



Arbejdspapirer fra
Center for Undervisningsudvikling

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager

Uddannelsestænkning og fagdidaktik på universitetet

Arbejdspapirer nr. 2005-03

ISBN 87-91234-26-3

Publiceringsdato: 20.04.2005

© Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager 2005

Teksten må med kildeangivelse frit anvendes.

Udgiver:

Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet
Bygning 451, Nobelparken
Jens Chr. Skous Vej 3
8000 Århus C

Telefon: 8942 6900

Fax: 8942 6919

E-post: cfu@hum.au.dk

Web: www.hum.au.dk/cfu

Uddannelsestænkning og fagdidaktik på universitetet

Lene Tortzen Bager, Afdeling for Æstetik og Kultur
Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling
Aarhus Universitet

Forord	2
Fortale for uddannelsesforskning	3
Af Lene Tortzen Bager & Hanne Leth Andersen	
Studieprocessamtalen som led i udvikling af universitetsuddannelse	8
Af Lene Tortzen Bager	
Planlagt uddannelse for selvstændige studerende	15
Af Hanne Leth Andersen	

Forord

Dette arbejdsrapport rummer tre artikler der beskriver uddannelsestænkning og fagdidaktik som områder i uddannelsesudviklingen, der efter vores mening trænger sig på. Grundene hertil er flere, bl.a. er uddannelsestænkning en virkning af universitetsloven og bekendtgørelsens krav om gennemsigthed i kompetencebeskrivelse, progression og orientering imod arbejdsmarkedet. Studienævnenes konkrete arbejde med nye studieordninger styrker uddannelsestænkningen i kommende uddannelser på Ba-, supplerings- og Ka-niveau. Heraf følger behov for at underviseren kvalificerer sine didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisningstilrettelæggelse, i lærings- og samarbejdsformer med andre undervisere og i relation til uddannelsesmoduler. Men også den studerendes kompetence til at vurdere egen studie- og tilegnelsesproces bliver central for udviklingen af uddannelserne.

Arbejdsrapporten præsenterer argumenter for fagdidaktik og uddannelsestænkning fra tre positioner: Som **Fortale for uddannelsesforskning** med udgangspunkt i uddannelses-tendenser og forandringer i det humanistiske genstandsområde. Som konkret og praktisk eksempel på styrkelse af dens studerendes vurdering af læringsprocesser i **Studie-samtalen som led i udvikling af universitetsuddannelse**, og endelig i en generel beskrivelse af et nyt dilemma i universitetsuddannelse, **Planlagt uddannelse for selvstændige studerende?**

Arbejdsrapporten er blevet til i samarbejde mellem Centerleder Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling, og LeneTortzen Bager, lærerstudievejleder, Afdeling for Æstetik og Kultur.

Fortale for uddannelsesforskning

Af Lene Tortzen Bager og Hanne Leth Andersen

En vigtig udfordring for moderne universitetsuddannelser er at kunne opstille konkrete målformuleringer for fagenes vidensområder og tilknyttede kompetencer samt at komme med klare beskrivelser af de færdige kandidaters beskæftigelsesmuligheder. Det er ikke blot udefrakommende ministerielle eller erhvervsmæssige krav, men en udtalt interesse i uddannelsesmiljøerne, ikke mindst hos de studerende, som har brug for at kunne forholde sig til de mange uddannelsesvalg og for at kunne overskue uddannelsens fagelementer, progression og kompetencetækning.

De fremlagte mål kan imidlertid kun have betydning hvis uddannelsen lægger konkret og tydeligt op til dem. Formuleringer om kvalifikationer og kompetencer er kun interessante hvis undervisning, vejledning og eksamen konkret opbygger dem i løbet af uddannelsen. Det kræver en bevidst læringsmæssig udvikling og progression der understøttes af en fagdidaktik.

Fagdidaktik er ikke et nyt fokus i folkeskolen, hvor udgangspunktet for undervisningsplanlægningen naturligt altid har været elevernes læring. Men det er noget nyt at man i de senere år har opprioriteret fagdidaktikken i gymnasieskolen, blandt andet i det 2-årige pædagogikumsforløb, hvor fokus tidligere lå mere klart på almen og teoretisk pædagogik.

Universitetsfagene har brug for eksplicit at tage det samme skridt fra faglogik til fagdidaktik, fra forskningsformidling til uddannelsestækning. Der er brug for at tænke progression og læring både på uddannelsesniveau og på disciplinniveau.

Uddannelsesforskning og fagdidaktik

Hvad betyder didaktik? Didaktik kan beskrives som den praktiske tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på at opnå den ønskede læring, at nå frem til de faglige mål der er beskrevet i studieordningens eksamensfordringer eller at se årsagssammenhænge mellem undervisningens tilrettelæggelse og læringsudbyttet. Derfor er alle undervisere principielt didaktikere, men mange har ikke forholdt sig eksplicit til hvad det er for en kognitiv eller erkendelsesmæssig udvikling uddannelsen eller dens enkelte delelementer tilstræber. Mange har heller ikke seriøst sammenlignet antagelser om hvordan udviklingen finder sted og hvad baggrunden er for valget af de enkelte læringsaktiviteter og deres virkning. Det almindeligste er tværtimod, at fagkolleger og studieledelse ikke indgående har diskuteret den valgte overordnede tilgang til faget eller de enkelte delelementers medvirken til helheden.

Arbejdet med de nye studieordninger i forbindelse med implementeringen af den nye Universitetslov (vedtaget 2003) har sat gang i en del overvejelser på fagene, lige fra kompetencebeskrivelser til valg af eksamensformer. Herefter ligger et nærliggende udviklingsarbejde med at få undervisnings- og arbejdsformer til at stemme overens med både målsætninger og antagelser om hvordan de studerendes tilegnelsesproces egentlig finder sted.

Disse uddannelsesmæssigt centrale overvejelser skal ikke blot hvile på enkeltpersoners erfaringsbårne antagelser, men bør understøttes af forskning. Der findes tilgængelig forskning inden for pædagogik og læring, også med særligt henblik på universitetsuddannelser. Denne forskning udvikles og anvendes meget bredt især i den angelsaksiske verden, men også i de nordiske lande ser man i øjeblikket universitetspædagogiske centre med forskningstygde skyde op, ligesom man flere steder ser politiske krav om fx mindst 1 uges pædagogisk efteruddannelse årligt pr. underviser. I de angelsaksiske lande går satsningen som oftest i retning af ret generelle pædagogiske teknikker: tips og tricks.

Vi bør vælge at udvikle den pædagogiske dimension ind i fagligheden. På den måde vil såvel den faglige udvikling som det videnskabsteoretiske grundlag som kendetegner de

humanistiske fag blive understøttet, og fagdidaktikken vil styrke både faglighed og uddannelsestænkning.

Uddannelsestænkning og det humanistiske genstandsfelt

Det er pointen med fagdidaktikken at den pædagogisk og didaktisk udvikles og anvendes inden for uddannelsens eget kernefaglige område.

I forhold til det humanistiske genstandsfelt er det karakteristisk, at vi arbejder med betydningsdannelse. Forandringer i vores udtryksmåder og forståelsesformer giver løbende anledning til at revidere de humanistiske forskningsfelter og arbejdsmetoder. Naturligvis sker forandringer i udtryksformer og forståelsesformer med større hastighed og gennemslagskraft i kulturen end i forskningen. Men der er grund til at pege på at de humanistiske uddannelser ville kunne stå stærkere ved at forsknings- og uddannelses-tænkning udgør et tættere fagdidaktisk grundlag for udvikling af undervisningen, således at uddannelsesudviklingen fremkommer gennem en fremadskridende forskningsbaseret uddannelsestænkning. Dette kræver indsigt i læring og læringsprocesser. Det er vigtigt at vi kan tilgodese forskellige læringsstile og at vi kan tilrettelægge undervisningen på baggrund af en reel viden om forskellige læringsstrategier.

Det er ikke vanskeligt at finde eksempler på, hvordan det humanistiske genstandsfelt skubber til faggrænser og dermed inviterer til forandrede forsknings- og undervisningsmetoder. I de æstetiske fag er det, man under ét kalder samtidskunsten, en aktuell udfordring. Samtidskunst er relationer, situationer, kommunikationer, der inviterer til relation, interaktion, refleksion og analyse. Denne forandring i kunsten udfordrer forskningen, idet den kalder på nye teoridannelser og analysemetoder. Men den udfordrer også undervisningen. For hvordan kan vi tilrettelægge undervisningsforløb der tilgodeser samtidskunstens mange koblings- og interaktions-steder i undervisningen? Samtidskunsten inviterer til arbejds- og læringsmåder, der udfordrer den traditionelle dannelses-tænkning.

Den traditionelle forståelse opfatter dannelse som en individuel, indadvendt og affirmativ proces, der resulterer i udviklingen af et subjekt. I denne tænkning sker dannelsen

gennem en ensom og knugende proces med stoffet. Resultatet af processen - det dannede subjekt - står til gengæld som lyset for enden af tunnelen.

Denne proces er vanskelig at få til at fungere med samtidskunsten. Samtidskunstens relationelle og kontekstuelle tilnærmelsesmåder inviterer til at supplere den traditionelle dannelsesstærkning med mere lærende, prøvende, udforskende og dynamiske tilgange i forskning og undervisning.

En sådan lærende og udforskende tilgang giver kompetencer, der er relevante og efterspurgt på arbejdsmarkedet. Handlingsorientering, interaktion, analyse og refleksion er arbejdsformer og kompetencer, som besvarer kravene på arbejdsmarkedet i højere grad end den individuelle grublen. Den traditionelle analytisk-kritiske kompetence kan ikke stå alene, men må suppleres med nye og mere handlingsorienterede kompetencer.

I aktuel universitetsuddannelse bør dannelse ikke foregå i ensomhed, - med et spinkelt lys for enden af tunnelen - men i lærende arbejdsformer, der afslører et komplekst system af ind- og udgange.

En vej til at styrke de kreative og sociale aspekter i læringsprocesser i universitetsuddannelse ligger netop i fagdidaktikken. I de fagspecifikke, forskningsbaserede overvejelser over, hvilke undervisnings- og prøveformer, der bedst stimulerer de kompetencer og den læring, vi ønsker uddannelserne skal give. Samtidig skal undervisningen tilrettelægges så de studerende gennem deres studium opnår erfaring med de arbejdsformer, de kommer til at indgå i på arbejdsmarkedet.

Anvendelsesorienteret uddannelse

Erhvervsundersøgelsen (2002, Humaniora, AU) af kandidaternes karrierevej viser, at en mængde nye job-kategorier er dukket op. Den samfundsmæssige drejning i retning af lærende processer har skabt en række akademiske funktioner, der fordrer evnen til at agere igangsættende, kreativt, udviklende på et refleksivt og analyserende grundlag. Det er vigtigt, at universitetsuddannelserne indgår i samspil med de lærende processer, som

karakteriserer det moderne samfund. Det er vigtigt, at en humanistisk universitetsuddannelse giver de studerende erfaringer med arbejdsformer, som kvalificerer dem til at igangsætte lærende processer, skabe samarbejde, udvikle og beskrive reflekterede grundlag for valg og interaktioner.

Erhvervsundersøgelsen viser at jobfunktionerne åbner sig, ligesom de nye kandidater er ved at lære at tænke deres kompetencer ind i nye sammenhænge og gøre aftagerne opmærksomme på at universitetsuddannelse honorerer krav om såvel viden og refleksion som kreativitet og interaktion.

Implementering

Det er oplagt, at didaktik bør være forskning, der foregår på fagene med deres tætte tilknytning til undervisningen. Fagenes egen indsigt i tradition, teoridannelse og analytiske metoder er omdrejningspunkt for nytænkning og udvikling. Men fagdidaktikken kan stimuleres og bakkes op fra centralt hold. Dels kan der peges på nødvendigheden af didaktisk udvikling af uddannelserne, dels kan forskningsmetodisk baserede fagdidaktiske indsatser støttes og anerkendes på linje med anden forskning, og endelig kan der fokuseres på efteruddannelse og kompetenceudvikling af lærerne. Der er brug for at skabe rammer om den refleksion der skal danne grundlag for uddannelsestænkningen. Det er samtidig en konkret tilgang til indfrielse af nogle af de krav til kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af uddannelserne der ligger i Aarhus Universitets oplæg til en udviklingskontrakt.

Referencer

Center for undervisningsudvikling, CFU: hum.au.dk/cfu

Andersen, Hanne Leth, 2004: *Eksamensformer: valg med konsekvenser*, Arbejdspapir fra CFK/CFU.

Søndergaard, Louise & Lene Tortzen Bager, 2004: *Evaluerings som redskab til udvikling af universitetsuddannelse*, Arbejdspapir fra CFK/CFU.

Windsløv, Carl, 2004: "Hvad skal vi med matematikdidaktikken?", in Karsten Schnack (udg.): *Didaktik på kryds og tværs*, DPU.

Studieprocessamtale som led i udvikling af universitetsuddannelse

Af Lene Tortzen Bager

Den nye bekendtgørelse stiller krav om at universitetsuddannelser udvikles med henblik på progression mellem uddannelsesniveauer, kompetencebeskrivelser for uddannelsernes moduler og overensstemmelse mellem undervisnings- og eksamensformer. På afdelingerne er der travlhed med at udarbejde de nye studieordninger, der skal træde i kraft pr. august 2005. I dette arbejde finder der en vigtig styrkelse af uddannelsestænkningen sted.

Men for at denne uddannelsestænkning kan blive implementeret i uddannelserne må såvel undervisere som studerende være indstillede på at udvikle deres arbejds- og studieformer i overensstemmelse hermed.

I det følgende skal jeg præsentere et initiativ til studieprocessamtaler på Afdeling for Æstetik og Kultur ved Aarhus Universitet. Studieprocessamtalerne er udviklet som et redskab til at kvalificere den studerendes vurdering og refleksion af egne arbejdsformer, studieproces og opnåede kompetencer og kvalifikationer. Før jeg beskriver initiativet, vil jeg imidlertid referere til en undersøgelse, der godtgør, at der er behov for at kvalificere den studerende som studerende.

Den implicitte studerende

I artiklen "Evalueringspraksis på humaniora" præsenter forskningsassistent ved Center for Undervisningsudvikling, Louise Søndergaard en undersøgelse af undervisningsevaluering på Humaniora ved Aarhus Universitet (Søndergaard & Tortzen Bager, 2004).

Undersøgelsen af undervisningsevaluering på Humaniora viser, at 40 % af evaluerings-spørgsmålene i praksis angår underviserens præstation, mens den studerendes indsats i undervisningen tillægges ringe værdi.

Det er klart, at en evalueringspraksis, der sætter underviserens præstation i centrum ikke fremmer den studerendes involvering i undervisningen. Men herudover risikerer underviseren at skabe en "implicit studerende" gennem sin henvendelsesform (Ulriksen, 2004). Den implicitte studerende er i dette tilfælde én, der ikke oplever at egen involvering og refleksion over egen studieproces er relevant for vurderingen af undervisningen. Det betyder i værste fald, at underviseren igennem sin evalueringspraksis er med til at forme og udtrykke forventninger til den studerende, som ligger langt fra det, vi måtte ønske os af moderne universitetsuddannelser.

Analysen af evalueringspraksis viser således, at udvikling af uddannelserne fordrer at undervisernes kompetencer udvikles i lærings- og evalueringsmæssig henseende. Men dette udviklingsarbejde skal naturligvis inddrage den lærende part i uddannelse: den studerende. Undersøgelsen af evalueringspraksis på Humaniora dokumenterer, hvad de studerende er vænnede til. Den giver således grund til at forvente, at de studerendes kompetence til at reflektere over egen studieproces og evaluere undervisningen i relation til egen læring skal styrkes.

Studieprocessamtalen som redskab

Den studerende skal være en central medspiller i en mere kvalificeret brug af undervisningsevaluering. Men for at den studerende aktivt kan deltage i at udvikle universitetsuddannelserne, er det nødvendigt også at stimulere og kvalificere den studerendes fokus på lærings- og uddannelsesmæssige perspektiver.

Studieprocessamtalen et konkret bud på en evalueringspraksis, der skal øge den studerendes bevidsthed om og refleksion af egen faglige og studiemæssige udvikling.

I det følgende skal jeg beskrive baggrunden for og hensigten med det initiativ til studieprocessamtaler vi har taget på afdeling for Æstetik og Kultur, Aarhus Universitet.

Hensigt med studieprocessamtalen

Studievejledningen ved Æstetik og Kultur har taget initiativ til studieprocessamtaler for studerende ved afdelingens Ba-, supplerings- og Ka-uddannelser. Konceptet til samtalerne er udviklet af Studievejledningen i oktober 2004, og i slutningen af november 2004 er de første samtaler afholdt.

Ideen til samtalerne har sit udspring dels i de to studerende studievejlederes indblik i studiekammerater og vejledningssøgendes faglige lærings-proces. Dels i lærerstudie-vejlederens kontinuerlige indsamling af evalueringserfaringer med undervisningsforløb, studienævnsarbejde, kollegasupervision og med erfaring fra vejledningssøgende.

På baggrund af disse erfaringer har vi kunnet formulere en hensigt om at kvalificere den studerende *som studerende* i relation til:

- at opnå øget indsigt i egen studieproces, dvs. at kunne reflektere over opnåede kompetencer og kvalifikationer, vurdere arbejdsformer og kvalificere refleksion af faglige og erhvervsrettede valg.
- at indgå i en mere lærings-orienteret dialog med underviseren om undervisningen.

Samtalernes realisering

Studievejledningen har foreslået, at studieprocessamtalerne bliver præsenteret for de studerende som et "obligatorisk tilbud". På den måde sikres en fælles forpligtelse til, at samtalerne holdes med alle studerende. Og studerende, der tager flerårige uddannelser på afdelingen, vil opleve et forløb af samtaler.

De enkelte samtaler vil blive differentieret i forhold til studietrin og særlige tidspunkter i de studerendes uddannelsesforløb, hvor bestemte spørgsmål og afklaringsbehov typisk melder sig. Således er studieprocessamtaler på grunduddannelsens 2. semester en samtale, hvor fokus ligger på den studerendes oplevelse af arbejdsformer på universitetet, på den studerendes beskrivelse af begyndende kompetencer og på den studerendes

faglige orientering. Mens samtalen på grunduddannelsens 3. semester drejer de samme emner i retning af det kommende valg af supplerings og kandidatuddannelse.

Dette forløb i samtaler skal give den studerende et forum til erfaringsudveksling, problem-afklaring og refleksion af egen studieproces. JobHum projektets erhvervsvejlednings-manual til afklaring af kompetence- og jobbevidsthed har været et godt og inspirerende redskab i udarbejdelsen af de konkrete temaområder og spørgsmål (JobHum 2004).

Studieprocessamtalerne realiseres ved, at Studievejledningen indkalder til samtalerne og udleverer en handout-mappe, som er den studerendes personlige. Mappen indeholder en guideline for studieprocessamtalen, her er det angivet, hvor længe samtalen varer (60 min), og den studerende bliver bedt om at forberede samtalen i sin læsegruppe og tage egne notater med herfra. Samtalen forberedes i den studerendes faste læsegruppe, men realiseres i tilfældigt tilmeldte gruppe på op til 6 studerende. Begrundelserne for dette forløb er flere. En væsentlig grund er, at den studerende får anledning til at tale om sine studiemæssige overvejelser i sin velkendte læsegruppe, hvor gruppens fælleserfaringer med oplæg, opgaver og studier kan bruges til at uddybe og nuancere den enkeltes overvejelser. Dernæst får læsegruppen erfaring med at drøfte studiemæssige spørgsmål og perspektiver i forbindelse med studiet og får altså ideelt set og ved fælles hjælp oparbejdet en kapacitet til at tage hånd om den type spørgsmål i læsegruppen. Endelig er det den enkleste og mindst tidsrøvende løsning for Studievejledningen at præsentere en række datoer og tidsrum for studieprocessamtaler, som de studerende så frit og efter mulighed vælger sig på.

En studievejleder leder samtalen. Efter studieprocessamtalen med et hold udarbejder Studievejledningen et anonymiseret resumé af det enkelte holds studieprocessamtaler og lægger det i en intern/lukket FirstClass-konference.

På afdelingen har vi valgt at lægge studieprocessamtale på grunduddannelsens 2. og 3. semester, på suppleringsuddannelses 2. semester og på kandidatuddannelsens 2. semester. For at sige lidt om omfanget af omprioriteringen i Studievejledningens

arbejdsopgaver, betyder denne frekvens af studieprocessamtaler, at 3 studievejledere skal afholde ca. 20 samtaler om året.

Studieprocessamtalen i uddannelsesmæssig henseende

Det har stået centralt i forarbejdet til studieprocessamtalerne, at såvel afdelingens, studievejledningens som de studerendes interesser skulle kunne imødekommes i projektet.

For afdelingen har et stadigt voksende pres på STÅ-produktion øget interessen for realiserede eksaminer og for stabil rekruttering, men også aktiviteter til at fastholde og stimulere studieaktiviteten hos de studerende er i afdelingens fokus.

I relation til disse interesser lægger studievejledningen vægt på, at samtalerne skal indgå som et innovativt og udviklende led i fastholdelse og rekruttering af de studerende.

Et andet væsentligt aspekt med samtalerne er for Studievejledningen at formulere studieprocessamtalerne som led i en større omlægning af vejledningens opgaver og arbejdsformer. Det er studievejledernes hensigt at gøre op med billedet af studievejledningen som et sted, man henter studietekniske informationer. Studievejledningen ønsker at udvikle sig til en udadvendt og agerende instans, der animerer og stimulerer de studerendes løbende refleksion over egen studieproces og kompetencemæssige afklaring. Samtalerne er tænkt som en måde at bringe studievejlederne i tættere kontakt med de studerende, så vejlederne kan få et bedre indtryk af, hvad der rører sig på de enkelte uddannelsesmæssige trin og tage initiativer herudfra. På den måde skulle de studerende gerne opleve en studievejledning som er tæt på dem og som giver et relevant medspil.

Til gengæld ønsker studievejlederne, at den del af rekrutteringsarbejdet, der drejer sig om generel information om uddannelser fremover bliver løst gennem en forbedret brug af hjemmeside og gennem et mere systematiseret samarbejde mellem instituttets fag.

Omprioritering af ressourcer

Hidtil har studievejledningen lagt ca. 40 % af arbejdstimerne i afholdelse af informationsmøder, (for nuværende og kommende studerende), mens andre ca. 40 % er gået til

træffetid og de sidste ca. 10 % er til ekstraordinære opgaver, som fx artikler og diverse arrangementer.

Omprioritering af studievejledningens timetal betyder, at de 40 % til informationsmøder bliver omlagt til studieprocessamtaler. Omprioriteringen af opgaverne og arbejdsformerne i studievejledningen er således det grundlag, der gør det muligt at realisere studieprocessamtaler til samtlige studerende *uden* en væsentlig øgning af timeforbruget.

I Studievejledningen på Æstetik og Kultur arbejder der som nævnt to studerende, der ifølge sagens natur skiftes ud med jævne mellemrum. I forhold til det aktuelle forarbejde med konceptet for studieprocessamtaler spiller det ind, at begge studentervejledere har været på vejlederkursus, at de på baggrund heraf har vist så stor interesse for vejledningssamtalen som redskab, at vi har gjort samtalen til et indsatsområde i Studievejledningen. Det betyder, at den aktuelle studievejledning har oparbejdet særlige ressourcer til at varetage studieprocessamtaler. Jeg finder det væsentligt at nævne denne særlige ressource, for at pege på, at studieprocessamtaler kræver ressourcer, der dels skal være til stede, dels skal bygges op. Projektet er af en sådan karakter, at det kan tage tid, før det giver tydelige afkast. Indtil da bygger det kompetencer op.

Et forandret uddannelsesmiljø

Med de nye studieordningers ikrafttrædelse i sommeren 2005 får vi rundt omkring på uddannelserne et klart udgangspunkt for at kunne sikre sammenhæng mellem den enkelte uddannelsers kompetencebeskrivelse og de enkelte undervisningsforløb. Underviseren har i de nye studieordninger et godt grundlag for at styrke sammenhængen mellem tilrettelæggelse og realisering af undervisning med blik for den studerendes tilegnelsesproces.

De nye studieordninger er udtryk for en styrkelse af uddannelsestænkningen i universitetsuddannelse. For at denne tænkning kan blive implementeret i uddannelsernes praksis er det vigtigt at udvikle underviserens didaktiske overvejelser i relation til undervisnings-tilrettelæggelse og til læringsformer, det vil sige til en reflekteret fagligt og læringsmæssigt

begrundet kontakt med de studerende. Men det er også nødvendigt at kvalificere den studerendes kompetence til at reflektere over opnåede kompetencer og kvalifikationer, vurdere arbejdsformer og egen læreproces. For at stimulere og styrke uddannelses-tænkningen skal alle niveauer af universitetsuddannelse involveres.

Referencer

JobHum projektet, 2004, Det humanistiske fakultet, Aarhus Universitet.

Søndergaard, Louise, 2004: "Evaluering af undervisning" in Søndergaard, Louise & Bager, Lene Tortzen: *Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse*, Arbejdspapir fra CFK/CFU.

Ulriksen, Lars, 2004: "Den implicitte studerende", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3.

Planlagt uddannelse for selvstændige studerende

Af Hanne Leth Andersen

Ansvar og rammer

Det er en almindelig antagelse at universitetsuddannelser lægger vægt på selvstændighed og generel intellektuel og personlig dannelse. Det er en sådan tilgang den forskningsbaserede universitetsundervisning principielt lægger op til. Men mange gange i løbet af selve uddannelsesforløbet tages ansvaret fra de studerende, fx i kraft af undervisningsmetoder og eksamensformer der bygger på et forældet læringssyn. Tendensen er desværre kun blevet tydeligere i den nye universitetslov som lægger op til at universiteterne skal kunne styre de studerende sikkert gennem en klart fastlagt uddannelse på normeret tid. Der er en tydelig diskrepans mellem på den ene side universiteternes tradition for selvstændiggørelse og individuel fordybelse samt frasortering af en stor gruppe studerende som ikke er i stand til at klare disse betingelser og på den anden side en uddannelsespolitisk styring der har som sit væsentligste mål at få så mange studerende igennem uddannelsessystemet som muligt på så kort tid som muligt.

Mange af de politiske visioner kan dog udmøntes i en uddannelsestænkning der både tilgodeser universitetsstudiernes bedste traditioner og samtidig understøtter bedre gennemførsel. Kodeordet er ansvarlighed og selvstændighed, men inden for helt klare rammer og eksplicitte retningslinjer, samt vejledning, faglig såvel som erhvervsorienteret.

De studerende forventer at få lov til at vælge selvstændigt og tage ansvar for deres uddannelse, når de starter på universitetet. De er principielt studieforberejede¹ fra gymnasiet og ser frem til livet som studerende med engagerede undervisere, medstuderende og fag de selv har valgt og har lyst til at fordybe sig i.

¹ Det er ikke kun universiteterne der har beklaget sig over at de nye studenter reelt ikke altid har været studieforberejede, og den nye gymnasireforms fokus på dette element, bl.a. via det stærkt opprioriterede fagsamarbejde i *almen studieforberejdelse*, er da også et tydeligt signal om at man ønsker at ændre på dette forhold.

Alligevel mister mange studerende troen på at de selv kan tilrettelægge deres arbejde og man ser ofte at de i løbet af de første studieår bliver mere usikre og uselvstændige ved mødet med det fagområde de har valgt og som viser sig at være større og mere komplekst end de havde regnet med. Moderne uddannelsesforskning (fx Ramsden 1999) viser at de studerende generelt i løbet af det første studieår tilegner sig overfladelæringsstrategier snarere end dybdelæringsstrategier. Dette kan være hensigtsmæssigt i visse discipliner, men det er ikke nogen heldig tendens på de humanistiske fag, og slet ikke når vi har brug for at uddanne kandidater som kan forholde sig selvstændigt, kreativt og originalt til information og viden, kan kombinere og tænke på tværs af fag og metoder. Det er netop de kompetencer vi ved aftagerne forventer og udtrykker ønske om at finde hos de humanistiske kandidater.

Hvis uddannelse er det vi udbyder?

Vi må som udgangspunkt diskutere om de uddannelser vi udbyder, er til for de studerendes og arbejdsmarkedets skyld eller for fagets og faglighedens skyld. Eller om det er to hensyn der kan forenes. Universitetet har et ansvar både for at bevare og udvikle viden, for at forske til højeste internationale niveau (*Universitetsloven* § 2), men det er nødvendigt at adskille dette krav fra kravet om at udbyde forskningsbaserede uddannelser, fordi det højeste forskningsniveau ikke nødvendigvis er målet med uddannelserne. Målet med vore stærkt specialiserede forskningsbaserede universitetsuddannelser må defineres i lyset af uddannelsernes anvendelighed (jf. Bologna-deklarationens begreb *employability*) i samfundet, uden at dette fører til en kortsigtet nyttetankegang. Hvis vi alvorligt mener at mange studerende skal tage stærkt specialiserede humanistiske uddannelser, så skal vi kunne redegøre for hvad det er i disse uddannelser der gør dem anvendelige i samfundet, og det er bl.a. derfor kompetencetænkningen, som den er udmøntet i Bologna-erklæringen og i den danske følgegruppes kompetencedegørelse², er så nødvendig i dag: vi er nødt til via arbejdet med de nye studieordninger og de arbejds- og eksamensformer, de lægger op til, at skabe en bevidsthed om hver enkelt uddannelses mål, faglige mål såvel som kompetencemål, samt om uddannelsens anvendelighed, både i kraft af selve fagligheden,

² "Qualifications Framework" er betegnelsen for systematiske beskrivelser af uddannelsessystemernes grader, hvor vægten lægges på beskrivelse af slutkompetencer. Den danske følgegruppe anvender begrebet "kvalifikationsnøgle".

og i kraft af de forskningsbaserede metoder og de benyttede arbejdsformer som kvalificerer de færdige kandidater bredere. Denne bevidsthed om en uddannelses mål og muligheder er et vigtigt udgangspunkt for de studerendes motivation og engagement i uddannelse og studiemiljø.

Uddannelsesplanlægningen bør ikke være en diskussion mellem nogle få forskere om hvilke faglige fokusområder de finder mest interessante eller væsentlige, men tager udgangspunkt i konkret viden. De senere års evalueringer af de fleste uddannelser, samt de mange kandidat- og aftagerundersøgelser har givet en konkret viden om de færdige kandidaters ansættelsesforhold og ansættelsesmuligheder, og om, hvordan de studerende og ikke mindst de færdige kandidater ser på studiet og om de styrker og svagheder det i deres øjne har. Nogle af de undersøgelser, evalueringer og auditeringer der kan bruges til at skabe viden om de humanistiske uddannelser er følgende:

- Tyskevalueringen fra Evalueringscentret 1995
- Romansk Instituts studentspørgeskemaundersøgelse, KU (Mosegaard Hansen et al., red., 2001)
- Erhvervsundersøgelsen, HUM, AU 2002
- Evaluering af de universitære tyskuddannelser, EVA 2003
- RUCs kandidat- og aftagerundersøgelse 2002
- AAU's kandidatundersøgelse 2002
- EVA's auditering af Københavns Universitet 2004
- EVA's auditering af Danmark Tekniske Universitet 2004

En auditering er en evalueringsform der direkte fokuserer på at udvikle bevidsthed om de procedurer som sikrer kvaliteten og niveauet i en institutions bestemmelserne for undervisning og læring. Uddannelsesauditeringerne er dermed kilder til viden om studie- og undervisningsmiljø hvis iboende kvalitet er at de er skabt til at blive anvendt i undervisnings- og uddannelsesplanlægningen. Det er interessant at konstatere at KU's auditering anbefaler følgende tiltag, der klart går i denne retning:

➔ der skal arbejdes meget mere direkte og målrettet med universitetspædagogik

- ➔ der skal opstilles præcise og operationelle kvalitetsmål for god undervisning
- ➔ der skal skabes en incitamentstruktur for at få underviserne til at interessere sig mere for undervisning, at undervisningsevalueringer skal bruges mere selektivt og konstruktivt
- ➔ den omfattende vejledning der finder sted ved universiteterne skal følges meget mere nøje end det i øjeblikket er tilfældet

Problemet er at de fleste studieledere og undervisere har svært ved at finde tid til at sætte sig ind i de relativt mange undersøgelser der foretages rundt omkring på universiteterne, og at selv informationen om egne dimittender ikke altid når frem til fagene, som skal bruge dem. Det er en proces der skal sikres fremover og som både de uddannelsesansvarlige på fakultetsniveau og de pædagogiske enheder skal medvirke til at stimulere – og levere viden og materiale til.

Fagdidaktik

Vejen fra fagligt udgangspunkt til fagligt mål hedder fagdidaktik og bygger på viden om læring. Når en uddannelse planlægges, indtænkes der en progression, som afspejles i faglige mål og kompetencemål på forskellige niveauer. For at nå frem til disse mål er det nødvendigt at tage højde for de studerendes konkrete faglige udgangspunkt og for hvordan læring og udvikling kan finde sted. Udgangspunktet er både de præcise optagelseskrav til den enkelte uddannelse, hvad enten det er en bachelor- eller en kandidatuddannelse, og en konkret viden om, hvad disse indebærer af faglig viden og metodisk kunnen. Herudover er det vigtigt at kende de studerendes forventninger til uddannelsen. Ligegyldigt hvilken disciplin der arbejdes inden for, skal der tænkes pædagogisk og didaktisk, når der vælges arbejdsformer og niveau. Denne procedure giver mulighed for med udgangspunkt dels i en forskningsbaseret faglig viden inden for det enkelte område, dels i en viden (eller en teori) om læring, at tilrettelægge et forløb hvor de studerendes læring er i centrum. Det er ud fra denne viden om arbejdsformernes samspil med læringsmålene, at der kan vælges optimale eksamensformer, som prøver i netop det man ønsker at opnå. Med udgangspunkt i en sådan tankegang undgår man at opfatte det

som dårlig eller kortsigtet adfærd, når man oplever at de studerende – logisk nok – tilrettelægger studierne ud fra eksamensformer og eksamenskrav.

De studerendes udgangspunkt

De studerende er ikke som de har været. Der er langt flere studerende i dag end for blot 20-30 år siden, og de opfører sig anderledes. Dette har sammen med andre samfundsmæssige forhold medført en udvikling fra meget smalle og relativt elitære universitetsuddannelser til bredere anlagte uddannelser, hvortil der rekrutteres studerende med forskelligartede sociale baggrunde og kulturelle ressourcer, og med klart forskellige tilgange til viden og forståelse. Nogle taler om niveaufald, andre ser de nye studerende som mere bredt kompetente, mindre autoritetstro eller bedre til at håndtere store mængder af information. Hukommelse, paratviden og klassisk lærdom er under alle omstændigheder blevet mindre centrale kompetencer, mens tænkning på tværs af teorier og hovedområder klart prioriteres, som det også kan ses i den nye gymnasiereform.

Gymnasiereformen fokuserer på studieforberedelse i et udbredt fagsamarbejde på tværs af de faglige hovedområder. Specielt i almen studieforberedelse og i almen sprogforståelse lægges vægt på at lære eleverne at kombinere viden og metoder i forståelsen af omverdenen og deres egen udvikling.

Almen studieforberedelse har til formål at udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden gennem fagligt samarbejde samt styrke deres evne til på et bredt fagligt og metodisk grundlag og i et fremtidsorienteret perspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling. Desuden skal almen studieforberedelse styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag og bidrage til at kvalificere deres valg af fag i gymnasiet og deres valg af videregående uddannelse

(Bekendtgørelsen for Studentereksamen, Almen studieforberedelse: Identitet og formål)

Samtidig med disse høje krav og forventninger til samarbejdet mellem fagene og metodebevidstheden i gymnasiet, næres der i mange fagmiljøer en vis mistro med hensyn til om det faglige niveau som vi kender det, kan opretholdes, trods de gentagne politiske løfter

om det modsatte. Det er altså ikke nemt at forudse, hvordan det faglige indgangsniveau kommer til at se ud i fremtiden, trods klarere optagelseskrav.

De nye studerende i dag er naturligvis en heterogen gruppe. Det er stadig muligt at finde det mønster som vi kender fra 80'ernes nå-generation hvor de studerende generelt accepterede curriculum uden andre reaktionsmønstre end studieskift eller frafald, og uden at dette medførte nogen særlig selvransagelse i studiemiljøerne. Op igennem 90'erne oplevede man at de studerende blev mere aktive i forhold til studier og studenterpolitik og efter manges mening krævede mere og klagede mere. Dette kan dog også ses på baggrund af den evalueringskultur som er opstået i den samme periode. I dag, efter årtusindskiftet, finder vi stadig disse to typiske adfærdsmønstre. På den ene side den gruppe studerende som fremstår mere passive og som ønsker faste studiestrukturer og klare krav til eksamen, og på den anden side de meget aktive, selvbevidste studerende som vælger nye fagkombinationer og som forventer personligt udbytte³ af deres uddannelse.

Midt i denne usikkerhed med mange studerende og mange forskellige tilgange, skal underviserne ikke desto mindre være klar til at møde de studerende der hvor de er, både hvad angår niveau og studiemotivation, hvis det skal være muligt at føre dem videre frem mod uddannelsernes mål. Uddannelserne skal kunne tage højde for heterogeniteten i de uddannelsessøgende og i disses tilgange til viden og læring. Dette kan bl.a. gennemføres i kraft af variation i undervisnings- og eksamensformer, men også ved at de studerende får indflydelse på tilrettelæggelsen af den undervisning de er aktører i. Universitetet skal ikke blot hælde viden på og forvente, at de studerende af sig selv når et bestemt niveau eller bliver til en bestemt type af kandidater. Der skal dialog til for at få moderne uddannelser til at møde moderne studerende.

³ Mange undersøgelser når frem til at de unge i dag ønsker at 'konstruere' deres egen uddannelse. Det er netop hvad Lilli Zeuner fremhæver (2000), mens Karen Sjørup i *Uddannelsesredegørelsen* 2002 betoner moderne studerendes behov for det som giver personligt mening. Hun mener mange moderne studerende fravælger eksakte og specialiserede fag og vælger mere generalistprægede fag og at de let forstår begreber som tværfaglighed og problembaseret læring. Lars Ulriksen (DPU) påpeger, at moderne studerende studier, der er *personligt meningsfyldte*, og som de føler *udvikler* dem (cf. Humanistisk Uddannelsesråds konference "De videregående sproguddannelser – er der behov for reformer?").

Den forskningsbaserede undervisning møder de studerende

Der er ingen tvivl om at der er brug for en indgående definatorisk diskussion af begrebet forskningsbaseret, som er hele væsensgrundlaget i universitetsuddannelserne. Begrebet tolkes meget forskelligt af forskellige forskere og undervisere, og mange steder udmønter kravet om forskningsbaseret undervisning sig i en adskillelse mellem personer, deres uddannelse og deres ansættelsesforhold. Således kan en persons undervisning inden for vedkommendes fagområde betegnes som forskningsbaseret, hvis vedkommende har en forskeruddannelse eller hvis vedkommendes ansættelse indebærer en forskningsforpligtelse. Den smalleste definition betragter kun undervisning i eget forskningsområde og egne forskningsresultater som forskningsbaseret, hvilket kun med en meget stærk forskningsstyring ville kunne integreres i en moderne uddannelsesestænkning. Per Fibæk Laursen (1998) opstiller fire hovedkategorier inden for forskningsbaseret undervisning, hvor den første kategori netop er karakteriseret ved antagelsen om at forskningsbaseret undervisning bygger direkte på underviserens egne forskningsresultater. Herefter følger en institutionel definition, hvor det drejer sig om at være tilknyttet et forskningsmiljø, en personlig definition hvor det handler om, hvorvidt den enkelte underviser også er forsker, og endelig en processuel definition der lægger vægten på undervisningens forskningsmæssige tilsnit i form af at de studerende får en indsigt i forskningsmetoder gennem undervisningen eller gennem direkte samarbejde med praktiserende forskere. Et yderligere element der føjer sig til ideen om den forskningsbaserede undervisning er at universitetsuddannelser forventes at bygge på den nyeste faglige viden, samt på videnskabelig teori og metode, og at uddannelsesstederne også skal kunne uddanne kandidater der er kvalificerede til videreuddannelse på ph.d.-niveau (cf. Uddannelsesbekendtgørelsen, maj 2004, kap. 1, § 2+3).

Formålet med uddannelserne på universitetet er ifølge Uddannelsesbekendtgørelsen at indføre den studerende i et eller flere fagområders videnskabelige discipliner, herunder fagområdet/fagområdernes teori og metode, så den studerende opnår en bred faglig viden og kunnen. Den studerende skal blive i stand til selvstændigt at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdet/fagområdernes relevante bestanddele, og på grundlag heraf kunne udøve erhvervsfunktioner. På kandidatuddannelserne betones en faglig fordybelse gennem anvendelse af videregående

elementer i fagområdets/fagområdernes discipliner og metoder, herunder træning i videnskabeligt arbejde og metode, der videreudvikler den studerendes kompetence til at bestride mere specialiserede erhvervsfunktioner samt til at deltage i videnskabeligt udviklingsarbejde.

Universiteternes særkende bør være, at studenterne lærer at bruge forskningsmæssige teorier og metoder, og at de lærer at bruge deres fag ved at bruge disse.

(Per Fibæk Laursen 1998, s. 99)

Undervisning er ikke forskningsformidling, men kan være deltagelse i forskningprocesser. Moderne uddannelser handler ikke om at en universitetsunderviser fortæller om sin forskning, mens de studerende finder ud af hvordan de skal blive lige så dygtige som ham. Det handler om på den ene side klart at definere udgangspunktet, optagelseskrav og viden om hvad opfyldelsen af disse krav helt konkret indebærer af faglig viden og metodisk kunnen. På den anden side definerer man, lige så klart, de faglige mål og kompetencemålene. Disse mål er ikke nødvendigvis de samme som de ansatte underviseres kerneområde inden for forskningen. Men de bør kun kunne opfyldes gennem en tilgang til undervisning og læring hvor den forskningsbaserede metode er grundlaget, for det er netop på dette område universiteternes uddannelsesvifte er unik og det er netop denne metode, der udvikler de mest eftertragtede kompetencer på et moderne, stærkt konkurrenceorienteret globalt videns- og arbejdsmarked. Der skal tænkes nyt, og der skal skabes ny viden.

Ansvarliggørende tilgang til læring

Begrebet forskningsbaseret undervisning kompletteres i denne forbindelse af begrebet forskningsbaseret læring, hvorved det understreges at undervisningen består af to sider, der kan siges at være hinandens forudsætning. Dette paradigmeskift fra en lærerorienteret til en læringsorienteret universitetsundervisningsteori kan samtidig medføre nye mål for undervisning og læring, som f.eks. udvikling af selvstændighed og ansvarlighed. Underviseren har ikke længere autoriseret monopol på at være en docerende videnbeholder eller tankpasser. Der findes ikke nødvendigvis entydige svar, når målet ikke blot er viden, men også kunnen, færdigheder, erfaring, holdninger og kompetence til at handle i forhold til det

tilegnede. Herudover har den studerende mulighed for, blandt andet via inddragelse af nye medier og teknologi, selvstændigt at søge og tilegne sig ny konkret viden. Der rykkes således fundamentalt ved den traditionelle rollefordeling mellem lærer, læringsmål og lærende.

Målet med enhver undervisningsaktivitet er de studerendes læring, refleksion, forståelse og udvikling. Læring kan forstås på mange måder. En stadig udbredt, men kognitivt uacceptabel forståelse af begrebet, er at læring opstår ved at viden overføres fra underviseren til den studerende. Denne opfattelse anskueliggøres ved billedet af individet som en beholder, der kan indeholde viden, påfyldes viden, overføre viden osv. I modsætning til dette instruktivistiske læringsbegreb står det konstruktivistiske, ifølge hvilket det enkelte individ selv konstruerer sin egen viden på baggrund af hvad det i forvejen ved. Man kan således med udgangspunkt i Piaget⁴ definere læring som en bevidst eller ubevidst konstruktion af mentale strukturer. Det tjener ikke noget formål at docere forskningsbaseret viden og forskningsmetoder til de studerende uden anvendelse af viden om læring og uden at give de studerende indblik i den proces der fører til den nyeste viden. Det som netop er forskningens styrke og særkende, er også de forskningsbaserede uddannelsers særkende på kompetencesiden. Ved at have erfaret hvordan man arbejder med udvikling af ny viden, bliver man i stand til selv at anvende fagets teorier og metoder på nye områder og til at kunne tænke nyt på et kvalificeret grundlag.

Læring og forståelse giver sig i en konstruktivistisk tilgang udtryk i forandring og i handling. Biggs (2003) lægger op til at udfordringen for moderne uddannelser er at kunne omsætte undervisningsmål til performative udtryk for forståelse og ikke blot at kunne redegøre for forståelse i ord. At blive fysiker er at handle som en fysiker, siger han. Man kunne overføre dette på filosoffer eller historikere. Den dybe forståelse giver sig udslag i en ny måde at tænke på, en ny måde at forholde sig til verden på.

⁴ Det er den schweiziske psykolog Jean Piagets arbejde der danner grundlaget for de moderne konstruktivistiske læringsteorier som overordnet set definerer læring som en bevidst eller ubevidst konstruktion af mentale strukturer.

En aktiv og konstruktiv tilgang til læring gælder generelt, og det gælder i særlig grad når det ikke blot drejer sig om viden, men om kompetence til at anvende metoder til udvikling af ny viden. Forskellige former for læreroplæg og forelæsninger kan på baggrund af forberedte tekster som et klart fælles vidensgrundlag være et frugtbart udgangspunkt for undervisning, for diskussioner og opgaver, men selv i en dialogisk orienteret forelæsningsform er der brug for at anvende andre og mere ansvarliggørende/aktiverende arbejdsformer. De studerende skal have mulighed for selv at være aktive, for at diskutere stoffet, anvende teorier eller metoder, samt fremlægge deres arbejde for andre og forholde sig kritisk-konstruktivt til dette arbejde.

De studerende skal opnå forståelse og indsigt for at være fagligt kompetente. Memorering er på visse områder nyttigt og nødvendigt, men aldrig tilstrækkeligt. Målet med de fleste forskningsbaserede undervisningsforløb er at de studerende skal kunne anvende teori og metode på løsningen af praktiske problemstillinger og argumentere for deres valg af den ene løsning frem for den anden. På de højeste niveauer er målet at de studerende skal kunne danne helheder, kombinere metoder og se sammenhæng (syntese), samt forholde sig selvstændigt til analyse og syntese, afveje og bedømme forskellige alternativer kritisk ud fra eksterne og interne vurderingskriterier.

Selvstændighed og ansvarlighed i forhold til undervisningen afhænger af at de studerendes aktive deltagelse opfattes som nødvendig og at de har en klar indflydelse på hvordan læringsmålene for det enkelte forløb kan nås. Det kræver en eksplicit forventningsafklaring hos både underviser og studerende ved kursets start. Her fremstilles og diskuteres mål, metoder, faglige og personlige indfaldsvinkler, som kan bidrage til den fælles videns- og metodeudvikling, ikke mindst når undervisningen ligger på et mere specialiseret niveau. Denne gensidige forventningsafklaring tjener til udgangspunkt for undervisningen, lige som den gør det for undervisningsevalueringen, der kan være placeret midtvejs i kurset, og den er med til at klargøre relationen til eksamensform og -indhold.

Læringsstrategier på universitetet

Viden om læring og om forskellige personlige læringsstrategier gør enhver tilgang til nyt stof mere overskuelig og personlig. Ikke alle lærer på samme måde, og hvis ikke man er bevidst om sine egne strategier, kan man spille megen tid. Der foreligger en stor mængde forskning inden for læringsstrategier. Det er altid en fordel at underviseren er bevidst om sin egen personlige tilgang til læring som en af mange mulige, fordi undervisere har tendens til at antage at alle kan lære på samme måde som man selv gør eller har gjort.

Ud over de mere konkrete læringsstrategier taler man om overfladestrategi og dybdestrategi i forhold til tekstlæsning og generel tilgang til læring. Overfladestrategien er betegnet ved at de studerende ikke søger at forstå tekster eller problemer i deres helhed, men at fokusere på delelementer. Her bliver formålet at lære udenad for senere at kunne besvare spørgsmål fx til eksamen. Dybdestrategien handler om at forstå tekster eller problemer ud fra et personligt behov for at uddrage meningsindhold uden at være styret af kravet om at skulle besvare spørgsmål senere. Ramsden (1999) understreger at netop ved ikke at forsøge at lære udenad, huskes både begreber og underbyggende materiale bedre.

Valget af overordnet læringsstrategi hænger sammen med de studerendes forståelse for uddannelsens overordnede sammenhæng. Der anlægges lettere en overfladestrategi når den studerende ikke har overblik over læringsprocessen, hverken dens udgangspunkt eller dens mål, eller når eksamenskravet er at kunne hente viden frem på kommando. Dybdestrategien anlægges når den studerende har et vist overblik, samt motivation og interesse for området og ser uddannelsen som sit eget projekt ud fra et behov for erkendelse og videnskonstruktion.

En god tilgang til arbejdet med læringsstrategier i hverdagen er at man på det enkelte hold diskuterer valget af arbejdsformer i forhold til studieordningens faglige mål og kompetencemål. Herudover bør man diskutere med de studerende hvordan de plejer at forberede sig til undervisning, og hvordan de kan forberede sig og arbejde videre med det stof der er behandlet i undervisningen. Hvis arbejdsformen primært er lagt an på forelæsninger, er dette særligt vigtigt, idet man normalt regner med at en studerende der

ikke genser sine noter fra en forelæsning eller i øvrigt vender tilbage til det gennemgåede, efter 3 måneder vil kunne huske omkring 5 %⁵. Det er altså vigtigt at efterbearbejde forelæsningsnoter enten individuelt eller i grupper. Samtidig er det hensigtsmæssigt sideløbende at anvende andre arbejdsformer der lægger op til aktiv deltagelse og efterbehandling. I denne sammenhæng er det oplagt at bruge IT og fx lægge undervisningsnoter, -referater eller andet studiemateriale ud i en fælles konference til fælles eller individuel viderebearbejdning og diskussion.

Når der udvælges emner for et undervisningsforløb, skal man være på vagt over for en meget almindelig tendens til at ville prioritere den udtømmende gennemgang (*coverage*) snarere end de studerendes forståelsesniveau (*depth of understanding*). Underviser man inden for sit centrale forskningsområde, kan det være svært at begrænse stofmængden, hvilket kan medføre at de studerende mister overblikket og mister fornemmelsen af selv at kunne bidrage. Biggs (2003) noterer i denne forbindelse at der næsten altid er et stort pres på for at tage mere og mere stof med, hvilket resulterer i 'over-undervisning' (*over-teaching*). I denne sammenhæng gælder det klare og fyndige princip: *Less is more*. Dyb indsigt og teoretisk-metodisk forståelse inden for et mindre felt giver mere udbytte end generel dækning af et stort pensum. Princippet og pointen må endnu engang være udvælgelse ud fra overordnede eksplicite mål.

Gruppearbejdsformen som ansvarliggørende undervisningsform

Ikke mindst i forhold til kompetencekrav og kompetencebeskrivelser i moderne uddannelser er gruppearbejdsformen blevet en vigtig arbejdsform, fordi den fremmer de studerendes samarbejdskompetence, deres selvstændighed og bevidsthed om egne styrker og svagheder. Samtidig er gruppearbejde en optimal form for forberedelse til undervisning, opgaveskrivning og feedback på opgaver. I læsegrupper er de studerende nødt til at formulere deres forståelse af stoffet og de oplever at de ved fælles indsats kan nå længere med opgaveløsning end på egen hånd. I undervisningssammenhæng kan der være gode grunde til at bruge gruppearbejdsformen. Nogle fag eller discipliner lægger særligt op til

⁵ Denne procentsats er naturligvis stærk anslået, men er i den størrelsesorden som hjerneforskeren Kjeld Fredens nævner i sine foredrag om læring.

diskussion eller grundig behandling af problemstillinger, og gruppearbejde kan samtidig fungere som en arbejdsdeling hvor de enkelte grupper fokuserer på forskellige delelementer og fremlægger disse til diskussion i plenum.

I forbindelse med den mere selvstændige og selvstyrende projektarbejdsform er det muligt at arbejde med person- og rolleorienterede problemer, fordi der er et særligt fokus og et særligt pres på den indbyrdes relation mellem deltagerne, fagligt og socialt. Det egentlige projekt- eller problemorienterede gruppearbejde er en krævende, men også meget udviklende arbejdsform, som i høj grad tager de studerende alvorligt og giver stort ansvar til den enkelte i en faglig og social kontekst.

Dialog og diskussion er engagerende arbejdsformer, hvor de studerende kan deltage aktivt i undervisning og andre studieaktiviteter. Det er væsentligt at der opstår en egentlig dialog mellem underviser og studerende, både for at skabe et reelt fagligt engagement og fordi muligheden for at udtrykke sig fagligt og problematiserende samtidig lægger grunden til at kunne konstruere viden. Samtidig giver dialogen i undervisningen underviseren et billede af de studerendes niveau. Ikke desto mindre er dialogen ikke en typisk og naturlig del af undervisningen for alle undervisere eller for alle studerende. Den opstår ikke altid spontant i miljøer hvor faglighed og viden er i høj kurs og hvor mange studerende er usikre på deres eget niveau og derfor vil gøre meget for at undgå at deltage i en åben diskussion i forbindelse med undervisningen. En dialogkultur kan opbygges og understøttes ved læsegruppeforberedelse til timerne samt med etablering af korte summeperioder efter oplæg eller efter spørgsmål fra underviseren, hvor man lader de studerende forholde sig til et spørgsmål i grupper på to eller tre sammen, inden man diskuterer det i plenum. På denne måde skabes der aktivitet i lokalet, den enkelte studerende får lejlighed til at sætte ord på sine tanker og på sin forståelse, og det er lettere for forsigtige studerende herefter at udtale sig på et stort hold, fordi de efter gruppediskussioner ofte taler på fleres vegne.

Dialogbegrebet omfatter forskning i spørgsmålskategorier, både inden for lingvistikken og inden for psykologien. Det er nødvendigt i en bevidst tilgang til dialogisk undervisning at overveje hvilken type spørgsmål der stilles. Spørgsmål der handler om at kontrollere opsamling af viden, opmærksomhed i situationen eller lignende, virker sjældent

inspirerende eller tillidvækkende. Spørgsmål der åbner for refleksion, selvstændig analyse, sammenligning eller konkret anvendelse af viden, teorier eller metoder, er ofte mere vanskelige, men åbner for samtalepartneren og lægger op til en egentlig diskussion og vidensudveksling, igen en måde at komme bort fra billedet af de studerende som mere eller mindre tomme kar, der skal fyldes op med en viden andre har valgt for dem. Intet under at dette udgangspunkt virker passiviserende, hvorimod dialogen tager samtalepartneren alvorligt og derfor virker igangsættende.

Ansvarliggørende og kompetenceudviklende eksamensformer

De klassiske universitetsuddannelser havde fokus på viden og indlæring af viden på et højt niveau, med to typiske eksamensformer, nemlig mundtlig overhøring og skriftlig eksamen uden hjælpemidler, begge med det primære formål at teste viden og analysefærdighed på baggrund af fagets anerkendte metoder og teorier. Denne stærkt fagligt orienterede vidensfokusering gjorde ikke automatisk de færdige kandidater kompetente inden for andre områder og til andre jobs end dem som tidligere kandidater traditionelt havde haft. Men så længe jobmarkedet var stabilt og så længe universiteterne ikke producerede særligt mange kandidater, og så længe de færdige kandidater i øvrigt var så få og elitære at de under alle omstændigheder var i stand til at få jobs uden for det traditionelle felt, generede denne situation ikke nogen, og de faglige miljøer udviklede sig indefra og uden anden egentlig kvalitetssikring end de eksterne censorer.

Arbejdsmarkedet har ændret sig mod det langt mere fleksible, kandidaterne ansættes på tværs af fag og metoder og netop evnen til at kombinere forskellige tilgange og vælge originale løsninger på konkrete problemer viser sig at være stærkt værdsat i virksomheder og organisationer. Samtidig har universiteterne produceret langt flere kandidater end tidligere, og det har i de senere år været sværere at afsætte alle færdige kandidater, ikke mindst fra det humanistiske hovedområde. Det er bl.a. af disse grunde at der fokuseres på de færdige kandidaters kompetencer. Det er også et klart udtryk for at universitetet ikke længere er så isoleret fra det brede arbejdsmarked. Der er et ønske om at ansætte de færdige kandidater, endda bredere end det i dag er tilfældet, men der stilles krav om at kvalifikationer og kompetencer kan udtrykkes klart, og om en sikring af at kandidaterne

rent faktisk henter disse kompetencer fra deres universitetsstudier. Dette betyder at de skal indlejres helt eksplicit i arbejdsformer og eksamensformer, og det er dette arbejde der understøttes af Bologna-deklarationen i dens krav om gennemsigtighed (transparency) i forhold til indholdet af uddannelserne og deres niveau og de kvalifikationer de giver. Dette krav udmøntes i det "Qualification Framework" som er overført i den danske kvalifikationsnøgle, og det er indskrevet i den nye universitetslov (maj 2003) og uddannelsesbekendtgørelsen (april 2004). Her forlanges kompetencebeskrivelser ud fra konkrete arbejds- og eksamensformer i studieordningerne, samt kompetenceprofiler for uddannelserne og kompetencemål for de enkelte fagområder, differentieret for henholdsvis bachelor- og kandidat-niveau.

Hver enkelt uddannelse skal opbygge varierede, kompetencedyrkende eksamensformer der udgør en uddannelsesmæssig helhed. Herudover må eksamensformerne gerne være autentiske, hvilket vil sige at de forholder sig til arbejdsformer og opgaver som kan findes i verden uden for uddannelsessystemet. Endelig ønskes der eksamensformer der betoner et højt læringsniveau.

Forskellige eksamenstyper egner sig til at teste forskellige former for viden, færdigheder og kompetencer, og lægger dermed op til forskellige arbejds- og undervisningsformer. For hver enkelt eksamen skal det klart fremgå hvad den skal teste, hvilket taksonomisk niveau den befinder sig på, hvilke arbejdsformer man ønsker at tilskynde til, og hvilke hertil forbundne kompetencer man ønsker de studerende skal opnå.

Mange af de kompetencer der beskrives i de studieordninger der udvikles inden for rammerne af den nye uddannelsesbekendtgørelse er kompetencer, som humanistiske studerende altid har skullet opnå gennem den forskningsmetodebaserede arbejdsproces. Den videnskabelige arbejdsmetode er selvstændiggørende og kompetencefremmende: informationssøgning, vidensindsamling, problemformulering, hypoteseopstilling, analyse, kritisk tilgang og formidling.

Herudover har samarbejdet med erhvervslivet og de tidligere nævnte aftagerundersøgelser gjort det muligt at opstille et katalog over en række kompetencer, som ikke altid er til

stede hos de færdige kandidater og som man ville kunne opnå ved konsekvent indførelse af nye arbejdsformer og eksamensformer. Ifølge Tyskevalueringen (2003) mangler der fokus på formidling og kommunikation. Over 50 % af dimittenderne vurderer at mundtlig kommunikationsfærdighed er blevet tillagt for lille vægt. Nogle af de kompetencer som de adspurgte færdige kandidater HUM AU's erhvervsundersøgelse manglede i deres første job, var projektarbejde, pædagogik, IT og kommunikation. Herudover nævnes meget ofte samarbejdskompetence som noget der efterspørges hos de humanistiske kandidater, men også ansvarlighed, selvstændighed og fleksibilitet fremhæves som væsentlige generelle personlige kompetencer.

Nogle af de eksamensformer⁶, som i sammenhæng med et fagligt indhold kan udvikle nogle af de ønskede kompetencer er fx synopsis-baseret eksamen, der kombinerer den skriftlige og den mundtlige eksamen og hermed giver de studerende mulighed for at demonstrere flere forskellige konkrete færdigheder og præsentationsformer. Synopsis-eksamen fremmer kompetencer både inden for problemformulering, fremlæggelse og diskussion. Portfolio-baseret eksamen fokuserer på udvikling og læring indenfor et bestemt område (jf. Taasen 2001), idet den studerende i løbet af et givet undervisningsforløb samler en række tekster, opgavebesvarelser eller andet materiale i en portfolio som enten bedømmes i sin helhed eller ud fra udvalgte dele. En moderne portfolio er ofte elektronisk, og den kan indeholde billedmateriale, anvendelse af elektroniske præsentationsprogrammer som Power Point. Herved arbejdes der med IT-kompetencen. Samtidig fremmer den engagement, ansvar for egen læringsproces og evne til bedømme eget arbejde.

Til at fremme de generelt meget ønskede samarbejdskompetencer, sociale kompetencer og kommunikative færdigheder, samarbejdsevner, indlevelse og konfliktløsning er det oplagt at anvende gruppeeksamen, som da også i de senere år er blevet indført i en række uddannelser⁷. Denne arbejds- og eksamensform kræver bevidsthed om processer og problemer og kan bringe deltagernes forskellige personlige og sociale ressourcer i spil og dermed give faglige resultater der går ud over det den enkelte ville kunne opnå.

⁶ For yderligere uddybelse af eksamensformer, se Andersen 2004b.

⁷ Det har derfor også vakt stor undren i uddannelseskredse, at det i det nye regeringsgrundlag (februar 2005) direkte nævnes at gruppeeksamen skal afskaffes.

Mere traditionelle eksamenstyper som frie hjemmeopgaver og niveau-afsluttende opgaver som Ba-projekt og speciale kontrollerer evnen til at definere en problemstilling, arbejde i dybden med denne, analysere, strukturere og fremstille besvarelsen stringent på skrift. Her kræves evne til selv at finde og benytte mange forskellige hjælpemidler, og frem for alt kræves der selvstændighed. Hvis hjemmeopgaven udarbejdes i grupper, lægges der yderligere op til samarbejdsevne, arbejdsdeling, evne til at lytte, opnå enighed og acceptere kompromiser. Særligt specialet udfordrer hver enkelt studerende til selvstændigt, men under vejledning, at vælge en problemstilling og en vinkel inden for et større fagligt område, formulere en teoretisk eller empirisk undersøgelse og at nå frem til en konklusion og en ny viden.

Den problembaserede arbejds- og eksamensform lægger op til selvstændig anvendelse af viden og går bevidst ud over det deklarative vidensniveau. Problembaseret læring lægger op til anvendelse af viden, og netop i denne arbejdsform kræves samtidig stor selvstændighed i forhold til stoffet, idet det gælder om inden for et afgrænset emneområde at være i stand til at indkredse og formulere en faglig problemstilling der giver mening i forhold til stoffet. Arbejdsformen opøver ud over samarbejdsevne også evnen til at forholde sig evaluerende til eget og andres arbejde, herunder at give andre feedback. Den eksplicite inddragelse og udvikling af personlige og sociale kompetencer gør denne arbejdsform tidssvarende, men det er vigtigt at indse af den af samme grund er meget krævende både for deltagerne og for vejlederen og at de projektpædagogiske redskaber ikke altid er tilstrækkelige til at få arbejdet til at fungere optimalt. Det er en stærk kompetence at kunne vurdere egne og andres præstationer. At skulle rette hinandens arbejder og give – og modtage – kritisk og konstruktiv feedback er meget befordrende både for selve læringsprocessen og for udviklingen af bredere faglige kompetencer. Evaluering af eget og andres arbejde understøtter den studerendes bevidsthed om ansvaret for egen læring. Ikke mindst i forbindelse med e-læring er det oplagt at de studerende følger eget og andres arbejde i det virtuelle rum og derved engagerer sig mere bevidst i processen. Det er muligt i denne forbindelse at arbejde både med at forholde sig til sin egen læring og faglige udvikling og med at give respons på andres arbejde. I eksamenssammenhæng kan man også træne evaluering og evne til at se kritisk på egne

og andres opgaver, f.eks. ved at udpege en opponenter blandt de medstuderende i forbindelse med aflevering og mundtligt forsvar af en opgave. På denne måde får eksaminanden feedback fra en medstuderende og de medstuderende tvinges til at se kritisk på egne opgaver samt til at modtage og selv formulere faglig kritik.

Ansvarliggørende evaluering og selvevaluering

Evaluering bør altid foregå løbende i forbindelse med den daglige undervisning. Det er underviserens ansvar at skabe en forpligtende dialog med de studerende i hverdagen. Den institutionaliserede evaluering skal understrege dette og ikke lægge op til at evaluering er noget udefra kommende, uvedkommende eller ligegyldigt (uden konsekvenser).

En ansvarliggørende evaluering fokuserer på de studerendes læring, udbytte og interaktion, mens evalueringer der fokuserer på lærerpræstation næppe i særlig grad fremmer de studerendes læring eller engagement. Sådanne tilfredshedsmålinger giver grobund for en ufrugtbar idé om at det primært er læreren der i sin undervisning er den der skal præstere noget, ikke de studerende som ansues som passive modtagere – og dermed risikerer også at opfatte sig selv som sådan.

Undervisningsevalueringen og de dertil benyttede skemaer bør derfor tage udgangspunkt i klare målformuleringer for undervisningen. Ved midtvejsevalueringen er formålet at afklare hvordan de studerende ser deres faglige udvikling i forhold til eksamenskrav og -form, samt at afdække de barrierer der måtte være for en optimal læring.

Uddannelsessystemet mellem individ og kanon

Det danske uddannelsessystem er fra grundskolen og opefter præget af stærke interne modsætningsforhold. Mange tiltag går i retning af den individualitet der præger det senmoderne samfund generelt, men andre retter sig ind efter den angelsaksiske evaluerings- og kvalitetssikringskultur som, når den rendyrkes, virker standardiserende og direkte ensrettende.

Begrebet læring og hele den konstruktivistiske model for tilegnelse af viden lægger vægten på den lærende og dennes personlige udgangspunkt. Portfolio-tankegangen præger i dag grundskolen og er godt på vej ind i gymnasiet og ind på arbejdsmarkedet. I portfolio arbejdes med lærings- og procesbevidsthed, men også på en selv-præsentation og en personliggørelse af hele uddannelsesprojektet. "Det er nemmere at få eleverne til at lave en Power Point med egne billeder" siger en underviser i grundskolen, "det er mere personligt". Læring bliver en personlig sag. Også arbejdet med læringsmål kan let gøres personligt med en helt fornuftig inddragelse af elevernes individuelle læringsmål i grundskolens nationale 'fælles mål'. Samtidig bruges internationale sammenligninger af skoleelever, uddannelser og universiteter, sammen med nationale evalueringer og benchmarking, som påskud for ændringer der går i retning af ensretning, nationale tests og kanontankegang. De uddannelsesansvarlige har på alle niveauer svært ved at finde balancen.

På universiteterne modtager vi naturligt nok studerende der er præget af disse modsætninger. Vi modtager flere og flere af dem, og der skal være plads til dem alle. På denne baggrund bliver opgaven en balancegang mellem på den ene side en klar uddannelsesstruktur med veldefinerede faglige mål og kompetencebeskrivelser og på den anden side muligheden for de individualistisk orienterede for at skabe deres egen uddannelse, at påvirke undervisning og studiemiljø og gøre en forskel. Der skal være plads til at gå på tværs, til at forandre i en dialog mellem ansvarlige parter, mellem undervisere og studerende.

De humaniorastuderende skal have muligheden for inden for uddannelsesstrukturens rammer at være med til at planlægge og designe deres uddannelser med udgangspunkt i de forskningsbaserede fagligheder der hele tiden udvikler sig på vore universiteter. Det er at se uddannelserne ikke blot fra institutionens side, men også fra de studerendes side. Det er deres uddannelse.

Referencer

- AAU's kandidatundersøgelse, 2002: http://www.cand.auc.dk/kandidat_survey.htm
- Andersen, Hanne Leth, under udg.: "Undervisningsdelen i ph.d.-forløbet", Unni From & Nete Nørgaard Christensen: *Ph.d.-studiet*, Samfundslitteratur.
- Andersen, Hanne Leth, 2004a: "Kvalitetsarbejde på uddannelsesniveau - muligheder og barrierer", in *Fremmedsprog på universitetet – udfordringer for uddannelserne*, EVA.
- Andersen, Hanne Leth, 2004b: *Eksamensformer, valg med konsekvenser*, Arbejdspapir fra CFK/CFU.
- Auditering af Københavns Universitet, 2004: <http://www.eva.dk>
- Auditering af Danmarks Tekniske Universitet, 2004: <http://www.eva.dk>
- Bager, Lene Tortzen & Louise Søndergaard, 2004: "Udvikling af uddannelse gennem evaluering", *Arbejdspapirer fra CFK/CFU*.
- Biggs, John, 2003: *Teaching for Quality Learning at University*, second edition, The Society for Research into Higher Education.
- Erhvervsundersøgelsen*, Det humanistiske Fakultet, AU, 2002: <http://www.hum.au.dk/fak/studier/erhvervsundersog/index.htm>
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: *Tysk på universitetet, Evaluering af de humanistiske tyskuddannelser* (www.eva.dk) (<http://www.staff.hum.ku.dk/lauha/IDENTITE/hvidbog.htm>).
- Fibæk Laursen, Per, 1998: "Forskningsbaseret undervisning – og læring", Tone Saugstad Gabrielsen og Per Fibæk Laursen: *At undervise i humaniora*, Samfundslitteratur.
- Hansen M-B.M., Hansen A.B., Jansen H., Prebensen H., Jensen E.D., Berntsen J.V. (red.), 2001: *Romansk Instituts studenterspørgeskemaundersøgelse 2000. Talmateriale og kvalitative vurderinger*. Romansk Institut, KU, København.
- Kompetencelandskabet*, okt. 2003, udarbejdet af Floris Consult i samarbejde med det Humanistiske Fakultet, KU.
- Ramsden, Paul, 1999: *Strategier for bedre undervisning*, Gyldendal, København.
- RUC's kandidat- og aftagerundersøgelse, 2002: <http://www.ruc.dk/ruc/erhvervsvejledning/kandidatundersogelser/>
- Sjørup, Karen, 2000: "Hvad er kernefagligheden i tværfaglighed?", *Uddannelsesredegørelsen*, Undervisningsministeriet, 138-141.

Søndergaard, Louise, 2004: "Evalueringspraksis på Humaniora", *Arbejdspapirer fra CFK/CFU*.

Zeuner, Lilli, 2000: *Unge mellem egne mål og fællesskab: værdier og valg blandt elever i de studieforberevende ungdomsuddannelser*, Socialforskningsinstituttet.