



“Samlet set lærer jeg nok . . .”

Hvad er galt med tilfredshedsretorikken i studiemiljøundersøgelser?

Af Helle Storm og Hanne Ginger-Mortensen

Fotos: Nicola Fasano

En redegørelse fra Undervisningsministeriet marts 2005 understreger endnu engang, at uddannelsesinstitutioner er forpligtet til at udarbejde skriftlige undervisningsmiljøvurderinger af sikkerheds- og sundhedsforhold samt af forhold vedrørende det psykiske og det æstetiske miljø.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) har som støtte for de lokale undersøgelser udarbejdet en net-baseret vurderingsguide.

I den net-baserede vurderingsguide er der fokus på den enkelte elevs/studerendes tilfredshed.

Der lægges i loven op til, at de enkelte uddannelsessteder tilpasser materialet og processen til lokale forhold. Det er derfor væsentligt at drøfte grundlaget for studiemiljøundersøgelserne.

GODT UNDERVISNINGSMILJØ

”Et godt undervisningsmiljø for alle!”¹⁾ Med loven om elever og studerendes undervisningsmiljø fra 2001 blev det understreget, at alle elever og studerende i Danmark – fra børn i grundskolen til voksne på videregående uddannelser – har krav på et godt undervisningsmiljø.

Samtidig understreges det i en pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet, at ”Loven skal være med til at sætte undervisningsmiljø i fokus på uddannelsesstederne [...] og danne et fælles forum for dialog om og udvikling af et godt undervisningsmiljø. [...] Loven sikrer derudover elever og studerende *reel indflydelse* på arbejdet for et bedre undervisningsmiljø, idet de nu skal vælge repræsentanter for undervisningsmiljø, som skal deltage i uddannelsesstedets sikkerhedsarbejde. (vor kursivering)”²⁾

I redegørelsen til Folketinget 2005 som led i evalueringen af arbejdet med loven pointeres det yderligere, at ”et godt undervisningsmiljø skal fremme deltagernes mulighed for læring.”³⁾

Undervisningsministeriet opfordrer uddannelsesinstitutionerne til at arbejde med evaluering af undervisningsmiljøet gennem studiemiljøundersøgelser⁴⁾, der tager udgangspunkt i materiale udarbejdet af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM).⁵⁾

Et opslag på Google viser, at der aktuelt på de mellemlange videregående uddannelser i CVU-regi er udarbejdet 3-4 studiemiljøundersøgelser med udgangspunkt i DCUM's skemaer, som findes på nettet.

I forbindelse med udarbejdelse af de enkelte institutioners forberedelse og planlægning af undersøgelserne er det derfor væsentligt at drøfte grundlaget for undersøgelserne. Hvilke værdier skal være bærende i disse studiemiljøundersøgelser og hvad er *egentligt* et godt studiemiljø?

Aktiv medvirken i et demokratisk samfund

I målene for samtlige professionsuddannelser indgår både professionskundskab og et dannelsesaspekt. I pædagoguddannelsen indgår dannelsesaspektet eksplicit som et krav i Bekendtgørelsens §1: ”skal give de studerende den teoretiske viden og praktiske erfaring, der er nødvendig for at kunne arbejde som pædagog, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling, samt bidrage til at udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (vor kursivering).

Allerede i 1997 formulerede den daværende regering nogle demokratiske hensigtserklæringer:

”Alle unge skal have mulighed for en indholdsrig ungdom, der kvalificerer til en selvstændig og perspektivrig tilværelse med aktiv deltagelse i samfundsudviklingen.”⁶⁾

Dansk Ungdoms Fællesråd spidsformulerer den demokratiske opgave på følgende måde: ”Hvis unge skal have demokratiet helt ind under huden, er det nødvendigt, at de oplever og deltager i demokratiets praksis i deres hverdag, bl.a. i undervisningen. Der er behov for større fokus på unges adgang til med-

indflydelse på undervisningen, og at demokratiet som metode implementeres i uddannelsen.”⁷⁷⁾

Udvikling af medbestemmelse og medindflydelse er altså en anerkendt demokratisk opgave, de enkelte uddannelsesinstitutioner må tage på sig enkeltvis og i fællesskab som CVU’er.

Ikke kun i den overordnede kommunikation og organisation, men også i den konkrete studiepraksis er mødet med med-studerende og undervisere udtryk for en demokratiforståelse.

Er tilfredshed et mål, set ud fra et demokrati- og dannelsesperspektiv?

I publikationen ”Uddannelse, læring og demokratisering” fra Undervisningsministeriet har Steen Høyrup bidraget med nogle relevante billeder på demokrati i et lærings- og kompetenceperspektiv i form af en idealforestilling om, at ”uddannelsesinstitutioner i sig selv skal være demokratiske mønstersamfund, som giver rammer og muligheder for demokratisk praksis [...] og for praksislæring inden for en række vigtige felter, bl.a. hvad der kaldes ”inclusion”: samfundsmæssig rummelighed, hensyntagen og tolerance...”⁸⁾

Et andet sted skriver han, at uddannelsesinstitutionerne skal fungere ”...som model herfor – ikke blot skal informere og skabe viden om demokratiske forhold, den skal også indeholde det aktive element og mulighederne for at handle og gøre erfaringer og inddrage erfaringer m.h.t. indflydelse på samfundet og muligheder for at udvikle færdigheder, der er nødvendige for aktiv participation.”⁹⁾

Samme pointe kommer Helge Hvid frem til i hans indkredsning af demokratiske kompetencer, idet han fremhæver, at ”et demokratisk dannelsesideal må [...] være tæt knyttet til den almindelige hverdag.”¹⁰⁾ Og videre: ”Dermed bliver faglighed og dannelse, herunder demokratisk dannelse, noget der knytter sig tæt til hinanden.”¹¹⁾ Demokratiske kompetencer er således tæt knyttet til deltagelse (participation), involvering (commitment) og indflydelse.

Når uddannelsesinstitutioner i den kommende tid skal arbejde med udvikling og gennemførelse af studiemiljøundersø-

gelser, er det derfor vigtigt, at man som direkte involverede i dette arbejde også reflekterer over:

- Hvilken diskurs etablerer DCUM’s undersøgelser om de studerende og deres praksis på studiet?
- Hvilken demokratiforståelse kan der udledes af undersøgelsesoplægget og hvordan er den demokratiske dimension medtænkt?

DISKURSER OM STUDIEMILJØ

Undervisningstænkning og studiepraksis er konstituerende for studiemiljøet og er ikke bundet til den enkelte underviser, men er et fælles kollegialt anliggende og projekt, der bliver videreføret til de studerende i form af studiehandbøger, studieplaner, temarammer og lignende dokumenter. Som rammeskabende dokumenter er de *manifeste udtryk* for den kvalifikations- og kompetencetænkning, der eksisterer på de enkelte uddannelsesinstitutioner, – og er med til at skabe sammenhæng og mening i uddannelsen for og med de studerende.

Ved gennemlæsning af en bred vifte af studiehandbøger og uddannelsesrammer gennem de sidste år kan vi konstatere, at de er udtryk for en *forhandlet konstruktion* med elementer af flere typer tekster:

- a) lovtæst
- b) forhandlingstæst
- c) varedeklaration

Læst ud fra det perspektiv kan vi i den følgende figur identificere forskellige diskurser om den studerende og studiemiljøet. Diskurser, der baserer sig på, hvilken rolle den studerende tildeles og/eller erobrer i studiet. (se figur A).

Det er vores erfaring, at de *tre diskurser er konkurrerende* i uddannelsesverdenen, da de hver for sig medfører forskellige forståelser af, hvad der er det centrale i samspillet mellem lærerkollegium, studieadministration og de studerende. I praksis og som tankeform lægger de forskellige diskurser op til forskellige svar på, hvad der skal vægtes i studiemiljøet.

Fig. A: Tre diskurser om de studerende¹²⁾

Den studerende ses som:	Studieplaner og håndbøger ses som:	Samspelet mellem undervisere og studerende ses baseret på:	De studerendes ressourcer og læringsårbarhed kommer til udtryk ved spørgsmål som:	De studerendes tilstedeværelse ses som:	Litteraturlisterne forstås som:
Borger	"Lovtekst". Uacceptabelt med flydende betegnelser ¹³⁾ idet det mindsker de studerendes retssikkerhed.	Fokus på retigheder og pligter udmøntet i institutionens krav til studerende med henblik på at få godkendt temaet. Pligttenkning	Hvad er nødvendigt? Sig mig, hvad jeg skal?	Relateres til krav om mødepligt.	Stof, der er læst og lært. Obligatorisk
Bruger og deltager	Forhandlings tekst. Acceptabelt med flydende betegnelser, der kan fortolkes og forhandles.	Forhandlingsramme baseret på fælles planlægning og løbende dialog og evalueringer. Responsiv tenkning.	Hvad er relevant?	Til forhandling. Afhængig af studenterlivsform. Studiesituationelt og relationelt defineret.	En lærer anbefaling. Hensigtsmæssigt at have orienteret sig i og bidraget til som studerende.
Betaler – forbruger/kunde	Varedeklaration. Delvis acceptabelt med flydende betegnelser, idet praksis kan/skal målgrupperettes. Samtidig formuleres dog standarder for at præcisere, hvad der kan tilbydes.	Fokus på de rammer og standarder institutionen vil leve op til. Udmøntet i certificering og garantier. Servicetenkning.	Hvad har jeg mulighed for? Hvad vil I gøre for mig? Hvad skal vi dog det for?	Fokus på timerens antal og placering samt sikring af, at timer bliver "læst". "Får jeg mine timer?" "Et skema uden spildtimer, tak."	Stof, der skal gennemgås af læreren, samtidigt beskytter det læreren mod klager.



STUDIEMILJØUNDERSØGELSER SOM EVALUERING

DCUM har udarbejdet oplæg til studiemiljøundersøgelser og nogle konkrete proces- og undersøgelsespapirer, hvoraf som sagt endnu kun enkelte resultater er publiceret/lagt på nettet.

Som støtte for studiemiljøundersøgelser har DCUM udarbejdet en spørgeguide, som er opdelt i fire hovedkategorier:

1. Spørgsmål rettet mod det samlede studiemiljø
2. Spørgsmål rettet specifikt mod det psykiske studiemiljø
3. Spørgsmål rettet specifikt mod det fysiske studiemiljø
4. Spørgsmål rettet specifikt mod det æstetiske studiemiljø¹⁴⁾

I det følgende vil vi give eksempler på og analysere, hvordan de foregående tre diskurser slår igennem i udsagns- og spørgsmålsformuleringerne. Fordelingen af eksempler afspejler samtidig, hvilke diskurser der er mest fremherskende.

Den nødvendige borger-diskurs

Der kan identificeres en *ret og pligt-diskurs* i udsagnet: "Studiet lever op til den officielle beskrivelse af studiet og der er klarhed omkring, hvad mit studiested forventer af mig som studerende" (spm. 13, delspørgsmål).

Inddrager vi yderligere spørgsmål i forbindelse med *det fysiske undervisningsmiljø* (spm. 31-52) fremgår det, at der også er tale om en ret og pligt-domineret diskurs, der orienterer sig mod de fysiske rammer, den studerende færdes i til dagligt og de sikkerheds- og sundhedsmæssige forhold samt de ulykkes risici, den studerende kan være udsat for i dagligdagen på studiet.

Den klemte bruger- og deltagerdiskurs

Der er relativt få eksempler på spørgsmål, hvor der lægges op til *vurdering og dialog* i konstruktionen. Et eksempel herpå er, at der efterspørges en konsensus/samstemthed mellem den studerendes forventninger og uddannelsesinstitutionens: "Mit studium er meningsfuldt, studiet lever op til mine egne forventninger" (spm. 13, delspørgsmål) og forventningsdimensionen

konkretiseres i (spm. 20-22). Ligesom der i spm. 23-24 spørges ind til stress, mobning og brug af studievejledning.

Spørgsmålet til det psykiske studiemiljø afrundes med spørgsmål 30: "Har du ideer eller forslag til, hvordan det *psykiske undervisningsmiljø* (undersøgelsens understregning) kan forbedres på dit studium, er du velkommen til at skrive dem her?"

Den dominerende betaler- og tilfredshedsdiskurs

Betaler-diskursen sætter sig igennem som en tilfredshedsretorik. Retorikken fremgår af følgende udsagn: "Samlet set lærer jeg nok på mit studium" – og svaret kan gradueres (spm. 13, delspørgsmål) samt i spørgsmål 14/15 "Hvilke læringssituationer får du mest udbytte af – hvilke læringssituationer får du mindst udbytte af?" (undersøgelsens understregning, vores kursivering).

"Hvor tilfreds eller utilfreds er du samlet set med lærernes formidling i forhold til [specifikke undervisningsformer]" – med gradueret svarmulighed (spm.16)

Under overskriften: "Hvor tilfreds eller utilfreds er du samlet set med følgende forhold" spørges der til studievejledning, information fra studenterorganisationer, råd eller lignende samt til undervisningens indhold og form – men under en tilfreds- utilfredshedsgraduering.

I spm. 19 sættes der fokus på, om læreren er til rådighed for den studerende, hvor der igen kan spores en tilfredshedsretorik.

I spm. 28, der hedder: "Hvor tilfreds eller utilfreds er du samlet set med..." det sociale netværk på studiet. Tilfredshedsretorikken bruges også overfor medstuderende og lærere, og er derved med til at objektivere disse.

I spm. 29 karakterfastsættes det samlede psykiske studiemiljø, herunder også det sociale netværk på 13-skalaen.

Den studerendes subjektive behov og identitet – en særlig tilfredshedsdiskurs

Som en variant på tilfredshedsdiskursen kan vi identificere: *diskursen om de studerendes emotionelle behov og identitet*.

I spm. 25-27 spørges der ind til den individuelle sårbarhed med formuleringer som: "Hvis du tænker tilbage måned for måned, har du inden for det seneste halve år i forbin-

delse med dit studium...følt dig ensom... følt dig . . . glad og tilfreds... . . . haft søvnbesvær haft koncentrationsbesvær..."

Spørgsmålene omkring *det æstetiske studiemiljø* fokuserer endvidere på, hvordan de fysiske rammer tiltrækker/frastøder den studerende (spm. 53-65). I spm. 58 står der således: "Er følgende lokaler placeret hensigtsmæssigt i forhold til *din* anvendelse (vores kursivering)?"

En så konsekvent brug af en retorik, der refererer til diskursen om *den studerende som én (tilfreds) forbruger*, understøtter en subjektivering af studiemiljøet, idet den understreger, hvad den studerende kan kræve og forvente, men ikke hvad den studerende selv skal yde i det sociale læringsfællesskab.

Sammenfattende

På baggrund af analysen kan vi således konstatere, at diskursen om den studerendes tilfredshed er fremtrædende i DCUM's oplæg.

I udsagn og spørgsmål, hvor der lægges op til *vurdering*, kan vi identificere, at der er indbygget en samtaleform i konstruktionen. Det medfører, at de udsagn/spørgsmål, der (frem)stilles, lægger op til dialog – indre såvel som relationelt, og lægger hermed op til en mere deliberativ tænkning og praksis. Hvorimod de udsagn og spørgsmål, som lægger op til lukkede og graduerede afkrydsninger i højere grad læner sig op ad tilfredshedsdiskursen.

Fokus på studentertilfredshed kan tolkes som en frafaldsbekymring på baggrund af den øgede markedsgørelse af uddannelsessystemet. En markedsgørelse, der viser sig som konkurrence imellem uddannelsesinstitutionerne, og som en konsekvens af, at uddannelsesinstitutionernes økonomi er direkte afhængig af studentertallet.

Som nævnt er sociale netværksrelationer, demokratiske rum og faglige elementer i studiet helt væsentlige dimensioner i en demokratisk kompetenceudvikling. Men hvad sker der, når disse dimensioner fortolkes ud fra et enkelt, tilfredshedsorienteret og kvantificeret perspektiv?

HVAD ER PROBLEMET VED TILFREDSHEDSDISKURSENS SUBJEKT FOKUS?

Identitetsdiskursens forudsætninger og muligheder

Subjekt – og tilfredshedsdiskursen er en udfordring for studiemiljøarbejdet.

Thomas Ziehe fremsætter den tese, at de kulturelle forandringer, der sker i disse år medfører en dobbelthed: "Normal opvækst og egocentrisme i opvæksten forstærkes af kulturens muligheder for selv-reference," således at "hele kulturen har en bestemt tendens til at nærme sig det, vi ellers forbinder med opvæksten."¹⁵⁾

Ziehe rejser kritik af den dominerende identitets- og subjektdiskurs, der hos underviserne er med til at etablere den læringskultur, der er gældende på uddannelsesinstitutionen. Ziehe kritiserer konsekvenserne af den rene identitetsdiskurs for at mangle en kategorisk skelnen mellem anderledeshed og fremmedgørelse, hvor anderledeshed er det, der udspringer af, at man bliver konfronteret med andres perspektiv og værdiorientering. Hvorimod fremmedgørelse eller "ikke personbunden anderledeshed kan opfattes som kold, anonym, fremmed og måske endda fjendtlig."¹⁶⁾ Han peger på, at der er risiko for kortslutning, at fokus på subjektiv læring er det samme som idealet om at tilrettelægge et individuelt studiemiljø. En kortslutning som fører til, at "hver gang, der er et problem, er vi ikke tæt nok på de unge. Var vi det, ville det blive bedre."¹⁷⁾

Birgitte Simonsen antager tilsvarende "at der findes nogle bevidstheds- og oplevelsesstrukturer med stigende udbredelse, som vi som [...] lærere, planlæggere og vejledere *nødvendigvis må forholde os til* (vores kursivering)."¹⁸⁾

Det er samtidig Ziehes påstand, at identitetsdiskursen har overset, at der er *et produktivt element i subjektorienteringen, når der samtidig er fokus på "decentrering"*, hvor fokus og orientering placeres udenfor den enkelte og hvor den enkelte arbejder med perspektivskifte.

Begrænsninger ved tilfredshedsretorikkens identitetsdiskurs

Arbejder vi for meget med at søge at forstå, hvorfor de studerende er som de er, for at kun-

ne bygge bro over den kulturelle kløft, vil brobygningen i værste fald kunne føre til en indsnævring af de studerendes temahorisont, forstået som deres forventede kognitive spændvidde. Det sker, hvis problemet søges løst didaktisk gennem emnevalg, der ligger meget tæt på de studerendes horisont, eller læringsmiljøet forsøges gjort så uformelt, at vi fremstår som én stor familie, hvor underviseren indgår som den, der har løsningen og motiverer igennem sin egen høje grad af personlig troværdighed og hele engagement. Samspillet mellem underviser og den studerende bliver baseret på særlige forventninger til kvaliteten af det, der skal foregå: "det skal være spændende, socialt, lærerigt, kreativt, sjovt, rummeligt og alsidigt."¹⁹⁾

Tilfredshedsundersøgelserne er således med til at *fortegne billedet* af, hvad det vil sige at være studerende og hvilke krav man som studerende *kan* stille til sine medstuderende, undervisere og studiemiljøet og *skal* stille til sig selv. De er med til at placere handlingsdimensionen og ansvaret for studiemiljøet uden for den studerende og det er vores vurdering, at når tilfredshedsretorikken kombineres med en subjektr retorik, bliver fokus ganske vist den enkelte studerendes læring, men knyttet til den umiddelbare behovsstyring uden fokus på alles læring og dermed fællesskabet.

Grænser for læring?

Hvis idealet er aktive, medbestemmende og læringsivrige studerende, som er klar til kaos, hvordan understøttes dette så f.eks. af følgende udsagn: *Samlet set har jeg lært nok* (spm. 13).

Spørgsmålene synes generelt at omtale de studerende som *modtagere* af planlægning og undervisningsformer og derfor fokuseres der på spørgsmål som "Hvilke læringssituationer får du mest udbytte af og hvilke mindst?" (spm. 14 og 15) vores understregning) og fokus på *lærernes formidling* i forhold til specifikke undervisningsformer (spm. 16).

Spørgsmålene fokuserer endvidere på, hvordan den studerende forholder sig *reaktivt* med eller uden stress, tilfredshed osv. Tilfredshedsretorikken lægger således op til, at den studerende skal kunne aflæse sit udbytte, umiddelbart og bevidst.

Samtidig medfører disse retorikker, at den

studerendes modtagelighed lukkes og fastholder den studerende, som en der identificerer sig med et bestemt selvbillede. At blive "forstyrret" i sin læring skaber nemlig nemt *umiddelbar* utilfredshed.²⁰⁾

Kun de mest modne og indsigtsfulde studerende kan se det 'rykker'. Instrumentelle studerende bliver ikke gennem tilfredshedsundersøgelser udfordret, men bekræftes i ideen om læring som kvantificerbar med pensum, sider, stofgennemgang og med velordnede lukkede læringsrum; "hvor man kan lære nok".

Det er vores påstand, at vi som undervisere kommer til at svigte de studerende, når vi "pleaser" frem for at "forstyrre". Hvis det ypperste mål er at udvikle studerende, som er selvbestemmende og udførende – er der så ikke en diskrepans i studiemiljøundersøgelser, der fokuserer på ulejlighed og forstyrrelser som negative aspekter af studiemiljøet?

Det bekymrer os, at Undervisningsministeriet med sin satsning på tilfredshedsundersøgelser kan komme til at stå i vejen for sine egne love og bekendtgørelser om den faglige og dannelsesmæssige udvikling, der skal finde sted på landets uddannelsesinstitutioner.

Subjekt- og tilfredshedsdiskursen udfordrer imidlertid ikke kun studiemiljøarbejdet, men er tæt forbundet med, *hvordan demokratiperspektivet bliver dagsordensat i studierne form og indhold.*

DET REPRÆSENTATIVE DEMOKRATI OG STUDIEMILJØUNDERSØGELSER

Studererinvolvering i miljøarbejdet

I lov om studiemiljø, i det forudgående bekendtgørelsesarbejde samt i redegørelsen fra marts 2005 understreges vigtigheden af, at *den studerende er direkte involveret* i sikkerhedsudvalgsarbejde som en naturlig forlængelse af uddannelsessystemets opbygning med traditionelle repræsentative demokratiske teknikker, som:

- afstemninger og resultatet af afstemningen følges
- retten til ved hjælp af argumenter at overtale andre og/eller opnå kompromis
- muligheden for at afbøje interesse modsætninger og opnå et "fælles tredje".²¹⁾

En effektiv vurdering af loven viser imidlertid, at de studerende ikke i alle tilfælde har været repræsenteret i miljøarbejdet. Det kan skyldes en ledelsesprioritering, men som det påpeges i Undervisningsministeriets redegørelse fra marts 2005, så forudsætter det også engagement og medvirken fra de studerendes side at være konkret involveret i miljøarbejdet.

Efter flere empiriske undersøgelser af unges demokratiske involvering er det imidlertid Birgitte Simonsens synspunkt, at unge "står af" i forhold til disse demokratiske teknikker. *Primært* fordi en flertalsbeslutning opleves som et overgreb på den enkeltes personlige frihed, og som en konsekvens heraf føler den unge sig ikke bundet af et repræsentativt mandat og fordi demokratiske handlinger opleves som et personligt anliggende og en direkte personlig og inderliggjort proces, hvorfor det ikke er muligt med repræsentativitet.

Sekundært fordi de unges overbevisning og værdigrundlag ikke er veldefineret, f.eks. ved at tage udgangspunkt i konkurrerende værdisyndspunkter – men er relative og personlige konstruktioner. *Tertiært* fordi et kompromis opleves som en løsning, som er blevet lige dårlig for alle!²²⁾

Det fremgår ikke, at de studerende er udemokratiske endsige antidemokratiske, men snarere at de forholder sig til uddannelsen med den grundlæggende præmis, at det er vigtigt at være loyal over for sig selv, men også med erkendelsen af, at alt er til forhandling og rækken af eksistentielle og hverdagsvigtige valg er uendelige:

"Den enkelte oplever en forpligtelse til at tage et stort ansvar for sig selv, samtidig med at manglende håndfaste interesse modsætninger med klare henvisningsinstanser er iøjefaldende."²³⁾

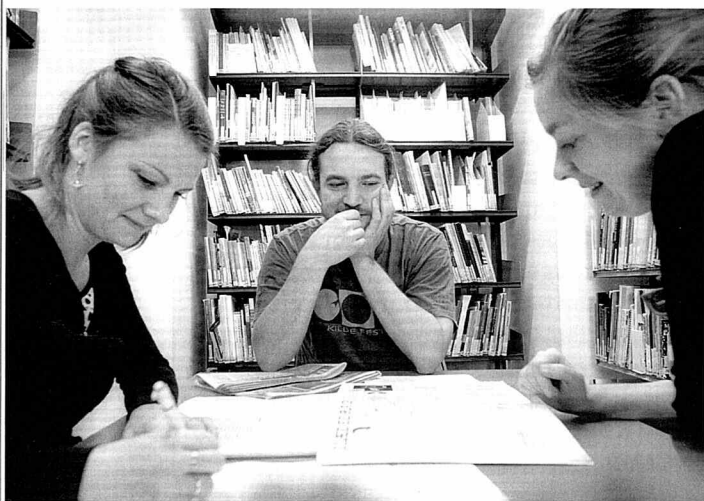
En modernitetsteoretisk forståelsesramme inspireret af bl.a. Birgitte Simonsen og Thomas Ziehe kan være med til at forklare, hvorfor de unge fravælger de klassiske demokratiske "teknikker", da selve det at vælge, at stå personligt inde for valgene og fravalgene – er identitetsskabende. Samtidig peger Birgitte Simonsen på, at der måske ligger nogle *andre* brugbare demokratiske teknikker i de unges måde at angribe forhandlingsudfordringen på. Teknikker, som det *også* er vigtigt, at studiemiljøundersøgelser og den konkrete studiepraksis opfanger.



Når de studerendes valg og beslutninger ofte er i stadige opbrud, og ikke er stabile over tid, bliver de studerendes identitetsarbejde et centralt omdrejningspunkt. Og der er det nødvendigt at inddrage kvalitative metoder så som høringer, fokusgrupper m.m. i arbejdet med studiemiljøet, frem for repræsentativitet.

Med henvisning til ønsket om at få den demokratiske dimension medtænkt kunne det være interessant at evaluere de studerendes faktiske deltagelse i sikkerhedsudvalgsarbejdet på de enkelte institutioner.

Repræsentationen er imidlertid stadig kun et delelement: Med hvilken forankring og opbakning indgår de studerende i sikkerhedsarbejdet? Hvad vil og kan de studerende bruge repræsentationen til? Hvad kan uddannelsesinstitutionen?



**VI EFTERSPØRGER EN DISKURS,
DER VÆGTER DEN STUDERENDES
MULIGHED FOR I FÆLLESSKAB
AT VÆRE MEDSKABER AF
STUDIEMILJØET**

KONKLUSION

Nødvendigheden af lovbefalede krav

En moderne undervisningsinstitution er i dag indrettet med udluftnings- og udfoldelsesmuligheder, kantine og kreative hjørner, bibliotek, borde og stole, der passer til de studerende, og e-læringsunderstøttende lokaler og grupperum, hvor de studerende kan "inspireres, være kreative, effektive og trives."²⁴⁾

Imidlertid eksisterer der også uddannelsesinstitutioner, hvor "et godt håndværkertilbud" er en mere dækkende beskrivelse for de fysiske og æstetiske rammer for studiet. Derfor er det stadig vigtigt at fastholde det mål, som studerendes organisationer gennem flere år har stillet krav til, nemlig at arbejdsmiljølovens lovbefalede krav også gælder for studerende.

Loven har betydet, at studerende i dag er repræsenteret i lokale sikkerhedsgrupper med stemmeret, når det drejer sig om spørgsmål vedrørende deres eget arbejdsmiljø. En klar formel forbedring.



Spørgsmålet er imidlertid om det er nok til at sikre, at studerende føler et aktivt medansvar og engagement for at være medskabere af et godt studiemiljø på uddannelsesstederne?

Muligheder i det eksisterende oplæg

Som led i arbejdet med de studerendes studiemiljø er uddannelsesinstitutionerne forpligtet til at undersøge og dokumentere studiemiljøet. DCUM har i den forbindelse udarbejdet et standardspørgeskema.

Der ligger i det eksisterende oplæg fra DCUM allerede nu spørgsmål, der kan arbejdes videre med, i en mere kvalitativ ramme, men det er vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne læser kritisk med i udformningen af deres specifikke studiemiljøundersøgelser, bl.a. for at tydeliggøre det deliberative perspektiv og for at forlade tilfredshedsretorikken.

Vi vil godt med Helge Hvid pege på tre analytiske operationaliseringer af eller indikatorer på demokratisk praksis, der kan inspirere til det videre arbejde med oplægget:

- De studerendes netværk og aktive deltagelse
- De studerendes indflydelse og medbestemmelse
- De studerendes involvering og commitment²⁵⁾

Vi ønsker tillige at henvise til Dansk Ungdoms Fællesråds opstilling af niveau'er for unges medbestemmelse²⁶⁾

- Unge som informanter
- Unge som informanter i dialog
- Unge som deltagere i proces
- Unge som selvbestemmende
- Unge som selvbestemmende og udførende

– og foreslår, at DCUM's kommende oplæg tydeliggør disse dimensioner og indikatorer.

Herved kan undersøgelserne være med til at understøtte udviklingen af studiemiljøer, der indtænker og medtænker forestillingen om eksemplarisk læring gennem de rum og rammer og det studiemiljø, der gives for udfoldelsen af den demokratiske færd.

Studiemiljøundersøgelser til forhandling

Som vi har været inde på i denne artikel står tilfredshedsdiskursen ikke alene i den studiemæssige praksis på uddannelsesstederne, men *indgår i et bølgende pædagogisk felt, der til stadighed er til forhandling og udvikling*. Derfor undrer det os, at de øvrige diskurser er så underspillede i studiemiljøundersøgelsen. Samtidig er det vores påstand, at en studiemiljøundersøgelse gennem valg af diskurs er med til at *bidrage* til disse forhandlinger.

Som undervisere i en professionsbacheloruddannelse er vi til stadighed optagede af at skabe de bedst mulige rammer for den faglige, dannelsesmæssige og demokratiske udvikling, der skal finde sted både blandt de studerende, undervisere og øvrige ansatte.

Derfor kunne vi godt bruge et bedre input, end det DCUM fremlægger. Det er for unuanceret og instrumentelt og snarere en del af problemet end en del af forståelsen. Det halvoffentlige udredningsorgan DCUM griber til spørgeskemaundersøgelse og kvantificeret forståelse i et forsøg på at afdække og måske senere dokumentere tilfredshedsgraden på uddannelsesinstitutionerne. Det er et problem, når man via en tilfredshedsundersøgelse søger at forstå de studerende ved at give dem ret. Ikke mindst retten til at være en tilfreds forbruger.

Vi er ikke modstandere af tilfredse studerende. Det er imidlertid vores påstand, at vi netop *ikke* får tilfredse studerende ved at "please" dem, men ved at uddannelsesinstitutionerne giver dem passende forstyrrelser og kreativ mod- og medspil, som kan være et produktivt afsæt for en personlig og samfundsmæssigt set nødvendig professionel og demokratisk udvikling.

Efterskrift

I forbindelse med Redegørelsen, marts 2005 fremlægger regeringen sin vurdering af miljøarbejdet og kommende initiativer. Et af initiativerne er, at DCUM skal "undersøge mulighederne for yderligere at udvikle og forenkle" hjælpeværktøj til udarbejdelse af miljøvurderinger i samarbejde med sektoren.²⁷⁾ En forenkling, der forhåbentligt ikke vil føre til en yderligere profilering af tilfredshedsundersøgelser.

LITTERATURLISTE:

- Buss, Lone Grundtvig (2003) Pædagog, profession og person – set i et uddannelsesperspektiv, i I. Weicher og P.F. Laursen (red): Person og profession, Billesø og Baltzer.
- Hvid, Helge (2002) Demokratisk kompetence, i Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet, 96-112.
- Høyrup, Steen (2001) Pædagogisk ledelse og demokratiske læreprocesser, I Uddannelse, læring og demokratisering, Undervisningsministeriet, kap. 12.
- Jantzen, Connie (2000) Unges deltagelse. Den centrale Ungdomspolitik i 2000, Dansk Ungdoms Fællesråd. Redegørelse til Folketinget, marts 2005 om erfaringer med undervisningsmiljøloven, Undervisningsministeriet.
- Simonsen, Birgitte (1998) Individualisering og demokrati i ungdoms- og voksenuddannelserne, i K. Illeris, B. Simonsen og A. Ahrenkiel (red): Udspil om læring og didaktik. 1. rapport fra voksendidaktik-projektet, 1998, s. 193-215.
- Simonsen, Birgitte (2000) De unge og det traditionelle demokrati, i Del 3: Eksterne artikelbidrag om en tidsvarende ungdomspolitik, Undervisningsministeriet, s. 1-5.
- Ziehe, Thomas (1999) God anderledeshed, i A. Knudsen og C.N. Jensen (red): Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund: Billesø og Baltzer.

NOTER:

1. Forside, www.DCUM.dk, 6/12. 04.
2. Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet, 2. juli 2000.
3. Redegørelse til Folketinget, marts 2005 om erfaringer med undervisningsmiljøloven, Undervisningsministeriet.
4. Som en konsekvens af, at vi i denne artikel primært vil fokusere på undervisningsmiljøet på professionsbacheloruddannelsesniveau, vil vi i det følgende bruge begreberne undervisnings- og studiemiljø synonymt.
5. Dansk Center for Undervisningsmiljø blev etableret i april 2002 som følge af undervisningsmiljøloven, der trådte i kraft den 1. august 2001. Loven omfatter elever, studerende og andre deltagere i offentlig og privat undervisning. Centret formidler viden, herunder oplæg og undersøgelsesværktøj til at sikre og udvikle studiemiljøundersøgelser.
6. Her citeret fra Dansk Ungdoms Fællesråds kommentarer: "Den centrale ungdomspolitik i år 2000," s.17 <http://pub.uvm.dk/2000/ungdomspolitik>
7. Dansk Ungdoms Fællesråd, 2000:17
8. Sten Høyrup, 2001
9. Sten Høyrup, 2001
10. Helge Hvid, 2002: 97
11. Helge Hvid, 2002: 97
12. Figuren er udviklet og udarbejdet i forbindelse med et internt udviklingsprojekt nr.1100 på Ankerhus Seminarium under sparring med Katrin Hjort, Institut 10, Roskilde Universitetscenter efteråret 2003 samt videreudviklet i forbindelse med CVU Sjællands udviklingsprojekt 1301: Demokratiprojektet, efteråret 2004.
13. De flydende betegnelser er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes begreb for relative og åbne begreber og er uddybet hos bl.a. Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips: "Diskursanalyse som teori og metode" Samfundslitteratur 1990, Katrin Hjort m.fl.: "Diskurs og magt", EVU- gruppen RUC samt Laclau og Mouffe: "Demokrati og hegemoni", Jensen (red); Akademisk Forlag 1997.
14. Standardspørgeskema: Spørgeskema 3: Undervisningsmiljø, voksen- og videregående uddannelser, med undertitlen: Min mening om undervisningsmiljø og trivsel.
15. Thomas Ziehe, 1999: 206
16. ibid 1999: 210
17. ibid :209
18. Simonsen, 1998: 193
19. Buss, 2003: 128
20. Jf. Ziehe, 1999:209
21. Jf. også Simonsen, 2000:1-5
22. ibid:1-2
23. ibid:2
24. Jf. også de idealer, der danner afsæt for drøftelserne op til lovens gennemførelse: www.folketinget.dksamling/2001/udvibilag/UDU/L40_bilag26.htm 14.12.04
25. Helge Hvid, 2002: 103-105
26. Jantzen, 2002:4
27. <http://pub.uvm.dk/2005/uvmiljoe/hel.html>

Helle Storm er cand. mag. i geografi og samfundsfag og Hanne Ginger-Mortensen er cand. psych. Begge ansat ved CVU Sjælland som seminarielektorer med udviklingsopgaver. Artiklen er skrevet som led i Udviklingsprojektet: "Ny studenterkarakter i demokratisk uddannelsesperspektiv". I projektgruppen deltager udover de to forfattere; cand. cur. og ph.d. Stinne Glasdam og lic. phil. Søren Hegstrup.