeligheden med et ungt menneske, som fortsat har brug for den slags omsorg, der skaber tryghed og sikkerhed.

De to er også sikre på, at nogen burde have gjort noget. De ser

tilbage på gymnasieårene med en vis bitterhed overfor de autoriteter, som ikke bremsede dem tids nok: »Det skulle have haft konsekvenser på en eller anden måde. Også karaktermæssigt og de skulle have slækket på omsorgen. Der følger et ansvar med at gå i gymnasiet. Kan du ikke leve op til det, så hører du ikke hjemme der. Så skulle du have valgt noget andet«. Og senere: »Lærerne skulle have stillet højere krav og sluppet den tårnhøje styring«. For disse to piger eksisterer der altså en dybere sammenhæng mellem omsorgskulturen og infantiliserings-tendenserne blandt eleverne (dovenskaben, sladder, 'sjovhedskulturen'). De omsorgsfulde lærere 'skaber' elever, som ikke føler, at de bliver taget alvorlige som unge mennesker med et 'ansvar', og resultatet er, at den uformelle sociale kultur bliver dominerende, for i ly af omsorgskulturen gør de unge, hvad der passer dem. Og de kan gøre det, fordi det ikke får de store konsekvenser.

Konsekvensen har for den første studerende været, at hun har oplevet kulturskiftet som et 'chok': »Man har fået rigtig gode karakterer i gymnasiet, og man tror, man kan en masse. Og så kommer man her og finder ud af, at man ikke kan en skid«. Man kan måske også formulere de to pigers erkendelse på en anden måde: Så længe man er i gymnasiets sociale kultur, kan man finde anerkendelse blandt kammeraterne, og fagligt behøver man blot at 'råbe op', så får man en god karakter. Disse spil i det interpersonelle rum kan ikke overføres til universitetet, hvor den sociale kultur ikke giver 'point', og hvor ingen interesserer sig for spillene, når de er afkoblet i forhold til undervisningen: »Hm, hvor gemmer jeg mig? Når man bliver smidt ind her synes man, at det hele er så smart, og at væggene griner ad en«; »Man føler sig dum i forhold til underviseren og de andre studerende«. Hvad der i gymnasiet i højere grad kunne bringes til udfoldelse i den uformelle sociale kultur, har intet sted på universitetet og bliver til – en tavshed.

I deres jagt på mysteriet om, hvad der sker mellem den ene og den anden kultur, når de to engelskstuderende frem til, at voksnes forkvalede forhold til unge mennesker har medført, at forberedelsen til kulturskiftet faktisk ikke har været, som den burde. Og det er, hvis man ser på lærernes roller og funktioner, den overfladiske omsorgskultur i gymnasiet og den manglende omsorg på universitetet, der er problemet.

At den kritik, de to retter mod lærere i såvel gymnasium som på universitetet, langtfra er enestående, bekræftes af Simonsen og Ulriksen, som hæfter sig ved mange studerendes ambivalens som følge af det opbrud i autoritetsforholdene, som den kulturelle frisættelse har medført:

Disse forhold giver nogle studenter, der på en tvetydig måde er mere afhængige af lærerne og lærernes udspil, men dermed også mere kritiske og krævende overfor lærerne. De lægger ansvaret for læringens indhold uden for sig selv, men de accepterer på ingen måde hvad som helst. Det er pinefuldt for dem selv, de er ikke i stand til at acceptere eller forlige sig med autoriteternes bud, men samtidig længes de efter at noget umiddelbart gav mening, ja måske ligefrem gav sig af sig selv.<sup>31</sup>

En historiestuderende beretter i et andet interview om det første år som studerende og om forskellen på at være elev i gymnasiet og studerende på universitetet:

*Prøv at beskrive det første år på universitetet.*

Det, som er mest kendetegnende for universitetet, er, at man skal tage større ansvar selv. Både socialt og fagligt. I gymnasiet er du i en kæmpegruppe, og du hører hele tiden til i en sammenhæng. På historie er det karakteristisk, at man ikke har så mange timer, og at man selv skal gøre noget for at få relationer til de andre studerende. I gymnasiet bliver du hjulpet hele vejen, det gør du ikke her.

*Er det overkommeligt at lære det, der skal til?*

Ja, men det er en tilvænningsproces. Men man kunne godt have ønsket sig, måske ikke det første og andet år, men måske det tredje, at man havde haft mere ansvar selv. Man kan også vende det om og sige, at det ville være rart at blive hjulpet en smule mere herude. Overgangsfasen er vanskelig.

*Hvad kunne du forestille dig, at man gjorde i 3.g?*

Det havde måske været godt, fx i historieundervisningen, hvis man selv havde mulighed for at præge undervisningen, vælge noget mere selv. Den historieundervisning, jeg fik i gymnasiet, var envejskommunikation. Der var ikke så mange projekter. Der ville du selv stå overfor nogle problematikker.

*Hvad er det, der er svært ved at være studerende?*

Hvad angår det sociale, begår mange en fejl. Du sidder og skal læse 2000 sider og har ikke nogen at snakke om det med. Og du sidder derhjemme – og du kan let droppe ud. Det er vigtigt med studiegrupper. Og at have nogen, du kan få en øl med. Mit råd til nye studerende er: Kom hurtigt i studiegrupper. Men det er ikke nemt, for der er nogle krav om, at man har det samme ambitionsniveau. Hvis én har større ambitioner end de andre, så falder det hurtigt til jorden. Der er nogle, der læser meget, og nogle, der ikke læser ret meget. Og nogle, der læser meget op til eksamen og nogle, der læser jævnt hele året (...)

*Gør universitetet meget?*

Det er ikke meget. Nej, det synes jeg ikke. Der har været RUS-arrangementer.

*Gør underviserne noget for at opfordre jer til at lave studiegrupper?*

Jah. Undervisningen er ind imellem tiltællt sådan, at studiegrupperne holder oplæg. Det vigtigste ved en studiegruppe er, at det er dialog. Hvis én sidder og fortæller til de andre, kan det ikke bruges til noget.

*Er det ikke svært at finde nogen, der har samme niveau?*

Jo, det er svært.

*Lærte gymnasiet dig noget om at samarbejde med andre?*

Nej, overhovedet ikke. Vi havde noget gruppearbejde, men problemet ved denne form for gruppearbejde var, at man blev sendt ud i vilkårlige grupper fra time til time og uge til uge. Du lærte ikke at arbejde sammen to-tre fast. Hvis du hele tiden arbejder sammen med forskellige, så bliver det ikke nær så dybdybende. Så skal man igennem alt det indledende hele tiden. Det ville måske være en mulighed i gymnasiet, at man lavede studiegrupper tidligt og lod dem gå igennem alle tre år. Det kunne måske være meget godt: De gange, jeg lavede gruppearbejde i gymnasiet, valgte jeg enten slet ikke at være med og lade de andre lave arbejdet eller at lave det hele selv. For enten gjorde de andre ikke, som jeg ville have det, eller også kørte jeg med klatten.

I lighed med de to piger hæfter denne studerende sig ved, at det er 'gearskiftet' fra læreprocesser præget af høj styring til læreprocesser præget af lav styring, som kan være et problem. Der var for meget tavleundervisning i gymnasiet, og der er for 'lidt hjælp' på universitetet. Løsenet har for ham været studiegruppen, og selv om det ikke er nemt at finde lige netop de, der har samme ambi-

onsniveau som én selv, så løses mange problemer, hvis man kan finde nogen at arbejde sammen med. Dermed siger han også, at meget står og falder med, om den nye studerende har den 'sociale kompetence' til at etablere arbejdsfællesskaber med andre. Har han eller hun ikke det, så kan universitetsstudiet på et universitet, hvor undervisningen ofte ikke fylder meget rent timemæssigt, blive en meget ensom affære. Denne studerende er ikke i tvivl: det bør indgå som et væsentligt element i gymnasieuddannelsen, at man arbejder i grupper, men det kan man gøre på mere eller mindre hensigtsmæssige måder: Han foreslår, at studiegruppeprincippet – altså dette, at man arbejder sammen med de samme personer i længere tid ad gangen og ikke bare nogle få timer – bliver brugt mere i gymnasiet.

### 5.2.3: *Eleven, den studerende og 'Den anden'*

Når de to studerende kan skelne så skarpt mellem gymnasiets og universitetets kultur, har det selvfølgelig noget at gøre med, at de to uddannelseskulturer ikke ligner hinanden særlig meget, fx langt mindre end folkeskole og gymnasium ligner hinanden. I overgangen fra folkeskole til gymnasium kan skiftet hvad angår faglige krav naturligvis godt forekomme den enkelte svært, men de strukturer, som sætter rammen om elevers hverdag og rutiner, er forholdsvist ens inden for de to kulturer: man har mange timer om ugen; eleverne organiseres i stamklasser, som er de bærende enheder forløbet igennem; eleverne har 'lærere', hvoraf en del er gennemgående figurer i de år, man opholder sig på stedet; som elev 'køber' man en samlet pakke af fag med et begrænset antal valgmuligheder; man får et skema, der lægger hverdagen i faste rammer; det kollektive læringsrum er den dominerende kontekst. Der er med andre ord tale om en højstruktureret verden, hvor regelmæssighed og rutine har højeste prioritet i læringskulturen.

Skiftet fra gymnasium til universitet er identisk med et skift fra en højstruktureret til en lavstruktureret uddannelseskultur, hvor kravene til selvstændighed, valgmulighederne og ikke mindst forholdet mellem selvstudium og undervisning grundlæggende forandrer karakter. Selv om det kan variere fra fag til fag, er det ikke ualmindeligt, at den studerende 'kun' har 6-10 timers undervisning om ugen, selv om det kan variere fra studie til studie; og hvert

semester, hvor nye kurser udbydes, skal man forholde sig til nye undervisere og medstuderende. Evnen til at administrere og strukturere et liv, hvor man ikke 'holdes i hånden', får dermed også en helt ny betydning. I gymnasiet var denne evne noget, man kunne træne med dertil hørende sikkerhedsnet indenfor de højstrukturerede rammer; som studerende er der ikke nogle sikkerhedsnet. Ingen hjælper én, hvis man ikke magter at strukturere og administrere den 'egne tid'. I gymnasiet er 'Ansvar for egen læring' et pædagogisk princip, lærere kan bruge for at skubbe til elevernes selvstændighed; på universitetet er det et eksistentielt og indiskutabelt vilkår for at være studerende.

Som udgangspunkt skal man med hensyn til de unges identitetsdannelse sandsynligvis ikke undervurdere den positive betydning af endog meget tydelige kulturskift og dermed bruderfaringer i uddannelsesverdenen. Mange folkeskole- og gymnasieelever taler ved afslutningen af deres skoleforløb om den følelse af rutine, der kan ramme den, der i mange år har været underkastet de samme strukturer og undervisningsformer, og det kulturelle brud spiller her en rolle som indikator for udvikling og forandring. Ja, klart markerede kulturskift i uddannelsessystemet er måske i virkeligheden en af de eneste initieringsriter, som i det moderne samfund er tilbage for mange unge mennesker, hvis overgang fra barndom til ungdom og fra ungdom til voksenliv ellers kan stå i fare for at blive nivelleret af institutionaliseringens omsiggribende skæbnetvang. Kulturskiftene indikerer, at det er voksenlivets selvstændighed og selvforsørgelse og dermed elevens fremtid og ikke bare det blotte opbevaringsformål og dermed elevens nutid, der står på spil. Der skal sandsynligvis en vis portion frustration og indre 'kamp' til i skiftet fra folkeskole til gymnasium og sandsynligvis i endnu højere grad fra gymnasium til universitet, og der er ingen grund til som udgangspunkt at ønske sig en 'glidende' eller 'harmonisk' overgang, da en sådan vil komme i alvorlig karambolage med det modsatrettede behov hos de unge for at opleve 'det nye'.

Det er tydeligt, både i interview og de studerendes besvarelser af de åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, at det allervanskeligste i overgangen fra elev til studerende er forøgelsen af det personlige ansvar og dermed kravet til den studerendes personlige

kompetence. Hvad angår forskellen i faglig kultur mellem gymnasium og universitet er der heller ikke tvivl om, at den væsentligste enkeltfaktor, som gør de to kulturer så forskellige, knytter sig til lærerens positionering mellem fag og elev/studerende. I gymnasiet spiller læreren således en overordentlig stor rolle som faglighedens 'inkarnation'. Eleverne overlades i undervisningen ikke til 'sig selv' i mange minutter og timer ad gangen: læreren giver lektier for, underviser, tager med på studierejser og hyttetur, er til stede ved festerne og kaster sit blik på den enkelte elev, når det rituelle kryds for tilstedeværelse sættes. Den dybe hemmelighed i denne struktur er selvfølgelig, at de unge mennesker betragtes som 'store børn', der har brug for at blive 'ført', og i og med at gymnasieelever i allerhøjeste grad 'føres' fra 1. til 3.g, minder gymnasiet langt mere om folkeskolen end om universitetet.

Som vi har set det, har forandrede normer og mentalitetsmønstre i det senmoderne samfund ikke svækket lærerens betydning i undervisningssituationen og gjort elevers affektive behov for lærerkontakt mindre. Skiftet fra et kulturelt legitimeret til et personligt legitimeret autoritetsforhold mellem lærer og elever har skabt nye anstrengelser og nye muligheder i det pædagogisk-didaktiske felt, men der er ikke noget, der tyder på, at elever over en bred kam er blevet mere 'uafhængige' og 'selvstændige' i studiemæssig forstand. Undervisningen i gymnasiet opleves fortsat, både af lærere og elever, i høj grad som lærerens ansvar – det nye er så at sige, at det nu om stunder i højere grad opleves af eleverne, at det er deres eget ansvar, om de vil være med eller ej!

På universitetet er underviser og studerende positioneret helt anderledes i forhold til hinanden. Dels har de studerende ofte langt færre timer og er således meget mere overladt til at strukturere deres egne studier selv: Hvad man i gymnasiet har eksperimenteret med i det små, fx i kraft af de store skriftlige opgaver fra 1. til 3.g, bliver nu et hverdagsvilkår: Man skal selv ville og kunne. Dels spiller den konkrete lærer i undervisningssammenhængen generelt en mindre rolle. Det skal naturligvis ikke forstås sådan, at den enkelte universitetslærer ikke gør en forskel (hvilket fremgår med endog meget stor tydelighed i de studerendes vurderinger af universitetet), men dels har man ofte kun den enkelte underviser i et enkelt semester, dels foregår en del af universitetsundervisningen på så



store hold, at den 'nærhedsrelation', som ofte præger forholdet mellem lærer og elev i gymnasiet, forsvinder. Og denne forandring af relationen til 'den konkrete anden' frustrerer, som vi også så det i interviewet med de to engelskstuderende, mange moderne studerende.<sup>32</sup>

De universitetsstuderende, vi har interviewet, er således ret konsekvente i deres dom over deres gymnasietid: Det var sjovt, og flere af dem udtrykker også, at de lærte meget. Men 'gearskiftet' mellem den høje og den lave styrings faglige kultur lærte mange af dem ikke at administrere i gymnasiet, og det var ikke kun lærernes skyld: Deres egen 'vilje' til læring blev simpelthen forstyrret af en kammeratskabskultur, som skabte nogle spændinger mellem det formelle faglige rum og det uformelle sociale rum, som de efterfølgende ærgrer sig lidt over.

Imidlertid er det jo ikke sådan, at det 'nye' blot og bart kan defineres som et tab af noget, man havde, eller som en tilkomst af noget, man ikke kan administrere. Overgangen fra tilhørefasen, hvor man som ny studerende ser det nye an, til optagelsesfasen, hvor man begynder at identificere sig med den nye kultur, sætter hos nogle studerende meget hurtigt ind med fuld kraft. Den studerende optages via undervisningen og mødet med andre åndsbeslægtede i et akademisk fællesskab med dets særlige terminologier, kvalitetskriterier og intellektuelle positioneringer. Formuleret i psykodynamiske termer overflyttes de identifikatoriske aspekter af den faglige identitetsdannelse fra 'den konkrete anden' (den lærer, der bar faget i gymnasiet) til 'den generaliserede anden': Som studerende begynder man at forstå sig selv som 'fagspecialist', og man orienterer sig mod miljøets bærende idealer og erkendelsesprincipper, som bliver rammen om vurderingen af godt og skidt, rigtigt og forkert.

I et interview med to medicinstuderende fortæller de om, hvordan de gradvist har lært at se fagets synsvinkel som deres 'egen' synsvinkel, men ikke uden at skulle gennemgå en proces, hvor det var svært at se, hvor man var på vej hen:

*Hvad har været svært ved at studere?*

Studerende 1: Helt klart det store pensum, som man nu selv var ansvarlig for. I gymnasiet fik vi lektier for, og man kunne have en

masse spørgsmål og blive ført igennem det i timen af læreren. Man tog en tekst fra ende til anden eller stillede mange spørgsmål til et kemisk problem. Nu har du et meget stort pensum, og du skal selv igennem det: forelæseren kommer kun få timer og gennemgår lige de vigtigste ting. Du skal selv igennem det, der er ikke dén der hånd, der fører dig igennem ligesom i gymnasiet.

*Kan I finde ud af det?*

Studerende 2: Det var svært til at starte med, men det kom lige så stille i slutningen af første semester. Da ville jeg egentlig ikke holde sommerferie, for nu gik det lige så godt.

*Er der andet, der har voldt jer problemer?*

Studerende 1: Du skal ligesom indse, at du ikke kan lære alle detaljerne. Du kan ikke rumme hele pensum i modsætning til i gymnasiet, hvor du faktisk godt kunne rumme det hele. Det virker uendeligt stort, og lige meget, hvor meget du læser, er der stadig noget, du aldrig når. Det er svært at indse, at du er bagud hele tiden, for du skal læse en masse sider til en forelæsning.

Studerende 2: Men alligevel. I den allerførste periode kendte vi ikke et eneste latinsk ord – nu har vi alligevel noget. Jeg har først fået noget ud af de tre sidste måneder af mit første semester, ikke af de første. Lige pludselig begyndte jeg at forstå, at der var logik i det her. Der var ikke en muskel eller et knoglefremspring, der ikke hed noget af en grund. Der var en mening med det hele. Det er rigtig rigtig sjældent, at jeg sidder og siger, at det ingen mening giver.

*I kan gennemskue sproget nu?*

Studerende 2: Ja det synes jeg i hvert fald, jeg kan. Jeg har fået mere overblik over det.

Der er ikke tvivl om, at den faglige idealdannelse og den dybe mening, som selv detaljer får, er en endog meget voldsom subjektiv drivkraft for en studerende. Indenfor det naturvidenskabelige miljø med dets 'hårde' videnskabelighed er der vel en tendens til, at idealdannelsen hviler på meget sikre og stabile gyldighedsnormer. Inden for humaniora med dets 'bløde' hermeneutiske videnskabelighed hersker der derimod traditionelt så ideologisk farvede forskelligheder, at en del af idealdannelsen handler om at orientere sig mod de 'navne', 'strømninger' osv., som aktuelt forekommer at være mest interessante, mest udfordrende.

Per Fibæk Laursen har blandt andet undersøgt det litteraturvidenskabelige miljø på Københavns Universitet, og han bemærker:

I håb om at komme med i avantgarden, eller i hvert fald ikke blive håbløst tabt bag af vognen, er der flere og flere forskere, undervisere og studerende som tiltrækkes af forfatteren eller teorien.<sup>33</sup>

Om man som studerende identificerer sig med marxisme, feminisme, strukturalisme eller poststrukturalisme (med dertil hørende fader- og moderfigurer) er sådanne steder ikke bare et spørgsmål om finde ud af, hvad man tænker og mener; gennem selve positioneringen, hvor subjektivitet og faglighed smelter sammen, skabes stærke mekanismer, som ægger til selvdisciplinering og udholdenhed.

Nogle studerende har lettere adgang til at identificere sig med et studiemiljø og måske ligefrem bestemte strømninger indenfor dette. De får dermed også det forspring i undervisningen, at de har nemmere ved at diskutere, 'have meninger' og gå i dialog med lærer og medstuderende. Andre studerende har derimod sværere ved at etablere en studieidentitet, og en del kommer på den konto til at føle sig 'dumme' og oplever overgangen fra tilhørerfasen til optagelsesfasen som meget smertefuld. Med den ene af de engelsk-studerendes ord: »Når man lige bliver smidt ind her, synes man, at det hele er så smart, og at væggene griner ad en«.

En historiestuderende siger:

I begyndelsen tænkte jeg: »puha, de er dygtige«. Jeg tror, at det for mange er en hæmsko, at man sidder og føler sig dum på universitetet. Og nogle gange har det for mit eget vedkommende sat en dæmper på de spørgsmål, jeg egentlig havde lyst til at stille. Man lærer omvendt utrolig meget af andre studerende, som kan sætte perspektiv på ens egne tilgange. Det paradoksale er, at der ikke er noget at frygte. Men folk har sværere ved at stille spørgsmål, når der sidder ældre studerende, som er meget bedre inde i stoffet. Men som oftest er det spørgsmål, man selv brænder for at stille, det, som alle gerne vil stille. (Mandlig historiestuderende)

Med kierkegaardske termer kan man i forlængelse af denne studerendes kommentar sige, at der egentlig ikke er så meget konkret at 'frygte', men at angstmekanismer, som udfordrer selvværdet og dermed oplevelsen af egne evner, fungerer meget stærkt de første år på universitetet. 'Den anden' er ikke længere en konkret lærer, hvis man-

gel på anerkendelse man kan frygte, men noget, som på mange måder er endnu mere skræmmende: den akademiske standard, videnskaben, klogskaben selv. Det var den slags mekanismer, Wolf Wagner skrev om i sin berømte bog *Angst og bluff på universitetet*.<sup>34</sup>

Vi kan i denne forbindelse henvise til en lille undersøgelse, som blev lavet på Historisk Institut, Københavns Universitet, i oktober 2001 med helt nye studerende.<sup>35</sup> I en i øvrigt meget positiv vurdering af faget og undervisningen svarede 20 af 25 studerende, at »jeg hænger på, men siger sjældent noget«. Kun fem mente, at »jeg bidrager næsten hver gang«. Underviseren stillede også spørgsmålet: »Hvis du ikke har sagt noget i timerne, hvad skal der så til for at du gør det næste gang?« Svarene var bl.a.: »Ønsker kun at udtale sig, når noget virkelig interesserer – kan bedst lide at iagttage«; »Men er det nødvendigt? Debatten går jo hurtigt og engageret – mange deltager – er mine 2 1/2 minut så af betydning«; »Jeg skal nok snakke. Men det er mere med mine gruppekammerater end underviseren«; »Hvis vi blev inddelt i mindre grupper«; »At jeg er fuldt forberedt og har styr på stoffet«; »Grunden til at jeg har holdt mig tilbage er muligvis pga., at jeg ikke altid har forstået den egentlige mening«; »Forberedelse fra min side«.

Svarene er sikkert typiske for den brede vifte af anledninger, der kan være til, at mange studerende ikke siger så meget i undervisningen på universitetet, hvilket i øvrigt også bekræftes i det interview med to fysiklærere, som der citeres fra i afsnit 5.3.1: Her taler den ene af de to lærere om, at de studerendes evne til at turde sige noget i timerne er påfaldende fraværende på grund af angst for at dumme sig. Han går endda så vidt som til at mene, at disse mekanismer er hæmmende for indlæringen.

#### 5.2.4: Udvikling i ryk

Set i et universitetspædagogisk perspektiv er de fascinations- og blokeringsformer, som de nye studerende beretter om, tankevækkende. For man kan i forlængelse heraf spørge, om ikke der er tale om nogle kognitive og affektive strukturer hos mange nye studerende, som en universitetspædagogisk praksis med fordel kan forholde sig til. Spørgsmålet om studerendes måde at tænke på, kan ikke kun reduceres til et spørgsmål om personlig selvstændig-

hed i betydningen: evne til at 'klare sig selv' og til at arbejde seriøst og disciplineret, men hænger for en dybere betragtning også sammen med, at den faglige identitetsdannelse ved indgangen til et universitetsstudium i en vis forstand 'starter forfra' og genopvækker følelsesstrukturer af regressiv karakter.

For nærmere at kunne beskrive, hvad dette betyder for tilgangen til 'faglighed', vil vi kort introducere og diskutere William Perrys tilgang til studerendes kognitive udvikling.<sup>36</sup>

Perry opererer med ni stadier i studerendes intellektuelle udvikling. De første faser kalder han 'modificeret dualisme'. I de tidlige positioner ordner studerende deres verdener i dualistiske, dikotomiske og absolutte kategorier. Viden opfattes som absolut og kendt af autoriteterne. Alternative synspunkter og anderledes perspektiver opleves som forstyrrende og skaber utilpashed og forvirring. At lære er at 'fatte', hvad underviseren ønsker af én. Men langsomt opstår en anerkendelse af forskelligartede perspektiver, og andre mennesker, som mener noget andet end én selv, anerkendes. Den studerende, som overvejende forstår undervisningen i dette perspektiv, vil have en tendens til at overbetone betydningen af lærens viden og underbetone betydningen af det dialogiske rums erkendelsesbefordrende kvaliteter. Man kan tilføje, at det sandsynligvis er i denne fase, at de førnævnte angst- og bluffmekanismer har gode vækstbetingelser, for den studerede, der med en vished om, at sandheden er 'derude', spejder efter undervisere og medstuderende, der 'har' viden, kan hermed nemt komme til at devaluere sin egen evne til at reflektere og dermed føle, at alle hans eller hendes spørgsmål og tvivlrådige indre kommentarer er 'dumme'.

Næste fase kendetegnes ved en 'erkendt relativisme'. Anerkendelse af mangfoldighed i verden fører til en forståelse af, at viden er kontekstuel og relativ. Analytiske færdigheder opstår, og studerende kan nu kritisere egne og andres ideer. Denne fase kan dog være forbundet med megen smerte, for opdagelsen af relativismen kan føre til, at man bliver resistent i forhold til at vælge egne positioner mellem de forskellige alternativer. Der er ifølge Perry tale om en kritisk fase i den studerendes intellektuelle udvikling, for tabet af den sikkerhed, som den dualistiske erkendelsesform skabte, kan føre til, at studiet mister legitimitet (»Hvorfor studere, når der ikke er nogen sand-

hed«), men også til, at en mere undersøgende og nysgerrig tilgang til emner og problemstillinger bliver mulig gennem en kombination af vidensrelativisme og et ægte engagement. I denne fase finder den studerende ifølge Perry typisk ud af, hvad han eller hun vil. Det tredje stadie kalder Perry 'engageret relativisme'. Den studerende har fundet ud af, hvad han vil, og hvad hans ansvar er i en pluralistisk verden.

Ifølge Perry befinder mange studerende sig et uklart sted mellem en dualistisk og en begyndende relativistisk opfattelse af 'viden' og 'sandhed', og de produktive kræfter, som er på spil i dette overgangsfelt, skal man sandsynligvis ikke undervurdere: Den studerende er lydhør overfor 'det fremmede' og på vej til at støbe sine egne faglige kanoner.

Man skal imidlertid også være opmærksom på en side af denne problematik, der handler om overgangsproblematikken fra gymnasium til universitetet: Hvordan kan det gå til, at man i gymnasiet arbejder med et lærings- og vidensideal, hvis mål er, at elever i slutningen af 3.g når frem til de højere taksonomiske niveauer og altså også til en engageret relativisme, og så oplever mange studerende alligevel, at de i en vis forstand skal begynde forfra igen på universitetet? Man kan selvfølgelig mene, at gymnasiet ikke gør sit arbejde godt nok, men det er nok en for forhastet konklusion af drage i forhold til en problemstilling, som har flere facetter.

Det forholder sig måske sådan, at affektiv og kognitiv udvikling ikke foregår som en livslang progressionsproces. Viden og kompetencer er sandsynligvis i høj grad kontekstbundne størrelser og dermed tæt knyttet til de praksissammenhænge, hvori indlæringen finder sted. Det betyder, at mange studerende, specielt de, der måske ikke har en overvældende stor selvtilid, skal starte forfra, når de bevæger sig ind i en ny uddannelseskultur. Konfrontationen med 'Den generaliserede Anden' i det akademiske studiemiljø skaber for nogen den kombination af mindreværdsfølelse og nysgerighed efter at forstå 'det nye', som bliver udgangspunktet for en 'ny' dualisme, der efterfølgende skal bearbejdes.

Hvis det er rigtigt, at mange studerende ved indgangen til den universitære læringskultur oplever i en vis forstand at skulle starte forfra med deres læring, så kunne det måske være udgangspunkt for universitetspædagogiske overvejelser over, hvordan man kan understøt-

te de nye studerendes læreprocesser på en sådan måde, at den kulturelle bruderfaring ikke slår om i en 'tavshed', som ikke er et resultat af manglende evner, men af miljøets manglende evne til at 'opsuge' den udfordringslyst, mange af dem faktisk kommer med. Måske er det sådanne bruderfaringer, de to engelskstuderende indirekte forholder sig til, når de taler om at kunne noget et sted, for så at opleve, at de slet ikke kan noget det nye sted. Og måske er det, nogle studerende har savnet, blot nogle momenter i den universitære initieringsfase, hvor kognitive blokeringer i forhold til en ny kontekst skulle nedbrydes. Men man kan – og skal – selvfølgelig også vende argumentationen mod gymnasiet: For hvis det lykkes gymnasiet at etablere 'gearskiftet' mellem den høje og den lave styrings læreprocesser inden studenterne begynder på universitetet, så vil de også i højere grad have lært at bemestre den form for sammenhæng mellem faglighed, selvstændighed og arbejdsformer, som de typisk vil møde på universitetet.

### 5.3: Universitetslærerne

I det følgende præsenteres resultaterne af den del af vores undersøgelse, som omhandler universitetsunderviserne.

#### 5.3.1. Læreres forventninger til studerende

Når de nye studerende oplever mødet med universitetet som skelsættende og meget udfordrende både fagligt og personligt, er en del af forklaringen den helt anderledes diskurs og faglighedsopfattelse, som præger universitetet, og som de studerende først og fremmest møder hos deres lærere. Vi ville vide, hvad universitetslærerne ideelt set forventer af deres studerende og stillede dem derfor følgende åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen: »Hvad skal man kunne for med udbytte at studere på universitetet?«. Her følger en punktopstillet liste med de gennemgående svar, som vi for overblikkets skyld har inddelt i fire kategorier.

Metodisk og analytisk:

- analytiske evner og specielt kritisk analytisk sans
- abstraktionsevne og evne til at fremstille forholdet mellem abstrakte og konkrete problemstillinger

- faglig tålmodighed
- metodisk fornemmelse, herunder evne til logisk og stringent tankegang
- evnen til at følge et procesforløb og til at bevare overblikket over komplicerede sammenhænge
- være i stand til at lave en systematisk undersøgelse af et problem i en problemløsningsproces
- være i besiddelse af en god portion common sense.

#### Bredt fagligt:

- have en almindelse og en paratviden, der kan trækkes på i arbejdet med specifikke problemstillinger
- have basal viden i bredden indenfor faget
- være læsekyndige
- have gode mundtlige og skriftlige formidlingsevner
- have rimelige engelsk- og tyskkundskaber.

#### Personlige egenskaber:

- vilje til at læse koncentreret og til at 'kæmpe' med stoffet, ikke mindst vanskelige tekster
- interesse for stoffet
- åbenhed og nysgerrighed i forhold til ny viden
- modenhed og selvstændighed
- administration af egen arbejdsindsats/tid
- flittighed og tålmodighed
- vidensbegær
- målrettethed
- stædighed
- arbejdsmoral
- evnen til at acceptere de momenter, hvor et emnes relevans ikke er åbenlys
- koncentrationsevne
- forberede sig godt til timerne
- evne og vilje til at lave meget på egen hånd.

#### Socialt:

- evne til gruppearbejde, herunder gode samarbejdsevner
- diskussionslyst og åbenhed
- mod til at deltage aktivt
- villighed til at blive udfordret
- evnen til at lytte til andre
- udvise engagement i timerne.



Underviserne har også en række bud på, hvor det kan gå galt for studerende. På spørgsmålet om, på hvilke punkter studerende, der ikke får tilstrækkelig ud af undervisningen, kan forbedre deres faglige indsats, fik vi følgende gennemgående svar.

De skal:

- være mere aktive i timerne, evt. spørge til ting, de ikke forstår
- læse mere end pensum, arbejde hårdere
- arbejde med stoffet i stedet for bare at læse
- ikke opfatte studiet som skolegang, men som et erkendelsesprojekt, afdække deres egen interesse
- arbejde i studie/læsegrupper med god tid til faglig diskussion
- udvikle deres sproglige kompetencer, specielt i skriftlig fremstilling: de skal læse skønlitteratur og tidsskriftsartikler for deres egen sprogudviklings skyld
- have et bedre netværk, finde en god læsekammerat
- arbejde jævnt i løbet af året, gerne i smågrupper
- i højere grad betragte studiet som fuldtidsarbejde, have mindre erhvervsarbejde
- blive mere bevidst om de måder, de lærer på
- give slip på gamle vaner og den gamle identitet og betragte universitetet som et nyt land, hvor man opdager en ny personlighed
- have bedre note- og studieteknik
- overveje at tage en af de mange mellemuddannelser, dette land tilbyder. Det er misforstået, at kandidatgrader er den eneste vej til lykken.

Ovenstående udsagn kan struktureres på følgende måde.

For det første skal man som studerende være i stand til at behandle et stof på et metodisk og analytisk højt niveau. Flere universitetslærere lægger i den forbindelse vægt på procesbevidstheden, altså det, vi tidligere har kaldt viden og læring af 2. orden eller 'viden om viden': som studerende skal man kunne beherske længere erkendelsesforløb, hvilket i vores terminologi kræver en udviklet menings- og refleksionskompetence.

For det andet sætter universitetslærere pris på, at de studerende har brede kundskaber. Det er ikke 'fagdioten', der fremhæves, men den studerende, som har benyttet sine gymnasieår til at erhverve sig brede kundskaber, som vedkommende er i stand til at

bringe med sig ind i universitetsstudiet. Formuleret i det officielle sprogs vendinger: Fagspecialisterne på universitetet sætter pris på et gymnasium, som udvikler elevernes generelle studiekompetencer og almindelse. Herudover betoner universitetslærerne vigtigheden af gode fremmedsproglige kompetencer (simpelthen fordi megen svær litteratur læses på fransk, tysk og engelsk) og almen sproglige færdigheder, såvel skriftligt som mundtligt.

For det tredje skal studerende være i besiddelse af forskellige personlige kompetencer. Det er faktisk dette, der optager de fleste lærere i deres svar. Der er en dyb sammenhæng mellem evnen til at kunne udnytte et universitetsstudium og så den unges personlige modenhed; ja, det synes ligefrem at fremgå af flere svar, at er 'viljen' der, så skal det nok gå. Det betyder selvfølgelig langtfra, at elevernes faglige forudsætninger er ligegyldige: Sagen er blot, at evnen til at tilægge sig den nye faglighed står og falder med viljen til at indgå i de nye faglige processer, som kræver langt mere selvdisciplin og udholdenhed, end det var tilfældet i gymnasiet. For at vende tilbage til de førnævnte 'proces-kompetencer': her overlejrer faglige og personlige kompetencer hinanden så meget, at det kan være svært at gennemskue, hvor det ene slutter og det andet begynder.

For det fjerde lægger universitetslærerne vægt på, at de studerende har evne til at samarbejde og fungere i dialogiske sammenhænge, hvor man er i stand til at udfordre og lade sig udfordre af andre. Vigtigheden heraf skal ses i to sammenhænge: Dels bliver undervisningen mere interessant både for lærere og studerende, hvis der er dialog, spørgelyst og diskussion, dels er det for de fleste studerende en afgørende forudsætning for et godt studieforløb, at de er i stand til at etablere sig i studiegrupper, hvor de kan samarbejde med andre og på den måde engagere sig i faglige og sociale fællesskaber i studieårene.

I det følgende bringer vi et uddrag af et interview med to fysiklærere på universitetet. Den ene er universitetslektor, og den anden er ekstern lektor og gymnasielærer. I interviewet diskuterer de to, hvad studiekompetence er, og hvad forskellen på undervisning og læring i gymnasiet og på universitetet er:

*Hvad skal de studerende kunne fagligt, når de begynder studier?*

Universitetslæreren: I princippet skal de ikke kunne noget som helst,

selv om det bestemt ikke er ligegyldigt, at de har haft noget i forvejen. Fysikbogen her starter fra bunden. Det, de skal kunne, er at kunne gå til det med krum hals. Selvfølgelig får de en fysikviden i gymnasiet, men der er meget stor forskel på den fysik, de lærer dér, og den, de skal lære her. De studerende skal have fysik i gymnasiet på obligatorisk niveau. Vores første fysikkursus henvender sig til et bredere publikum, og det er derfor vi ikke stiller bestemte krav i fysik. Det naturvidenskabelige basisår giver dem både fysik, kemi, biologi og matematik.

Gymnasielæreren: Forskellen er, at langt de fleste kun tager fysik på obligatorisk niveau i gymnasiet, dvs. at de er kun vant til en oral tradition, hvorimod vi her lægger stor vægt på opgavemæssige kompetencer, det, at de kan lave en model og løse opgaver her. Det er nyt for alle dem, der ikke har det på højt niveau. Den eksperimentelle del i gymnasiet er noget afkoblet i modsætning til her. Når elever oplever fysik som svært, hænger det sammen med manglende evner til at behandle ting algebraisk, og de problemer tager mange med hertil.

De følgende overvejelser tager udgangspunkt i, at der kræves matematik på højt niveau men ikke fysik på højt niveau for at kunne studere fysik på universitetet (sb og bg).

Gymnasielæreren: Vi tager hånd om problemet her ved at have to tilbud til dem. Fysik A skal de alle sammen have. Så kan de, der ikke har fysik på højt niveau, tage indledende fysik A, og de andre kan tage udvidet. På den måde hjælper vi dem og giver dem en chance, selv om de, der har fysik på højt niveau, selvfølgelig fra starten er bedre stillet end de andre.

Universitetslæreren: Det er også andre personlige kvaliteter, der er afgørende. Der er flere slags studerende, og det er ikke helt dækkende for problemstillingen, at inddele de studerende efter, om de har fysik på højt niveau eller ej. For det første skal de have interesse for faget, de skal kunne lide naturvidenskab og at grave sig ned i problemer. De skal også kunne tåle en del frustration, hvor belønningen kommer senere. De skal altså kunne holde ud og tåle, at de får nogle nederlag undervejs. Det er frustrerende, når man ikke kan. Det er en hård læreproces. Den mængde ressourcer, vi har til de studerende, er meget lille i forhold til, hvad de har i gymnasiet. Vores undervisning i fysik A består af en række forelæsninger, så er der nogle eksaminatorier med instruktører, som typisk er ældre studerende, og så er der selvfølgelig et kursus med laboratorieøvelser.

Hvis de studerende er selvmotiverende og spørger til tingene, kan de sagtens blive hjulpet, men vi har ikke mulighed for at følge dem individuelt og se efter, om lille Peter er blevet ked af det. De må selv sige til. Vi forsøger i begyndelsen at lægge niveauet lidt lavere end ellers for at give dem succesoplevelser, men efter første semester skruer vi tempoet lidt op. Men vi kan jo ikke tvinge de studerende til at gå ind i processen, de er nødt til selv at involvere sig i det, der foregår, og ikke bare sidde og skrive af fra tavlen.

Gymnasielæreren: Det er, hvis man sammenligner med gymnasiet, ikke niveauet det første år, der er problemet, det er tempoet.

Universitetsunderviseren: Jeg kan ikke se, at der fagligt er de store krav. De store krav ligger ikke i det faglige, men i at de studerende er inde i en vanskelig periode af deres liv, hvor de har tusind andre ting at tænke på. Studiet kræver en vis modenhed, at de er selvstartere.

Gymnasielæreren: I gymnasiet er de selvkørende med hensyn til afleveringer. De skal aflevere, det kræver vi af dem der. Det gør vi ikke her på universitetet. Til hver forelæsning har vi et nyt emne, hvor vi i gymnasiet typisk kan arbejde med et emne i en måned til halvanden.

Universitetsunderviseren: Det kan være det, de ikke opdager, for de møder ikke de samme kontante krav her, de er ikke styret på samme måde her, så det er først til eksamen de opdager, at pensum er enormt. (...) Vi kender ikke de studerende individuelt, og eksamen er anonym. Det er vigtigt, at de begynder på et studium, mens de har deres viden i sådan nogenlunde frisk erindring.

*Hvilke arbejdsformer skal de studerende kunne bruge, når de begynder studiet?*

Universitetslæreren: Vi opfordrer de studerende til at arbejde sammen. I laboratorieforløb på første år er de decideret inddelt i hold med fælles afleveringer, men vi opfordrer dem til at arbejde sammen i grupper og til at sætte sig sammen i eksaminatorietimerne, men vi kan ikke tvinge dem til det. Jeg tror, de fleste gør det. Vi har forelæsninger, hvor der kan være flere hundrede, eksaminatorier (her er de 25 i starten), laboratorieøvelser (her er de ca. tre sammen) og moduler, som de får efter det første år. I moduler tager man nogle opgaver ud af et pensum, som er særligt svære og kræver en del arbejde, lægger dem ud til de studerende, som så skal lave en rapport over dem som gruppe, og så får de en konsultation hos læreren. Vi har ønsket at sætte de studerende i en situation, hvor der ikke sker noget, hvis ikke de gør noget. Endelig er der specialet, som er en slags mesterlære og derfor et mere personligt forløb.

*Hvilke sociale kompetencer skal de studerende have?*

Universitetslæreren: Det handler om at være i stand til at samarbejde om en opgave sådan, at alle bliver klogere, 'to give and take'. Fx vil det typiske i laboratorieøvelser være, at man deler tingene ud, taler om tingene. Det er væsentligt, at fysik også skal være et snakkefag forstået på den måde, at det skal differentieres, på den måde får de et forhold til det. Men sådan som instituttet er bemandet, kan de studerende ikke få det behov dækket ved at tale med læreren, det er der ikke lærere nok til. Derfor er det vigtigt at de taler med hinanden. Fagrådet laver en hyttetur om efteråret for de nye, og om sommeren tager de altid på kongres. Det tror jeg er en god ting. Det giver nogle gode fælles oplevelser.

*Hvordan introducerer I de nye studerende til studiet?*

Universitetslæreren: Lærerne sætter det i gang men blander sig ellers uden om. Det er fagrådet, dvs. ældre studerende, der tager sig af at introducere nye studerende, de arrangerer også en hyttetur, hvor også en lærer er inviteret med for at holde små foredrag. Studienævnet har i øvrigt et program for dem (praktiske ting omkring universitetet, noget om fagene, introduktion til førsteårsfag og deres undervisere), endelig er der kontaktgrupper, hvor de bliver tilknyttet en lærer, de melder sig altså til de forskellige institutter. Det sidste har jeg nogle reservationer over for, fordi de derved straks får en identitet, hvilket saboterer den fælles basisidé, der ligger bag det første år.

Gymnasielæreren: Fysik har en meget stærk socialstruktur blandt de studerende, der er kommet lidt hen i forløbet, særligt fra 3. år. De er meget her på stedet, laver eksperimenter og har et stærkt socialt netværk, de står derfor stærkere end andre. Fagrådet er en genial ting.

Universitetslæreren: Jeg opfatter dén struktur som meget positiv. Af den grund har vi ikke nogen problemer med de ældre studerende. De er både dygtige og glade for at være her.

*Hvad er svært for de studerende personligt og socialt?*

Universitetslæreren: En personlig kvalitet, som er påfaldende fraværende, er studerendes evne til at turde sige noget i timerne. De tør ikke. De rækker ikke hånden op, hvis der er noget, de ikke forstår, selv om man opfordrer dem til det. De er utroligt bange for at dumme sig, og det er meget hæmmende for deres indlæring. Det er først i løbet af specialet, de får løst op for det her. De klarer sig selvfølgelig alligevel. Det at turde sige noget er også en forpligtelse over for deres egne kammerater, for der kan også være andre, der ikke har forstået det. De har ikke lært, at hvis der er noget, man ikke

har forstået, så skal der artikulering til, fx: »Vil du ikke nok forklare mig det igen eller på en anden måde.« De er meget passive og er ikke selvkørende.

Gymnasielæreren: Man kan godt bebrejde gymnasierne lidt, at de ikke gør dem mere selvkørende, selv om jeg ikke rigtig ved, hvordan man skulle gøre det. Jeg oplever, at når de studerende har et problem i en opgave, så rækker de hånden op og venter derefter passivt til læreren har tid til at komme hen til dem. Det kvarter der herefter godt kan gå – for læreren skal jo også hjælpe andre – bruger de ikke til at forsøge at løse problemet igen og igen. De sidder bare og stirrer helt passivt ud i luften, høfligt afventende, ikke noget med at være sure, men de venter bare.

Universitetslæreren: Stædighed skal kobles med en vis systematik og en refleksion over egen indlæring. Jeg har lært mine børn helt fra første klasse, at de gerne må tage fejl, men at de så må prøve igen på en anden måde. Jeg kan godt lide at vise dem, hvordan man tænker.

*Hvad gør I for at træne deres studiekompetencer?*

Universitetslæreren: Et godt tidspunkt er, når de skal lave skriftlige opgaver. Vi har indført nogle skriftlige opgaver, som de skal lave. I udvidet fysik A skal de fx lave tre. Bachelorprojektet er også en lejlighed, hvor de skal lave noget skriftligt, og det er samtidig en større proces. Der bruger vi en del tid på at vejlede dem i, hvordan man tackler en større udfordring. Hele systematikken, der ligger i at lave et projekt, hvordan man strukturerer det, hvordan man skaber en form for feed-backloop som gør, at slutresultatet er godt. Desværre er det kun få studerende, nemlig de, der efter basisåret vælger at læse fysik, dvs. en 15 stykker om året, der kommer igennem det, fordi vi ikke har ressourcer til mere.

De to undervisere er – hvilket også fremgår med stor tydelighed af de ovenstående svar fra spørgeskemaundersøgelsen – enige om, at selvstændighedskravet er tydeligt på universitetet. Gymnasielæreren, som underviser i begge uddannelsesinstitutioner, foreslår da også, at gymnasiet gør sine elever mere 'selvkørende' som et led i en styrkelse af studiekompetencen, selv om han straks tilføjer, at det er svært at finde den helt rigtige løsning. Af andre forskelle nævnes, at undervisningstraditionen i gymnasiet er præget af større mundtlighed end på universitetet, hvor de studerende skal vænne sig til at kunne behandle problemstillinger algebraisk, ligesom

den eksperimentelle del fylder mere og tempoet er højere. På fysikstudiet mødes de nye studerende med forventninger om at kunne grave sig ned i problemer, forsøge at løse dem systematisk og klare de nederlag, der kan være forbundet med en sådan proces. For som universitetslæreren siger: "Stædighed skal kobles med en vis systematik og en refleksion over egen indlæring". Men også på det sociale kompetenceområde stilles der krav, for på første år skal de kunne samarbejde om en opgave, idet de studerende inddeles i hold med fælles afleveringer. Dette sætter de studerendes oplevelse af gruppearbejde i gymnasiet i yderligere perspektiv: Samarbejde er vigtigt på universitetet, men tiden er forbi, hvor man træner denne evne. Nu enten kan man eller kan man ikke!

### 5.3.2: Lærere om studerendes reelle studiekompetence

Vi ville vide, hvorledes universitetsunderviserne i vores undersøgelse vurderede de nye studerendes reelle studiekompetence, som altså skal ses i forhold til de standarder, som i det ovenstående er opregnet, og vi bad dem derfor om at fordele 100 point på tre kategorier i forhold til fire forskellige synspunkter. Spørgsmålet er stillet på en sådan måde, at det er et gennemsnit, der er udregnet. Der er betydelige udsving fra lærer til lærer, men det er ikke disse, vi her har interesseret os for.

*På mit hold med første- og andetårsstuderende:*

	Udmærket	Middel	Ringe
... er de studerendes faglige niveau	25	50	25
... vurderer jeg de studerendes forberedelse til at være	22	37	41
... er de studerendes aktive deltagelse i undervisningen	26	33	41
... vurderer jeg de studerendes evne til at arbejde sammen	22	38	40

Ovenstående svar viser ikke de store udsving. Ifølge universitetsunderviserne er der en gruppe på cirka 25 procent, som befinder sig på et højt niveau, hvad angår både faglighed, forberedelse og aktivitet i timerne. I kategorierne 'middel' og 'ringe' er der et interessant udsving. Hvad angår fagligheden vurderes 50 procent af de studerende til at befinde sig i middel-kategorien, mens kun 25 procent er 'ringe'. Hvad angår de studerendes forberedelse, aktive deltagelse i undervisningen og evne til at samarbejde, altså deres personlige og sociale kompetencer, er der markant færre i middelgruppen og markant flere i gruppen med et ringe niveau end i faglighedsrækken. Det tyder på, at der er en tendens til, at universitetsundervisere vurderer de studerendes faglige evner mere positivt end deres flid og kommunikative kompetencer (interessant nok var det samme konklusion vi nåede frem til, da vi stillede gymnasielærere et tilsvarende spørgsmål om gymnasieeleverne).

Ovenstående tal viser meget tydeligt, at universitetets undervisning ikke længere er forbeholdt en elite, som kan forventes at være i besiddelse af de kompetencer, der er nødvendige for at studere. Man kan næsten fristes til at mene, at situationen minder om den, gymnasielærere med adresse til gymnasieeleverne refererer til. De dygtige og helt uproblematisk studerende er bestemt ikke forsvundet, men de udgør langt fra et flertal. Derimod er der en stor midtergruppe, hvis kompetencer bedømmes som værende til 'middel', og så er der et ikke ubetydeligt mindretal, som ifølge underviserne faktisk ikke fungerer godt, hverken hvad angår faglige kvalifikationer eller personlige og sociale kompetencer. Vi må også konstatere i forlængelse af vores overvejelser i tilknytning til William Perry, at tallene unægtelig tyder på, at der er et stort behov for, at universitetslærere gør noget aktivt ved det forhold, at mange studerende er så passive i timerne og tilsyneladende også har svært ved at finde sammen med andre i samarbejde.

Der har i snart nogle år verseret det 'rygte', at universitetsunderviserne af de studerende presses til at lave en undervisning, der minder om den, de studerende oplevede i gymnasiet, fordi studerende bliver mere og mere umodne i forhold til at tage kravet om selvstændighed på sig. I en rapport om forskellige undervisningsformer i de videregående uddannelser hedder det bl.a.:



Der har i de år, hvor effektiviseringsbestræbelserne har stået på, været konstateret et stadig mere skoleagtigt præg i undervisningen, senest i form af 'snakkehjørner'; hvor man tidligere på universitetet kunne tage for givet, at manglende motivation signaleredes ved fravær, er man nu ved at opleve det samme, som man kender fra tidligere niveauer, nemlig at nogle møder frem i tillid til, at det skulle være af betydning blot at være til stede ved undervisningen, uden hensyn til karakteren af ens deltagelse.<sup>37</sup>

Og Henrik Tvarnø, tidligere rektor for Syddansk Universitet, skriver, at det nye masseuniversitet har skabt store problemer, fordi stadig flere nye studerende er uden baggrund i eller erfaring med et akademisk miljø og en akademisk tankegang:

Samtidig oplever vi på universiteterne stigende problemer med manglende, faglige forudsætninger hos nogle af de nyoptagne og mere generelt, at mange af de unge har svært ved at omstille sig til den meget selvstændige arbejdsform på universitetet – de bliver ved at opfatte sig som elever i stedet for at udvikle en identitet som studerende.<sup>38</sup>

Vi ville afprøve disse synspunkters udbredelse blandt universitetsundervisere og bad dem derfor tage stilling til følgende påstand:

*En for stor del af de universitetsstuderende på 1. og 2. år forholder sig til universitetsuddannelsen, som om det var en 'skole' med klasser, elever og lærere:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
36	37	21	1	1	4	0
73		23			4	

Svarene viser en markant tilslutning til påstandene, idet 73 procent af underviserne er enige i, at en for stor del af de universitetsstuderende på første og andet år forholder sig til universitetsuddannelsen, som om det var en 'skole' med klasser, elever og lærere. 21 procent erklærer sig lidt enig, og 4 procent er uenige i udsagnet. Resultatet

af vores efterprøvning af rygten er altså meget entydigt: De 'nye studerende' stiller ifølge deres lærere i stort tal krav om, at det skal være 'lettere' at studere på universitetet, og de reagerer på kulturbruddet mellem gymnasium og universitet ved at forholde sig til sidstnævnte som var det en naturlig forlængelse af gymnasieuddannelsen.

Det er en erfaring, som også giver anledning til overvejelser hos flere af de hos de universitetsundervisere, vi har talt med i forbindelse med undersøgelsen. En lektor i dansk giver følgende analyse:

Der var en periode på 10-15 år som var ekceptionelle: Jeg tænker på sluttresserne og halvferdserne. For mange var det at studere dengang samtidig et livsprojekt. Det at gå på et universitet var noget, man gjorde også i sin 'fritid'. Det bedste eksempel er kvindebevægelsen. Det fagkritiske oprør i 70'erne var en del af den generelle kvindebevægelse. Det fandtes også andre steder, fx indenfor medieforskningen. Mange, der studerede medier, var involveret i medieprojekter udenfor: Avisen *København* og andre eksperimenter. Der var studerende, der var knyttet til didaktisk teori i forhold til arbejderkultur. På den led var det at studere en del af en almen kvalificering. Måske er det en lømme i historien. Men det gav en enorm ildhu og et enormt engagement. Jeg vil kalde det en Guldalder. I dag er det at studere på universitetet blevet en del af en almen ungdomskultur. Jeg har været ude for studerende, som ikke ville skrive deres opgave om, fordi universitetet jo, som de siger, ikke er hele deres liv. Der er altså en barriere mellem studiet og det øvrige liv. Universitetsstuderende er i dag blevet en del af den almene ungdomskultur. De tilhører ikke en mere snævert afgrænset intellektuel kultur. Denne tilstand skaber en udpræget pensumbevidsthed. Færre studerende er selvstændigt opsøgende, og de har ikke så mange ambitioner. Jeg er redaktør på et lille tidsskrift og har i den forbindelse spurgt studerende, om de ville omarbejde deres opgave til en artikel i tidsskriftet, men de har slet ikke ambitioner på den led. Hele denne udvikling er vel nok en del af den almindelige demokratisering og nivellering. De unge har ikke en finkulturel forståelse. Det er ikke, fordi jeg selv kommer fra et kulturbærende hjem, men mine kammerater og jeg brugte universitetet til at tilegne os kulturen (...) Kun for en begrænset del af de studerende eksisterer der nogle referencepunkter og kloge hoveder, som de orienterer sig mod. For de fleste gør der ikke. I Guldalderen måtte man, for at være med, forholde sig til nogle teoretiske referencerammer (...) Man kunne ikke gebærde sig, hvis man ikke havde en vinkel.

Det er selvfølgelig med en vis portion kærlig ironi, at 70'erne i dette perspektiv kaldes en 'guldalder', men selve metaforen signalerer alligevel en vis bekymring overfor den studenterkultur, der fulgte efter: de politiske og ideologiske idealers og diskussioners opløsning i det postmoderne samfund og den almindelige nivellering af grænsen mellem hverdagskultur og intellektuel kultur skaber en anden slags studenterkultur, som adskiller sig fra den, en vis generation af lærere, hvis egne akademiske rødder er i 70'erne, identificerer sig med.

En anden universitetslærer hæfter sig ved nogle af de samme træk og mener, at nogle studerendes mangel på identifikation med studiemiljøet hænger sammen med det brede optag:

Jeg tror, at studerende i dag har en meget mindre ambition om at danne sig selv som led i noget større og andet, der adskiller fra omverdenen. Og det har den meget banale grund, at man ikke længere er en lille gruppe, der kan konstituere noget andet. I dag er man som studerende en del af en stor bred gruppe. (Mandlig historieunderviser)

Det er så at sige en næsten uundgåelig følgevirkning af overgangen fra elite- til masseuniversitet, at studerendes følelse af at tilhøre et særligt 'broderskab' svækkes. Det kan for mange slække på den slags motivation, det giver at forholde sig til det, vi tidligere kaldte 'den generaliserede Anden', men det kan også ses som en positiv følgevirkning af, at uddannelserne ikke længere kan tilbyde studerende en 'eksklusiv' identitet som 'studerende': gruppen er for bred til, at man 'er noget', når man er studerende. Dermed kommer en del studerende måske til at befinde sig i 'tilhørersfasen' i længere tid, end godt er i forhold til at kunne motivere sig selv til hårdt arbejde med at dygtiggøre sig fagligt.

### 5.3.3: Universitetslærere om gymnasiet

Vel vidende, at universitetsunderviserne ikke ved, hvilken ungdomsuddannelse deres studerende kommer fra, tillod vi os at stille dem spørgsmålet om, hvordan de vurderede de nye studerendes 'indgangsniveau' med adresse til 'gymnasiet': At der hermed også er sluppet vurderinger ind, som rettelig angår unge med baggrund i hhx, htx og hf, har vi ikke formået at tage højde for.

Vi stillede lærerne to spørgsmål i forhold til de studerendes faglige forudsætninger. Det første angik den brede faglige indsigt, det vil fx sige kendskab til faglige områder og en almen viden om disse. Det andet angik viden i dybden, dvs. mere detaljeret og eksakt viden om faglige emner. Ved at operere med denne skelnen ville vi undersøge, om der var forskel på universitetsunderviserens vurdering af gymnasiets evne med at etablere kundskaber i bredden og i dybden.

Vi bad vores respondenter tage stilling til følgende spørgsmål:

*Gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i bredden (bred indsigt i faget) til, at de kan studere på universitetet:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
4	31	28	5	16	15	1
35		49			16	

35 procent erklærede sig enig i, at gymnasiet giver de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i bredden. 49 procent tog forbehold overfor påstanden (heraf var 28 procent dog lidt enige), mens 16 procent var uenige. Svarene tyder på, at en ret stor gruppe af universitetsundervisere langt fra er imponeret af det indgangsniveau, de studerende har, hvad angår kundskaber i bredden. I og med at man må formode, at det i høj grad er de fagligt dygtigste i gymnasiet, der vælger en universitetsuddannelse, må procentfordelingen vække til eftertanke, for hårdt fortolket betyder svaret vel intet mindre end at det kun er godt en tredjedel af universitetsunderviserne som mener, at gymnasiet lever op til sin 'studieforberedende' opgave, hvad angår det brede faglige niveau.

Vi spurgt også til de studerendes kundskaber i dybden:

*Gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i dybden (viden om specifikke emner) til, at de kan studere på universitetet:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
3	11	20	17	25	21	3
14		62			24	

14 procent af universitetsunderviserne erklærede sig enige i, at gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelige kundskaber i dybden, dvs. viden om specifikke emner (det skal dog nævnes, at 20 procent erklærede sig lidt enige i påstanden). 62 procent tog forbehold over for udsagnet, mens 24 procent erklærede sig uenige. Procentfordelingen viser, at universitetsunderviserne forholder sig mere kritisk til de studerendes kundskaber i dybden end i bredden.

Forskellen er endog meget slående, og det kan måske fortolkes sådan, at de universitetsundervisere, som deltog i vores undersøgelse, generelt vurderer gymnasiets almindennende kvaliteter højere end dets studieforberedende kvaliteter. At der i vurderingen af en bredt kvalificerende almindennende gymnasieuddannelse er et udsving i besvarelsenerne kan ikke undre, men de frustrationer hos universitetsunderviserne i forhold til nogle studerendes faglige niveau, som tallene beretter om, må ikke desto mindre give anledning til eftertanke.

Vi ville vide, hvorledes universitetsunderviserne vurderede gymnasiets forberedelse af studenterne, hvad angår selvstændighed:

*Gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelig selvstændighed til, at de kan studere:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
3	14	20	14	26	18	5
17		60			23	

17 er enige i, at gymnasiet har givet de fleste studerende tilstrækkelig selvstændighed til at de kan studere. 60 procent tager forbehold, og heraf er 20 procent lidt enig, mens 26 procent er lidt uenige. 23 procent er uenige i synspunktet. Også her er der tale om en markant kritik: Universitetsunderviserne synes generelt ikke, at det i markant grad lykkes for gymnasiet at give gymnasieeleverne den selvstændighed, som er nødvendig for at kunne studere.

Vi ville også vide, hvorledes universitetsunderviserne forholdt sig til de arbejdsformer, gymnasiet har lært de nye studerende:

*Gymnasiet har lært de fleste studerende de arbejdsformer, som de skal bruge for at studere ved mit institut:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
4	12	14	18	24	23	5
16		56			28	

16 procent er enige i, at gymnasiet har lært de fleste studerende de arbejdsformer, som de skal bruge for at studere ved mit institut. 56 procent tager forbehold, mens 28 procent er uenige.

#### *5.3.4: Universitetslærere om fremtiden*

Universitetslærernes svar viser, at universitetet 'lider' under de nye studerendes selvforståelse, krav og indstilling. Mange universitetslærere er utilfredse med en ret stor gruppe af studerendes niveau og indsats.

Spørgsmålet er imidlertid, om universitetsunderviserne mener, at de selv aktivt må medvirke til at forbedre situationen, eller om det 'bare' er ungdomsuddannelsernes problem, som disse så må finde ud af at løse. Vi ville derfor vide, hvilke forestillinger om universitets undervisningsmæssige forpligtelser i masseuniversitets epoke, der lå til grund for universitetsunderviserens vurderinger af de studerendes kompetencer og gymnasiale baggrund. For at få dette belyst, stillede vi dem følgende spørgsmål:

*Universiteterne er nødt til at udvikle uddannelserne under hensyntagen til, at vi i dag har et masseuniversitet og ikke et eliteuniversitet, og at mange studerende derfor ikke har samme indgangsniveau som tidligere:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
16	18	20	10	15	10	11
34		45			21	

34 procent af universitetsunderviserne var enige i, at synspunktet, at universiteterne er nødt til at udvikle uddannelserne under hen-

syntagen til, at vi i dag har et masseuniversitet og ikke et eliteuniversitet, og at mange studerende derfor ikke har samme indgangsniveau som tidligere. 45 procent tog forbehold, og 21 procent var uenige i udsagnet.

For at tjekke, om vi nu også kunne være sikre på, at universitetslærerne forholdt sig til undervisningens form og indhold (og ikke en række spørgsmål, som vi ikke havde medtænkt), stillede vi flg. kontrolspørgsmål:

*Universitetet bør efter min mening tage konsekvensen af elevernes reelle kompetencer og det større optag og tilrettelægge studierne mere pædagogisk:*

Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
12	20	28	12	10	13	5
32		50			18	

Den procentvise fordeling i forhold til dette synspunkt svarer stort set til fordelingen i forhold til det første spørgsmål. Cirka en tredjedel er enige, cirka halvdelen tager forbehold; heraf er dog 28 procent lidt enige. En fjerdedel er uenige. Universitetsunderviserne er altså en meget lidt homogen flok, hvad angår deres syn på fremtidens undervisningspraksis; svarene fordeler sig på hele skalaen.

## 5.4: Hvad betyder 'selvstændighed' på universitetet

I det foregående har vi forholdt os til studerendes og universitetsunderviseres opfattelser af undervisningen med adresse til de studerendes bagage, aktuelle kompetencer og nogle perspektiver på universitetspædagogik set fra underviserens synsvinkel. Som vi flere gange har været inde på, er studerendes og universitetsunderviseres positioneringer imidlertid også formet gennem identifikationer med et universitetsmiljø, som 'bag om ryggen' på aktørerne påvirker deres faglige identitet og måde at forholde sig til omverdenen på. Et interessant spørgsmål er derfor: Hvilke elementer er den traditionelle universitetslærerdiskurs, som bringes i anvendel-

se, når der tales om studerende, gjort af? I det følgende vil vi overvejende beskæftige os med et enkelt begreb, som med næsten rituel sikkerhed går igen i universitetslæreres tale om studerende, nemlig ordet 'selvstændighed'. Sådant én skal man have, og hvis ikke man har den, så er det et problem. Men hvad menes der nærmere hermed? Hvordan kædes selvstændighedstermen sammen med krav til de studerende i forhold til studie og undervisning? Og hvad bruges ordet til i underviseres egen positionering i forhold til deres job?

#### *5.4.1: Mellem selvstændighedsskrav og prioriteringer*

Den danske universitetsverden har sine rødder i den tyske universitetstradition, som blev grundlagt af Wilhelm von Humboldt i begyndelsen af 1800-tallet. Det var Humboldts store tanke, at universiteterne skulle være frigjort fra politiske og økonomiske interesser, for sandhed og magt går ikke godt i spænd. Forskeren og den studerende er fornuftsvæsener, som bedst udvikler erkendelse under frie studier, der ikke hæmmes af samfundsmæssige interesser og pres. Det betyder ikke, at det humboldtske universitet eksisterede 'i den blå luft', for i virkeligheden var der tale om et professionsorienteret universitet, som uddannede embedsmænd til statsapparatet. Men filosofien var altså, at disse embedsmænd ville gøre størst gavn efter at have gennemgået frie studier, hvor deres ånd fik mulighed for at udvikle sig frit og uden ydre bånd. Man kan således sige, at professionsperspektivet – idealet om den selvstændige og åndfulde embedsmand – begrundede, hvorfor der måtte være tale om frie studier.

I denne nyhumanistiske vision om universitær dannelse som selvdannelse gennem frie studier etableredes en særlig, og – skulle det vise sig – særlig levedygtig forestilling om sammenhængen mellem radikal individualisme og forskningsmæssig kvalitet:

På universitetet skal man opnå indsigt i den rene videnskab, en indsigt som mennesket kun kan finde i og i kraft af sig selv. Denne proces kræver frihed og ensomhed eller, kort sagt, at den studerende hovedsagelig overlades til sig selv. Han kan nemlig ikke længere lære af andre. Professorerne er der ganske vist, men universitetsstudierne indebærer fra første færd en forskningsproces, hvor den studerende ikke kan væ-



re bundet af andre. Lærerens opgave begrænser sig til at vække den forskertrang, som den studerende selv måtte have. Han kan også med sin større erfaring yde ham en vis vejledning. Men inderst inde skal den studerende være fri og alene. Han er altså fri til at vælge sine lærere, og i selve sin forskningsproces er han – om end han er inddraget i menneskehedens kollektive fremskridtsproces – til syvende og sidst alene med sig selv.<sup>39</sup>

Den humboldtske tanke om det selvforvaltende universitet, hvor tankefriheden udgør forskningens grundlag, har været et væsentligt historisk udgangspunkt for danske universiteters selvforståelse op gennem det 19. og 20. århundrede, selv om der på de moderne forskningsbaserede universiteter op stod forskning i emner fjernt fra det humboldtske universitet.

De traditionelle universitetsstudiers opbygning, som man stadig finder dem på traditionelle universiteter som Københavns Universitet og Aarhus Universitet, bærer vidnesbyrd om den humboldtske dannelses-forestilling: De fleste studier er formet som et 'træ' med en stamme og en række grenvalg, som de studerende efter evne og ønske kan forme deres uddannelse udfra. De studerende opsøger de lærere, de gerne vil have og kan således i høj grad forme deres studie på den måde, deres individuelle fornøft tilsiger dem. Til gengæld er det indenfor denne universitetsmodel underviserens privilegium og pligt at undervise med henblik på at de studerende kan få adgang til forskerens arbejdsmetoder og indsigter. Dette er den typiske begrundelse for den såkaldt forskningsrelaterede undervisning, som har været den traditionelle universitetsundervisnings hovedsøjle.

Studerende har typisk ikke mere end 6-10 timer om ugen på universitetet. Resten er selvstudium og frivilligt opståede faglesskaber mellem studerende. At agere i et studiemiljø, hvor undervisningen fylder så lidt og den studerendes egen strukturering af sit arbejdsliv så meget, kræver naturligvis personlig myndighed og selvdisciplin. Derfor har den humboldtske dannelsesmodel som naturlig forudsætning forestillingen om den studerendes selvstændighed, og derfor har universitetsundervisere traditionelt set ned på ordet pædagogik som et begreb, der angik undervisning på de

lavere niveauer, hvor børn har brug for at blive ført. Der knytter sig nogle opdragelsesmæssige forhold til ordet pædagogik, og det har voksne mennesker ikke brug for, tværtimod. Studerende er selvstændige væsener, som er i gang med deres eget unikke dannelsesprojekt, og hvad universitetet skal bidrage med, er formidling af viden og forskning, som den studerende skal kunne 'fange', fordi han eller hun i forvejen kan det, der skal til for at blive inspireret i sit livtag med videnskaberne.

En af de universitetslærere, som vi interviewede, fremfører det traditionelle syn på undervisningens mål således, da han skal give sit bud på, hvilket professionsperspektiv, man underviser ud fra:

Der er jo en form for professionsbevidsthed, en slags 'forsker-light'-rolle. De studerende skal kunne reproducere og konstruere forskning (...) Jeg vil ikke sige, at det er en decideret forskerretning, så jeg kalder det 'forsker-light', og det er ikke ment nedsættende. (Mandlig lektor, historie)

Der bliver imidlertid undertiden sat spørgsmålstejn ved, hvor meget den ideale dannelsesforståelse – forsker til forsker-light-relasjonen, så at sige – reelt har at sige, og om ikke også mere profane interesser har betydning for den traditionelle universitære vægring mod at gå ind på en pædagogisk dagsorden. I dag er det sådan, at næsten halvdelen af fastansatte universitetslæreres tid typisk går med undervisning, men det er ikke via undervisningen, at adjunkten og lektoren meriterer sig. Herom skriver Peter Dahler-Larsen og Jørgen Gleerup:

I det samlede billede af kompleksiteten i den enkelte universitetslærers opgaver spiller undervisningsopgaver og udfordringer hertil en ganske væsentlig rolle. Det har de imidlertid ikke gjort i meriteringssystemet, hvor forskningen traditionelt har spillet den altafgørende rolle. At der således har været et misforhold mellem arbejdsopgaverne og meriteringssystemet kan give svigtende motivation for den enkelte medarbejder og spændinger mellem de kolleger, der har forskellig vægning af opgaverne.<sup>40</sup>

Misforholdet mellem arbejdsopgaver og meriteringssystem kan altså give 'svigtende motivation' eller mere direkte formuleret: en

nedprioritering af undervisningsopgaven og svigtende interesse for at kvalificere denne.

I et indlæg i *Weekendavisen* tager Søren Mørch, lektor i historie ved Syddansk Universitet, udgangspunkt i denne traditionelle universitetsopfattelse af undervisning, men med den kritiske pointe, at selvstændigheds-diskursen måske også dækker over mere prosaiske interesser hos universitetsansatte. Påstanden er, at universitetsundervisere i stort tal simpelthen ikke interesserer sig nævneværdigt for undervisning på grund af organisationsstrukturen og meriteringssystemet:

Hvor lav en status undervisningen har, fremgår af, hvor usystematisk og tilfældigt den tilrettelægges og udføres i et intellektuelt miljø, der konstituerer sin selvforståelse på teoretisk problematisering og stræben efter metodisk konsekvens. En tilsvarende primitivitet er helt utænkelig ved behandlingen af forskningen. Her forlanger man som en selvfølge en offentligt tilgængelig og skriftlig dokumentation for såvel den aktuelle erkendelsessituation som for den sammenhæng (den teori) problemerne anskues i og for den fremgangsmåde (metode) der anvendes ved deres behandling.<sup>41</sup>

Ligeså avanceret forskeren behandler sit emne, ligeså primitivt opfatter han ifølge Mørch det, der finder sted i undervisningen. Mørchs paradoks-bevidste pointe er i øvrigt, at det jo går meget godt alligevel: De studerende klarer sig udmærket og kan bruges på jobmarkedet såvel i det offentlige som det private, og disse resultater er opnået indenfor et system, som principielt ikke giver sig af med at undervise, og hvor den ene halvdel af de ansattes undervisningsforpligtelse, nemlig den der vedrører undervisningen, ikke spiller nogen nævneværdig rolle for deres ansættelse, anseelse eller karriere. Hertil kan man i øvrigt bemærke, at Mørch nok ikke vil få ret af dem, der kigger på frafald og studieskift på 1. og 2. år; gør man det, kan man diskutere, hvor godt det går (se bind 1, kapitel 1).

Der synes at knytte sig to lag til den selvstændigheds-diskurs, som universitetslærere traditionelt fremhæver som undervisningens grundlag. Det første lag, som vi kan kalde myndighedsfordringen,

forudsætter, at de studerende selv besidder den vilje, lyst og evne, som gør dem i stand til at bearbejde undervisningen. Hermed legitimeres bl.a. en klassisk forelæser- og dialogundervisning, for den studerende forudsættes at besidde de nødvendige kompetencer til at udnytte undervisningen i deres selvstændige studium. Det andet lag, som vi vil kalde prioriterings-interessen, handler om de lyster og interesser, som medfører, at nogle universitetsundervisere oplever undervisningen som noget, der skal overstås eller i det mindste overkommes med mindst mulig indsats for at komme frem til det, som opfattes som det væsentlige, og som måske i virkeligheden var den dybe grund til, at man valgte forskerkarrieren.

Man kan i forlængelse heraf spørge: Er selvstændigheds-diskursen et udtryk for, at der kræves nogle særlige betingelser for at kunne modtage undervisning på et højt niveau, eller dækker den også over en manglende villighed hos nogle universitetslærere til at interessere sig for universitetspædagogik? Er der tale om en 'nyhumanistisk' reminiscens eller om en strategisk formulering, der skal sikre forskerens egne interesser og i mindre grad de studerendes? Peter Harder spidsformulerer problemstillingen således i en diskussion af universitetsverdenens reaktion på den dagsorden, som Kompetencerådet og tankerne om videnssamfund (se bind 1, kapitel 1.2.1) og netværksforskning lægger op til:

Hvis man afviser Kompetencerådets dagsorden, skal man derfor passe på man ikke gør det nærliggende at forveksle de ideelle forestillinger om åndelig frihed i uddannelsen med professor Pedersens og lektor Hansens ønske om uforstyrret at kunne fortsætte som de plejer indtil de går på pension.<sup>42</sup>

Hvad 'ser' studerende, når de taler om deres undervisere? Lad os give nogle eksempler fra vores interview.

En medicinstuderende fortæller:

Det er forskelligt med underviserne. Der er nogen, der er gode, mens andre bare forvirrer mig. Det er vigtigt, at de taler højt og tydeligt og ikke for hurtigt. Jeg ved, de har meget stof, der skal gennemgås, men nogen gange taler de så hurtigt, så de latinske navne forsvinder. Jeg har oplevet at sidde en halv time uden at kunne fortælle, hvad vi har haft om. De bruger ikke så meget tavlen men

lysbilleder, og det går rigtig stærkt. Jeg kan huske en forelæsning vi havde om cellen, der var slet ikke noget pædagogisk over det, og det var lidt af hvert. Der var ikke nogen på mit hold, der forstod en brik af, hvad han sagde. Han var ret forvirrende. Så havde vi en anden en. Hun var meget pædagogisk, gik lige ned på vores niveau og forklarede det. Det var godt. Det kommer meget an på deres pædagogiske evner ligesom i gymnasiet, for de er meget lærde og ved meget, men det er ikke nok. Vi kommer direkte fra en verden der ikke har noget med medicin at gøre, og jeg kan godt se, at det er svært for dem at tage alt det hensyn til os, men det synes jeg bare at de skulle gøre. Når man taler med andre studerende hører man tit, at de vælger at blive hjemme og læse stoffet selv, når det er de dårlige forelæsere. Der er bare så stor forskel på dem. (Kvindelig medicinstuderende)

Ifølge denne medicinstuderende er universitetet befolket med både gode og mindre gode undervisere. Man kan imidlertid fortolke selve udsagnet på to måder. Man kan, hvis man tager udgangspunkt i myndighedspræmissen, hæfte sig ved den 'skolificering', som udsagnet er udtryk for, og som et meget stort flertal af underviserne mener er et problem: Den studerende vil gerne have pædagogiske undervisere, som taler 'lige ned på vores niveau', som taler højt og tydeligt osv. Hun anerkender de lærde læreres anderledeshed men synes faktisk, at de burde tage mere hensyn. Er hun umoden i sin tilgang? Eller er der faktisk tale om et særdeles rationelt og legitimt udsagn fra en studerende, som kræver, at folk, der er sat til at undervise, er i stand til at formidle og kommunikere?

Og hvad med følgende udtalelser fra et interview med to medicinstuderende?

*Hvis I tænker på jeres første tid på universitetet, har introduktionen så været god nok, dvs. er I blevet hjulpet i gang med at blive gode studerende?:*

**Studerende 1:** Nej det har jeg slet ikke fået nogen introduktion til. Vi har været i en gruppe med fem mennesker, som skulle arbejde sammen om at få lavet en rapport som omhandlede et emne, vi var blevet enige om i fællesskab, og så skulle vi fremlægge det i fællesskab. Derefter skulle vores faglige vejleder sammen med en ekstern censor vurdere om vi bestod. Det var noget af det første, vi gik i

gang med. I vores gruppe valgte vi hudtransplantationer. Det var der ikke nogen af os, der anede en brik om. Det skulle vi alle fem arbejde sammen om. Prøv at se – her har jeg fundet ..., og jeg har fundet ... kan vi bruge det ... nej det er nok for svært for os. Vi hjalp hinanden med at få oversat de tekster, vi fandt. Så kom vi også ind i det med at søge litteratur. Bare det at overkomme den hurdle, at vi er alle sammen nede, der er ikke nogen af os, der ved mere end andre på lige det her punkt. Man skal også tage sig sammen til at bede en anden om hjælp. Det her forstår jeg ikke, kan du ikke lige hjælpe mig.

(...)

*Er I blevet introduceret til studiet men ikke til at læse?*

**Studerende 2:** Vi fik en hurtig time med vores faglige tutor. Hun havde læst noget om nogle regler i en bog. Men jeg tror ikke, det er sådan noget, man bare lærer ved at have nogle regler. Det skal komme langsomt. Det er en svær del af vores studiestart, at lære den rigtige læseteknik. Det er et kæmpe pensum i forhold til det, vi har været vant til, og du skal lære det hele udenad. Det nytter ikke noget at skulle slå det hele op.

*Hvis I har brug for hjælp, er der så nogen I kan gå til?*

**Studerende 2:** Der er vores faglige tutor. Hun har hjulpet os meget og spurgt: »hvordan læser du, og du«.

**Studerende 1:** Vi sad hele gruppen sammen med hende. Og så var der en, der sagde: »jeg kan simpelthen ikke det tredimensionale i det«, hvor hun så siger: »prøv at tegne det«. Så tegnede vi en knogle og satte navne på. Det giver meget godt. Så får man det også ind med hånden. Hun spurgte også hvordan det gik med at læse: »Er I stadig mange timer om det«. Så fik vi en god snak og det hjalp. Vi snakkede om, hvordan vi hver især gjorde, så vi kunne sammenligne erfaringer og finde ud af hvad der er smartest.

**Studerende 2:** Vi går ikke på samme hold, og jeg har haft en anden tutor, som gjorde det lidt anderledes. Jeg synes, det er meget op til en selv at finde frem til, hvad der virker. Du kan godt få en masse metoder, men så spekulerer man bare over, om det nu er den rigtige metode: Der burde da være en bedre måde at lære det her på.

Ovenstående lille beretning om den hårde vej til at forstå bekræfter mottoet: Er der en vilje, er der en vej. De to studerende snakker om at tilegne sig gode studieteknikker, og de har været heldige at have en tutor, som faktisk kunne hjælpe dem på vej. Den største præstation i processen synes at være evnen til at bede om hjælp: »Man

skal også tage sig sammen til at bede en anden om hjælp: »Det her forstår jeg ikke, kan du ikke lige hjælpe mig«. I de studerendes perspektiv består den personlige modenhed i at kunne og turde op-søge hjælp i studiemiljøet. I forlængelse heraf kan man spørge, om det også indgår som et naturligt aspekt af undervisningskulturen blandt lærere at sørge for, at de studerende får tips om gode studietechnikker og metodiske tilgange. Er det simpelthen en af definitionerne på, hvad god universitetsundervisning er, eller er der tale om en profanering af den forskningsbaserede undervisning til 'pædagogik'?

Og man kan tage følgende udsagn fra en universitetslærer, som tydeligvis er meget engageret i undervisningen, og som på et spørgsmål om, hvad hendes institut og hun selv gør for at lave god undervisning, svarer:

Vi hjælper dem i læsegruppe. På rus-kurserne opdeles de i læsegrupper og får ideer til, hvordan man gør den slags. Man kan bede dem om at holde oplæg på ti minutter. Jeg bruger stadigvæk grupperne til at samle op. Ellers gør jeg mange ting: jeg hopper på tungen, lægger en fælde, skriver nogle spørgsmål, sætter dem i grupper, tegner og fortæller; jeg kan starte med at give fri til at lade alle indtryk komme frem. Jeg træner dem i at argumentere stringent. Jeg benytter mig først og fremmest af dialog. Jeg har sendt studerende hjem, fordi de ikke har læst. Så bliver de flove. De kommer for sent – de kommer altid for sent. Jeg forestiller mig, at de er blevet styret så strikt i gymnasiet, at det er her, de kan lave deres lille oprør.

Man kan konstatere, at denne lærer inddrager en række 'klassiske' pædagogiske overvejelser: Hun arbejder bevidst med at skabe en aktiverende undervisning, hun tænker i sekvenser og forskellige læringsmål, hun betoner en dialogisk undervisning, som prioriterer de lærendes aktive betydningskonstruktion – og hun går endda så vidt som til at gribe ind overfor studerende, som ikke har læst, at udøve en form for konsekvenspædagogik, der synliggør sammenhængen mellem studievaner og undervisningens mulighed for at lykkes. Det interessante spørgsmål er: Er disse overvejelser symptomer på en 'skolegørelse' af universitetsundervisningen og der-

med en glidebane i forhold til en mere klassisk forskningsbaseret formidlingsform? Eller er der tale om en undervisning, som aktiverer de studerende til at tænke på et højt niveau uden at lukke øjnene for de faktiske problemer, der opstår i mødet mellem senmoderne unge og universitetskulturen?

*5.4.2: Forskningsperspektiv og professionsperspektiv – mest om humaniora*  
Hvorfor begynder man at studere på universitetet? Hvor meget betyder den indre motivation i forhold til at fordybe sig i emner og problemstillinger, man finder vigtige og interessante? Og hvor meget betyder fremtidsperspektivet, fx spørgsmålet om, hvorvidt man kan få et spændende job bagefter.

Vi bad de studerende, der deltog i vores lille undersøgelse, om at tage stilling til følgende synspunkt:

*Jeg valgte mit studium fordi jeg tror, det senere kan føre mig til professioner/jobtyper, jeg finder spændende:*

	Enig	Forbehold	Uenig
Dansk	76 (24/52)	24 (5/19/0)	0 (0/0)
Historie	69 (38/31)	31 (8/23/0)	0 (0/0)
Engelsk	75 (33/42)	25 (17/0/8)	0 (0/0)
Naturvidenskab (bl.a. fysik og biologi)	84 (52/32)	16 (7/6/3)	0 (0/0)
Medicin	100 (84/16)	0 (0/0/0)	0 (0/0)
Statskundskab	64 (35/29)	36 (21/12/3)	0 (0/0)

I det følgende tillader vi os i modsætning til tidligere at fortolke på de fagspecifikke procenter.

Det fremgår tydeligt af svarene, at nogle uddannelser har et meget klarere professionssigte end andre. Blandt de, der studerer medicin, som jo er en decideret professionsuddannelse, er der ingen tøven: 100 procent er enige i, at de studerer fordi de tror, at studiet kan føre til professioner/jobtyper, som de finder spændende. Af vores lille undersøgelse fremgår det, at også de øvrige naturvidenskabsstuderende synes at have en meget klar bevidsthed om de professioner, deres studium giver adgang til. 84 procent er enig i



påstanden om, at de har valgt deres studium, fordi de senere kan føre dem til professioner/jobtyper, de finder spændende. Herefter følger dansk, historie, engelsk og statskundskab, hvor mellem 24 procent og 31 procent svarer forbeholdent på spørgsmålet. Det er heller ikke overraskende: Der er tale om studier, som er meget brede i deres sigte, og som kan føre mange forskellige steder hen. Også fordelingen mellem de, der svarer 'helt enig' og 'meget enig' er interessant, for her gentager mønsteret sig. Blandt de medicinstuderende er det hele 84 procent, der er 'helt enige', inden for det naturvidenskabelige område er det 52 og så følger de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag med ca. 35 procent. Blandt de danskstuderende er det kun 24 procent, som er helt enige.

Specielt på de humanistiske uddannelser findes der, hvilket en række undersøgelser dokumenterer, en ret stor gruppe af studerende, som ikke har noget helt klart mål med at studere, og som sandsynligvis først sent i studiet finder ud af, hvad de vil bruge det til, hvis de da ikke tilhører den ikke ubetydelige gruppe af førsteårsstuderende, der ikke kan leve med den manglende 'sammenhæng' i studieforløbet og derfor falder fra og måske skifter til mere professionsorienterede uddannelser.<sup>43</sup>

Det er en meget omfattende diskussion, der her rejses, og vi kun i stand til at antyde den i denne rapport.

Per Fibæk Laursen beskæftiger sig i bogen *Ind på humaniora* med de humanistiske universitetsfag, og han finder det uheldigt, at de humanistiske fag så radikalt har forandret sig fra professionsfag til generalistfag uden specifikke erhvervssigter. Det er ifølge Fibæk Laursen vigtigt, at nye studerende »gør sig klart, at man kommer ind i et studium, hvor det er en vigtig del af miljøets selvopfattelse, at uddannelsen ikke er en professionsuddannelse, men en forskningsbaseret uddannelse i et fag«. <sup>44</sup> Fibæk Laursen spørger, hvorfor de humanistiske studier har svært ved at fastholde de studerende, selv om humaniora virker fascinerende og tiltrækkende på de unge, der vælger en videregående uddannelse. Det fascinerende ved studierne er oplagt, at der ikke er én og kun én sandhed: arbejde og eksistens smelter sammen. Men han konstaterer også, at ordene 'uoverskueligt' og 'rodet' er to af de hyppigst brugte ord, når studerende skal forklare, hvordan de oplever faget og studiet.

Det er faktisk vanskeligere for de studerende at finde et fagligt ståsted og få overblik over det faglige landskab end at forstå de teorier og tekster, de læser. De studerende, som Fibæk Laursen har talt med, taler om en fornemmelse af diffusitet: De har behov for at skrive mere og få feedback noget oftere. De studerende kunne tænke sig lærere med et klart og let identificerbart fagligt ståsted i en af de store retninger i faget – så kan de nemmere forholde sig til vedkommende og finde deres eget ståsted. Mange studerende taler også om, at de har vanskeligt ved at få taget sig sammen til at bestille ret meget, når der ikke er umiddelbare kortsigtede krav. Ifølge Fibæk Laursen er de humanistiske fags manglende professionsperspektiv et problem i og med, at det slår igennem som et motivationsproblem hos de studerende. Per Fibæk Laursen er inde på, at man ind imellem støder på den holdning blandt ansatte og studerende på universitetet, at det i den rene videnskabeligheds navn ligefrem tjener deres fag til ære, at det ikke har noget formål. Hertil bemærker Fibæk Laursen:

Det forekommer mig at være en ualmindelig egocentrisk holdning, hvis man vil bruge sin tid og skatteydernes penge på at gennemføre en femårig uddannelse uden intention om, at den skal bruges til noget.<sup>45</sup>

Hvad konsekvenserne er af denne kritik de humanistiske fags udvikling er, kan diskuteres. Fibæk Laursen peger på professionsperspektivet: Humanister gør klogt i at opfatte sig selv som mennesker, der har en særlig indsigt i sproglige og kulturelle fænomener, som gør dem i stand til at arbejde indenfor områder som informationsvirksomhed, forvaltning, sproglig rådgivning, undervisning osv.

Vores lille undersøgelse bekræfter, at nye studerende – også på de humanistiske studier – faktisk er 'formbare' i forhold til professionsperspektivet; de studerer også fordi de forestiller sig en fremtid, hvor de kan bruge faget i en jobmæssig sammenhæng. Det er et godt argument for en stærkere toning af dette perspektiv i uddannelserne, selv om man jo skal være opmærksom på, at det brede professionsperspektiv ikke er identisk med en toning i forhold til specifikke jobs.

De problemer, Fibæk Laursen skriver om, er naturligvis kendt på de humanistiske fag, men det er vanskeligt at finde løsninger. En universitetslektor kommenterer problemet således:

Vi har et problem, som de professionsrettede ikke har; de studerende ved ikke, hvad de vil. Der er en studenterkultur, der siger, at man også skal have det godt. Der går en masse penge til spilde ved at de modtager en uddannelse, som de ikke udnytter. Det er indlysende. Men jeg tror, at hvis der skal gøres noget ved det, så handler det om de humanistiske fags grad af akademiskhed i skolen, og ikke på universitetet. For det har intet at gøre med faglighed og krav og den slags. De unge ved udmærket alle de her ting – og faget er ikke snævrere, end at alle dem, der kommer ind, kan bestå. Stort set er alle kvalificerede, hvis de gerne vil. Der er meget dygtige studieskifttere. Det, det hænger sammen med på humaniora i forhold til naturvidenskab, er den psykologiske konstitution hos de mennesker, der begynder på studiet. Der er simpelthen en meget stor menneskelig forskel på dem, der læser naturvidenskab og dem, der læser humaniora. Når jeg mener, at en øget grad af akademiskhed i det humanistiske felt i gymnasiet kunne nytte noget, så er det fordi, det kunne undergrave det selvbillede, som mange netop vælger humaniora med. Det selvbillede, mange bruger som indgang til deres fag, er enormt vigtigt. Man vælger et fag, fordi man har nogle forestillinger om, hvad slags menneske man er. Og dem der vælger humaniora ved godt, at det stiller dem problematisk i forhold til erhvervslivet; de har en forestilling om, at det her er et led i et menneskeligt projekt. Og det skal ikke primært være erhvervsrettet. Derfor er det mennesker, som det eksistentielle betyder meget for. (Mandlig lektor i historie)

I forhold til denne rapportes dobbeltperspektiv på studiekompetence som et begreb med adresse til såvel gymnasie- som universitetsverden er ovenstående kommentar uhyre interessant. Synspunktet er, at unge mennesker vælger universitetsstudium ud fra en forestilling om, 'hvem man er' og dermed, hvilket personligt projekt man har med sit liv. Vælger man at studere humaniora, er man et menneske, som 'det eksistentielle betyder meget for'. Det er den holdning i ekstrem form, som Fibæk Laursen identificerer som 'egoisme', og det er den, der skaber distancen til professionsperspektivet og det 'erhvervsrettede'. Hvis man skal moderere de

'bløde' eksistentielle anledninger til at læse humaniora og vægte andre anledninger, fx spørgsmålet om, hvad den studerende 'er god til', så drejer det sig måske om at skærpe de humanistiske fags akademiskhed i gymnasiet og på den måde presse elever til at finde ud af, om de 'kan' faget eller ej. Pointen er, at ved at gøre humaniora 'svært' i gymnasiet afkobler man det i nogen grad i forhold til et mere bredt men måske også noget diffust personligt projekt.

Peter Harder er inde på det samme:

I det omfang humaniora er populært fordi det ud fra erfaringer i skolesystemet er harmløse fag der kan skæres til så de altid handler om en selv og ikke byder på nævneværdig modstand, løber de en risiko for af samme grund at blive både nytteløse og menigsløse. Hvis humaniora skal kunne byde på en forståelse der rager ovenud af den instrumentelle nødvendighed og derved altid fastholde en utopisk dimension, kan det ikke nytte noget man gemmer sig for vanskelighederne – som puslingen der hygger sig i smug. En god humanist skal ikke blot være trænet i at oparbejde en forståelse af stod der er artikuleret fra andre perspektiver end hans eget, men også i at integrere forståelsesprocesserne med en almindelig dagligdag. Idealfiguren kan ikke være humanisten på bjerget; det må være den humanist, som kan få den ekstra dimension med sig hvor han kommer frem.<sup>46</sup>

#### 5.4.3: *Forskellige universiteter – forskellige tilgange til fag og undervisning*

Generelt kan man vel sige, at universitetsstudier legitimeres dobbelt. Dels orienterer de sig mod forskningen, som er hele grundlaget for, at de studerende modtager undervisning af forskere, dels orienterer de sig mod et professionsperspektiv: Forskere underviser nok i fagets 'sandheder', men langt størstedelen af dem, de uddanner, skal ikke selv være forskere, men formidlere, undervisere, administratorer osv.

Der har traditionelt været en tendens til, at forskningsperspektivet udgjorde den primære og internt væsentlige legitimering. Det er, som Simonsen og Ulriksen gør opmærksom på i *Universitetsstudier i krise*, ligefrem en vigtig grundantagelse i universitetsverdenen, at der findes objektiv viden og anerkendte sandheder, som

de studerende skal have kendskab til: Det er denne påstand, der har været baggrunden for forskernes store indflydelse på universitetsundervisningens metode og indhold, men det også denne forestilling om 'det autonome universitet', der aktuelt udfordres, ikke mindst indenfor en uddannelsespolitisk tænkning, der vil knytte forskningen og uddannelserne tættere til erhvervslivsinteresser og som derfor kræver, at forskningen kommer meget mere i dialog med det omgivende samfund, ikke mindst erhvervslivet, end det hidtil har været tilfældet.

Men denne holdning konfronteres i disse år af kravet om en ny netværksbaseret forskning, hvor universitetet knyttes tættere til eksterne interessenter, med skepsis i universitetsmiljøet, fordi den ikke svarer til den traditionelle opfattelse af universiteternes opgave, nemlig at skabe ny viden uden binding<sup>47</sup> til bestemte målformuleringer og at undervise studerende i den tilgængelige viden »indtil det højeste videnskabelige niveau«. <sup>48</sup>

Inden for uddannelsesforskningen kaldes det traditionelle autonomi-orienterede syn ofte 'modus 1', mens det nye netværksbaserede syn kaldes 'modus 2', og det nye syn på universiteterne er allerede i gang med at ændre disse grundlæggende, og denne tendens vil sandsynligvis fortsætte med stor kraft også i fremtiden. Med Gleerup og Dahler-Larsens ord:

Den aktuelle virksomhedsgørelse og organisationalisering af universiteterne udgør...efter manges vurdering den potentielt mest hastige og omsiggribende omkalfatring af universitetet som institution. Efter Perkins' vurdering har universitetet som institution aldrig tidligere haft så mange studerende som nu og aldrig lagt beslag på så mange samfundsmæssige ressourcer som nu, men samtidig har universitetets iboende værdimæssige særtræk heller aldrig været så stærkt under pres som tilfældet er nu.

Modus 2-kravene sætter sig også igennem i forhold til undervisningen. Ifølge Dahler-Larsen og Gleerup finder er en øget efterspørgselsorientering sted i forhold til universitetsundervisningen. Universitetet mødes i stigende grad med en række krav om uddannelse og undervisning. Man kan fx pege på, at fagene i stigende

grad tvinges til at legitimere sig i forhold til professionsperspektivet: Det har, for nu at nævne et radikalt eksempel på, hvad konsekvenserne af sådan et syn kunne blive, været diskuteret, om institutternes økonomiske tilskud simpelthen skal udmåles i forhold til, hvor mange af deres færdige kandidater der kommer i arbejde. Det er da en nytterationalistisk argumentation, der vil noget! Eksemplet viser blot, at også undervisningen rammes af krav af modus 2-lignende art, og det vil sandsynligvis få store konsekvenser for de krav, der også stilles til undervisningen på fremtidens universiteter.

Selv om erhvervslivsinteresserne vel aldrig har været så tæt på at blive dagsordensættende for strukturændringer på universitetet som nu, er der også elementer i diskussionen om forskningens nytte, universitetsundervisningens kvalitet og uddannelsernes samfundsmæssige funktion, som ikke er helt nye. Siden slutningen af 60'erne har spørgsmålet om studiestrukturer og lærings- og undervisningsformer således været diskuteret også i universitetsverdenen.

De 'gamle' og traditionelle universiteter som Københavns Universitet og Aarhus Universitet (og i nogen grad Syddansk Universitet) er fortsat opbygget på den traditionelle vis med institutter (og centre), hvor man som ny studerende modtager grundundervisning, hvorefter man individuelt kan sætte sin uddannelse sammen. På universitetscentre RUC og AUC er de klassiske fag-discipliner derimod brudt op i store uddannelsesblokke (sam-bas, hum-bas og nat-bas), hvor begrebet tværfaglighed har fået dominerende og strukturbestemmende betydning. Forelæsningsgenren og holdundervisningen, som vel er det klassiske universitets foretrukne undervisningsformer, er her blevet afløst af en struktur, hvor det deltagerstyrende problemorienterede projektarbejde danner kernen i uddannelsen. Det skal dog indledningsvis nævnes, at denne skelnen er meget 'grov': Der er institutter og enkeltlærere på de traditionelle universiteter, som har bevæget sig i projektuniversitetets retning, og der er institutter på fx RUC, som er mere kursusorienteret end andre. Men det ændrer ikke på det forhold, at storstrukturterne på de traditionelle universiteter og centrene er meget forskellige, hvad angår undervisnings- og eksamensformer.

Universitetscentrene opstod oprindeligt som alternativer til det

'humboldtske universitet' med dets mange specialiserede fag og faglige forgreninger. Målet var bl.a. at tage et pædagogisk udgangspunkt for organiseringen af en universitetsuddannelse, som prioriterede de studerendes læreprocesser. Løsningen var det problemorienterede projektarbejde og gruppeeksamenen.

Set i projektpædagogikkens perspektiv er fagdisciplinerne nemlig ikke tidssvarende organiseringer af viden. Således rummer projektpædagogikken ifølge Simonsen m.fl. nogle af svarene på disse problemer: projektorganisering, problemorientering, deltagerstyring, tværfaglighed, erfaringsbaseret og -orientering, som bygger på eksemplarisk stofudvælgelse og som ofte foregår i grupper. Den medfører praksisorientering i og med problemorienteringen:

Den eksemplarisk organiserede uddannelse er ikke nødvendigvis tværfaglig. Men den bryder med forestillingen om uddannelse som formidling af viden, og ser i stedet uddannelse som en dannelsesproces, hvor den lærende selv etablerer helheder ud fra eksempler.<sup>49</sup>

I Simonsens og Ulriksens perspektiv fremstår projektpædagogikken således som et bud på, hvordan man kan løse de grundlæggende problemer med stofudvælgelsen i lyset af fagenes opløsning og videnskabspløen, ligesom deltagerstyringen giver de studerende den indflydelse, som efterlyses, samtidigt med at det bliver muligt at orientere studieindholdet i forskellige retninger, afhængig af interesser og forudsætninger.

Vi ville, fordi det projektorganiserede universitet et alternativ til det universitet, vi i det foregående overvejende har beskæftiget os med, tage pulsen på den alternative struktur og dens tilstand omkring årtusindskiftet, altså 30 år efter, at universitetscentrene med deres anderledes struktur og pædagogiske praksis opstod.

Vi bad derfor en lektor i samfundsvidenskab på RUC om at fortælle os om hans erfaringer med det projektorganiserede universitet set i en lærers – eller her: snarere vejleders – perspektiv:

Hvis det fungerer ordentligt, så er projektarbejdet det samme som at skrive en videnskabelig artikel på et videnskabeligt grundlag.

Hvis det ikke fungerer, så bliver det en snakkeklub. Meningen er, at man skal arbejde selvstændigt og videnskabeligt, og det man får ud af det er, at man lærer at anvende de videnskabelige teorier og metoder konkret og på empiriske områder. Og dermed lærer man også at forholde sig kritisk videnskabeligt til de videnskabelige teorier. Man kan sætte spørgsmålstejn ved, om det nu holder vand. Man får også stille spørgsmålstejn ved, om den empiri, man konstruerer, nu også er tilstrækkelig god. Men problemet er, at projektarbejdet er en meget tidkrævende arbejdsform. Den tager utrolig lang tid. Bare det at få formuleret en problemstilling tager rimelig lang tid. Hvilke teorier skal man bruge? Hvordan skal man skrue elementerne sammen? Der er i virkeligheden ikke tid til projektarbejde. Det betyder, at jo flere studerende, som ikke på forhånd har et særligt engagement i projektarbejdsformen man får, og det er udviklingen på RUC, jo mere bliver man også nødt til at strukturere projektarbejdet og styrke det faglige input. Den bekendtgørelse, der kom på RUC i midten af 90'erne, sagde, at projektarbejdet på basisuddannelserne maksimalt skulle fylde halvdelen og kursusundervisningen den anden halvdel. Det var opstramning. Og på den måde sætter vi os mellem to stole. Vi har både den meget tidskrævende projektarbejdsform, og samtidig kursusundervisning. Det er en stor arbejdsforøgelse set fra lærernes side.

*Hvad gør RUC for at kvalificere de studerende til denne særlige arbejdsform? Forudsætter man, at de kan?*

Lærerne ved ikke noget om det gruppedynamiske. De følger det lidt på sidelinjen. Der findes gudskelov en konsulent, som tager sig af den slags ting, hvis det går galt. Der bliver ikke undervist i projektarbejdsformen, og det mener jeg egentlig også ville være forkert at gøre. Men de studerende gennemgår nogle ret så kraftige erfaringsprocesser. De danner selv grupper i starten af semestret, og lærerne overlader det som regel til et fagudvalg, som består af studenter. Nogen tager initiativ til emner og sætter sedler op, og så finder man sammen. Efterhånden som tiden går, finder de studerende ud af, hvem de gider at lave projektarbejde sammen med, og så er grupperne sådan set dannet før semestret starter.

*Hvordan klarer de studerende de sociale og faglige processer i projektarbejdet?*

Der er to slags tabere: Der er dem, der bliver sociale ofre i det der spil, som bliver mobbet ud eller ikke kan klare det. De forlader simpelthen bare universitet. Det er dog ikke så forfærdelig mange. Så er der de faglige tabere, dem, der formår at koble sig på nogle grupper, men som ikke kan overskue, hvad der foregår. Og som måske



ikke arbejder så meget, og som derfor ikke får lov til at skrive så meget af projektet. Men de er med i gruppen og til eksamen. De kommer nok lidt for ofte igennem. Det er jo så lærerens og eksaminators opgave at fange dem til eksamen, men det kan nogle gange være svært. Det kræver, at man følger godt med i de sociale relationer og i vejledningen hele tiden sørger for at høre forskellige, hvad de mener om projektet. Man skal altså også spørge lidt til, hvordan det går med arbejdet i gruppen. Her kan man måske fange de faglige tabere, for det tjener jo ikke dem selv at komme igennem på den måde – de vil bare falde igennem senere i uddannelsen. Og så har de spildt tre år af deres liv.

Vi interviewede også tre RUC-studerende, som vi bad fortælle noget om de gruppedynamiske processer på en projektor organiseret universitetsuddannelse:

*Hvad sker der med dem, der glider ud?*

Studerende 1: Jeg tror, de glider ud, fordi gruppeformen ikke passer dem. Jeg tror, man skal have lyst til den der form, og det finder man rimeligt hurtigt ud af. Man skal være rimelig social og give plads til andre. Det lærer man, det er en læreproces.

Studerende 1: Det hænger også sammen med, at nogle synes, der mangler en grundlæggende faglighed. En grundlæggende metodisk indsigt i, hvordan man laver et godt projekt, hvordan tænker man akademisk. Og det er jeg enig i: Det mangler helt sikkert. Der tror jeg, at KUA med deres meget skemalagte semestre..... Det har vi ikke på RUC: Det er meget op til en selv. Man kan så diskutere, om det er den helt korrekte måde at gøre det på, om ikke man skule finde en mellemvej.

*Hvad er jeres erfaring med folks ansvarlighed i forhold til gruppen?*

Studerende 2: Jeg synes den har været god. Men der er folk, der glider let igennem. De læser mindre end de andre, og skriver mindre end de andre. Man kan godt hænge på i basisuddannelsen et stykke tid, men jeg er ikke sikker på, at den går på overbygningen.

Studerende 1: Det er en hård proces at skulle have en ud af gruppen. Så man finder sig nok meget i, at der er én, der kører på frihjul.  
*Hvad siger vejlederne til den problematik?*

Studerende 1: Det, de prøver, sagde vores første vejleder, er at få en fornemmelse af, om alle er med.

Studerende 2: Man bliver jo nødt til at være en bussemand, og det er der mange, der ikke har lyst til.

Studerende 3: Man kan smide folk ud af grupper, men det bliver ikke gjort meget. Jeg kender kun et eksempel på basisuddannelsen, men på overbygningen er det mere almindeligt. Der er karakterer på, så det betyder noget. Der er folk mere hard-core. (Tre RUC-studerende på hum-bas)

Både universitetslæreren og de studerende har let ved at se fordelene ved en universitetsuddannelse, hvor forhold til faglighed og organiseringen af arbejdsfællesskabet går andre veje end på de traditionelle universiteter. Synergieffekterne mellem de studerendes faglige og sociale behov tilgodeses i en sådan struktur, ligesom 'forskningsperspektivet' fastholdes i selve uddannelsesstrukturen.

Men der kan også være problemer forbundet med denne struktur, hvor studerende kan savne den metodiske og faglige standard, som den intense fortløbende undervisning på hold med læreren som initiatior kan give, og hvor den kollektive læreproces kan have den utilsigtede konsekvens, at nogen – specielt på de første år – slipper lettere igennem end godt måske er. En tilsvarende kritik rejses i rapporten *Evaluering af basisuddannelserne på RUC og AUC*, hvor der dog også er mange roser til det problemorienterede og deltagerstyrede projektarbejde. Men rapporten betvivler, at basisuddannelserne, ikke mindst den humanistiske på RUC, har skabt den optimale sammenhæng mellem faglighed og tværfaglighed og mellem projektarbejde og kursusundervisning<sup>50</sup>, og det gør den ved at hæfte sig ved nogle af de omkostninger, som også ovennævnte lærer og studerende taler om.

#### 5.4.4: Fremtiden – nogle ideer

Vi har langtfra et materiale og en indsigt, der gør det muligt at vurdere sådanne udsagn, og vores ærinde her er ikke at tale for og imod bestemte universitetsmodeller.

Blot vil vi mere beskedent hæfte os ved det interessante forhold, at universitetsuddannelserne synes at måtte forholde sig til den samme problematik i forhold til høj og lav styring, faglighed og tværfaglighed, lærerinitierede og studenterinitierede læreprocesser, som vi var inde på i forbindelse med gymnasiet i kapitel 4. I begge verdener synes der at være et stort behov for ideer til organisering af forløb, hvor læringsmæssig variation og dermed en planlægning

og organisering af undervisningen i forskellige læringsrum kan være hensigtsmæssig. Det forekommer os vigtigt, at der i universitetsverdenen også tænkes i læreprocesser og undervisningsformer, og hvor det, vi tidligere har kaldt viden og læring af 1., 2. og 3. orden integreres i forløb og planlægning. På forskningsorienterede uddannelser må det selvfølgelig i høj grad være en 3.ordensviden, der må være i centrum for overvejelserne. Med indførelsen af adjunkt pædagogikum og fx Universitetspædagogisk netværk er der i det små skabt mere formaliserede rammer om udviklingen og opprioriteringen af universitetspædagogiske spørgsmål, som måske kan være med til at genrejse spørgsmålet om læreprocesser og 'god' undervisning i universitetsmiljøet.

At spørgsmålet om undervisningskvalitet og -udvikling blandt mange universitetsundervisere overvejes og giver anledning til ideer om andre måder at gøre tingene på, viste sig også i vores spørgeskemaundersøgelse. Vi spurgte universitetslærerne, hvad man kunne gøre for at styrke undervisningen på universitetet, og her følger nogle af svarene:

- Indføring af projektperioder, hvor der ingen tavleundervisning er og projektfrie perioder, hvor forelæsning og øvelsesundervisning koncentrerer. Det er en dårlig udnyttelse af underviserens arbejdskraft, hvis en stor gruppe af studerende føler sig forhindret i at tage del i undervisningen p.g.a. projektarbejde«.
- Tidlige krav om præstation af 'faglige emner' enkeltvis eller på 2-mandshånd overfor mindre grupper(10-20 pers.) af medstuderende – på skift. Faglærere til stede fx 20 procent af tiden på 'konsulentbasis'.
- Opprioritering af undervisningsformer, der socialiserer eksplicit til krævende selvstændigt arbejde.
- Styrke undervisningen på sit hold: gruppearbejde, projektarbejde, studenteroplæg m.m., men det vil kræve langt større lærerressourcer og væsentligt flere undervisningslokaler til holdundervisningen.
- Jeg tror det er vigtigt, at universitetet har ambitioner, og at de studerende lærer meget tidligt at der er forskel på et universitet og gymnasiet.

- Man bør i højere grad søge kognitiv træning af de studerende med fokus på kontinuerlig læring og ikke den mere konkrete verden som universitetet i dag repræsenterer (svaret er rigtigt/ forkert). Men det vil kræve en helt anden uddannelse, udvikling og antal af undervisere.
- I alle andre lande som jeg har kendskab til er der krav om et bestemt aktivitetsniveau hvert år som betingelse for fornyelse af årskort. Danmark er enestående ved ikke at have sådanne krav bortset fra kravet om 1/4 årsværk i løbet af de to første studieår tilsammen«.
- En kombination af målrettet fagudvikling og modernisering af undervisningsformerne og på den anden side opretholdelse af høje faglige krav – de sidste sikret gennem (flere) skrappe eksaminer – helst skriftlige. Undervisningsformer bør fokusere på skriftlighed og problemstyret teorianvendelse (casestudier, undersøgelses) og trække på fastansat, videnskabeligt personale. God undervisning bør belønnes.
- Styrke undervisning på små hold: gruppearbejde, projektarbejde, studenteroplæg mm. Men det vil kræve langt større lærerressourcer og væsentligt flere undervisningslokaler til holdundervisning. Styrket øvelsesundervisning kræver ligeledes bedre lærerressourcer, adgang til øvelseslokaler, apparatur og driftsbetillinger.
- Jeg tror det er vigtigt at universitetet har ambitioner og at de studerende lærer meget tidligt, at der er forskel på universitet og gymnasiet. Desuden er der ingen tvivl om, at vores undervisning og evne til at formidle kan gøres meget bedre, og jeg mener, man bør opprioritere den pædagogiske uddannelse af universitetslærere og i det hele taget holdningen til undervisningen blandt universitetslærere

Og med disse udsagn afslutter vi denne rapport og overlader den aldrig afsluttelige diskussion om faglighed og pædagogik til læserne.