

Case 3:

Overgang fra gymnasiet til engelsk på universitetet

En undersøgelse af overgangen fra gymnasiet til de første år på engelskstudiet på universitetet

Dorte Ågård

UNDERSØGELSEN: FORMÅL OG RAMMER

Formål

Formålet med denne del af projektet ”Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet” er at undersøge, hvordan nye studerende oplever overgangen fra gymnasium til første semester på universitetet. Undersøgelsen retter sig mod førsteårsstuderende på engelskstudiet på Aarhus Universitet, og den sætter fokus på følgende forskningsspørgsmål:

I hvilken grad oplever de studerende, at universitetet skaber sammenhæng og progression mellem de studiekompetencer, som de studerende har erhvervet i gymnasiet, og de måder at arbejde på, som praktiseres i førsteårsundervisningen?

Antagelser bag undersøgelsen

De seneste år har man i gymnasiet arbejdet meget med at udvikle undervisningen i retning af mere aktive og mere varierede arbejdsformer. Baggrunden herfor er for det første indflydelse fra konstruktivistisk læringsteori gennem 1990'erne⁷, som peger på den personlige, aktive tilegnelse som forudsætning for læring. For det andet er der en stigende erkendelse af, at de nye uddannelsesfremmede elevtyper, der har gjort deres entré i takt med, at gymnasiefrekvensen er steget, kræver nye måder at undervise på⁸. Samtidig er der også de seneste 5-10 år arbejdet med at udvikle gymnasieelevers studiekompetencer ”fra elev til studerende” frem mod større evne til at arbejde selvstændigt⁹. Der arbejdes således i gymnasiet bevidst med at udvikle arbejds- og organiseringsformer og studiekompetencer.

Tilsvarende er der kommet fokus på, at det er nødvendigt at udvikle universitetspædagogikken, dels i et forsøg på at mindske frafald på universitetet, dels som følge af, at de studerende og deres forudsætninger har ændret sig de seneste år, hvor universitetet har ændret karakter fra eliteinstitution til ”masseuniversitet”¹⁰.

Det er derfor interessant at iagttage, hvordan de to systemer har udviklet sig i forhold til hinanden, og i hvilken grad, der er opstået nye overgangsproblemer mellem dem.

Kernebegrebet i undersøgelsen er *studiekompetence*. I denne sammenhæng bruges begrebet i betydningen ”evne, lyst og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse” (Beck og Gottlieb 2002). Overbegrebet studiekompetence er en samlebetegnelse for fire delkompetencer: *faglige kompetencer*, i

⁷ Se fx Dolin, J. (2001) Dialogisk Læring i Fysik, in: J. Dolin & V. Schilling (Eds) *At Lære Fysik*, Vol. 19 (Kbh., Uddannelsesstyrelsen), Dysthe, O. (1995) *Det Flerstemmige Klasserommet* (Oslo, Ad Notam Gyldendal A/S).

⁸ Agnes Witzke: Flerkulturalitet som undervisningsbetingelse in: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*.

⁹ Se fx Beck S. & Gottlieb, B.(2002): Elev/student. *Gymnasiepædagogik nr. 31 og 32*, DIG/ IFPR, SDU.

¹⁰ *Kvalitet i undervisningen*, VTU 2006

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

dette tilfælde beherskelse af engelskfagets discipliner, *almene* kompetencer, fx mundtlig og skriftlig formidlingsevne, it-kompetencer, beherskelse af arbejdsformer og evne til at strukturere sit eget arbejde, *personlige* kompetencer, fx ansvarlighed og kreativitet, og endelig *sociale* kompetencer som fx samarbejdsevne.

Det er min antagelse, at hele spektret af studiekompetencer har betydning for, hvor godt en ny studerendes studiestart forløber, og i hvilken grad han/hun er i stand til at honorere studiets krav og gennemføre sin uddannelse. Jeg tror imidlertid, at *arbejds- og organiseringsformerne* på studiet har en særlig betydning, idet de udgør betingelser for den løbende læringsproces.

Det er tilmed et interessant aspekt, idet arbejds- og organiseringsformer er et af de parametre blandt de mange underkategorier i studiekompetence, som universitetet faktisk kan ændre.

Endvidere er det min antagelse, at *forventninger* er et nøglebegreb, som er afgørende for, hvordan det går, når to systemer (eller personer) mødes. Jeg tager således udgangspunkt i, at forventninger om et universitetsstudium, som er forkerte eller urealistiske, og som ikke opfyldes, kan være medvirkende til utilfredshed blandt nye studerende og i sidste ende være årsag til frafald. Man kunne således argumentere for, at realistiske forventninger baseret på relevant viden er en del af studiekompetencen.

Jeg interesserer mig derfor for, i hvor høj grad oplevelsen hos de to parter – de studerende og underviserne – stemmer overens, og hvor meget viden de har om ”den anden side”.

På baggrund af disse antagelser sætter undersøgelsen fokus på følgende spørgsmål:

1. I hvilken grad oplever de studerende, at de i gymnasiet har erhvervet de studiekompetencer, som det nye studium kræver?
2. I hvilken grad oplever de studerende, at universitetet skaber sammenhæng og progression mellem de arbejds- og organiseringsformer, som de studerende har lært at anvende i gymnasiet, og de måder at arbejde på, som praktiseres i førsteårsundervisningen?
3. Hvilken viden har de studerende om deres studium, og hvilke forventninger har de til det?
4. Hvilken viden har underviserne om de studerendes kompetencer, og hvilke forventninger har de til dem?

Undersøgellesdesign

Dataindsamlingen er foretaget på følgende måde:

1. Observation af undervisning på første år F08
2. Interview med undervisere F08
3. Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende F08 + E08
4. Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere F08 + E08
5. Fokusgruppeinterview med studerende F08 + E08
6. Interview med undervisere E08

Mange af undersøgelsens problemstillinger kan man finde behandlet i evalueringsinstituttet EVA's undersøgelse *Engelsk på langs* fra 2005¹¹. Jeg valgte derfor fra begyndelsen at lave en undersøgelse, som gentog de spørgsmål, som indgik i EVA's evaluering. Ved at gøre det, ville jeg opnå den fordel at få mulighed for at udstrække mit forskningsprojekt, som er ret lille i omfang, ved at lave sammenligninger mellem resultaterne fra AU-undersøgelsen og den større EVA-undersøgelse.

¹¹ *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*. EVA 2005

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

En indledende pilotundersøgelse afdækkede imidlertid en række svagheder ved EVA-undersøgelsens spørgsmål. For det første var mange af dem upræcist formuleret, og for det andet fik de ikke tilstrækkelig præcist afdækket problemstillingerne i denne undersøgelse. Anden gang spørgeskemaet blev sendt ud, var en del spørgsmål derfor omformuleret, en del var udeladt og andre tilføjet. EVA-undersøgelsen indgår derfor kun på ganske enkelte punkter i rapporten.

Svarene i pilotundersøgelsen bidrog således til at fokusere undersøgelsen. Det samme var tilfældet med det fokusgruppeinterview, som blev gennemført i foråret 2008. De studerende, der deltog, var på slutningen af deres 2. semester. Deres synspunkter belyste, hvordan ikke kun de første måneder af et nyt studium, men hele første år opleves af de nye studerende.

I efterbearbejdningen har jeg fokuseret på de svar, som forholder sig mest direkte til ovenstående antagelser, og på steder, hvor der er væsentlige uoverensstemmelser mellem de to respondentgrupper. I sammenfatningen har jeg inddraget pointer fra de fokusgruppeinterviews, der blev gennemført efter spørgeskemaundersøgelsen, når de uddyber en udvalgt problemstilling.

Den store undersøgelse *Studiemiljø2007*¹² fra Aarhus Universitet, som blev gennemført med 8.500 deltagende studerende inddrages som sammenligningsgrundlag i sammenfatningen af resultater. Der, hvor det er relevant, inddrages resultaterne fra instituttet, hvor engelsk hører hjemme, Institut for Sprog, Litteratur og Kultur (SLK).

E-survey og respondenter

Undersøgelsen omhandler studerende på første års BA-studium og undervisere på første semester på Afdeling for Engelsk, AU. Fordelen ved at vælge dette fag er, at det er et ret "gennemsnitligt" fag, hvad angår rekruttering af studerende: Faget, som hverken er meget stort eller meget lille, optager ikke kun ansøgere med meget højt karaktergennemsnit, og på den anden side har det i mange år heller ikke været nødsaget til at optage alle uanset gennemsnit. Der har altså været en adgangskvotient, men ikke blandt de højeste. De engelskstuderes besvarelser har måske derfor også gyldighed for studerende på andre fag; men det er et spørgsmål, som skal undersøge, inden man drager konklusioner.

Spørgeskemaundersøgelsen er som pilotundersøgelse gennemført ultimo april 2008 som e-survey i programmet "Relationwise" med 38 deltagende studerende og 13 lærere. Den anden undersøgelse, som er datagrundlaget for analysen, og som ligeledes er udført som e-survey, er gennemført i oktober 2008. Otte ud af tolv undervisere på første semester deltog, og af 60 studerende svarede 35.

Det har vist sig at være meget svært at få især studerende til at besvare spørgeskemaer, og at det kræver flere remindere at få en acceptabel svarprocent, hvilket dog er lykkedes med svarprocenter på hhv. 58 for studerende og 66 for lærere. Alligevel må man være opmærksom på, at undersøgelsens omfang er lille, og at rapportens resultater derfor må læses på den baggrund.

Spørgeskema

Spørgeskemaets 44 spørgsmål består af følgende dele:

- 1-6: Baggrundsoplysninger om respondenterne
- 7-10: Deres almene studiekompetencer erhvervet i gymnasiet
- 11-14: Brugen af arbejds- og organiseringsformer på universitetet
- 15-22: Deres faglige kompetencer: indgangsniveau ved studiestart, vurdering af,

¹² *Studiemiljø 2007*, Studieudvalget, Aarhus Universitet 2007.

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

- om de lever op til det forventede, graden af udfordring på studiet
- 23-25: Vurdering af forskelle mellem gymnasiet og universitetet
- 26-30: Viden om studieordningen + indtryk af underviserens viden om 1. engelsk i gymnasiet, 2. de studerendes niveau
- 31-38: Vurdering af studiestartsaktiviteter 2008
- 39-44: Samlet vurdering af universitetsundervisningen

Spørgsmålene om de konkrete studiestartaktiviteter indgår ikke i undersøgelsens resultater og konklusioner, da de ikke er af en sådan generel karakter, at de har vægt til at belyse undersøgelsens problemstillinger. Der indgår dog enkelte pointer vedr. brug af læsegrupper.

Spørgeskemaerne til underviserne kommer ind på de samme problemstillinger, stillet fra underviserens synsvinkel.

RESULTATER AF UNDERSØGELSEN

De studerendes studiekompetencer ved overgangen

Generel vurdering af, i hvilken grad engelsk i gymnasiet forbereder til studiet

På spørgsmålet om, i hvilken grad engelsk i gymnasiet har forberedt de studerende på engelskstudiet på universitetet, svarer underviserne:

- 27 % høj grad
73 % i nogen grad
0 % i mindre grad eller slet ikke.

De studerendes egen vurdering er lidt mindre positiv:

- 26 % i høj grad
48 % i nogen grad
26 % i mindre grad eller slet ikke

I modsætning til underviserne mener 26 % altså, at engelsk i gymnasiet kun i mindre grad har forberedt dem på engelsk på universitetet.

Vurdering af de studerendes faglige kompetencer, bl.a. sprogfærdighed

De studerende er blevet spurgt, hvordan deres færdigheder var ved studiestarten i forhold til, hvad de oplevede, der blev krævet af dem. Tilsvarende er underviserne blevet spurgt, hvordan de vurderer de studerendes færdigheder ved studiestarten.

Der ser ud til at være enighed mellem undervisere og studerende om, at der er en stor gruppe studerende, som ikke ved starten af studiet har de fornødne faglige kompetencer inden for lingvistik (grammatik og fonetik) og kultur/historie:

Blandt de studerende vurderer 24 %, at de kan mindre lingvistik end forventet, og 29 %, at de kan mindre kultur/historie end forventet. Lærerne svarer inden for begge fagområder, at hhv. 27 % og 27 % af de studerende kan mindre end forventet.

Hvor der er enighed om lingvistik og kultur/historie, er der derimod et markant misforhold mellem de studerendes vurdering af deres egne faglige kompetencer inden for *sprogfærdighed* ved studiestarten og underviserens vurdering:

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Andel af svar <i>kan mere end forventet ved studiestart</i>	Studerende	Undervisere
Forstå engelsk tale	45 %	9 %
Tale engelsk	25 %	9 %
Forstå engelske tekster	35 %	0 %
Skrive engelsk	35 %	0 %

Der er således en stor andel af de studerende, som vurderer, at de har et højt fagligt niveau ved studiestarten. I modsætning hertil mener kun ganske få undervisere, at de studerende som helhed kan mere end forventet.

Misforholdet mellem de studerende og underviseres vurdering kan være udtryk for flere forhold: Det er nærliggende at tænke, at de studerende overvurderer sig selv, og tilsvarende kan det være udtryk for, at underviserne undervurderer dem. Begge dele kan skyldes, at de studerende ikke får tilstrækkelig præcis feedback og/eller, at underviserne ikke har tilstrækkelig præcis viden om, hvad de studerende kan.

Det kan imidlertid også være udtryk for, som det vil fremgå senere i undersøgelsen, at de studerende ikke synes, de bliver udfordret nok inden for det, som de faktisk kan. Endelig kan det skyldes, at de to grupper lægger forskellig betydning i begrebet *forventning*. Underviserne har fx erfaring med hold fra tidligere år og tilpasser måske deres forventninger efter erfaringen, mens de studerende ikke har noget sammenligningsgrundlag.

Almene kompetencer, som de studerende mangler, når de starter

De studerende og underviserne er stort set enige, hvad angår de almene studiekompetencer fra gymnasiet, som de studerende især har haft gavn af på universitetet. Når de studerende bliver bedt om at afkrydse tre kompetencer, fremkommer følgende topscorere:

- at forholde sig kritisk (44 %)
- at arbejde selvstændigt (41 %)
- at deltage aktivt i undervisningen (37 %)

Det, som de studerende til gengæld kunne have tænkt sig at have lært mere af i gymnasiet, er især følgende tre kompetencer:

- at planlægge sit arbejde (52 %)
- at lave selvstændig informationssøgning (41 %)
- at stille relevante spørgsmål til det faglige indhold (37 %)

Det kan se overraskende ud, at de studerende på samme tid glæder sig over at kunne *arbejde selvstændigt*, og samtidig savner evnen til at *planlægge sit arbejde*. Men for det første kan det være udtryk for, at de opfatter det at *arbejde selvstændigt* som andet og mere end planlægning, fx det at definere faglige emne, problemformulering osv. For det andet kan der være tale om, at de 41%, der kan arbejde selvstændigt, er nogle andre end de 52%, der ikke kan planlægge deres arbejde. I lyset af senere resultater (se senere om den heterogene gruppe af studerende) tror jeg, den sidste forklaring er vigtigst.

De problemer, der er forbundet med *at planlægge sit arbejde*, uddybes af en respondent i et fokusgruppeinterview bl.a. således:

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Der er ikke nogen dage hvor jeg står op og begynder at læse klokken 8 og så tager i skole kl. 10, og så går hjem og læser videre bagefter. Det gør jeg virkelig aldrig, og det tror jeg ikke ... altså, det kan godt være det er mig der ikke er indstillet til at læse så meget, men altså hvis man nu brugte samme tid som man brugte på at gå i skole i gymnasiet, fx på at læse, så ville du jo snildt kunne nå at læse det hele, ville jeg mene.

Det, der er svært, er at bruge en hel arbejdsdag, at disponere sin tid, at finde oplysninger i tide, at få læst de 200 sider til næste gang osv., og respondenterne fortæller, at det virker kaotisk og stressende at få gjort det, der kræves.

Blandt underviserne er det *manglende forberedelse og selvstændig informationssøgning*, der er topscorerne for studiekompetencer, som de studerende mangler.

Læsegrupper

På engelskstudiet har man iværksat læsegrupper for alle nye studerende for at støtte dem i at planlægge deres tid og arbejde effektivt. Det bliver vurderet meget positivt i betydningen, at det er en god ide. På spørgsmålet *det er en rigtig god ide*, svares der følgende:

62 % helt enige
38 % enige
0 % uenige

Men en del svarer, at det ikke fungerer godt i praksis, og svarene får følgende uddybende kommentarer:

- *Læsegrupper er nødvendige, men studiet lægger lidt for meget vægt på studie-gruppearbejde i forhold til individuelt arbejde. Desuden er vores grupper for store.*
- *Ikke alle forstår at læse det nødvendige.*
- *Det har været svært at finde tidspunkter hvor alle i gruppen havde tid til at læse sammen.*
- *God måde at få alle med og deltage aktivt i opgaverne - især hvis man har brug for motivering*
- *Den gruppe vi er blevet tildelt, fungerer ikke så godt, da vi fagligt er på meget forskellige niveauer.*
- *Jeg er kommet i en gruppe med nogle udvekslingsstuderende, og vi har svært ved at strukturere arbejdet sammen. Jeg vil gerne i en gruppe med nogen, vi går på hold med det meste af tiden, og som jeg kan bedre med*

Der ser altså ud til at være flere aspekter af læsegrupperarbejdet, som kan forbedres¹³.

Engelskstudiets indhold, organisering og arbejdsformer

Brugen af organiserings- og arbejdsformer

De studerende er blevet spurgt, hvor ofte de indtil videre på studiet har mødt en række forskellige organiserings- og arbejdsformer med svarkategorierne *ofte, nogle gange, sjældent* eller *aldrig*.

¹³ I *Studiemiljø2007* får man bekræftet, at der er plads til forbedring, idet en opgørelse af de studerendes tidsforbrug viser følgende: Studerende på HUM bruger i gennemsnit 24,5 timer om ugen på studiet og 10,5 timer på ikke-studierelevant erhvervsarbejde + fritidsinteresser. På Institut for Sprog, Litteratur og Kultur er gennemsnittet præcis det samme. (*Studiemiljø2007*, rapport nr. 6, Det humanistiske Fakultet, tabel 6.1)

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

	Andel af svar <i>sjældent eller aldrig</i>
Organiseringsformer	
Holdundervisning	0 %
Forelæsning	4 %
Korterevarende gruppearbejde indlagt i lektionen	35 %
Længerevarende gruppearbejde	77 %
Individuelt arbejde	58 %
Arbejdsformer	
Skriftlige opgaver	73 %
Aktiviteter baseret på internet, video o.l.	77 %

Holdundervisning og forelæsning bruges hyppigt, mens fx individuelt arbejde, gruppearbejde (kort og langt), it-baseret undervisning og skriftlige opgaver bruges sjældent. Disse sidste fire former er fremhævet her, fordi de bruges hyppigt i gymnasiet, og det derfor er arbejds- og organiseringsformer, som de studerende er fortrolige med.

De studerende er dernæst blevet bedt om at vurdere, om de oplever, at undervisningen på universitetet ligger i naturlig forlængelse af gymnasiet:

- 32 % svarer i høj grad
- 26 % svarer i nogen grad
- 32 % svarer i mindre grad
- 11 % svarer slet ikke

Der tegner sig her et uhomogent billede af studerende med ret forskellig opfattelse af, hvor meget tilrettelæggelsen af deres studium ligner det, de kender. Den samme forskellighed kommer til udtryk, når de skal vurdere, om det er positivt eller negativt, at universitetsundervisningen *ligner* henholdsvis *ikke ligner* gymnasiet:

Positive udsagn om universitetsundervisningen (fra spørgeskemaets fritekstboks)

- *Det er positivt, at universitetsundervisning er anderledes. Jeg bryder mig ikke om pædagogik*
- *Det er positivt at prøve noget nyt og teste sig selv på en mere selvstændig måde*
- *Det giver nogle andre udfordringer*
- *Der er heldigvis ikke så meget gruppearbejde på uni.*
- *Jeg føler mig helt klart mere udfordret på uni, arbejdsbyrden er blevet større, og jeg bruger mere tid på at forberede mig.*
- *Det er positivt, at der forlanges mere af mig, end der gjorde på gymnasiet. Selvdisciplinen bliver udfordret.*
- *Det ville være en fordel med en mere universitetsorienteret engelsk-undervisning i gymnasiet*

Negative udsagn om universitetsundervisningen

- *Man lærer langt mindre ved de metoder, der benyttes på universitetet*
- *Vi kunne godt have mere tid til fordybelse og brug af kreativitet*
- *Her i starten kunne man godt lige sikre sig, at alle er med fra starten*
- *Skriftligt arbejde er prioriteret for lavt, og man mister sin rutine fra gymnasiet. Der mangler struktur.*
- *På AU har det ikke virket som om lærerne havde styr på det. Der mangler organisering*
- *Hvis man ikke har anden studieerfaring siden gymnasiet, er det en voldsom start på universitetet*
- *Specielt hvis man er fra den nye gymnasiereform, har man en masse kompetencer, som studiet ikke lader en udnytte*

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Der tegnes her er billede af en heterogen gruppe af studerende, som vurderer universitetsundervisningen meget forskelligt, har meget forskellige forudsætninger og forskellige foretrukne arbejds- og organiseringsformer.

Udfordring med hensyn til sprogfærdighed

De studerende er blevet spurgt, i hvilken grad de føler sig udfordret i indlæringen af en række færdigheder:

Udfordring?	Forstå tale	engelsk	Tale engelsk	Forstå tekster	eng.	Skrive engelsk
I høj grad	10		5	20		10
I nogen grad	35		60	45		35
I mindre grad	25		15	20		30
Slet ikke	30		20	15		25

Det ses, at en stor del af de studerende – mellem 35 og 55% - ikke føler sig udfordret med hensyn til indlæring af sprogfærdighed.

Problemstillingen uddybes i kommentarerne:

- *Jeg troede selv, at det handlede meget mere om det engelske sprog. Det kom lidt bag på mig, engelsk litteratur. Det gjorde det altså, jeg tror, det var Shakespeare der skræmte mig lidt. Og bare også det der, irsk historie, jeg var også sådan helt...*
- *Ja, noget jeg egentlig synes, er det mest skræmmende har været, og det harmonerer måske ikke specielt godt med selve under-visningsformen med at det er et universitet med forelæsninger og sådan noget, men man snakker utrolig lidt engelsk.*
- *Det er en forventning fra universitetets side at det er noget vi bare kan.*

Især hvis man sammenholder med det tidligere nævnte forhold, at de studerende vurderer deres eget indgangsniveau for sprogfærdighed meget højt, ser der ud til på dette område at være en temmelig stor frustration blandt de engelskstuderende.

Undervisernes viden om engelsk i gymnasiet og om de studerende

Undervisernes viden om engelsk i gymnasiet

De undervisere, der deltager i undersøgelsen, har forskellig grad af viden om engelsk i gymnasiet:

38 % har *meget viden*

62 % har *nogen viden*

Ingen mener, at de har *begrænset viden* eller *ingen viden*. Men deres kilder er meget forskellige:

88 % har talt med gymnasielærere

62 % har uformelt talt med studerende om hvordan, det var at have engelsk i gymnasiet

62 % har helt eller delvis læst læreplaner og bekendtgørelser

Omvendt viser tallene således, at 28 % ikke har læst læreplaner og bekendtgørelser. Derudover anfører enkeltpersoner følgende kilder:

- Jeg har selv undervist
- Jeg har besøgt gymnasier i forbindelse med eksamen

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

- Jeg har børn i gymnasiet
- Jeg har selv haft engelsk i gymnasiet

Undervisernes viden om den enkelte studerendes niveau

Underviserne har ved studiestarten meget lidt viden om de *enkelte* studerende, dvs. deres gymnasiebaggrund, faglige niveau og karakterer:

0 % ser de studerendes karakterer
12 % gennemfører en prøve
38 % gennemfører individuelle samtaler i forbindelse med undervisningen
62 % fører uformelle samtaler.

Underviserne fordeler sig meget forskelligt på spørgsmålet, om de foretager evalueringer af den enkelte studerende i løbet af året:

12 % i høj grad
25 % i nogen grad
38 % i mindre grad
25 % slet ikke

Underviserne er dernæst blevet spurgt, i hvilken grad de tager højde for de studerendes indgangsforudsætninger i deres planlægning af undervisningen.

75 % i høj grad
12 % i nogen grad
0 % i mindre grad
12 % slet ikke

En stor majoritet på 75 % planlægger således deres undervisning med udgangspunkt i, hvad de studerende kan.

De studerendes viden om studieordningen

På spørgsmålet, om de er blevet præsenteret for studieordningen, svarer 75 % af de studerende ja. Men på det næste spørgsmål, om de kender studieordningen, svarer 75 % nej. Det er ikke helt klart, hvordan forholdet er mellem de to svar, som måske afspejler, at formuleringen af spørgsmålene ikke har været tilstrækkelig præcis. Men det tyder på, at de nye studerende har et ret begrænset kendskab til de mål, krav og bestemmelser, som de er underlagt.

SAMMENFATNING AF RESULTATER

I det følgende vil undersøgelsens resultater blive sammenfattet under fire temaer: 1. sprogfærdighed, 2. de studerendes planlægning af tid, 3. heterogene forventninger til undervisningen og 4. manglende viden.

Sprogfærdighed: en kilde til frustration

Der er på flere måder en markant divergerende opfattelse mellem underviseres og studerendes *vurdering* af sprogfærdighed. Det ser ud til, at der er et u hensigtsmæssigt misforhold mellem de to gruppers vurdering af, hvad de studerende kan.

Forholdet peger på, at underviserne kunne have brug for mere præcis viden om de enkelte studerendes niveau, end det er tilfældet i dag, og at de studerende har brug for mere præcis feedback på deres faglige niveau.

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

I samtaler om undersøgelsens resultater problematiserer underviserne begge dele: Underviserne mener ikke, de har behov for at kende de enkelte studerendes niveau, fordi det faglige niveau ligger fast på forhånd. Med hensyn til feedback fortæller underviserne, at de studerende tilsyneladende ikke ønsker at få feedback, når den faktisk tilbydes. Således tilbyder mange undervisere, at de studerende kan få en mundtlig feedback på deres skriftlige opgaver; men meget få benytter sig af det.

Spørgsmålet om underviserens viden om de studerende tages op senere i et senere afsnit. Med hensyn til feedback kunne man overveje at udvide rammerne for, hvordan feedback organiseres, fx ved at bruge studenterundervisere og instruktører eller ved at inkludere medstuderende i feedbackprocessen. Det er der gjort gode erfaringer med flere steder¹⁴, og det ville sandsynligvis både øge de studerendes motivation og deres udbytte af det at lægge feedbacken ind i nye og forpligtende rammer.

Undersøgelsen viser endvidere, at de studerende føler sig meget lidt *udfordrede* i sprogfærdighedsdisciplinerne, og de udtrykker skuffelse over, at sprogtræning indgår i studiet i ringe grad. En undersøgelse foretaget af Susana Fernández¹⁵ viser, at det i meget høj grad er det at tale fremmedsproget, som er vigtigt for dem, når de lærer sprog, og det er en motivation for at søge ind på et fremmedsprogstudium. Set i det lys er det altså tale om en alvorlig frustration.

Nogle af underviserne, som indgår i undersøgelsens interviews, er ikke overraskede over de studerendes holdning. De giver udtryk for, at det er en klassisk problemstilling, og de mener ikke, at det er et universitetsstudiums opgave at lave sprogfærdighedstræning. Det er de studerendes eget ansvar, for ”det er ikke en sprogskole”, og endvidere er underviserne på universitetet ikke kvalificerede til at undervise *i* sprog, men kun *om* sprog, påpeger de.

De stærkt divergerende forventninger peger først og fremmest på, at der er et stort behov for en *forventningsafstemning*, således at de studerende kan blive klar over, hvad de realistisk kan forvente. Over for dem, der starter på studiet, bør det derfor fremgå tydeligere af informationsmateriale og formuleres af såvel undervisere i rus-ugen som af mentorerne på første semester. Desuden kan man på de forskellige brobygningsaktiviteter pointere, at der ikke undervises direkte i sprogfærdighed på studiet.

Men med den betydning, de studerende tillægger den aktive sprogtræning, in mente, bør man være bevidst om, at man derved kan komme til at demotivere (nogle) nye studerende. Man kunne derudover overveje, om man også på andre måder kunne komme de studerende i møde, fx ved at tilrettelægge undervisningen på måder, der fordrer aktiv samtale i stort omfang, og som giver mulighed for at give de studerende feedback på deres mundtlige sprogfærdighed.

På andre engelskstudier har man gjort erfaringer med systematisk feedback på den skriftlige sprogfærdighed gennem såkaldte sprogprofiler, som udarbejdes på baggrund af de essays, som de studerende afleverer i de første måneder af studiet. Hver enkelt studerende får en sprogprofil, som forklarer dem deres standpunkt og eventuelle vanskeligheder¹⁶. I disse tilfælde har man altså både prioriteret aktiviteten og fundet kvalificerede undervisere.

¹⁴ Se Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift temanummer 6/2008 *Feedback og gode undervisningspraksisser*, Dansk Universitetspædagogisk Netværk, fx Lene Tortzen Bager: ”Cafemodellen. Anerkendende feedback i projektgrupper”. Se også studiereform på jurastudiet ved Bergen Universitet: <http://www.jur.uib.no/Studier/Kvalitetsreformen/default.html>
http://jura.ku.dk/pdf/uddannelsesservice/studiereform2010/studiereformen_jura_bergen.pdf

¹⁵ Susana Fernandez: *At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier. Udfordringer og perspektiver*, Ny Forskning i Grammatik 16, 2009

¹⁶ EVA 2005: *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*, delrapport 4 s. 48

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

At planlægge sin tid: et hovedproblem for de studerende

Den almene studiekompetence, som de studerende først og fremmest giver udtryk for, at de mangler, er evnen til at planlægge deres egen tid. Det medfører, at der er studerende, som oplever arbejdsbyrden som uoverskuelig, og at der er nogle, der er stressede.

Det er nærliggende at se de studerendes problemer med at planlægge deres arbejde og undervisernes påpegning af de studerendes manglende forberedelse som to sider af samme sag. En af årsagerne til den manglende forberedelse kan jo være, at de ikke evner at planlægge deres tid. Denne problemstilling er således ret væsentlig for, hvordan undervisningen foregår og afvikles.

Under et fokusgruppeinterview gav studerende udtryk for, at ”det er de studerendes eget problem”. Formelt set er det rigtigt. Men man ville sandsynligvis kunne øge de studerendes effektivitet, hvis man hjalp dem i deres omstillingsproces, så de blev bedre i stand til disponere og strukturere. Det bør derfor overvejes, om engelskstudiet kan udvikle strukturer og hjælpestrategier for at støtte de nye studerende i at planlægge deres tid.

Brug af læsegrupper

En af måderne kunne være, at studiet aktivt arbejdede på at effektivisere og udvikle *læsegruppernes* måde at fungere på. Der er meget forskellige traditioner på forskellige fag for at bruge læsegrupper, og det bruges mindre på HUM end på det øvrige AU¹⁷. I *Studiemiljø2007* formuleres potentialerne således:

[..] der er både læringsmæssige og trivselsmæssige grunde til at interessere sig for, hvordan de studerende arbejder i de mange timer imellem undervisningstimerne på universitetet og bidrage til at strukturere dette arbejde¹⁸

På teologistudiets årgang 2008 ved AU gennemfører man et forsøg med udvidet brug af læsegrupper. Grupperne, som her benævnes studiegrupper, får fra starten af første semester skemalagt deres tid, og studiet hjælper aktivt med at omfordele de studerende, hvis der er grupper, der fungerer dårligt. Formålet er at hjælpe de nye studerende til at skabe sig en arbejdsdag, at skabe et aktivt studiemiljø ved at sikre, at der er mennesker på gangene til kl. 17, og endelig fra starten at give de studerende mulighed for at tale om faget.

En sådan etablering af et godt studiemæssigt arbejdsfællesskab har en affødt virkning indadtil i undervisergruppen: Forsøget har krævet et udvidet samarbejde om årgangen og har fremprovokeret en klar og fælles formulering af, hvad de krav og forventninger, som studiet stiller.

I skrivende stund foreligger der endnu ikke nogen skriftlig evaluering, men de foreløbige erfaringer¹⁹ viser, at de studerende tilfredse med ordningen, og at der i år er et mindre frafald end tidligere.

Øget brug af skriftlige opgaver

En anden måde at hjælpe studerende med at få struktur på deres tid kunne være skriftlige opgaver. Som det fremgik af opgørelsen af arbejdsformer, bruges skriftlige opgaver ret lidt på første semester. En øget brug heraf kunne være en måde at inddele såvel de studerendes pensum som deres tid, idet de får mulighed for at skære stoffet til i mindre dele og får en række deadlines at forholde sig til. Skriftlig bearbejdning af stof er tilmed et effektivt læringsredskab.

¹⁷ *Studiemiljø2007* s. 31.

¹⁸ *Ibid* s. 31

¹⁹ Jfr. samtale med studieleder Else Holt og referat fra møde for rusmentorer på Det teologiske Fakultet 12. februar 2009

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Bekymringen for, at skriftlige opgaver nødvendigvis kræver rettetarbejde og mere forberedelsestid kan afholde undervisere fra at stille skriftlige opgaver. Man kan derfor med fordel søge inspiration i erfaringer med skriftlige opgavetyper, der ikke involverer rettetarbejde²⁰.

Et enkelt eksempel: Som forberedelse til en lektion skriver de studerende en kort tekst om den tekst, som skal gennemgås: et resume på max 10 linjer, tre hovedpointer på max 1/4 side eller lignende kondenserende bearbejdning af dagens stof. Tre eksempler på besvarelser projiceres op på lærredet i timen. De studerende kommenterer de tre tekster (10 min). Til sidst læser alle studerende eventuelt deres sidemands besvarelse.

De studerende får således bearbejdet det faglige stof og får feedback på deres arbejde uden, at underviseren bruger tid på at rette det.

Heterogene forventninger til undervisningen

Det er slående, hvor forskelligt de studerende oplever undervisningen og de arbejds- og organiseringsformer, som de møder. Det gør det vanskeligt at planlægge og gennemføre undervisning, når studentergruppen er så heterogen, som det er tilfældet.

I lyset af, at spektret af arbejds- og organiseringsformer i undersøgelsen er relativt snævert, ser det ud til, at der er dele af studentergruppen, som ikke tilgodeses. At dømme ud fra de tidligere citerede udsagn om universitetsundervisningen ser det ud til, at undervisningen favoriserer den del, der allerede fra studiestarten har de nødvendige studiekompetencer, især evne til at få udbytte af forelæsninger og til at arbejde aktivt i holdundervisningen.

Et didaktisk svar på denne udfordring er at udvikle universitetspædagogikken således, at underviserne får et stort beredskab af forskellige undervisningsstrategier og et bredt didaktisk repertoire. En høj grad af variation i brugen af undervisningsformer i den enkelte lektion såvel som hen over et forløb kan sikre, at mange studerende får den fornødne faglige udfordring og læringsudbytte.

Der ligger således et udviklingspotentiale for engelskstudiet i at udvikle flere arbejds- og organiseringsformer. Der er i de senere år gjort et stort udviklingsarbejde inden for involverende universitetspædagogik, som man med fordel kan lade sig inspirere af, bl.a. ved Center for Undervisningsudvikling (CFU) ved HUM, AU²¹. (Mere herom senere).

Behov for mere viden om studiet og om de studerende

Der tegner sig i undersøgelsen et billede af, at den viden, som studerende og undervisere har behov for at udføre deres respektive funktioner effektivt og professionelt, er mangelfuld.

²⁰ Dysthe, Olga m. fl. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag, 2000. Smith, Ray: Sequenced microthemes: "A great deal of thinking for your students, and relatively little grading for you" I *Fremstillingens kunst*, Gymsprog, København 2000

²¹ Se fx Undervisning i klynger, DUT nr. 4, 2007

Teaching Small Groups, paper fra Teaching and Learning Center, University of New England
Cooperative Learning: Students working in Small groups, in *Speaking of Teaching*, Stanford University Newsletter on Teaching, 1999.

Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspil og læring*, Klim

Darsøe, Lotte mfl: *NPK Ny pædagogik til kreative læreprocesser*, 2004

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

For de studerende er studieordningen en vigtig kilde til information om studiets faglige mål og om, hvilke forventninger de kan have til det fremtidige studium, herunder fx til hvordan sprogfærdighed praktiseres på studiet; men mange studerende kender ikke studieordningen.

Studieordningen gennemgås af lærere i flere omgange i rus-ugen. Men det almindelige *overload* af informationer på dette tidspunkt betyder ifølge respondenter i et af fokusgruppeinterviewene, at indholdet fortøner sig i mængden af alle de andre nye indtryk, og det ser derfor ud til, at den må tages op igen på et senere tidspunkt, måske flere gange.

For undervisernes vedkommende ser det også ud til, at en øget viden kunne være nyttig. 75 % svarer, at de i høj grad tager højde for de studerendes forudsætninger i planlægningen af deres undervisning. Men samtidig ser de ud til at have en ringe indsigt i de nye studerendes faglige niveau, hvorfor grundlaget for at vurdere forudsætningerne må være tvivlsomt.

Det er nok snarere undervisernes generelle indtryk af de studerendes niveau, der ligger til grund for planlægningen. Men også det kan være problematisk: I lyset af, at studentergruppen er meget heterogen, er det for det første en pædagogisk fordel at vide, hvordan det konkrete hold er sammensat, så man bedst afstemmer sine pædagogiske valg med de aktuelle studerende.

For det andet sker der i de kommende år meget med studentermassen. På grund af gymnasireformen, der har skabt væsentlige ændringer i såvel engelskfaget som i opbygningen af almene kompetencer, vil de studerendes forudsætninger givetvis komme til at se anderledes ud. Af den grund er det vigtigt for universitetslærerne at være velorienterede om gymnasieundervisning i almindelighed og engelskundervisningen i særdeleshed.

Undersøgelsen viser, at de kilder, som nogle af underviserne bruger, er mangelfulde og hurtigt bliver uaktuelle (*har selv børn i gymnasiet, har selv gået i gymnasiet*). Der er derfor grund til, at engelskstudiet kollektivt påtager sig at blive helt ajour med de nye læreplaner og bekendtgørelser, der ligger til grund for gymnasireformen fra 2005.

PERSPEKTIVER

Sammenfattende kan man sige, at denne undersøgelse tegner et billede af studiestartere på engelsk, der er præget af følgende problemer: Mange har svært ved at få gjort det, de skal, fordi det er svært at disponere og strukturere tiden. Undervisningsformerne tilgodeser dem, der har lært at arbejde meget selvstændigt og at få udbytte af den traditionelle universitetspædagogik. De er ikke helt klar over, hvordan studiet er opbygget, og hvad de kan forvente, og mange er skuffede over, at mundtlig sprogfærdighed fylder relativt lidt på studiet.

Pointer genfindes i Studiemiljø 2007

Disse resultater viser, hvordan engelskstudierende årgang 2008 oplever overgangen. Man kunne spørge, om de problemer, der afdækkes, er midlertidige overgangsproblemer, som de studerende handskes med i begyndelsen af deres studium og siden får løst.

Det tyder det imidlertid ikke på. Hvis man går til den store undersøgelse *Studiemiljø 2007*, som udspørger 8.500 studerende ved AU, genfinder man en række af problemerne. I det følgende refereres tal fra respondenter, som går på Institut for Sprog, Litteratur og Kultur (SLK), hvor engelsk er placeret.

I *Studiemiljø2007* undersøges bl.a. de studerendes syn på de undervisningsformer, de møder. Kun 50 % fra SLK erklærer sig enig eller helt enig i udsagnet ”De valgte undervisningsformer støtter mit læringsarbejde med henblik på opfyldelse af læringsmål og eksamenskrav”, og det ser altså også her ud til, at der er væsentlige dele af studentergruppen, som ikke tilgodeses.

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Også problemer med at få gjort tingene og strukturere tiden genfinder man i *Studiemiljø 2007*: 59 % af de interviewede studerende fra SLK er utilfredse med den mængde arbejde, de får gjort, og 59 % oplever, at deres arbejdsbelastning i forbindelse med studiet er så stor, at de har svært ved at nå det hele. Endvidere angiver 16 %, at de oplever stærke stresssymptomer i hverdagen. Det kommenteres i undersøgelsen, at der ikke er nogen sammenhæng mellem svarene og de studerendes faktiske tidsforbrug²².

I *Studiemiljø2007* svarer kun 57 %²³ SLK-studerende, at ”Der er klare informationer om, hvad der fagligt set forventes af mig som studerende”. Det ser derfor også ud til, at de studerendes oplevelse af at mangle information eksisterer senere i studiet.

Sammenfattende ser de centrale problemstillinger i dette projekt om overgangen ikke ud til at begrænse sig til første semester, men at være vedvarende udfordringer for studerende og undervisere på SLK-instituttet. Og hvis man læser videre i undersøgelsen, viser det sig, at de også gælder bredt på AU²⁴.

Behov for pædagogisk udviklingsarbejde på universitetet

Men lad os vende tilbage til udgangspunktet: overgangsproblemerne på første år. Der er særlig grund til at have fokus på problemerne ved studiestart, fordi det er her, det største frafald foregår, og det ville være relevant for den enkelte underviser, for faget og for instituttet at sætte ind med pædagogisk udviklingsarbejde på engelskstudiets første år med henblik på en mere varieret og mere involverende pædagogik. Når gruppen af studerende er så heterogen, som tilfældet er, må undervisernes didaktiske repertoire være meget stort. Desuden er der behov for udvikling af struktur og arbejdsfællesskaber omkring de studerende og endnu tydeligere formulering af fagets krav og forventninger.

Der er allerede peget på mulige konkrete indsatsområder. Derudover er der grund til at nævne, at Center for Undervisningsudvikling under Det humanistiske Fakultet tilbyder en bred vifte af universitetspædagogisk inspiration. Der afholdes med jævne mellemrum seminarer og workshops om bl.a. involverende og dialogbaserede undervisningsformer, der tilbydes kollegial supervision, individuelle coachingsamtaler, bistand til studieledere og en lang række andre støtte- og inspirationsmuligheder²⁵.

Det gælder også tilbud til undervisere, som føler sig under arbejdspress og har behov for at udvikle undervisnings- og forberedelsesformer, som bedre gør dem i stand til at balancere deres brug af tid til hhv. undervisning og forskning. Denne vanskelige balancegang nævnes ofte som årsag til ikke at gå ind i pædagogisk udviklingsarbejde, fordi ”det tager meget tid”. Men hvis man stiller spørgsmålet ”Hvordan får jeg mine studerende til at arbejde?”, er det muligt både at få variation, aktivitet i timerne og mindre forberedelse på samme tid.

Behov for pædagogisk udviklingsarbejde i gymnasiet

²² *Studiemiljø2007*, rapport nr. 6, Det humanistiske Fakultet, tabel 6.2

²³ Andel af svar ’enig’ eller ’helt enig’.

²⁴ ”De valgte undervisningsformer støtter mit læringsarbejde med henblik på læringsmål og eksamenskrav:

Enig + helt enig: SLK. 50 %, AU: 57 %

”Er du tilfreds med det arbejde, du får gjort”: Altid + ofte: SLK: 41 %, AU: 44 %

”Hvor ofte sker det, at du i forbindelse med studiet ikke når, hvad du skulle”: Altid + ofte: SLK: 41 %, AU: 43 %.

”Der er klare informationer om, hvad der fagligt set forventes af mig”: Enig + helt enig: SLK: 57 %, AU: 53.

²⁵ Se <http://www.humaniora.au.dk/cfu/forside>

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

Pædagogikken i gymnasiet ændrer sig markant i disse år. Som nævnt i indledningen arbejdes der bevidst med at udvikle aktiverende og varierede arbejds- og organiseringsformer på grund af ændringer i elevgruppen og inspiration fra nyere læringsteori.

I styredokumenterne i kølvandet på gymnasireformen 2005 er der indbygget krav om udvikling af studiekompetence *fra elev til studerende*. Formuleringen ”fra elev til studerende”, som er inspireret af Steen Beck og Birgitte Gottliebs undersøgelse *Elev/student*, gennemsyrrer reformen, og den udmønter sig ikke mindst i krav til arbejdsformer og didaktisk progression. Således står der i stx-bekendtgørelsens § 1 stk 2 følgende:

Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale²⁶

Også i de enkelte fag indgår samme krav om progression. Se fx læreplanen for dansk:

Der inddrages en bred vifte af *arbejdsformer*: lærerforedrag, individuelt arbejde, elevoplæg, klas-sesamtale, gruppearbejde, projektarbejde samt internetbaseret tilrettelæggelse, idet der i tilrette-læggelsen markeres en tydelig progression i forhold til det samlede treårige forløb²⁷

Kravene er således tydelige. Men gymnasieskolen har endnu ikke løst opgaven at udvikle elevernes studiekompetence og selvstændighed. Det kommer bl.a. til udtryk ved en aktuell ministeriel justering af studieretningsprojektet (SRP)²⁸: Rammerne for projektet, som er en individuel skriftlig opgave i 3.g, har siden gymnasireformens begyndelse været 14 dage. Med ændringen kan skolerne fra skoleåret 2009-10 dele perioden i to gange fem arbejdsdage, og tilbud om vejledning både før og i løbet af skriveperioden er blevet obligatorisk. Begrundelsen er, at det for mange elever er for vanskelig en opgave at arbejde på egen hånd i 14 dage, ikke mindst den del af elevgruppen, som kommer fra uddannelsesfremmede miljøer, og som ikke kan få hjælp til at lave opgaven.

Et af problemerne er naturligvis at disponere og strukturere sin tid, og hvis det skal læres, er det nødven-digt, at man på det enkelte gymnasium bevidst og løbende tematiserer og træner disse kompetencer således, at de gradvist opbygges og de studerende faktisk er klar til at påbegynde et universitetsstudium.

Det vil i dette tilfælde sige, at lærere og ledelse på den enkelte skole skal afklare rammer og roller for processen frem mod SRP. Derudfra skal man gøre det helt tydeligt og eksplicit, hvad der forventes af den enkelte elev. Delprocesserne skal trænes i meget god tid, dvs. gennem alle de foregående 2½ år. Nogle af de væsentlige er processkrivning, informationssøgning, tidsstyring og stresshåndtering.

På mange gymnasier udvides og ombygges bygningerne i disse år, og det er en almindelig nyskabelse, at man etablerer auditorier, hvor flere klasser kan samles. Det gælder fx Egå Gymnasium, som præsenterer sig således:

Gymnasiets arkitektoniske rammer er specifikt tilpasset den nye gymnasireform og giver mulighed for de nye arbejdsformer, der præger den gymnasiale undervisning efter refor-

²⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566>

²⁷ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566#Bil15>

²⁸ <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Om%20gymnasiale%20uddannelser/Nyheder/Gymnasiale%20uddannelser/Udd/Gym/2009/Apr/090403%20Politisk%20aftale%20om%20aendringe%20af%20gymnasireformen.aspx>

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

men. For eksempel har gymnasiet et stort fællesauditorium, der både giver muligheder for større fællesforelæsninger på tværs af årgange og/eller klasser²⁹

Der er således lagt op til i gymnasieundervisningen at bruge forelæsningsformen, som sandsynligvis vil være en af de væsentlige undervisningsformer på universitetet, uanset hvor meget universitetspædagogikken udvikles. Men for at eleverne i slutningen af 3.g. skal kunne mestre den, fordrer det også på dette punkt, at det enkelte gymnasium bevidst og løbende tematiserer og træner kompetencen.

I dette tilfælde drejer det sig bl.a. om at træne forskellige læsestrategier i forbindelse med forberedelsen og at øve forskellige former for notatteknik.

Nyt gymnasiepædagogikum sætter universitetspædagogikken under pres

De studerendes vurdering af den undervisning, der foregår på universitetet, er naturligvis præget af det, som de har erfaret i gymnasiet, og med baggrund i de tidligere beskrevne pædagogiske udviklingstendenser er der grund til at tro, at de studerendes vurderinger vil ændre sig. Det er der endnu en grund til:

Siden 2002 er der sket en betydningsfuld ændring af gymnasielærernes pædagogikumuddannelse. Med 2002-ordningen³⁰ fik uddannelsen form af en toårig vekseluddannelse, og indholdet af teoretisk pædagogik blev kraftigt udvidet. Denne ordning blev iværksat tre år før den gymnasiereform, hvis konturer allerede var ved at tegne sig. Med sigte på reformen var intentionerne at give lærerne et bredere didaktisk repertoire, en større pædagogisk fleksibilitet og evne til refleksion over praksis.

I 2009 bliver pædagogikumuddannelsen igen ændret³¹. De væsentligste nyskabelser er, at netmedieret undervisning og brug af nye digitale medier får en fremtrædende rolle, og at sammenkoblingen mellem teori og praksis styrkes igennem nye praksisnære kursusformer.

Allerede fra 2004, hvor de første kandidater med ny pædagogikumuddannelse blev færdige, kunne det mærkes på skolerne, at der var kommet en ny type undervisere³², og siden er 1500-2000 nyuddannede lærere blevet ansat. Der er naturligvis stadig flest gymnasielærere med en ældre uddannelse, og der er derfor ikke tale om nogen revolution. Men de nye universitetsstuderende har altså i stigende grad haft pædagogisk veluddannede gymnasielærere med følgende fællestræk: De

- er teoretisk velfunderede – gode til at analysere og reflektere over deres undervisning
- arbejder bevidst med arbejds- og organiseringsformer og træner eleverne i dem
- tilstræber stor variation for at nå alle typer elever
- arbejder med metakognition – elevernes bevidsthed om, hvordan de lærer bedst
- vant til at bruge netmedieret kommunikation i undervisningen
- vant til at arbejde sammen i team
- har organisatorisk forståelse

Det er sandsynligt, at disse erfaringer vil smitte af på de nye studerendes forventninger til deres universitetsundervisere således, at de vil stille krav i forhold til den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisnin-

²⁹ <http://www.egaa-gym.dk/egaa-officielt/bygningen/>

³⁰ Se fx pædagogikumbekendtgørelsen <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25247>, en revideret udgave af 2002-ordningen.

³¹ Se den nye pædagogikumbekendtgørelse:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=122990>

³² Helene Clemens Petersen: "Pædagogikumuddannelsen, en gevinst for gymnasieskolen", *Uddannelse 01/2005*, <http://udd.uvm.dk/200501/udd200501-06.htm?menuid=4515>

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

gen, forvente variation og aktivitet og stille krav om koordination af den samlede uddannelse. Universitetspædagogikken kommer således under pres fra gymnasiepædagogikken.

Afslutning

Denne undersøgelse peger i lighed med andre undersøgelser på, at det for mange nye studerende er svært at begynde deres universitetsstudium. For en del er det så svært, at de holder op, og da der er stærke politiske og økonomiske incitamenters til at sørge for, at flere nye studerende gennemfører deres studium, er der al mulig grund til at finde nye måder at hjælpe de studerende i omstillingsprocessen.

Denne omstillingsproces er en balancegang: På den ene side skal universitetsstudiet påtage sig ansvaret for at ”færdiggøre opgaven med at omforme elever til selvstændige studerende”, som det rammende formuleres af EVA³³, og dermed bevidst arbejde på at tilrettelægge undervisningen på en måde, så studiet matcher de studerendes studiekompetencer.

På den anden side skal studiet markere, at der er forskel på gymnasiet og universitetsstudiet, og de nye studerende må acceptere, at der stilles høje faglige krav, og at det kræver en stor arbejdsindsats og selvstændighed at studere.

Det sidste hensyn fremføres ind imellem som begrundelse for ikke at ”holde de studerende i hånden”. Men jeg mener, man bør holde sig to ting for øje:

For det første skal de studerende kun have hjælp i overgangsfasen, dvs. det første år og især det første semester. Der skal være progression i studiet således, at de derefter gradvist forventes at mestre et selvstændigt studium.

For det andet forholder det sig ikke sådan, at det faglige niveau sænkes, hvis man udvikler undervisningsformerne og imødekommer de studerendes behov for hjælp i omstillingsprocessen. Der er ikke noget modsætningsforhold mellem faglighed og didaktik. Tværtimod kan mange af de initiativer, som er omtalt i denne rapport, medvirke til at øge det faglige udbytte, fordi de bidrager til, at de studerende faktisk lærer af det, som foregår på deres studium.

REFERENCER

- Bager, Lene T.: Anerkendende feedback i projektgrupper, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift temanummer 6/2008 *Feedback og gode undervisningspraksisser*, Dansk Universitetspædagogisk Netværk
- Beck S. & Gottlieb, B.(2002): *Elev/student*. Gymnasiepædagogik 31 og 32, IFPR, SDU
- Cooperative Learning: Students working in Small groups*, in Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching, 1999.
- Crough and Mazur: *Peer Instruction*, Harvard University, 2001 (på nettet)
- Damberg, Dolin og Ingerslev (red): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag 2006
- Darsøe m.fl: *NPK- Ny pædagogik til kreative læreprocesser*, 2004
- Dolin og Schilling (red) *At Lære Fysik*, Vol. 19, Kbh., Uddannelsesstyrelsen
- Dysthe, O. (1995) *Det Flerstemmige Klasserommet* (Oslo, Ad Notam Gyldendal A/S)
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspil og læring*, Klim
- Dysthe, O. m.fl. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag
- EVA (2005): *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*
- Fernández, Susana (under udg.): At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier. Udfordringer og perspektiver, Ny Forskning i Grammatik, Syddansk Universitetsforlag

³³ EVA 2005: *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*, delrapport 4 s. 55.

Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet

- Gitz-Johansen et al: Undervisning i klynger, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift temanummer 4/2007 *At gøre de studerende til studerende*, Dansk Universitetspædagogisk Netværk
- Smith, Ray (2000): Sequenced microthemes: A great deal of thinking for your students, and relatively little grading for you, in: *Fremstillingens kunst*, Gymsprog, København
- Stanley, Christina A.: *Teaching Tips for the Success of All Students in a Diverse Classroom*, http://cte.tamu.edu/documents/tt.teach_tips_diverse_class.pdf
- Studemiljø2007*, Studieudvalget, rapport nr. 6, Det humanistiske Fakultet, AU 2007.
- Soliman (1999) *Teaching Small Groups*, Teaching and Learning Center, University of New England
- Petersen, Helene Clemens: Pædagogikumuddannelsen, en gevinst for gymnasieskolen, in: *Uddannelse*, 01/2005, Undervisningsministeriets tidsskrift, <http://udd.uvm.dk/200501/udd200501-06.htm?menuid=4515>
- Kvalitet i undervisningen*, VTU (2006)
- Studiereform af jurastudiet, Universitetet i Bergen
<http://www.jur.uib.no/Studier/Kvalitetsreformen/default.html>
http://jura.ku.dk/pdf/uddannelsesservice/studiereform2010/studiereformen_jura_bergen.pdf
- Pædagogikumbekendtgørelser
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25247>
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=122990>