Tysk på universitetet

Evaluering af de humanistiske tyskuddannelser

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Tysk på universitetet

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Danmark.dk's
netboghandel
T 1881
H www.danmark.dk/
netboghandel

Kr. 40 ,- inkl moms

ISBN 87-7958-118-8

Indhold

Forord 3

1 Indledning 5

1.1 Evalueringens formål 5
1.2 Projektorganisation 7
1.3 Metode 7
1.4 Rapportens opbygning 10

2 Resumé 11

3 Uddannelserne – kvantitativt set 15

4 Opfølgning 21

4.1 Generelle udviklingstræk 21
4.2 Målsætninger 22
4.3 Økonomiske forhold 22
4.4 Det faglige miljø og underviserne 23
4.5 Fagligt indhold, sprogfærdighed og undervisningsformer 24
4.6 Internationale aktiviteter 25
4.7 Evaluering og kvalitetssikring 26
4.8 Adgangsbetingelser 26
4.9 Samarbejde mellem universiteterne 26
4.10 Studiestruktur og sidefag 27
4.11 Eksamensforhold 27
4.12 Studietid 28

5 Kompetencer 29

5.1 Kompetencebegreb 29
5.2 Tværinstitutionel analyse og anbefalinger 30

Tysk på universitetet

5.3 Københavns Universitet 49
5.4 Roskilde Universitetscenter 54
5.5 Syddansk Universitet 63
5.6 Aarhus Universitet 68
5.7 Aalborg Universitet 74

6 Kvalitetsarbejde 81
6.1 Præsentation af begrebet kvalitetsarbejde 81
6.2 Tværinstitutionel analyse og anbefalinger 82
6.3 Københavns Universitet 93
6.4 Roskilde Universitetscenter 95
6.5 Syddansk Universitet 96
6.6 Aarhus Universitet 98
6.7 Aalborg Universitet 99

7 Samarbejde 101
7.1 Tyskuddannelsernes volumen 101
7.2 Samarbejde med andre fremmedsprogsuddannelser 105
7.3 Samarbejde mellem tyskmiljøerne 107

Appendiks 111
Appendiks A: Kommissorium 111
Appendiks B: Gradsbeskrivelser i Kvalifikationsnøglen 115
Appendiks C: Kriterier for godt kvalitetsarbejde 117
Appendiks D: Evalueringsgruppen 119
Appendiks E: Prøver og eksamener 120
Appendiks F: Regelgrundlag og litteratur 122
Appendiks G: Termer og forkortelser 124

Rapporter fra EVA 127

Forord

Denne evaluering indeholder dels en redegørelse for den udvikling der har fundet sted på de humanistiske tyskuddannelser på KU, RUC, SDU, AU og AAU siden det daværende Evalueringscenter i 1995 evaluerede uddannelserne, dels belyser den kvaliteten af uddannelserne anno 2003.

Tyskuddannelsernes aktuelle kvalitet belyses i forhold til dimittendernes slutkompetencer og arbejdsmarkedstilknytning. Desuden ser evalueringen på hvad universiteterne og uddannelserne selv gør for at sikre og udvikle kvaliteten af tyskuddannelserne, og endelig belyses tyskuddannelsernes indbyrdes samarbejdsrelationer.

Rapportens analyser og anbefalinger kan danne grundlag for det fortsatte arbejde med at udvikle og kvalitetssikre tyskuddannelserne. Med vedtagelsen af den nye universitetslov står universiteterne over for store udfordringer. Set i lyset heraf er evalueringens tre temaer yderst relevante, og sigtet med denne rapport er derfor også at virke som inspiration for andre humanistiske fremmedsprogsuddannelser.

Ivar Sagmo
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

1 Indledning

I perioden 1992-98 evaluerede Evalueringscentret de fleste videregående uddannelser i Danmark. De videregående tyskuddannelser blev evalueret i 1994-95. Med Handlingsplan 2002 besluttede bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) at igangsætte en ny evaluering af de universitære tyskuddannelser. Kommissoriet for evalueringen blev vedtaget i oktober 2002, og den endelige evalueringsrapport offentliggøres i oktober 2003.

Evalueringen omfatter de humanistiske bacheloruddannelser, kandidatuddannelser og sidefagsuddannelser i tysk. Disse udbydes på:

- Københavns Universitet (KU)
- Roskilde Universitetscenter (RUC)
- Syddansk Universitet (SDU)
- Aarhus Universitet (AU)
- Aalborg Universitet (AAU).

1.1 Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er at evaluere kvaliteten af de universitære tyskuddannelser i Danmark ved at belyse tre temaer, jf. evalueringens kommissorium i Appendiks A:

- Dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning
- Uddannelsernes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling
- Samarbejde og arbejdsdeling mellem de universitære tyskuddannelser.

Dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning
Evalueringen kortlægger de kompetencer som de studerende på de fem tyskuddannelser opnår i løbet af tyskuddannelsen. Uddannelsernes beskrivelse af kompetenceniveauet sammenholdes med de ønsker som aftagerne har til tyskdimittender i særdeleshed og dimittender med en humanistisk baggrund mere generelt. Beskrivelserne sammenholdes også med dimittendernes egne erfaringer.

Rammen for kortlægningen er Den danske kvalifikationsnøgle, som er udviklet i et samarbejde mellem Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Danmarks Evalueringsinstitut, Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser, Rektorkollegiet og repræsentanter for de studerende mfl. Et uddrag af Kvalifikationsnøglen indgår som Appendiks B.

Uddannelsernes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling
Som samlebegreb for kvalitetssikring og kvalitetsudvikling anvendes begrebet kvalitetsarbejde. Kvalitetsarbejde omfatter de strategier, mål, planer, systemer og metoder som uddannelserne benytter for at kontrollere, sikre og udvikle kvaliteten. Det drejer sig om uddannelsernes viden om de studerende og dimittenderne, inddragelse af interessenter, rekruttering og kompetenceudvikling, ledelse og internt samarbejde, evaluering og opfølgning samt internationalisering.

Forud for evalueringen udarbejdede EVA en række kriterier for godt kvalitetsarbejde som evalueringsgruppen tilslutter sig. Det skal understreges at der ikke er tale om minimumstandarder der skal være opfyldt, men om kriterier for god praksis som kan efterleves i varierende grad og på forskellig vis. Kriterierne for godt kvalitetsarbejde kan ikke opfyldes på uddannelsesniveau alene. Ikke mindst af ressourcemæssige grunde må store dele af kvalitetsarbejdet høre under fakultetets eller universitetets ressort. Kriterierne fremgår af Appendiks C.

Samarbejde og arbejdsdeling mellem de universitære tyskmiljøer i Danmark
De universitære tyskmiljøer i Danmark er alle meget små. Evalueringen sætter fokus på hvordan det samlede faglige miljø kan styrkes gennem relevante samarbejdsrelationer. Det drejer sig både om samarbejdsrelationer mellem tyskuddannelser på tværs af universiteterne og om samarbejdsrelationer med andre fag og miljøer internt på universiteterne.

Med disse tre temaer sætter evalueringen altså dels fokus på kvaliteten i uddannelsen som den kommer til udtryk i dimittendernes kompetencer, dels på de rammer som denne kvalitet produceres inden for. Endelig ser den på hvordan uddannelserne arbejder med at sikre og udvikle kvaliteten. Samtlige temaer er yderst relevante – ikke mindst set i lyset af de udfordringer universiteterne og uddannelserne står over for med vedtagelsen af den nye universitetslov. Temaerne er også relevante for andre uddannelser end tyskuddannelserne. De problemer som præger de humanistiske tyskuddannelser, dvs. vigende søgning, højt frafald, lange studietider og de deraf afledte økonomiske trængsler, findes også på de øvrige små fremmedsprogsuddannelser på universiteterne. EVA håber derfor at rapporten også vil være inspirerende for andre uddannelser, ikke mindst de mindre fremmedsprogsuddannelser.

Mange af evalueringens analyser og anbefalinger rækker ud over de enkelte tyskuddannelser. Nogle af rapportens anbefalinger er rettet mod universitets- og fakultetsniveauet, andre mod Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

1.2 Projektorganisation

EVA har nedsat en evalueringsgruppe der har ansvaret for evalueringens analyser, vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk med særlig indsigt i tysk og forhold relateret til de universitære tyskuddannelser. For en udførlig præsentation af evalueringsgruppen henvises til Appendiks D.

Evalueringsgruppen har følgende sammensætning:

- Ivar Sagmo, professor i tysk litteratur ved Universitetet i Oslo (formand)
- Anne Mette Illemann Friberg, stud.mag. i spansk ved Københavns Universitet
- Bitten Vecht, studielektor ved Gammel Hellerup Gymnasium
- Christoph Bartmann, leder af Goethe-Instituttet i København
- Wolfgang Koch, professor i tysk sprog og dekan ved Handelshøjskolen i Århus.

EVA har nedsat en projektgruppe som har det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen har også ansvaret for redegørelsen for opfølgningen siden seneste evaluering, som præsenteres i rapportens kapitel 4. Projektgruppen består af evalueringskonsulenterne Rikke Sørup (projektkoordinator) og Iben Treebak samt evalueringsmedarbejder Louise Nordestgaard.

1.3 Metode

Forud for kommissoriets tilblivelse gennemførte projektgruppen en forundersøgelse. Forundersøgelsen blev udarbejdet på baggrund af studier af eksisterende materialer, herunder love og bekendtgørelser, studieordninger, publikationer og undersøgelser, blandt andet Evalueringscentrets evaluering af de videregående tyskuddannelser fra 1994-95. Desuden blev der afholdt møder med repræsentanter fra institutionerne og et møde med fagkonsulent Henrik Borg Jensen. Henrik Borg Jensen har siden 1996 været fagkonsulent for tysk i det almene gymnasium og hf. Med en omlægning af fagkonsulentens opgaver i 2002 dækker han nu tysk på hele det gymnasiale område. Desuden har Gymnasielærerforeningen, Magistrenes Arbejdsløshedskasse, Dansk Institut for gymnasiepædagogik og Tysklærerforeningerne for hhv. gymnasiet og handelsskolerne været behjælpelige med oplysninger af forskellig art. Redegørelsen for den opfølgning og udvikling der har fundet sted siden seneste evaluering, er baseret på forundersøgelsen. Forundersøgelsen er ikke del af dokumentationsmaterialet.

Evalueringens forholdsvis store dokumentationsmateriale bliver i det følgende kort skitseret.

1.3.1 Selvevalueringsrapporter

På hvert uddannelsessted blev der nedsat en selvevalueringsgruppe, og alle har udarbejdet en selvevalueringsrapport i januar – februar 2003. Selvevalueringsgrupperne bestod af repræsentanter fra studieledelsen, undervisere, studerende og teknisk, administrativt personale. Selvevalueringsrapporterne er udformet på baggrund af en vejledning der er udarbejdet af projektgruppen. Rapporterne indeholder en beskrivelse af en række relevante forhold omkring evalueringens tre fokuspunkter. Uddannelserne er også blevet bedt om at vurdere styrker og svagheder ved den gældende praksis.

1.3.2 Institutionsbesøg

Efter indsamling og bearbejdning af selvevalueringsrapporterne gennemførte evalueringsgruppen og projektgruppen i april 2003 besøg på hver af uddannelsesinstitutionerne. Ved besøgene havde evalueringsgruppen mulighed for dels at uddybe aspekter i selvevalueringsrapporterne og dokumentationsmaterialet, dels at drøfte centrale temaer med de forskellige aktører på uddannelserne. Hvert besøg varede én dag og omfattede separate møder med studerende, undervisere, ledelse og selvevalueringsgruppen.

1.3.3 Registerundersøgelsen

På baggrund af specialudtræk fra Danmarks Statistik har EVA udarbejdet en rapport om tyskuddannelsernes optag og profil, de studerendes studiestatus og studieeffektivitet samt dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning. Formålet med rapporten var at kvalificere selvevalueringsrapporterne og perspektivere det øvrige dokumentationsmateriale.

Registerundersøgelsen omfatter studerende immatrikuleret på en humanistisk universitær tyskuddannelse i årene 1991-99 og dimittender fra samme i årene 1994-99. Danmarks Statistik har ikke data for tiden efter år 2000. Datagrundlaget for studenteropgørelsen udgør i alt 1591 optagne, mens dimittendopgørelsen omfatter i alt 383 dimittender.

Årgangene for optagne er inddelt i tre grupper på hver tre årgange. Dimittenderne er inddelt i to grupper på hver tre årgange. Inddelingen i grupper skyldes det beskedne antal personer og hensynet til enkeltpersoners anonymitet. Alle uddannelsesdata fra Danmarks Statistik er baseret på uddannelsernes indberetninger. Til statistisk analyse opgøres uddannelsesoplysninger pr. 1. oktober. Hvad dimittenderne angår, er den socioøkonomiske status opgjort sidste uge i november. Dimittenderne er registreret i forhold til deres primære beskæftigelse, dvs. de skal være beskæftiget mindst 20 timer om ugen for at fremstå som erhvervsaktive.

1.3.4 Dimittendundersøgelsen

Analysefirmaet DMA/Research A/S gennemførte en spørgeskemaundersøgelse for EVA blandt de personer der har færdiggjort en humanistisk tyskuddannelse i perioden 1994-2001. Der var således tale om en totalundersøgelse. Da undersøgelsen dækker flere årgange end der indgik i registerundersøgelsen, er der mindre forskelle i undersøgelsernes resultater. Formålet med undersøgelsen var at belyse dimittendernes vurdering af deres opnåede kompetencer i forhold til deres efterfølgende joberfaringer. Undersøgelsen er gennemført i perioden fra februar til april 2003.

De fem universiteter har leveret personnumre på de relevante dimittender. I alt har DMA modtaget CPR-oplysninger på 723 personer og udsendt spørgeskemaer til de 611 personer det har været muligt at finde adresser på. 397 personer har udfyldt og returneret skemaet. Det giver en tilfredsstillende svarprocent på 66. Svarprocenten varierer fra 58 % blandt dimittender fra RUC til 76 % blandt dimittender fra AU. Af de i alt 397 personer blev 51 personer sorteret fra fordi de faldt uden for målgruppen, blandt andet dimittender fra Åbent Universitet der ikke er omfattet af evalueringen. 346 personer udgør således det reelle datagrundlag. En tredjedel af disse kommer fra KU, en tredjedel fra AU, og en tredjedel fordeler sig på SDU, AAU og RUC. 58 % af respondenterne er kandidater med tysk som hovedfag, 34 % er kandidater med tysk som sidefag, og 7 % er bachelorer uden kandidatuddannelse i tysk.

Foruden DMA's rapport har EVA været i besiddelse af det fulde datamateriale der har dannet baggrund for evalueringsgruppens analyser og anbefalinger. På grund af det relativt lille datamateriale har det ikke været muligt at skelne mellem dimittender på forskellige studieordninger. Enkelte analyser kan derfor være irrelevante for dimittender fra nyere studieordninger.

1.3.5 Aftagerundersøgelsen

Analysefirmaet Perception Research gennemførte i april 2003 en kvalitativ interviewundersøgelse med aftagere af tyskdimittender for EVA. Formålet med undersøgelsen var at belyse det aktuelle og fremtidige behov for medarbejdere med tyskfaglige kompetencer. Desuden skulle undersøgelsen belyse arten af og niveauet for de kompetencer som aftagerne lægger vægt på når de ansætter fremmedsproglige kandidater, herunder især tyskkandidater.

Undersøgelsens datagrundlag består af fire fokusgruppeinterview med i alt 35 deltagere. Alle deltagere er med til at ansætte sproglige kandidater fra universitetet og andre videregående uddannelsesinstitutioner på deres arbejdsplads. Perception Research har gennemført to fokusgruppeinterview med ansættelsesansvarlige fra gymnasier og VUC-centre, et interview i Århus, et andet i København. De har gennemført et interview med ansættelsesansvarlige i organisationer og virksomheder som har medarbejdere ansat der i udpræget grad bruger det tyske sprog i hverdagen. Endelig har de foretaget et fokusgruppeinterview med ansættelsesansvarlige i organisationer som

har medarbejdere ansat med en humanistisk universitetsuddannelse inden for et eller flere fremmedsprog.

Registerundersøgelsen, dimittendundersøgelsen og aftagerundersøgelsen kan læses på www.eva.dk eller rekvireres hos www.netboghandel.dk.

1.4 Rapportens opbygning

Ud over dette indledende kapitel indeholder rapporten seks kapitler.

Kapitel 2 indeholder et resumé af rapportens væsentligste analyser, vurderinger og anbefalinger, og kapitel 3 indeholder en kort grafisk præsentation af centrale nøgletal for de fem involverede tyskuddannelser.

I kapitel 4 fremlægges en redegørelse for den opfølgning og udvikling der har fundet sted på universiteterne siden seneste evaluering af de videregående tyskuddannelser. Redegørelsen er baseret på uddannelsernes egne redegørelser, mundtlige og skriftlige, som blev præsenteret for projektgruppen i forbindelse med evalueringens forundersøgelse i sommeren 2002.

Kapitlerne 5, 6 og 7 indeholder analyser, vurderinger og anbefalinger i forhold til evalueringens tre fokuspunkter. Kapitlerne 5 og 6 indledes med de analyser, vurderinger og anbefalinger der er *fælles* for de fem uddannelser. Dernæst følger de analyser, vurderinger og anbefalinger som er *specifikke* for de fem tyskuddannelser. Kapitel 7 handler om arbejdsdeling og samarbejde og behandler dermed et emne der af natur er tværinstitutionelt. Kapitlet indeholder derfor ikke institutionsspecifikke afsnit.

Sidst i rapporten findes en appendiksdel. Foruden de allerede nævnte appendikser er der oversigter over prøver og eksamener, regelgrundlag og anvendt litteratur samt en alfabetisk liste med forklaringer på udvalgte termer og forkortelser.

Anbefalingerne findes løbende i rapporten og er i alle tilfælde fremhævet med kursiv og en pil (➢).

2 Resumé

Formålet med denne evaluering har været at belyse kvaliteten af de humanistiske universitære tyskuddannelser som den kommer til udtryk i dimittendernes slutkompetencer. Desuden ser evalueringen på hvad universiteterne og uddannelserne selv gør for at sikre og udvikle kvaliteten af tyskuddannelserne, og endelig belyses tyskuddannelsernes samarbejdsrelationer.

De videregående tyskuddannelser blev evalueret i 1994-95. Denne rapport indeholder dels en redegørelse for den udvikling der har fundet sted på de humanistiske tyskuddannelser på KU, RUC, SDU, AU og AAU siden 1995, dels analyser og vurderinger af den nuværende praksis. Vurderingerne følges op af anbefalinger i forhold til den fremtidige praksis.

Anbefalingerne udspringer af et omfattende dokumentationsmateriale der består af selvevalueringsrapporter, institutionsbesøg, spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender, interviews med aftagere og specialudtræk fra Danmarks Statistik.

Overordnet konklusion
Generelt er tyskuddannelserne præget af motiverede studerende og engagerede undervisere. Alle fem universiteter uddanner tyskkandidater på et højt fagligt niveau, og arbejdsmarkedet synes overordnet i stand til at aftage disse kandidater.

I evalueringsrapporten fra 1995 blev det påpeget at det faglige miljø på mange af tyskuddannelserne var meget lille. Dette problem er kun blevet større i den mellemliggende periode. Især i de seneste tre år har søgningen til tysk på alle fem universiteter været vigende, og det samlede optag var i 2002 nede på 121 studerende. Ligeledes er antallet af fast videnskabeligt personale blevet reduceret siden seneste evaluering.

Faglige miljøer der er så små, er problematiske ud fra et fagligt og ressourcemæssigt synspunkt, og uddannelserne forsøger på forskellig vis at håndtere de aktuelle problemer forbundet med det faldende studenteroptag. Samarbejde på tværs af universiteterne er imidlertid ikke en anvendt strategi. Evalueringsgruppen vurderer at et udvidet og formaliseret samarbejde universiteterne imellem er en forudsætning for at kunne videreføre fem humanistiske tyskuddannelser i Danmark.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger
Det almene gymnasium har typisk været og er fortsat hovedaftager af tyskkandidater. Imidlertid er der på tyskuddannelserne opstået en øget opmærksomhed mod og delvis tilpasning til arbejdsmarkedet uden for gymnasieskolen. Der er dog en væsentlig uoverensstemmelse mellem uddannelsernes forståelse af dette arbejdsmarked på den ene side og dimittendernes og aftagernes erfaringer på den anden side. Mens uddannelserne mener der eksisterer et voksende tyskfagligt arbejdsmarked uden for uddannelsessektoren, oplever størstedelen af de dimittender der ansættes uden for uddannelsessektoren, at de ikke anvender deres tyskfaglige kompetencer.

Det anbefales derfor at uddannelserne sideløbende med en intensiveret kontakt til dimittenderne og i samarbejde med fakulteterne arbejder med at identificere og kontakte aftagere og øvrige interessenter uden for uddannelsessektoren. Målet er at uddannelserne opnår en større forståelse af arbejdsfunktionerne og kompetencebehovene på arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren. En sådan forståelse er nødvendig hvis uddannelserne skal tilpasse det faglige indhold i uddannelserne til arbejdsmarkedet. Desuden er en forståelse for arbejdsmarkedet nødvendig hvis uddannelserne skal kunne give retvisende og relevant information og vejledning til kommende og aktive studerende og medvirke til at markedsføre dimittenderne. Endelig vil uddannelserne på baggrund af en kontakt til aftagere kunne give studerende kvalificeret hjælp til at integrere praktikophold af kortere varighed i uddannelsen.

Allerede i evalueringsrapporten fra 1995 blev det anbefalet at styrke de studerendes sprogfærdighed, og uddannelserne har arbejdet med dette forhold. Der er dog behov for en yderligere indsats i forhold til mundtlig sprogfærdighed. Blandt andet anbefales det at uddannelserne yder en forstærket indsats for at få flere studerende til at gennemføre studieophold i udlandet. I samme forbindelse anbefales det at uddannelserne i samarbejde udarbejder fælles retningslinjer for meritoverførsel. Disse retningslinjer bør angive både omfang og niveau.

Der er fortsat store forskelle på tyskuddannelserne på KU, SDU og AU på den ene side og på RUC og AAU på den anden side. Således uddanner de førstnævnte universiteter tyskkandidater med dybtgående tyskfaglige kompetencer inden for især de litterære og sprogvidenskabelige discipliner mens en større bredde med vægt på almene kompetencer er karakteristisk for RUC og AAU.

Dimittender og aftagere både inden for og uden for uddannelsessektoren efterspørger en lang række ikke-tyskfaglige kompetencer, blandt andet samarbejdskompetencer, formidlingskompetencer og kompetencer inden for it. Det anbefales derfor at især uddannelserne på KU, SDU og AU styrker dimittendernes almene, ikke-tyskfaglige kompetencer. En forudsætning herfor er at uddannelserne afklarer hvad disse ikke-tyskfaglige kompetencer er, og hvordan de opøves, altså beskriver sammenhængen mellem indhold, arbejdsformer og kompetencer. Desuden vil de stude-

rendes erhvervskompetence kunne styrkes ved en opprioritering af disciplinen historiske og aktuelle tyske samfundsforhold.

Dimittenderne fra RUC og AAU er godt rustet til at honorere arbejdsgivernes krav til almene kompetencer. Udfordringen på RUC og AAU består derfor i højere grad i at sikre det fornødne niveau inden for centrale tyskfaglige kompetencer som er nødvendige for at kunne varetage undervisning i gymnasieskolen.

Kvalitetssikring og -udvikling er et etableret begreb på universitets- og fakultetsniveau. Dog er der forskel på hvor bevidst og aktivt de enkelte uddannelser arbejder med strategier, mål, planer, systemer og metoder for at sikre at uddannelserne har den intenderede kvalitet. Fx er viden om dimittender og efteruddannelse af fastansat videnskabeligt personale nærmest ikke-eksisterende. Der foregår imidlertid meget andet kvalitetsarbejde på både fakultets- og uddannelsesniveau, men bortset fra kursusevalueringer, som er en fast etableret aktivitet på samtlige uddannelser, er der tale om ad hoc-baserede aktiviteter.

Der er altså stadig behov for en aktiv indsats for at forankre forståelsen og implementeringen af kvalitetsarbejde på uddannelsesniveau. Evalueringsgruppen anerkender det engagerede arbejde der udføres for at skabe høj kvalitet i uddannelsen dels af den enkelte lærer, dels kollektivt i lærergruppen. Der er imidlertid behov for systemer der sikrer at kvalitetsarbejdet på uddannelserne gennemføres så det er i overensstemmelse med universiteternes og fakulteternes overordnede målsætninger.

Det anbefales derfor at der på universitets- og/eller fakultetsniveau udarbejdes retningslinjer for et systematisk og kontinuerligt kvalitetsarbejde på de forskellige niveauer, herunder retningslinjer for dokumentation og afrapportering. Det anbefales desuden at der etableres klare organisatoriske rammer, procedurer og ansvarsfordeling for de mange forskellige opgaver som vedrører kvalitetssikring og -udvikling. Uddannelserne bør udarbejde konkrete handlingsplaner for det kvalitetsarbejde der skal foregå på uddannelsesniveau.

Anbefalingernes sigte

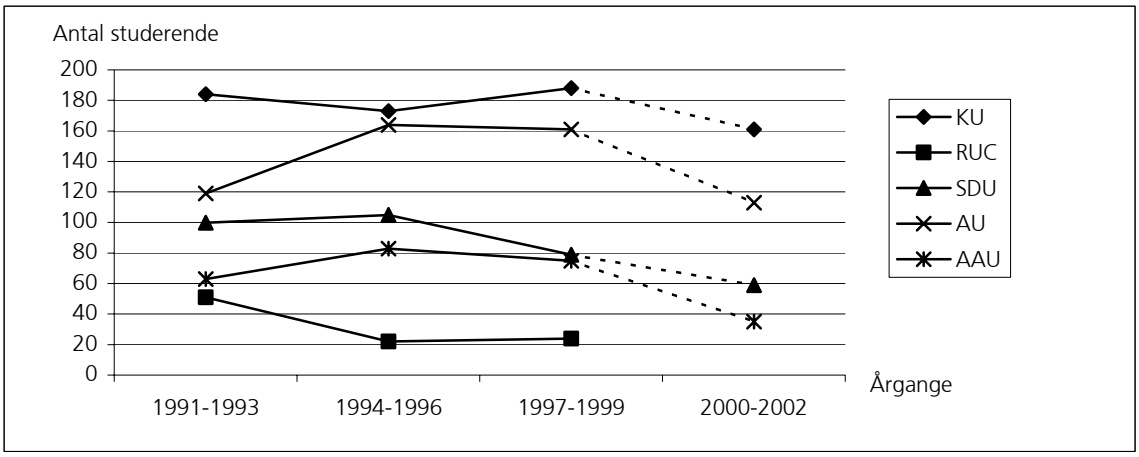
Rapporten indeholder flere anbefalinger end de netop fremhævede. Anbefalingerne findes løbende i rapporten og er i alle tilfælde fremhævet med kursiv og en pil (➢). Rapportens anbefalinger har forskellige modtagere. For det første er der anbefalinger rettet direkte mod den enkelte tyskuddannelse, for det andet er der tværgående anbefalinger som vil være relevante for alle de humanistiske tyskuddannelser. For det tredje er mange af rapportens anbefalinger rettet mod fakultets- og universitetsniveau, og endelig er der anbefalinger stilet til Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling og til Undervisningsministeriet.

Anbefalingerne er givet af en ekstern evalueringsgruppe der består af fagfolk med særlig indsigt i forhold relateret til de universitære tyskuddannelser. Der kunne udledes andre og flere anbefalinger af det omfattende materiale, og rapporten er altså udtryk for evalueringsgruppens prioritering. Anbefalingerne er tænkt som redskaber til den fremtidige udvikling af uddannelserne.

3 Uddannelserne – kvantitativt set

I dette kapitel præsenteres en række nøgletal for uddannelserne. Formålet er at give en grafisk præsentation af de involverede uddannelser. En mere kvalitativ præsentation af uddannelserne følger i kapitel 5.

Figur 1
Studiestartere fordelt på universiteter



Kilde: Registerundersøgelsen og KOT hovedtal 2000-02.

Figur 1 viser at antallet af studerende der er startet på en bacheloruddannelse i tysk i perioden 1991 til 1999, har varieret med et landsgennemsnit på 177 nye studerende årligt. Danmarks Statistik er ikke i besiddelse af de seneste tal. Derfor stammer tallene for årgang 2000-02 fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT) og er udtryk for studenteroptag. Det fremgår af figuren at optaget har været faldende i perioden 2000-02. Alle studerende ved RUC optages på Den Humanistiske

Basisuddannelse. Det er derfor ikke muligt at registrere optagets størrelse for tysk på RUC i denne periode. Tyskuddannelsen på RUC oplyser at der er optaget i alt 16 personer i studieåret 2002-03.

Figur 2
Dimittender 1994 til 1999 fordelt på universitet og titel

	Bachelor		Kandidat		Sidefag		Total	
KU	47	68 %	65	28 %	22	28 %	134	35 %
RUC	--		40	17 %	--		40	10 %
SDU	1	0 %	49	21 %	15	19 %	65	17 %
AU	6	9 %	42	18 %	34	43 %	82	21 %
AAU	15	22 %	39	17 %	8	10 %	62	16 %
I alt	69	99 %	235	101 %	79	100 %	383	99 %

Kilde: Registerundersøgelsen.

I perioden 1994 til 1999 blev der gennemsnitligt uddannet 52 kandidater årligt med hoved- eller sidefag i tysk. Tabellen i Figur 2 viser at der er stor forskel på hvor mange studerende der totalt set er dimitteret fra de fem universiteter, men mindre forskel på hvor mange kandidater der er dimitteret. Det skyldes at KU står for størstedelen af dimitterede bachelorer, og AU uddanner næsten halvdelen af kandidaterne med sidefag. Bachelorer er folk der efter endt bachelorgrad ikke er fortsat på en tysk kandidatuddannelse. Danmarks Statistik registrerer ikke bachelorer fra RUC fordelt på fag. RUC oplyser selv at der fra 1994 til 2000 er uddannet 15 bachelorer i tysk. Sidefag findes ikke på RUC.

Figur 3
Studiestatus for årgang 1994-96 efter femte studieår

	KU	SDU	AU	AAU	Total
I alt = N	173	105	164	83	525
Kandidat	2 %	9 %	1 %	1 %	3 %
Bachelor	10 %	1 %	3 %	6 %	5 %
I gang	19 %	34 %	38 %	53 %	33 %
Afbrudt, herunder:	**69 %**	**56 %**	**59 %**	**40 %**	**58 %**

fortsættes …

… fortsat

	KU	SDU	AU	AAU	Total
Frafald	18 %	15 %	10 %	10 %	14 %
Institutionsskift	1 %	3 %	1 %	2 %	2 %
Uddannelsesskift	19 %	10 %	15 %	5 %	14 %
Udd.- og institutionsskift	31 %	29 %	33 %	23 %	30 %

Kilde: Registerundersøgelsen.

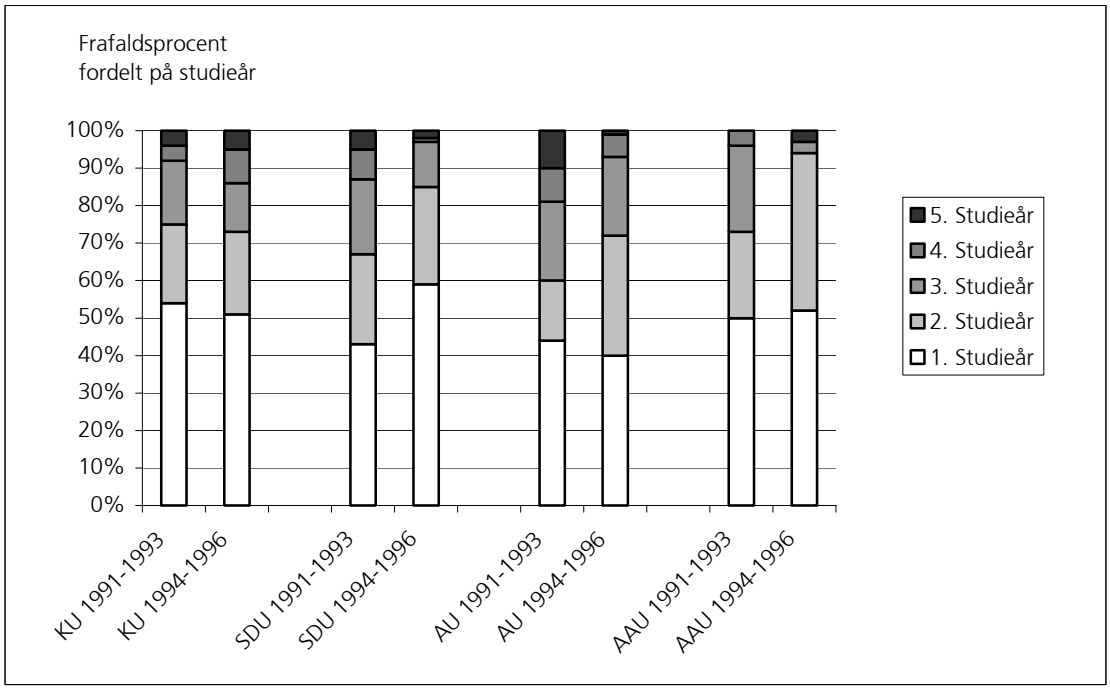
Tabellen i Figur 3 viser studiestatus for årgang 1994-96 efter femte studieår. Tabellen viser at fuldførelsesprocenten for tyskkandidater og bachelorer ligger på henholdsvis 3 % og 5 % efter femte studieår. SDU har flest fuldførte kandidater efter femte studieår, nemlig 9 %. Efter femte studieår er en tredjedel af de påbegyndte fortsat i gang med studiet. RUC indgår ikke i tabellen da Danmarks Statistik registrerer påbegyndelsen af tysk som første studieår. På dette tidspunkt vil en RUC-studerende have mindst to studieår bag sig. Derfor er tallene fra RUC ikke sammenlignelige med tallene fra de øvrige universiteter.

Tabellen viser desuden hvordan studieafbrud fordeler sig på fire forskellige typer afbrud: afbrud som ikke følges af et andet uddannelsesforløb (frafald), afbrud hvor tyskuddannelsen fortsættes på et andet universitet (institutionsskift), afbrud som følges af et andet uddannelsesforløb på samme institution (uddannelsesskift), og afbrud som følges af et andet uddannelsesforløb på en anden institution (institutions- og uddannelsesskift).

Det fremgår også af tabellen at i alt 58 % af de optagne tyskstuderende afbryder deres uddannelse i løbet af de første fem år. Heraf er det imidlertid kun 14 % af de studerende der ikke starter på et andet uddannelsesforløb. Det fremgår videre at tyskstuderende meget sjældent afbryder deres uddannelse for at fortsætte en tyskuddannelse ved en anden institution. Uddannelsesskift og institutionsskift kombineret med uddannelsesskift forekommer langt oftere. AAU har generelt den laveste andel af afbrud med 40 % af de optagne i 1994-96. KU har med 69 % det højeste afbrud.

Sammenligner vi årgang 1994-96 med årgang 1991-93 fremgår det at årgangene i store træk følger samme fordeling. Andelen af afbrud er altså ikke øget eller reduceret væsentligt.

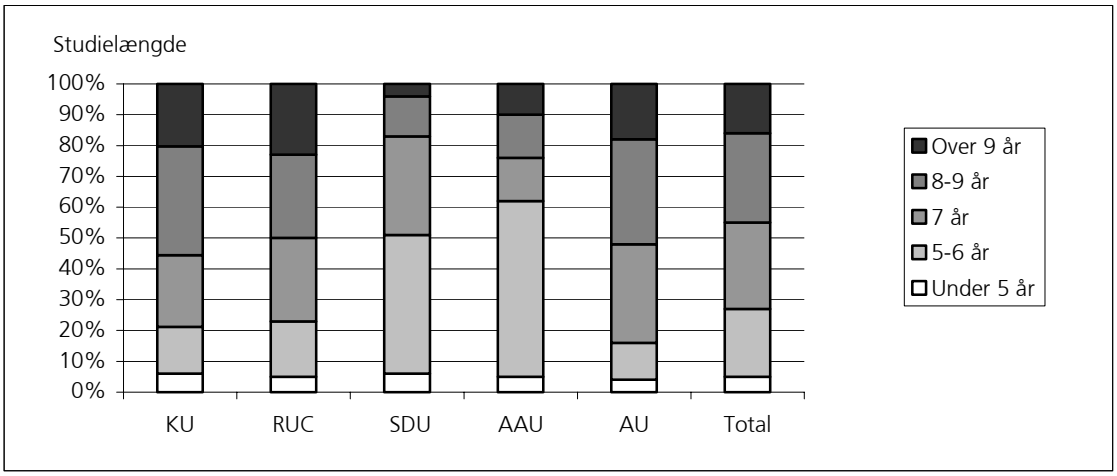
Figur 4
Tidspunkt for afbrud
N = 125, 119, 63, 59, 63, 96, 23, 33



Kilde: Registerundersøgelsen.

Figur 4 viser hvordan studieafbrud fordeler sig i forhold til studieanciennitet. Det samlede frafald efter femte studieår er sat til 100 %. Igen ser man bort fra RUC da tallene derfra ikke kan sammenlignes med de øvrige. Det fremgår af tabellen at frafaldet falder i takt med antallet af studieår. Omkring halvdelen af alle afbrud sker inden for det første studieår. Det gælder både for årgang 1991-93 og 1994-96. For SDU gælder endvidere at der er sket en ændring i hvordan studieafbruddene fordeler sig i forhold til studieanciennitet. Det fremgår at årgang 1994-96 i højere grad end årgang 1991-93 vælger at afbryde deres studium allerede inden for det første studieår.

Figur 5
Studielængde for tyskkandidater
N = 98, 22, 47, 21,109, 297



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figur 5 viser at kun 5 % af samtlige tyskkandidater færdiggør deres uddannelse på normeret tid. Lidt over halvdelen af de studerende gennemfører deres studium inden for syv år. Tabellen viser dog at kandidaterne fra SDU og AAU færdiggør deres uddannelse på kortere tid end kandidater fra de øvrige uddannelser. Her er mere end halvdelen af kandidaterne færdige efter seks år.

Figur 6
Undervisere/VIP fordelt på universiteter

	KU	RUC	SDU	AU	AAU
Fastansat VIP	7	5	6	6	5
Undervisere uden fastansættelse	6	1	7	7	7
Ph.d.-studerende	5	2	1	1	0
Undervisere i alt	18	8	14	14	12

Kilde: Selvevalueringsrapporterne.

I selvevalueringsrapporterne indgår en opgørelse over allokeringen af lærerkræfter til uddannelserne, dvs. en opgørelse over antallet af fastansatte, ansatte uden fastansættelse og ph.d.-

studerende. Ansatte uden fastansættelse omfatter såvel undervisningsassistenter som eksterne lektorer og udenlandske lektorer med forskningspligt. Figur 6 samler disse opgørelser. Det skal bemærkes at der er tale om hoveder og ikke om årsværk. Mange af de undervisere der indgår i figuren, har derfor også undervisningsforpligtigelser på andre fag. Uddannelserne blev desuden bedt om at opgøre hvor mange årsværk der varetages af de forskellige kategorier af undervisere, men disse opgørelser er ikke sammenlignelige.

4 Opfølgning

Dette kapitel indeholder en redegørelse for tyskuddannelsernes udvikling i perioden siden seneste evaluering i 1994-95. De videregående tyskuddannelser blev evalueret af det daværende Evalueringscenter. Rapporten fra Evalueringscentret havde en række anbefalinger. Nogle rettede sig mod samtlige tyskuddannelser, nogle mod de humanistiske universitetsuddannelser samlet set, og nogle igen mod de enkelte uddannelser. Kapitlet tager i sin opbygning udgangspunkt i den tematisering der blev anvendt i evalueringsrapporten, og belyser uddannelsernes opfølgning på de generelle anbefalinger og på de anbefalinger som blev rettet mod de humanistiske universitetsuddannelser samlet set.

I forbindelse med forundersøgelsen til denne evaluering blev der afholdt møder med de involverede uddannelser i august-september 2002. Forud for møderne blev uddannelserne anmodet om at sende materialer der kunne belyse den opfølgning og udvikling der har fundet sted på studiet siden seneste evaluering. Dette blev fulgt op af en mundtlig redegørelse på møderne.

4.1 Generelle udviklingstræk

Evalueringen fra 1995 pegede på at der var for mange uddannelsessteder som udbød videregående tyskuddannelser. Styregruppen påpegede at når studenterantallet er så lille at det kun berettiger til at opretholde en mindre stab, påvirker det størrelsen af de faglige miljøer og bredden i uddannelserne og udviklingen af det faglige indhold. Styregruppen var af den opfattelse at der med uddannelsesudbuddets størrelse og variation var en risiko for at det faglige indhold ikke var tilstrækkelig bredt og hensigtsmæssigt udformet i forhold til de studerendes og arbejdsmarkedets behov. I udgangspunktet mente styregruppen at uddannelserne burde koncentrere sig om de områder hvor de havde en styrke frem for at søge at udbyde en bred vifte af uddannelsestilbud til forskellige uddannelsestyper. De anbefalede at der på nationalt plan uddannelserne imellem blev sat en diskussion i gang om en hensigtsmæssig struktur inden for det videregående tyskområde.

Der er ikke foregået en diskussion om at ændre strukturen inden for det videregående tyskområde med henblik på at tilpasse strukturen til det antal studerende som ønsker at studere tysk og beskæftigelsesmulighederne for dimittenderne. Tyskmiljøet holdt, som opfølgning på evalueringen,

et møde i Århus i januar 1996 hvor man beskæftigede sig med evalueringens anbefalinger om mundtlig sprogfærdighed og meritoverførsel mellem uddannelserne i Danmark. I november 1996 afholdt man endnu en konference om mundtlig sprogfærdighed. I november 2000 holdt Humanistisk Uddannelsesråd en interessentkonference med temaet "Videregående sproguddannelser – er der brug for reformer?", hvor også tyskuddannelserne var repræsenteret.

Antallet af institutioner som udbyder humanistiske universitære tyskuddannelser, er uforandret siden seneste evaluering, men tyskuddannelserne har, i lighed med de fleste andre humanistiske fremmedsprogsuddannelser, oplevet et generelt faldende studenteroptag. Taxameterindtægter har dermed gennem en årrække været faldende, og de tyskfaglige miljøer ved universiteterne er blevet mindre end de var i 1995.

4.2 Målsætninger

Styregruppen pegede på at man efter en gennemlæsning af samtlige målsætninger for uddannelserne sad tilbage med et indtryk af at de enkelte uddannelsestyper var meget ensartede hvad fagligt indhold, faglige prioriteringer og undervisningsformer angik. Institutionsbesøgene og evalueringens dokumentationsmateriale gav dog styregruppen det indtryk at der i realiteten var forskel på uddannelserne, også i forhold til fagligt indhold. Man anbefalede derfor at uddannelsernes faglige særpræg i højere grad skulle afspejles i målsætningerne. Da langt størstedelen af de studerende på universitetsuddannelserne fandt beskæftigelse i undervisningssektoren og primært i gymnasieskolen, anbefalede styregruppen at de formelle krav for at opnå undervisningskompetence skulle integreres i målsætningerne. *Denne anbefaling er i vid udstrækning blevet fulgt, men med den nye kompetencebekendtgørelse (2002) er de formelle krav og proceduren for opnåelse af faglig kompetence blevet ændret.*

4.3 Økonomiske forhold

Evalueringsrapporten fra 1995 problematiserede at der internt på institutionerne ikke blev taget hensyn til sproguddannelsernes særlige behov hvad angår rettelse af skriftlige opgaver eller særlige undervisningsbehov i forbindelse med indlæringen af mundtlig sprogfærdighed. Styregruppen anbefalede derfor at fakulteterne og universitetsledelsen skulle revurdere bevillingsprincipperne til tyskuddannelserne ud fra den betragtning at opprioriteringen af mundtlig sprogfærdighed skulle være økonomisk mulig. *Kun ved Syddansk Universitet har denne anbefaling ført til ændringer idet det humanistiske fakultet de seneste 3-4 år har bevilget ekstra instruktortimer svarende til 1½ instruktorstilling netop for at tilgodese fremmedsprogsuddannelsernes særlige opgaver med sprogindlæring. Der er dog ikke sket nogen forøgelse af den timeramme som i øvrigt er til rådighed for VIP og timelærere.*

Styregruppen vurderede at det var af helt afgørende betydning for uddannelsernes kvalitet at undervisningen i sprogfærdighed blev opprioriteret. Styregruppen anbefalede derfor Undervisningsministeriet at hæve taxameteret til sprogfagene for at gøre det muligt for fakulteterne at afsætte midler til en opprioritering af sprogfærdigheden uden at det skulle ske på bekostning af andre elementer i uddannelserne. *En sådan udvikling har ikke fundet sted.*

4.4 Det faglige miljø og underviserne

Styregruppen udtrykte i 1995 bekymring for lærerstabens sammensætning og påpegede at underviserne gennemgående havde en høj anciennitet, og at der ikke var blevet opslået nye stillinger på mange institutioner over en årrække. En af forudsætningerne for at opretholde et inspirerende fagligt miljø var, efter styregruppens mening, at der skulle tilføres nye kræfter på en regelmæssig basis. For på kort sigt at tilføre uddannelsesmiljøerne nye kræfter anbefalede styregruppen at der skulle etableres et jobrotationssystem så underviserne ville få mulighed for at arbejde på en anden institution i kortere eller længere perioder. *Ved universiteterne fortæller man at den anbefalede jobrotationsordning ikke er blevet indført, primært fordi finansieringen har manglet.*

På grund af små studenteroptag i begyndelsen af 80'erne og ringe udsigter til fastansættelse på de videregående uddannelser konstaterede evalueringsrapporten fra 1995 at der ikke var et tilstrækkeligt antal videnskabelige kandidater i tysk til at sikre fornyelse i lærerstaben på længere sigt. Styregruppen anbefalede studienævnene – evt. i samarbejde med hinanden – at udarbejde en plan for hvor mange ph.d.-studerende der ville være behov for at knytte til uddannelserne inden for en tiårig periode. *Studienævnene har ikke udarbejdet en samlet plan for behovet for ph.d.-studerende, men Center for Tyske Studier ved Syddansk Universitet har foretaget en undersøgelse af fastansatte universitetsgermanisters alder. Undersøgelsen viser at 56 % af landets samlede bestand af universitetsgermanister vil være pensioneret i 2009, og 80 % i 2013.*

Styregruppen anbefalede i 1995 at alle undervisere skulle deltage i pædagogiske kurser på regelmæssig basis, og at en del af efteruddannelsesmidlerne skulle afsættes til efteruddannelse af undervisningsassistenter, især de undervisningsassistenter der benyttes over en årrække. For at det reelt skulle være muligt for løst ansatte undervisere at deltage i efteruddannelsesaktiviteter, anbefalede styregruppen desuden at uddannelserne skulle yde økonomisk kompensation for tabt arbejdsfortjeneste i den tid som underviserne ville bruge til at deltage i disse aktiviteter. *Der udbydes i dag obligatoriske pædagogiske kurser for adjunkter, og der er andre initiativer i gang på institutionerne, men underviserne deltager ikke regelmæssigt i pædagogiske kurser.*

4.5 Fagligt indhold, sprogfærdighed og undervisningsformer

Af dimittendundersøgelsen fra 1995 fremgik det at tyskdimittenderne primært fandt ansættelse i undervisningssektoren. 90 % af kandidaterne med en humanistisk universitetsuddannelse varetog undervisningsopgaver i deres daværende job. Undervisningsfunktionen stiller særlige krav til dimittendernes overblik over fagets forskellige discipliner, og styregruppen satte spørgsmålstegn ved om den store valgfrihed på overbygningerne sikrer den faglige bredde. Som konsekvens anbefalede styregruppen at der skulle udarbejdes specificerede fælles mindstekrav for det faglige indhold for alle universiteterne for studieforløb som skulle føre til faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf. Evalueringen anbefalede at hovedvægten af de fag der skulle være omfattet af mindstekravene, skulle ligge på de såkaldte baggrundsfag som man anså for at være nødvendige for at varetage undervisning. Dimittender skulle således have et solidt kendskab til litteratur, historie og samfundskundskab samt sprogkundskab. Desuden blev det anbefalet at fremmedsprogsdidaktik skulle indgå i mindstekravene. Efter styregruppens mening burde mindstekravene udformes som et vist pensumomfang inden for de nævnte discipliner. *Flere af de universitære tyskuddannelser melder ud at der er gjort en indsats for at sikre bredden i netop de uddannelsesforløb som fører frem til faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf. Der er dog ikke udarbejdet fælles mindstekrav på tværs af institutionerne.*

Evalueringen konkluderede på baggrund af universitetsuddannelsernes selvevalueringer at de studerendes basale grammatikkvalifikationer var blevet ringere. Da undervisning i grammatik er en vigtig opgave i forbindelse med varetagelsen af undervisning på de gymnasiale uddannelser, anbefalede styregruppen at vægten i grammatikundervisningen skulle lægges på praktisk grammatik for de uddannelsesforløb som fører frem til faglig kompetence til at undervise. Styregruppen fandt at kravet til de studerende skulle være at de skal dække hele grammatikken og ikke kun dele heraf. *Evalueringen kan ikke entydigt dokumentere hvorvidt og i hvilket omfang uddannelserne generelt har forskudt vægten i grammatikundervisningen til fordel for den praktiske grammatik, men det fremgår af læseplanerne at der er indført et kursus i praktisk grammatik på KU og AU samt grammatiske øvelser på SDU.*

Styregruppen noterede med bekymring at de studerendes mundtlige sprogfærdighed ikke var tilfredsstillende og fremsatte en række anbefalinger om opprioritering af den mundtlige sprogfærdighed. For det første burde mundtlig sprogfærdighed trænes og oparbejdes i alle faglige discipliner, for det andet burde al undervisning som udgangspunkt foregå på tysk, og tilsvarende burde en høj prioritering af mundtlig sprogfærdighed afspejles i eksamenssproget. Styregruppen anbefalede at alle større skriftlige opgaver skulle udarbejdes på tysk. For kandidatuddannelserne blev det desuden anbefalet at specialet skulle udarbejdes på tysk. *Ikke alle disse anbefalinger er blevet fulgt ved de universitære tyskuddannelser. Uddannelserne fortæller at de har søgt at styrke de stude-*

rendes mundtlige sprogfærdighed på forskellig vis, men ser man bort fra tyskuddannelserne ved Syddansk Universitet og Roskilde Universitetscenter foregår megen undervisning fortsat på dansk. En stor del af de større skriftlige opgaver udarbejdes ligeledes på dansk da de studerende i mange tilfælde selv vælger sprog. Se i øvrigt side 46.

Styregruppen vurderede i 1995 at udbyttet af undervisningen i mundtlig sprogfærdighed i høj grad hænger sammen med de valgte undervisningsformer. Styregruppen anbefalede at uddannelserne skulle gennemgå de anvendte undervisningsformer med henblik på en opprioritering og en effektivisering af undervisningen i mundtlig sprogfærdighed. Det blev desuden anbefalet at studienævnene på kort sigt skulle afsætte ressourcer til at evaluere gruppearbejde som undervisningsform for at øge de studerendes udbytte af denne arbejdsform. Dette arbejde skulle konkret udmønte sig i en manual for hvordan et vellykket gruppearbejde planlægges og gennemføres. S*tudienævnene har ikke gennemført evaluering af gruppearbejde som undervisningsform, men ved flere af universiteterne foreligger skriftligt vejledningsmateriale som også berører gruppearbejdsformen.*

4.6 Internationale aktiviteter

Evalueringen konstaterede i 1995 at de studerendes udlandsaktivitet i perioden 1988 til 1993 havde været begrænset, men de fleste steder stigende. Styregruppen anbefalede at uddannelserne skulle gøre en aktiv indsats for at sende så mange studerende som muligt en periode til udlandet. Denne indsats skulle også omfatte en effektiv organisering af de internationale aktiviteter internt på institutionerne. I tysksprogede lande er det akademiske år forskudt i forhold til det danske studieår. Studieåret i Tyskland går oftest fra oktober til februar og fra april/maj til juli/august. Sommersemesteret i Tyskland falder således til dels sammen med de danske universiteters forårssemester og sommerferien. Styregruppen anbefalede derfor at uddannelserne skulle lade undervisningen i et udvalgt forårssemester foregå i et koncentreret forløb i perioden fra medio februar til og med medio april. *Alle uddannelserne fortæller at flertallet af de studerende tager et ophold af et semesters varighed ved et universitet i et af de tysktalende lande. Det underbygges af dimittendundersøgelsen. Ved flere af institutionerne er udlandsopholdet bygget ind i studieforløbene, og de studerende opfordres kraftigt til at tage af sted.*

Evalueringen beskæftigede sig også med internationalisering blandt underviserne – ved de forskellige institutioner var der ikke mange undervisere som havde opholdt sig i udlandet i mere end tre måneder. Det blev bemærket at international kontakt også kunne foregå i form af udenlandske underviseres ophold på danske institutioner. Denne kontakt var dog ligeledes begrænset. Styregruppen anbefalede at der på universiteterne skulle tilknyttes mindst én udenlandsk lektor til uddannelsen ad gangen. Dertil skulle uddannelserne arbejde målrettet på dels at sende underviserne

på udlandsophold af mindst tre måneders varighed med jævne mellemrum, dels at formulere en politik der skulle fremme mulighederne for at knytte udenlandske undervisere/lektorer til uddannelserne. *De fastansatte undervisere deltager i et ikke kendt omfang i konferencer eller arrangementer i udlandet i forbindelse med forskningsopgaver, men uddannelserne har ikke altid tilknyttet en udenlandsk lektor og sender sjældent underviserne på længerevarende udlandsophold.*

4.7 Evaluering og kvalitetssikring

Styregruppen mente at de evalueringsordninger som i 1994-95 eksisterede ved institutionerne, var stereotype, forstået på den måde at de udsprang af et princip om at man "bør" evaluere undervisningen. Desuden bemærkede styregruppen at evalueringsprocedurerne ikke tog udgangspunkt i en strategi for hvordan uddannelserne skulle udvikles, og hvordan undervisningsevalueringer skulle indgå i en sådan strategi. Styregruppen anbefalede på den baggrund at evalueringerne burde indgå i uddannelsesinstitutionernes/fakulteternes overordnede strategi som udstikker retningslinjerne for studienævnenes evalueringer. *Uddannelsernes evalueringspraksis og kvalitetssikringsmekanismer belyses i afsnit 6.2.6.*

4.8 Adgangsbetingelser

Evalueringen fra 1995 så med bekymring på at nogle studerende påbegyndte en universitær tyskuddannelse uden tilstrækkelige kundskaber i tysk. For at sikre at alle studerende ville forlade universitetet med et tilstrækkeligt højt niveau, anbefalede styregruppen A-niveau som adgangsniveau til tyskuddannelserne. I 1995 blev der foretaget justeringer i optagelsessystemet så adgangsbetingelserne blev identiske med studiestartsbetingelserne. Ud over kravet om en gymnasial eksamen blev der stillet krav om fag på bestemte niveauer inden for de forskellige optagelsesområder. *Studiestartskravet for tyskuddannelserne er fortsat tysk på B-niveau, og adgangskravene er således ikke blevet skærpet. Til gengæld er adgangskvotienten blevet lavere som resultat af en vigende søgning til tyskuddannelserne.*

4.9 Samarbejde mellem universiteterne

I forbindelse med evalueringens anbefaling om at udarbejde faglige mindstekrav på tværs af institutionerne anbefalede styregruppen at etablere et "nationalt fagråd" der primært skulle have til opgave at definere mindstekravene, jf. afsnit 4.5. *Et sådant nationalt fagråd er ikke etableret.*

Evalueringen konstaterede at alle uddannelser hvert år behandlede adskillige ansøgninger om merit, men at der ikke eksisterede et samarbejde mellem uddannelserne om regler for opnåelse af merit. Styregruppen vurderede at meritsystemet var yderst arbejdskrævende for de enkelte studienævn, og at det var uhensigtsmæssigt at der ikke fandtes nogen fællesnævner for meritreglerne.

Det blev på den baggrund anbefalet at institutionerne skulle samarbejde om at udarbejde fælles regler for meritoverførsel mellem beslægtede uddannelser for at sikre ensartede regler og behandling af de studerende. *Studienævnene foretager fortsat en individuel behandling af indkomne meritansøgninger, og der er dermed ikke sket en samordning af principperne for meritoverførsel.*

4.10 Studiestruktur og sidefag

I 1995 bevirkede studiestrukturen at grunduddannelsen og sidefagsuddannelsen på de fleste institutioner skulle læses sammen. Denne konstruktion gav problemer dels fordi grunduddannelsen er af to års varighed hvor sidefagsuddannelsen er af 1½ års varighed, dels fordi sidefagsuddannelsen i modsætning til grunduddannelsen har det formål at føre til faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf. Styregruppen vurderede at studiestrukturen gjorde det vanskeligt at tilbyde de sidefagsstuderende en undervisning som fører til faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf, og anbefalede derfor at de forskellige studieforløb blev organiseret som selvstændige forløb. *De nævnte problemer er ikke nødvendigvis løst, men for alle udbudte studieforløb gælder nu at det udspecificeres i studieordningerne hvilke studieelementer den studerende skal have bestået for at have bestået et givent studieforløb. Der er naturligvis stadig et stort indholdsmæssigt sammenfald mellem grund- og sidefagsuddannelserne.*

I 1994 påpegede universiteterne, med undtagelse af RUC, i selvevalueringerne at den 1½-årige sidefagsuddannelse var for kort til at den burde give en færdig kandidat faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf. Censorerne og de studerende støttede synspunktet. Styregruppen anbefalede på den baggrund at studietiden for sidefaget skulle forlænges med et halvt år. *Studietiden for sidefaget er ikke blevet forlænget med et halvt år, men i 1998 indførte man kravet om faglig sidefagssupplering. Sidefagssupplering er nu integreret i den nye pædagogikumordning (2002).Gymnasierelateret faglig supplering på universiteterne har som formål at medvirke til at sikre sidefagskandidater fuld faglig kompetence til at undervise i gymnasiet og hf. Se også side 32 ff.*

4.11 Eksamensforhold

I 1995-evalueringen konstaterede styregruppen at uddannelserne var meget eksamensintensive, dog i mindre grad på AAU og RUC. De konstaterede også en del variation i omfanget af ekstern censur. Evalueringen anbefalede at der skulle indføres færre eksamener, men at flere skulle foregå med ekstern censur og med anvendelse af 13-skalaen ved bedømmelsen. *Evalueringen fra 1995 indeholder ikke en opgørelse over antallet af eksamener og omfanget af ekstern censur, og derfor kan man ikke afgøre om der er sket en ændring. Appendiks E indeholder en opgørelse over antallet af eksamener og omfanget af ekstern censur på de studieordninger der var gældende i efteråret 2002.*

Styregruppen anbefalede også at mundtlige eksamener inden for uddannelsens kerneområder skulle forlænges til at være af 30 til 45 minutters varighed. Forlængelsen skulle både sikre at de studerende inden for en rimelig tidsramme skulle have mulighed for at redegøre for fagområdet, og give mulighed for at censor kunne vurdere bredden i de studerendes viden og den enkeltes sprogfærdighed. *Evalueringen kan på baggrund af det forhåndenværende materiale ikke afgøre om denne anbefaling er blevet fulgt ved samtlige eksamener, men der er en række eksaminer af længere varighed.*

4.12 Studietid

Evalueringen konstaterede i 1995 at den gennemsnitlige studietid for kandidater med tysk som hovedfag traditionelt har været meget lang, men faldende de seneste år. Specialet, udlandsophold, sidefaget samt nødvendigheden af at have et job ved siden af studierne blev nævnt som begrundelser for studietidsforlængelsen. Styregruppen påpegede vigtigheden af at institutionerne tilrettelagde uddannelserne på en sådan måde at det ville være muligt for de studerende at gennemføre uddannelsen på normeret tid. Styregruppen fandt det nødvendigt at forsøge at afhjælpe de store studietidsforlængelser gennem studievejledning eller intensiv faglig vejledning. Uddannelserne forklarer blandt andet at de forbedrede muligheder for at få meritoverført udlandsophold har resulteret i færre studietidsforlængelser. *Alle universiteterne har siden evalueringen oprettet hjemmesider, og det må antages at have lettet de studerendes adgang til informationer om uddannelserne, herunder studievejledende materiale. Dimittendundersøgelsen viser dog at studietiden stadig er meget lang, jf. Figur 5 på side 19.*

5 Kompetencer

Dette kapitel indeholder analyser og anbefalinger i relation til tyskdimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning. Kapitlet indledes med en præsentation af det anvendte kompetencebegreb i afsnit 5.1. Herefter følger en overordnet analyse på tværs af de fem universiteter i afsnit 5.2. Afsnittet bliver fulgt op af afsnit 5.3 til 5.7, hvor forhold ved temaet belyses for hvert enkelt universitet. Anbefalingerne i disse afsnit skal ses i sammenhæng med de generelle anbefalinger i afsnit 5.2.

Temaet belyses på forskellig vis i samtlige dokumentationskilder. I selvevalueringsrapporterne og på besøgene blev der lagt stor vægt på dimittendernes kompetencer, mens arbejdsmarkedstilknytningen beskrives i kvantitative termer i registerundersøgelsen. I aftagerundersøgelsen og dimittendundersøgelsen belyses både arbejdsmarkedstilknytning og dimittendernes kompetencer. Aftagerundersøgelsen indgår primært i den tværinstitutionelle analyse i afsnit 5.2.

5.1 Kompetencebegreb

Danmark har et gradssystem hvor graderne er defineret i studieordninger, bekendtgørelser og lovgivning. Uddannelserne beskrives imidlertid hovedsageligt ved adgangsforudsætninger, studietid og fagligt indhold og kun i mindre omfang ved de kompetencer der forventes opnået gennem uddannelsen.

Evalueringen af de universitære tyskuddannelser sætter fokus på dimittendernes kompetencer for at synliggøre sammenhængen mellem uddannelsesgrader og arbejdsmarkedssituation. Til det formål er det nødvendigt med et begrebsapparat der fokuserer på de kompetencer som dimittender forventes at besidde.

Arbejdet med kvalitet i videregående uddannelser har siden 1999 været præget af Bologna-deklarationen. Med udgangspunkt i Bologna-processen har en arbejdsgruppe med repræsentanter for Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Danmarks Evalueringsinstitut, Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser, Rektorkollegiet og repræsentanter for de studerende

udarbejdet en generel beskrivelse af de videregående uddannelsers slutkompetencer. Resultatet foreligger nu som Den danske kvalifikationsnøgle.

Kvalifikationsnøglens systematik og begrebsapparat bliver brugt som overordnet referenceramme for evalueringen af uddannelsernes kompetenceproduktion. Da selvevalueringsprocessen blev sat i gang, var Kvalifikationsnøglen endnu ikke offentliggjort. Set i det lys er tyskuddannelserne pionerer. Kvalifikationsnøglen er ikke udviklet som egentlige evalueringskriterier, og begrebsapparatet har da også voldt selvevalueringsgrupperne nogle vanskeligheder (se afsnit 5.2.3).

Uddannelserne har imidlertid arbejdet engageret med kompetencetemaet i deres selvevalueringsrapporter. På besøgene fremførte uddannelserne at det havde været givtigt at arbejde med uddannelsens indhold i forhold til Kvalifikationsnøglens ramme. Arbejdet med kompetencer passer flere steder ind i en proces hvor uddannelserne i forvejen arbejder med at formulere mål for de enkelte discipliner i forbindelse med nye studieordninger.

5.2 Tværinstitutionel analyse og anbefalinger

Dette afsnit går på tværs af de fem universiteter og indeholder dels anbefalinger rettet mod centrale niveauer uden for uddannelserne selv, dels anbefalinger rettet mod tyskuddannelserne på samtlige eller størstedelen af universiteterne. Blandt de anbefalinger der er rettet mod tyskuddannelserne, opfordrer flere til tværinstitutionelle initiativer.

I sin opbygning følger afsnittet Den danske kvalifikationsnøgle. Afsnit 5.2.1 belyser aspekter der vedrører formelle forhold. Afsnit 5.2.2 omhandler uddannelsernes overordnede profil, men med fokus lagt på arbejdsmarkedstilknytningen. Afslutningsvis handler afsnit 5.2.3 om uddannelsernes kompetencemål set i lyset af dimittendernes vurdering af de opnåede kompetencer.

5.2.1 Formelle forhold

Under formelle forhold belyses nogle af de rammebetingelser som tyskuddannelserne arbejder inden for. Ifølge kommissoriet for evalueringen er det relevant at kigge på uddannelsesstruktur, sidefagssupplering, ECTS-systemet og adgangsbetingelser.

Uddannelsesstruktur

Tyskuddannelserne er alle forskningsbaserede uddannelser omfattet af universitetsloven. Ifølge universitetsloven omfatter alle forskningsbaserede uddannelser tre niveauer: en treårig bachelor-uddannelse, en toårig kandidatuddannelse der bygger oven på bachelorniveauet, og en treårig

ph.d.-uddannelse der bygger oven på kandidatniveauet. Evalueringen omfatter alene bachelor- og kandidatniveauet.[1]

Tyskuddannelserne er med undtagelse af RUC omfattet af Humanistbekendtgørelsen, der beskriver de overordnede rammer for de humanistiske universitetsuddannelser. Bekendtgørelsen foreskriver at bacheloruddannelsen er et afrundet forløb der består af et centralt fag/fagområde med mulighed for tilvalg af højst et års varighed uden for det centrale fagområde. Det centrale fag/fagområde kaldes i det følgende som "hovedfag". De obligatoriske to årsværk (120 ECTS-point) som hovedfaget udgør af bacheloruddannelsen, kaldes i det følgende "grunduddannelsen". Grunduddannelsen afsluttes i alle tilfælde med et bachelorprojekt.

Kandidatuddannelsen er ligeledes et afrundet forløb i et eller to fag/fagområder. På kandidatuddannelsen skriver den studerende speciale i sit hovedfag. En kandidat i tysk vil således have fem normerede studieår bag sig. Tysk vil udgøre fra 3½ til 5 årsværk (210-300 ECTS-point). På KU er det obligatorisk allerede på bacheloruddannelsen at kombinere hovedfaget i tysk med tilvalgsfag af et års varighed. På SDU, AU og AAU er det muligt, og det mest almindelige, at kombinere hovedfaget med tilvalgsfag, men det er ikke obligatorisk, og det er altså ved disse institutioner muligt at tage en kandidatuddannelse udelukkende i tysk. En eventuel kombination kan finde sted på bacheloruddannelsen og/eller kandidatuddannelsen.

Tyskuddannelsen på RUC er som nævnt ikke omfattet af Humanistbekendtgørelsen, men af Bekendtgørelse om uddannelser på Roskilde Universitetscenter. Uddannelsen på RUC adskiller sig derfor væsentligt fra de øvrige. Den studerende optages på en basisuddannelse af to års varighed, enten den humanistiske, den samfundsvidenskabelige eller den naturvidenskabelige basisuddannelse. Bagefter kan tysk vælges som det ene af to overbygningsfag der hver varer 1½ år (90 ECTS-point). Studerende der efter basisuddannelsen vælger at tage to moduler i træk på det samme overbygningsfag, bliver bachelor med et fag, mens studerende der tager et modul på hvert overbygningsfag, bliver bachelor med to fag.

Både registerundersøgelsen og dimittendundersøgelsen viser at det er de færreste dimittender der forlader universitetet med en bacheloruddannelse.[2] Og blandt dem der gør, mener kun 39 %,

[1]Evalueringsgruppen tager i sine vurderinger og konklusioner udgangspunkt i de rammer som den eksisterende universitetslov fra 1999 angiver, velvidende at en ny universitetslov snart træder i kraft. En oversigt over det lovgrundlag som evalueringen refererer til, findes i Appendiks F.

[2] KU er undtagelsen der bekræfter reglen, da 35 % af samtlige dimittender fra KU er registreret som bachelorer. Se også Figur 2 på side 16.

svarende til syv personer, at deres tyskfaglige kompetencer havde betydning for deres evne til at løse jobfunktionerne i deres første job.

Selvevalueringsrapporterne peger i samme retning ved at tegne et entydigt billede af at bachelor-uddannelsen ikke betragtes som et selvstændigt og afrundet uddannelsesforløb. I de fleste tilfælde beskrives kandidatens niveau som en videreudvikling eller uddybning af bachelorens niveau. Disse relative beskrivelser gør det vanskeligt at gennemskue hvori niveautilvæksten mellem bachelor- og kandidatniveau præcist består. Ikke desto mindre blev det på møderne med både ledelse, undervisere og studerende tydeligt at niveauforskellen betragtes som meget stor, og at bachelor-uddannelsen ikke i sig selv betragtes som kompetencegivende i forhold til arbejdsmarkedet.

På SDU, AU og AAU er det muligt, men ikke obligatorisk, at studere tysk på alle bacheloruddannelsens seks semestre. Hvis de studerende vælger dette vil de, allerede når de erhverver bachelorgraden, være langt inde i kandidatniveauets pensum. Af samme grund er det ved læsning af selvevalueringsrapporterne fra SDU, AU og AAU ikke entydigt om de opstillede kompetencemål for bacheloruddannelsen reelt dækker den treårige bacheloruddannelse eller blot den toårige grunduddannelse. Det forekommer i alle tilfælde uheldigt i forhold til den intenderede bachelorstruktur at bachelorprojektet skrives ved afslutningen af grunduddannelsen efter kun to års normerede studier.

Evalueringsgruppen deler uddannelsernes vurdering af bachelorernes erhvervskompetence, men vurderer på baggrund af det foreliggende dokumentationsmateriale at erhvervskompetencen næppe øges ved større fokus på tyskfaglige kompetencer, men derimod på en større bredde i kompetencerne. Evalueringsgruppen mener at en reel implementering af bachelorstrukturen i praksis vil kunne medvirke til at øge de studerendes mobilitet, nationalt og internationalt, uden unødig studietidsforlængelse.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at der indføres en mere ensartet struktur. Bacheloruddannelsen bør indeholde tilvalg fra andre fagområder og afsluttes med et bachelorprojekt på sjette semester.*

Sidefagssupplering

På de fire uddannelser der er omfattet af Humanistbekendtgørelsen, kan tysk studeres som sidefag på 90 ECTS-point og indgå i en kandidatuddannelse med et andet hovedfag. Store dele af sidefaget er identiske med grunduddannelsen. En kandidatuddannelse med tysk som hoved- eller sidefag har traditionelt set givet kompetence til at undervise i gymnasiet. Siden 1998 har de fleste kandidater dog skullet gennemføre en supplerende uddannelse i deres sidefag, svarende til 25 ECTS-point, for at opnå fuld faglig kompetence. Dette krav opstod som reaktion på mange års

kritik af at sidefagskandidater – især inden for de sproglige fag – ikke var fagligt kompetente til at varetage undervisning i gymnasiet.

Med Kompetencebekendtgørelsen, som trådte i kraft i år 2002, blev sidefagssupplering en integreret del af det uddannelsesforløb (uddannelsesstilling) som en vordende gymnasielærer i det almene gymnasium skal gennemgå for at opnå undervisningskompetence. Sidefagssuppleringen i tysk foregår på AAU og gennemføres dels som it-baseret fjernundervisning, dels som individuelle studier og dels som seminarer. Suppleringen indeholder grammatikforståelse og sproglæring, oversættelse og fremme af sproglige læreprocesser, kommunikativ kompetence og tekstforståelse.

Foruden sidefagssupplering består uddannelsesforløbet af praktisk og teoretisk pædagogikum. Det er planen at man fremover vil opslå 400 uddannelsesstillinger om året under denne ordning, men i august 2002 startede kun 164 kandidater i uddannelsesstillinger. 15 af disse havde tysk. Det fremgår af dimittendundersøgelsen at 42 % af kandidaterne har gennemført eller er i gang med pædagogikum. 9 %, svarende til 31 personer, oplyser at de har søgt pædagogikum eller uddannelsesstilling uden at være blevet optaget.

Evalueringsgruppen betragter uddannelsesstillingerne inklusive sidefagssuppleringen i den nuværende form som et vigtigt tiltag for at forbedre den faglige undervisningskompetence hos gymnasielærere. Vurderingen underbygges af dimittendundersøgelsen og aftagerundersøgelsen. Dimittendundersøgelsen viser at viden om sprogtilegnelse og kommunikationsfærdighed netop er blandt de kompetencer som flest dimittender i uddannelsessektoren mener havde for lille vægt på uddannelsen i forhold til de krav de skulle honorere i deres første job.

Aftagerundersøgelsen viser at repræsentanterne fra uddannelsesinstitutionerne lægger vægt på nogle specifikke tyskfaglige krav når de ansætter undervisere der skal undervise i tysk. De væsentligste tyskfaglige kompetencer er mundtlig tysk kommunikationsfærdighed, skriftlig tysk kommunikationsfærdighed, mundtlig og skriftlig sprogrigtighed på tysk samt forståelse af talt og skriftlig tysk. En del af respondenterne i aftagerundersøgelsen giver udtryk for at sidefagskandidaterne ikke besidder disse kompetencer på et tilstrækkeligt niveau. Specifikt konkluderes der:

> *Respondenterne i alle fire fokusgrupper giver udtryk for, at hvis dimittenderne skal anvende deres fremmedsprogskompetencer, så skal de have hovedfag inden for det relevante sprog – et sidefag er ikke tilstrækkeligt. Fremmedsprogkandidater med sidefagseksamen er ikke dygtige nok, hverken mundtligt eller skriftligt, ligesom deres indsigt i fx tysk historie og litteratur ifølge respondenterne fra uddannelsesinstitutionerne heller ikke er omfattende nok.* (Aftagerundersøgelsen, side 9).

Kandidater der ansættes på de erhvervssproglige uddannelser, er ikke omfattet af Kompetencebekendtgørelsen og dermed ikke af kravet om sidefagssupplering. Indtil 1997 skulle humanistiske kandidater der blev ansat på handelsskoler, bestå udvalgte merkantile elementer af en handelsfaglærereksamen. Dette krav blev ophævet med den gældende bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne. Det forekommer uhensigtsmæssigt når det i aftagerundersøgelsen hedder:

> *På HHX og HTX har de erhvervssproglige kandidater fra handelshøjskolerne imidlertid et fortrin. Det hænger bl.a. sammen med, at de erhvervssproglige kandidater har en indsigt i de tyskfaglige termer omkring teknisk dokumentation, ligesom de også har økonomisk viden.* (Aftagerundersøgelsen, side 8).

Det hører dog med til billedet at flere aftagere fra erhvervsgymnasiet generelt er glade for kandidater fra både RUC og AAU. "Det hænger sammen med at de i forbindelse med deres universitetsuddannelse har lært at arbejde projektorienteret og tværfagligt. Det er en arbejdsform der også er i højsædet på HTX." (Aftagerundersøgelsen, side 31).

Under alle omstændigheder finder evalueringsgruppen det uheldigt at sidefagskandidater der ansættes til at varetage undervisning i erhvervsgymnasiet, ikke skal gennemføre sidefagssupplering når de skal uddanne studenter på samme niveau som deres kolleger i det almene gymnasium.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet gør kravet om sidefagssupplering gældende for kandidater der ansættes på erhvervsskoler og varetager undervisning på gymnasialt niveau, dvs. hhx eller htx. Det bør overvejes om der skal udbydes suppleringsvarianter med teknisk og merkantil toning.*

ECTS

Ifølge eksamensbekendtgørelsen skal uddannelserne opgøre eksamener i ECTS-point. Dette forhold er relativt nyt og endnu ikke implementeret fuldt ud. Det viser sig at den transparens og sammenlignelighed som man kunne forvente af dette system ikke umiddelbart gør sig gældende. Uklarheder opstår når der ikke er fuld overensstemmelse mellem undervisningen i et fag og eksaminationen i et fag, fx når litteraturdimensionen i KU's studieordning opgøres til 4/8 årsværk, men i selvevalueringsrapporten kun angives til 22,5 ECTS-point fordi eksamen indeholder en test af mundtlig sprogfærdighed.

På RUC skal den kandidatstuderende bestå prøver i mundtlig sprogfærdighed og skriftlig tekstformidling som er takseret til 0 ECTS-point på trods af at der er undervisning i begge discipliner, og at der ved begge eksamener er ekstern censur og karaktergivning efter 13-skalaen. Det er muligt, men ikke obligatorisk at aflægge prøven i mundtlig sprogfærdighed i forbindelse med en

valgfri projekteksamen. I denne forbindelse skal det nævnes at bacheloropgaven er takseret forskelligt: På AU, AAU og RUC er den takseret til 15 ECTS-point, på SDU til 12 ECTS-point, og på KU til 7,5 ECTS-point.

➢ *Evalueringsgruppen finder det problematisk at praksis for taksering af ECTS-point er så forskellig universiteterne imellem. Det anbefales derfor at universiteterne og Rektorkollegiet i det videre arbejde med at implementere ECTS-systemet udvikler fælles retningslinjer for uddannelserne. Retningslinjerne skal sikre at ECTS-pointene i højere grad afspejler disciplinernes reelle vægtning og den arbejdsbelastning der er forbundet hermed.*

Adgangsbetingelser

Fra og med optaget i 1995 har adgangsbetingelserne været identiske med studiestartsniveauet. Adgangskravet til tysk er en gymnasial eksamen med tysk på B-niveau. Siden evalueringen i 1994-95 er der sket et fald i adgangskvotienten. Det betyder at samtlige ansøgere de seneste år er kommet ind på tysk. RUC udgør en undtagelse idet der stadig kræves en adgangskvotient over otte til den humanistiske og samfundsvidenskabelige basisuddannelse der udgør det reelle grundlag for optagelse på tyskuddannelsen.

KU er det eneste universitet hvor det på institutionsbesøget blev fremført at flere studerende bevidst benytter det reelt frie optag som adgangsvej til andre uddannelser på universitetet. Ligeledes gav de studerende på KU tydeligst udtryk for at umotiverede medstuderende kunne være med til at sænke det faglige niveau på grunduddannelsen. På samtlige universiteter er der til gengæld enighed om at de studerendes niveau ved studiestart er meget uensartet, og især gav mange undervisere udtryk for at der blandt studiestarterne er et mindretal der mangler helt basale kompetencer, sproglige kompetencer såvel som studiekompetencer. Uddannelserne tager i højere grad end ved seneste evaluering hensyn til dette, fx ved vejledende prøver ved studiestart (RUC og KU), vejledende test i løbet af første semester (SDU), indslusningsprogrammer (AAU) eller introduktionskurser med instruktorer (SDU) og indførelse af et kursus i praktisk grammatik (KU).

Evalueringsrapporten fra 1995 anbefalede at adgangsniveauet blev hævet til A-niveau, men dette er ikke sket. I selvevalueringsrapporten fra AU beskrives en tendens til at studerende uden A-niveau har større frafald end studerende med A-niveau, mens man på de øvrige uddannelser ikke vurderer at det formelle adgangsniveau i tysk er afgørende for de studerendes mulighed for at gennemføre studiet. Det begrundes blandt andet med at mange studerende uden A-niveau har erhvervet tilsvarende sproglige forudsætninger ved udlandsophold eller lignende. Til gengæld nævner SDU i selvevalueringsrapporten at der er en sammenhæng mellem karaktergennemsnittet ved adgangsgivende eksamen og de studerendes mulighed for at gennemføre uddannelsen.

Der hersker en naturlig bekymring for at en formel fastsættelse af adgangsniveauet til A-niveau vil reducere søgningen yderligere. Især fremhæver KU at det vil kunne reducere antallet af sidefagsstuderende da disse i gymnasiet typisk vil have orienteret sig mod andre universitetsfag. Evalueringsgruppen mener dog at det netop blandt sidefagskandidater, der kun har 1½ år (plus sidefagssupplering) til at opnå faglig kompetence til at undervise i gymnasiet, er et stort problem hvis de sproglige forudsætninger allerede ved starten på tyskuddannelsen er for lave.

Dimittendundersøgelsen viser at 19 % af dimittenderne ved studiestart ikke havde A-niveau. Halvdelen af disse havde andre sproglige forudsætninger for at starte på tysk, så kun 10 % havde hverken A-niveau eller andre forudsætninger. En del af disse er blevet optaget som meritstuderende. Blandt dimittender med tysk som sidefag havde 74 % A-niveau i tysk, 15 % B-niveau, og 11 % C-niveau.

Evalueringsgruppen ser med bekymring på det faglige niveau hvis det første semester regulært bruges på at få de studerende op på A-niveau. Omvendt er det et problem for den lille gruppe studerende uden andre forudsætninger end B-niveau hvis studiestartsniveauet de facto er på A-niveau.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at adgangskravet hæves til A-niveau. Det anbefales desuden at Den Koordinerede Tilmelding gør det muligt at optage ansøgere med B-niveau på baggrund af andre dokumenterede forudsætninger, fx ved en sprogtest eller et krav om gode karakterer i tysk. Anbefalingen har som naturlig konsekvens at tysk skal udbydes på A-niveau i GSK-regi.*

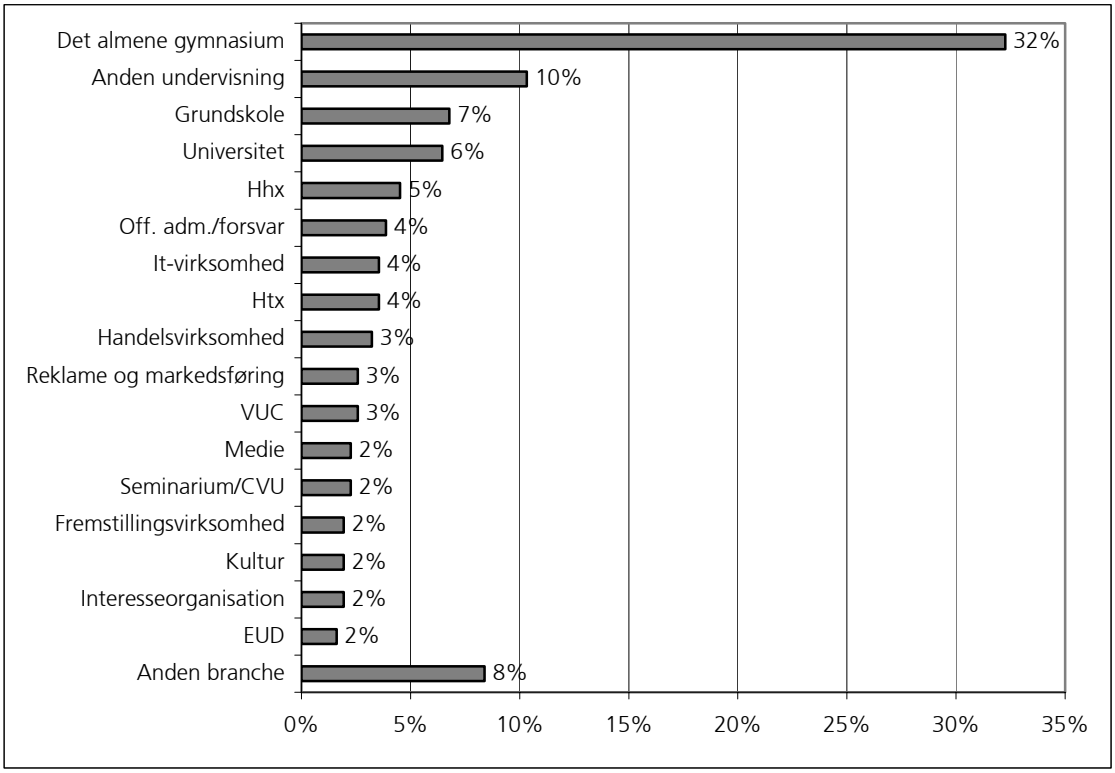
5.2.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarkedstilknytning

Ifølge Kvalifikationsnøglens beskrivelse af kompetenceprofilen skal bachelorer og kandidater være kvalificeret til relevant ansættelse på arbejdsmarkedet. Dette tema belyses i dette afsnit ved først at indkredse og beskrive dimittendernes arbejdsmarked for bagefter at fokusere på uddannelsernes forståelse af og eventuelle tilpasning til dette arbejdsmarked.

Dimittendernes arbejdsmarked

Det almene gymnasium har historisk set været og er fortsat hovedaftager af tyskkandidater fra universiteterne. Således viser registerundersøgelsen at 51 % af samtlige dimittender fra 1994 til 1999 var ansat på gymnasieskoler, herunder også handelsskoler og tekniske skoler, i år 2000. Figur 7, der gengiver dimittendundersøgelsens opgørelse af brancheplaceringen for dimittender fra 1994-2001 i deres første job, nuancerer billedet lidt.

Figur 7
Inden for hvilket hovedområde var dit første job af mindst 20 timers varighed?
N = 310



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figuren viser at ca. en tredjedel af dimittenderne finder deres første job i det almene gymnasium, en tredjedel inden for andre uddannelsesinstitutioner, herunder erhvervsgymnasiet, og endelig finder en tredjedel beskæftigelse uden for uddannelsessektoren. Inden for gymnasiet betragtet under ét fordeler dimittenderne sig med 78 % i det almene gymnasium og hf og 22 % i erhvervsgymnasiet, dvs. hhx og htx.

Dimittendundersøgelsen viser at 17 % af de dimittender der ikke længere er i deres første job, er skiftet fra uddannelsessektoren til et job uden for uddannelsessektoren, mens 24 % er skiftet fra et job uden for uddannelsessektoren til et job i uddannelsessektoren, halvdelen på universitetet.

Det er også værd at bemærke at der blandt de dimittender der har skiftet job, er en større del der har fået arbejde i grundskolen (11 % i nuværende job mod 7 % i det første job). Der er altså ingen entydig tendens til at dimittenderne starter deres erhvervskarriere i gymnasiet for derefter at bevæge sig mod andre brancher, eller omvendt.

På baggrund af brancheplaceringen er det ikke overraskende at størstedelen af dimittenderne er beskæftiget med undervisning som primær jobfunktion sådan som det fremgår af første spalte i Figur 8. Figuren viser i øvrigt at de der ikke har undervisning som primær jobfunktion, fordeler sig på mange forskellige primære jobfunktioner.

Figur 8
Dimittendernes jobfunktion(er) i det første job

	Primær jobfunktion N = 310	Jobfunktionen indgik i høj grad eller i nogen grad i det første job. N = 305, 280, 277, 273, 269, 280, 270, 269, 263, 277, 268, 267
Undervisning	67 %	75 %
Information og kommunikation	7 %	56 %
Oversættelse/tolkning	4 %	27 %
Sagsbehandling	4 %	15 %
Salg/marketing	3 %	12 %
Forskning og udvikling	3 %	15 %
Ledelse og administration	3 %	17 %
Projektledelse	1 %	25 %
Sprogrevision	1 %	18 %
Rådgivning	1 %	34 %
Kontrol og tilsyn	0 %	13 %
Produktudvikling	0 %	13 %
Andre funktioner	7 %	-----
I alt	101 %	

Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Tallene i figurens højre spalte viser at dimittenderne har mange forskelligartede jobfunktioner. Sammen med Figur 7 tegner tabellen i Figur 8 således et meget heterogent billede af tyskdimittendernes arbejdsmarked uden for uddannelsessektoren. Heterogeniteten kommer til udtryk både i forhold til brancheplacering og i forhold til karakteren af det job dimittenderne får. Det er en

væsentlig pointe at kun 47 % af de dimittender der ikke fik deres første job i uddannelsessektoren, svarende til 43 personer, vurderer at tyskfaglige kompetencer havde betydning for deres evne til at løse opgaverne i jobbet. Tilsvarende vurderer kun 40 % af disse dimittender, svarende til 36 personer, at deres tyskfaglige kompetencer havde betydning for at de blev ansat i deres første job. Blandt de dimittender uden for uddannelsessektoren der ikke længere er ansat i deres første job, er det kun en femtedel der vurderer at de tyskfaglige kompetencer har betydning for deres evne til at løse arbejdsopgaverne i deres nuværende job. Aftagerundersøgelsen underbygger denne pointe da det fremgår:

> *[…] at rekrutteringsprocessen med at finde repræsentanter for organisationer med tyskkandidater, der har en universitær baggrund, var ekstremt vanskelig, når det ikke drejede sig om uddannelsesinstitutionerne. […] Det var imidlertid klart, at mange sprogkandidater fra universitetet ikke var ansat på deres tyskkompetencer, men på generelle humanistiske eller akademiske kompetencer, eller på kompetencer forbundet med deres andet fag.* (Aftagerundersøgelsen, side 5).

Desuden var en af konklusionerne i aftagerundersøgelsen at de aftagere der har behov for konkret tyskfaglig kompetence, i vid udstrækning foretrækker at ansætte personer med en erhvervssproglig baggrund:

> *Det var et meget markant træk blandt alle de respondenter, som ikke kom fra uddannelsesinstitutionerne, at de i vid udstrækning foretrækker at ansætte personer, som har en cand.ling.merc.-uddannelse eller tilsvarende erhvervssproglig baggrund, når de har behov for at få tyskfaglige opgaver løst. Det hænger sammen med, at respondenterne generelt har dårlige erfaringer med de universitetsuddannede tyskkandidaters evner som oversættere. Samtidig har sprogmagistrene […] heller ikke den fornødne indsigt i tekniske og økonomiske termer. Det er respondenternes vurdering, at man gennem en erhvervssproglig uddannelse tilegner sig disse termer*. (Aftagerundersøgelsen, side 9).

Undersøgelserne peger altså på at det arbejdsmarked der eksisterer for humanistiske tyskdimittender uden for undervisningssektoren, kun i begrænset omfang er et tyskfagligt arbejdsmarked. Mange af de dimittender der er ansat på dette arbejdsmarked, anvender derfor ikke deres tyskfaglige kompetencer.

Profil og arbejdsmarkedstilknytning

I udgangspunktet har samtlige uddannelser en filologisk profil. I uddannelsernes beskrivelse af deres kompetenceprofiler er der dog stor forskel på hvordan fagets elementer vægtes i forhold til hinanden. Mens AU står meget stærkt på den sproglige dimension som mål i sig selv, bevæger man sig over SDU, KU og AAU mod en stadig større vægt på historie og samfundsdimensionen for

at ende ved RUC hvor tysk tydeligst defineres som områdestudier. Litteraturdimensionen indgår med stor vægt alle steder, dog størst på KU, SDU og AU.

Historisk set har der været overensstemmelse mellem den filologiske profil på universiteterne og fagbilagene for tysk i det almene gymnasium. Under indtryk af den relativt store del af dimittenderne der finder arbejde uden for uddannelsessektoren, er der imidlertid fra universitetspolitisk side kommet fokus på at uddanne humanister med kompetencer der kan anvendes på dette "andet arbejdsmarked". På uddannelsesniveau har dette medført diskussioner om uddannelsesretninger og toninger af tyskuddannelserne der i højere grad målrettes dimittendernes forskellige brancheplacering. Resultaterne er forskellige:

SDU afviser i selvevalueringsrapporten entydigt en opdeling i toninger da "Center for Tyske Studier ikke ønsker at bidrage til en specialisering som kan medføre dels en reduktion af rekrutteringsgrundlaget, dels en svækkelse af den faglige dybde og bredde […]". På RUC har man omvendt indført to retninger: "en retning der sigter mod kompetence som gymnasielærer i faget tysk, og en retning der sigter mod kompetence som tyskkyndig formidler uden for undervisningssektoren" – netop ud fra et ønske om at øge rekrutteringsgrundlaget. På AU har uddannelsen planer om en tvedeling, men de er midlertidigt sat i bero mens fakultetet afventer den ny universitetslov og den kommende gymnasiereform. På KU arbejder man ikke mod formelle toninger eller retninger ud fra en vurdering af at alle alligevel vil vælge gymnasiekompetencen for at være på den sikre side. På AAU har der derimod længe eksisteret forskellige retninger. Siden evalueringen i 1994-95 har man samlet disse retninger i en fælles bacheloruddannelse og tre forskellige kandidatuddannelser. Heraf er det kun den ene retning der indtil Kompetencebekendtgørelsens ikrafttrædelse i år 2002 har givet faglig kompetence til at undervise i gymnasiet.

Både blandt ledelse, undervisere og studerende hersker der en temmelig uklar opfattelse af det arbejdsmarked der ligger uden for uddannelsessektoren. Der er en forestilling om at det på dette arbejdsmarked er muligt at kombinere almene humanistiske kompetencer med tyskfaglig viden og sprogkompetence inden for kulturformidling i forlagsbranchen eller i erhvervslivet. Referencerammen er i alle tilfælde kendskabet til enkeltpersoner.

Der er altså en væsentlig uoverensstemmelse mellem uddannelsernes forestilling om et voksende *tyskfagligt* arbejdsmarked uden for uddannelsessektoren og de resultater som både aftagerundersøgelsen og dimittendundersøgelsen præsenterer.

I betragtning af det "andet" arbejdsmarkeds heterogenitet, som det blev beskrevet i Figur 7 og Figur 8 ovenfor, er det forståeligt at opfattelsen er uklar. Ikke desto mindre er det problematisk

når man decideret arbejder med at udvikle og målrette uddannelsesretninger og studieordninger mod dette heterogene og uklart opfattede arbejdsmarked. Problemet består i:

- at kunne tilrettelægge arbejdsmarkedsrelevante uddannelser
- at kunne give retvisende information til kommende studerende om tyskuddannelsens muligheder
- at kunne give relevant vejledning til studerende på studiet om konsekvenser af valg og fravalg
- at kunne medvirke til at markedsføre dimittenderne over for eksisterende og potentielle aftagere af tyskdimittender.

Hvis universiteterne skal kunne formidle den nødvendige viden og vejledning både ved studiestart, undervejs i studiet og ved studiets afslutning, er det nødvendigt at der etableres en grundig viden om dimittendernes arbejdsmarked. Dels må uddannelserne have et bedre kendskab til hvem aftagerne er, dels må de have et kendskab til hvilke kompetencer disse aftagere efterspørger.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at der på universitets- eller fakultetsniveau gennemføres dimittendundersøgelser der kan afdække dimittenderne arbejdsmarkedssituation. Undersøgelserne bør følges systematisk op med henblik på at opdatere og akkumulere data om dimittendernes arbejdsmarkedssituation.*

➢ *Tyskuddannelserne bør følge op på undersøgelserne ved at tage direkte kontakt til dimittenderne, dels for at systematisere dimittendernes erfaringer, dels for at indkredse "det andet arbejdsmarked" og identificere aftagere, jobfunktioner og kompetencebehov.*

➢ *Endelig anbefales det at tyskuddannelserne udveksler data og udvikler en landsdækkende videns- og eksempelbank til brug for studerende, kommende studerende og potentielt også aftagere af tyskdimittender. På grundlag af en sådan vidensbank må uddannelserne gå mere aktivt ind i markedsføringen af dimittender end det hidtil har været tilfældet.*

Hvis disse anbefalinger følges, og vidensgrundlaget således forbedres, synes det fornuftigt at arbejde med specialiserede uddannelsesretninger eller toninger. Dog ønsker evalueringsgruppen at advare imod at en større fokusering på historie og ikke mindst aktuelle samfundsforhold udelukkende henlægges til de uddannelsesretninger der retter sig mod det "andet" arbejdsmarked, samtidig med at gymnasieretningen koncentreres omkring sprog og litteratur. Allerede i det nuværende fagbilag for tysk i gymnasiet er det et krav at historiske og samfundsmæssige temaer skal indgå i undervisningen, og det er ikke sandsynligt at disse forhold bliver nedprioriteret i de fagbilag der skal udarbejdes i forbindelse med den gymnasiereform der skal implementeres fra 2005.

Aftagerundersøgelsen peger på at aftagere fra gymnasiet vurderer at kendskab til aktuelle tyske samfundsforhold er en meget vigtig kompetence, mens kendskab til samfundsforhold i andre tysktalende lande vurderes som mindre vigtig. Dimittendundersøgelsen viser ikke desto mindre at de dimittender der ansættes i uddannelsessektoren, efterspørger begge kompetencer i meget høj grad. 58 % af disse dimittender vurderer at kendskab til aktuelle samfundsforhold i Tyskland er blevet tillagt for lille vægt på studiet i forhold til de krav dimittenderne skulle honorere i deres første job, og 73 % vurderer at kendskab til samfundsforhold i de øvrige tysktalende lande er blevet tillagt for lille vægt. Andelen af dimittender som mener at disse kompetencer blev vægtet for lavt, er højere blandt dem der er ansat i uddannelsessektoren, end blandt dem der er ansat uden for uddannelsessektoren.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne – når der foreligger nye fagbilag – i samarbejde med repræsentanter fra de gymnasiale uddannelser genovervejer profil og indhold på de uddannelser der rettes mod gymnasiet. Opmærksomheden må især rettes mod historiske og aktuelle samfundsforhold i Tyskland og de andre tysktalende lande.*

Endelig ønsker evalueringsgruppen at pege på det faktum at det med Kompetencebekendtgørelsen fra 2002 ikke længere er Undervisningsministeriet der tildeler en kandidat faglig kompetence, men rektor eller forstander ved den institution hvor en kandidat søger ansættelse i en uddannelsesstilling. Rektor kan tildele faglig kompetence hvis kandidatens uddannelse i sine enkeltdele og samlet har en sådan faglig og metodisk bredde og dybde at vedkommende kan undervise fagligt forsvarligt i faget i de almene gymnasiale uddannelser. For de moderne sprog, herunder tysk, er det udspecificeret at kandidaten skal kunne oversætte begge veje mellem fremmedsproget og dansk. De centralt stillede krav vil de fleste kandidater i tysk, uanset studieretning, leve op til. I betragtning af det relativt begrænsede tyskfaglige arbejdsmarked uden for uddannelsessektoren er det sandsynligt at også kandidater med en ikke gymnasierettet toning på længere sigt vil søge ind i gymnasiet. Dette scenario er bekymrende hvis centrale discipliner som sprogbeskrivelse ikke indgår i kandidatens uddannelse.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at universiteterne følger op på udviklingen af specialiserede uddannelsesretninger med eksamensbeviser der tydeliggør indholdet i de discipliner kandidaten har gennemført.*

5.2.3 Kompetencemål

Det er evalueringsgruppens vurdering at alle fem universiteter uddanner tyskkandidater på et højt fagligt og intellektuelt niveau. Vægtningen mellem de faglige kompetencer og de intellektuelle kompetencer varierer dog universiteterne imellem. Mens RUC og AAU i deres beskrivelser fokuserer på de intellektuelle kompetencer, fokuserer uddannelserne på de tre øvrige universiteter i høj

grad på de faglige kompetencer. De intellektuelle kompetencer ses i høj grad som afledt af de faglige kompetencer, mens der på universiteterne ikke er tradition for at beskæftige sig med praksiskompetencer i nævneværdigt omfang.

De her skitserede kompetencekategorier stammer fra Den danske kvalifikationsnøgle, hvor intellektuelle kompetencer, praksiskompetencer og faglige kompetencer behandles som adskilte kategorier. Kompetencenøglen har været et udmærket redskab i forhold til at belyse centrale aspekter ved uddannelserne. Kvalifikationsnøglen har yderligere medvirket til at flytte fokus fra formålet med den enkelte disciplin til en samlet beskrivelse af dimittendernes kompetencer. Det har dog været svært at omsætte Kvalifikationsnøglens abstrakte begreber til operationelle termer. Det gør sig især gældende i beskrivelserne af de intellektuelle kompetencemål. Endvidere har flere af uddannelserne haft svært ved at beskrive hvordan de intellektuelle kompetencer udvikles.

"Selvstændighed" er et eksempel på et relativt abstrakt og upræcist intellektuelt kompetencemål som går igen på tyskuddannelserne. Der mangler dog indikatorer for hvad selvstændighed er, og større klarhed over hvordan det opnås. På besøgene fremkom forskellige definitioner. Fx betegnede studerende på RUC selvstændighed som det at kunne gennemføre alle faser af et større projektforløb uden lærerstyring, hvilket de træner via projektarbejdet i grupper. De studerende på SDU betegnede derimod selvstændighed som det at tage ansvar for egen læring, hvilket de øver via den individuelle arbejdsstil, fx i forbindelse med sammensætning af pensum til pensumeksamenerne.

Beskrivelserne af de faglige kompetencer er mere udfoldede og mindre abstrakte, men meget styret af indholdet i uddannelsens enkelte discipliner. Det er oftest svært at opstille præcise mål, og især indeholder målsætningerne kun i sjældne tilfælde niveauangivelse. Uddannelserne opererer med forskellige taksonomiske niveauer fra viden over analyse til vurdering, men de knyttes oftest til forskellige discipliner og kun i ringe grad til en udvikling over tid. Derfor bliver progressionen fra bachelorniveau til kandidatniveau kun i ringe grad udtrykt i kompetencetermer. Hvis uddannelsernes beskrevne kompetencemål skal være med til at skabe større gennemsigtighed, er det nødvendigt at niveauangivelserne præciseres.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at der på fakultetsniveau nedsættes en tværinstitutionel arbejdsgruppe der skal formulere kompetencemål for fremmedsprogsdimittender. Især skal det eksplicitere hvad dimittenderne skal kunne ud over det rent fremmedsproglige. Desuden må niveautilvæksten fra bachelor- til kandidatgrad gøres mere tydelig. Det er evalueringsgruppens vurdering at dette arbejde mest meningsfuldt kan udføres i relation til kompetenceudredninger på parallelle og underliggende uddannelsesniveauer, fx handelshøjskolerne og gymnasierne.*

➢ *Det anbefales desuden at tyskuddannelserne efterfølgende formulerer indikatorer for opfyldelse af kompetencemålene. Dels skal man i højere grad end det nu er tilfældet, udspecificere hvad der ligger i kompetencemålene, dels skal man eksplicitere hvordan de nævnte kompetencer frembringes gennem uddannelsesforløbet, altså beskrive sammenhængen mellem indhold, undervisningsformer og dimittendernes kompetencer.*

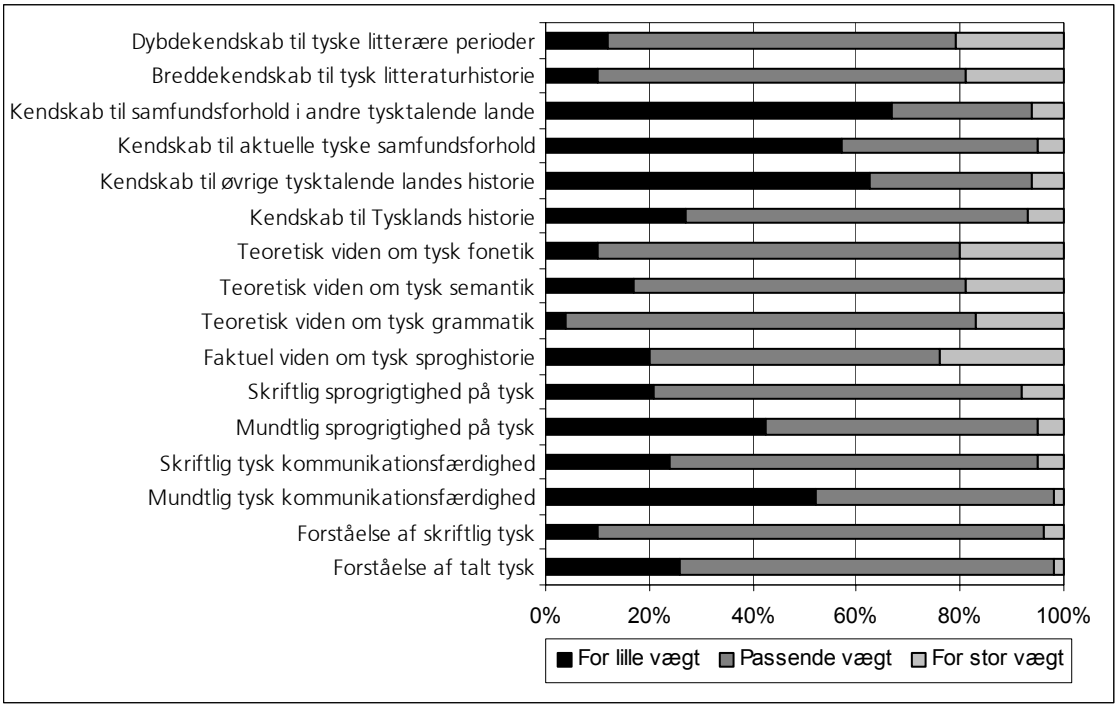
Endelig har det været problematisk for selvevalueringsgrupperne at beskrive praksiskompetencerne særskilt. Dette hænger naturligvis sammen med at der ikke er tale om professionsuddannelser. Også i dimittendundersøgelsen er praksiskompetencer og intellektuelle kompetencer blevet behandlet samlet under overskriften "humanistiske/akademiske" kompetencer fordi dimittenderne selvfølgelig ikke har kendskab til Den danske kvalifikationsnøgle.

I det følgende vil kompetencemålene for overskuelighedens skyld blive behandlet under de to overskrifter "faglige kompetencemål" og "almene kompetencemål". Almene kompetencemål dækker i den forbindelse bredt fra typiske humanistiske kompetencer inden for fx litteraturanalyse over generelle akademiske kompetencer som metodisk viden og anvendelse til praksisrelaterede kompetencer inden for fx pædagogik og it.

Faglige kompetencer

Figur 9 viser dimittendernes vægtning af tyskfaglige kompetencer set i forhold til deres første job. Det fremgår af figuren at størstedelen af dimittenderne i de fleste tilfælde vurderer den vægt der er blevet lagt på forskellige kompetencekategorier, som passende. Visse kompetencer skiller sig dog ud ved at over halvdelen af dimittenderne mener at de er blevet tillagt for lille vægt på studiet.

Figur 9
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende tyskfaglige kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job?
N = 224, 225, 227, 236, 232, 232, 229, 222, 235, 216, 237, 234, 240, 238, 238, 237



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figuren viser at det i udpræget grad er kompetencerne forbundet med historie og samfundsdimensionen som ifølge dimittenderne har fået for lille vægt. Dette forhold er diskuteret i afsnit 5.2.2 i forbindelse med den overordnede kompetenceprofil og arbejdsmarkedstilknytning.

Desuden vurderer halvdelen af dimittenderne at mundtlig kommunikationsfærdighed er blevet givet for lille vægt. Ifølge aftagerundersøgelsen understøttes denne pointe af aftagere i uddannelsessektoren:

> *Respondenterne fra uddannelsesinstitutionerne er generelt godt tilfredse med tyskkandidaterne. Respondenterne giver derfor udtryk for, at tyskkandidaterne gennem studierne generelt erhverver de tyskfaglige kompe-*

tencer, som er påkrævede for at kunne undervise på ungdomsuddannelserne og VUC. Der efterlyses dog en bedre mundtlig tyskfaglighed. (Aftagerundersøgelsen, side 8).

Siden den seneste evaluering har uddannelserne arbejdet med at opprioritere sprogfærdigheden som det blev anbefalet dengang. Konkret blev det anbefalet at undervisningen burde gennemføres på tysk. Dette er virkelighed på SDU og stort set også på RUC, mens man andre steder har forsøgt det og er gået tilbage til en kombination af dansk og tysk. Argumenterne er at det tyske sprog i visse discipliner kan være en barriere for indholdet, og at det kan være svært at inddrage de studerende hvis undervisningssproget skal være tysk.

Dimittendundersøgelsen viser ikke entydigt at der skulle være en sammenhæng mellem undervisningssproget og dimittendernes vurdering af egne kompetencer. Dog mener 63 % af dimittenderne fra SDU at de i høj grad har opnået kompetencer inden for mundtlig kommunikationsfærdighed, mens gennemsnittet er på 56 %. Tilsvarende vurderer kun 45 % fra SDU at mundtlig kommunikationsfærdighed har haft for lille vægt på studiet i forhold til kravene i deres første job, mens gennemsnittet ligger på 52 %.

Tallene skal ses i lyset af at 38 % af dimittenderne fra SDU ikke har foretaget længerevarende ophold i Tyskland i løbet af studiet, mens gennemsnittet er på 26 %. Tysklandsophold fremføres generelt som et meget vigtigt middel til at opnå kompetencer inden for mundtlig sprogfærdighed. Dimittendundersøgelsen viser at 62 % af dimittenderne med et ophold i Tyskland i bagagen mener at have opnået kompetencer i mundtlig tysk kommunikationsfærdighed i høj grad, mens det samme kun er tilfældet for 47 % af de dimittender der ikke har været af sted. Tilsvarende forskelle gør sig gældende i forhold til erhvervelsen af kompetencer i mundtlig tysk sprogrigtighed.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne gør en yderligere indsats for at opprioritere de studerendes mundtlige sprogfærdighed. Tiltag som uddannelserne må overveje er fx:*

- *Mere regulær sprogtræning, dvs. flere timer på mindre hold. En økonomisk forudsætning herfor er at sprogtræningen i videre udstrækning varetages af undervisere uden forskningsforpligtelse.*
- *En gradvis udvidelse af den del af undervisningen der foregår på tysk, så tysk på kandidatniveau bliver det dominerende undervisningssprog.*
- *En forstærket indsats for at få de studerende til at gennemføre studieophold i Tyskland. Om nødvendigt må uddannelserne i den forbindelse genoverveje regler for merit hvis disse er en barriere for udenlandsophold.*

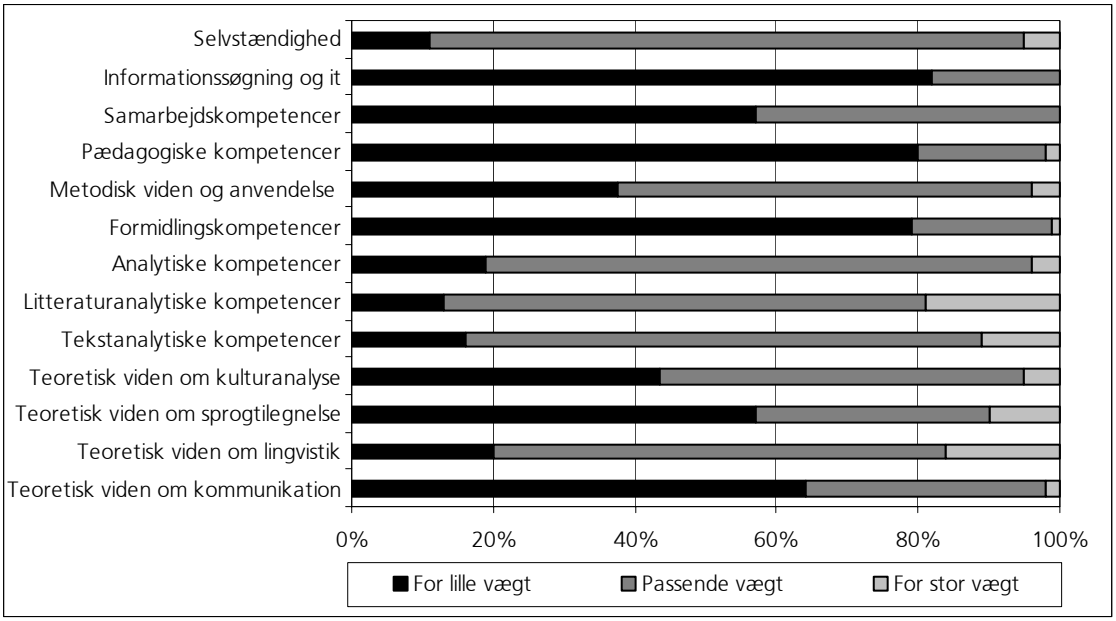
Almene kompetencer

Figur 10 viser dimittendernes vurdering af vægtningen af en række almene, ikke-tyskfaglige kompetencer set i forhold til deres første job efter dimissionen. Sammenlignet med dimittendernes vurdering af de tyskfaglige kompetencer, jf. Figur 9, er der større utilfredshed med vægtningen af de almene kompetencer. Figuren viser nemlig at hovedparten af de almene kompetencer ifølge dimittenderne har haft for lille vægt på studiet.

Figur 10

Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende humanistiske/akademiske kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job?

N = 275, 262, 266, 253, 255, 274, 264, 240, 245, 232, 233, 230, 252



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Ifølge figuren er størstedelen af dimittenderne tilfredse med vægtningen af de kompetencer der kan betegnes som typiske humanistiske kompetencer, fx tekstanalytiske og litteraturanalytiske kompetencer samt teoretisk viden om lingvistik. Disse kompetencer kan med rette formodes at opstå som en naturlig afledning af de tyskfaglige kompetencer.

Til gengæld mener et flertal at der lægges for lidt vægt på samarbejdskompetencer (57 %), teoretisk viden om kommunikation (64 %), formidlingskompetencer (79 %) og kompetencer inden for informationssøgning og it (82 %). Dette er yderst problematisk set i lyset af at det arbejdsmarked som ligger uden for uddannelsessektoren, og som uddannelserne i stadig større grad fokuserer på, kun i begrænset omfang er et tyskfagligt arbejdsmarked, jf. afsnit 5.2.2. Problemet forstærkes ved at dimittenderne der ansættes i uddannelsessektoren og her benytter deres tyskfaglige kompetencer, i lige så høj grad som dimittenderne der ansættes uden for uddannelsessektoren, efterspørger de nævnte almene kompetencer.

Deltagerne i aftagerundersøgelsen fremhæver mange forskellige kompetencer som er vigtige at besidde for nyuddannede kandidater. Mange af kompetencerne er snævert knyttet til jobfunktionen. Det er dog bemærkelsesværdigt at kompetencer inden for it/informationssøgning og formidling går igen hos alle aftagergrupper, både inden for og uden for uddannelsessektoren. Figur 10 viser at dimittenderne også netop efterlyser disse to kompetencer mest. Kompetencer inden for it/informationssøgning og formidlingskompetence er eksempler på intellektuelle/praktiske kompetencer der ikke umiddelbart afledes af de tyskfaglige kompetencer.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne afklarer hvad de intellektuelle og praktiske kompetencer er, og hvordan disse kompetencer opøves. En sådan afklaring skal udgøre grundlaget for en kvalificeret afvejning af hvilke intellektuelle og praktiske kompetencemål uddannelserne med rimelighed vil kunne opprioritere.*

Endvidere viser Figur 10 at 80 % af dimittenderne mener at pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer havde for lille vægt på uddannelsen, og 57 % mener at teoretisk viden om sprogtilegnelse havde for lille vægt. Det hører med til billedet at disse kompetencer udvikles i forbindelse med pædagogikum efter endt uddannelse. Det er således ikke alene universiteternes ansvar. Evalueringsgruppen vurderer dog at det ville være hensigtsmæssigt hvis de kandidatstuderende i højere grad havde mulighed for at vælge at beskæftige sig med sprogpædagogiske emner, ikke mindst af hensyn til den tredjedel af dimittenderne der finder deres første arbejde i uddannelsessektoren, men uden for det almene gymnasium. I den sammenhæng ser evalueringsgruppen det som et yderst positivt tiltag at der på flere universiteter er et samarbejde med gymnasier i området om en form for gymnasiepraktik. Ordningerne forekommer dog sårbare fordi de involverede gymnasielærere ikke honoreres for deres indsats.

I forbindelse med at uddannelserne i højere grad fokuserer på arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren, er det dog vigtigt at gymnasiet ikke er det eneste sted hvor de studerende kan komme i praktik. Af hensyn til udviklingen af praksiskompetencer hilser evalueringsgruppen det derfor velkommen at man på flere af universiteterne arbejder med at udvikle kortere meritgivende

praktikophold. Hidtil har uddannelserne udelukkende haft positive erfaringer med praktikophold. Foruden regulære praktikophold bør uddannelserne i højere grad lægge op til et samarbejde med erhvervslivet, fx i form af formidlingsopgaver.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne arbejder videre med at opbygge og vedligeholde kontakter til arbejdsmarkedet, både inden for og uden for uddannelsessektoren. I forbindelse med emne- eller tilvalgsstudier på kandidatuddannelsen skal uddannelserne opfordre og hjælpe de studerende til interaktion med erhvervslivet.*

5.3 Københavns Universitet

Dette afsnit indeholder konklusioner og anbefalinger om KU-dimittendernes kompetencer og tilknytning til arbejdsmarkedet. Anbefalingerne skal ses i sammenhæng med de tværinstitutionelle anbefalinger i afsnit 5.2.

5.3.1 Formelle forhold

På KU er der forskellige muligheder for opbygning af en uddannelse med tysk. Bachelor-uddannelsen med tysk består af to år på tysk som grundfag og et års tilvalgsstudier. En bachelor med tysk kan fortsætte på kandidatuddannelsen, som enten består af 1½ år på tysk og et halvt årsværks sidefagsstudier eller to år på tysk. Ud over bachelor- og kandidatuddannelserne udbyder KU også tysk som sidefag. Tyskuddannelserne på KU hører under Det Humanistiske Fakultet, Studienævnet for Tysk og Nederlandsk.

5.3.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarked

På KU udbydes der ikke forskellige retninger inden for tyskuddannelsen, og der er kun i begrænset omfang mulighed for at den studerende på grundfaget kan tone sit studium. Dette er muligt i forbindelse med sammensætningen af det litterære pensum til den mundtlige litteratureksamen og ved valg af emne til bachelorprojekt. På det 1½-årige kandidatstudium er valgmulighederne større idet den studerende selv vælger to emneområder samt specialet. På den toårige kandidat-uddannelse vælger den studerende frit fire emneområder.

I beskrivelsen af kompetenceprofilen for dimittender fra KU lægges der vægt på at den 1½-årige kandidatuddannelse giver faglig kompetence til gymnasiet. Registerundersøgelsen viser da også at 51 % af kandidaterne finder job på gymnasierne, og 78 % finder job inden for uddannelsessektoren. Dimittendundersøgelsen, som blandt andet adskiller sig fra registerundersøgelsen ved at omfatte flere årgange og bachelorerne, viser at 68 % finder deres første job i uddannelsessektoren, 27 % i det almene gymnasium. Ifølge registerundersøgelsen har nyuddannede kandidater fra KU sværere ved at finde arbejde end landsgennemsnittet af tyskkandidater. Kun 63 % er i arbejde i

november måned året efter endt uddannelse. Billedet nuanceres ved at kun 27 % har en ledighedsgrad på 50-100 % det første år, størstedelen af de nyuddannede kandidater har altså tilknytning til arbejdsmarkedet.

5.3.3 Kompetencemål

Selvevalueringsrapporten fra KU forklarer at uddannelsen ikke hidtil har formuleret kompetencemål inden for Kvalifikationsnøglens tre kategorier, men har fokuseret på de faglige kompetencer. De intellektuelle kompetencemål og praksiskompetencemål er derfor ikke så velbeskrevne i selvevalueringsrapporten. Men tyskuddannelsen på KU har deltaget i udarbejdelsen af den hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelser som blev udgivet sidste år, og har i den forbindelse præsenteret en række refleksioner over dimittendernes intellektuelle kompetencemål.

Dimittendernes faglige kompetencemål er bedre beskrevet i selvevalueringen, men beskrivelsen adskiller ikke input i form af undervisning fra det forventede output, altså kompetencemålene. Desuden er målbeskrivelserne for abstrakte eller upræcise til at kunne anvendes som fx rettesnor i forbindelse med tilrettelægning af et undervisningsforløb eller meritoverførsel. Der skelnes heller ikke konsekvent mellem bachelor- og kandidatniveauet, og dermed er det vanskeligt at gennemskue hvori niveautilvæksten består.

Faglige kompetencer

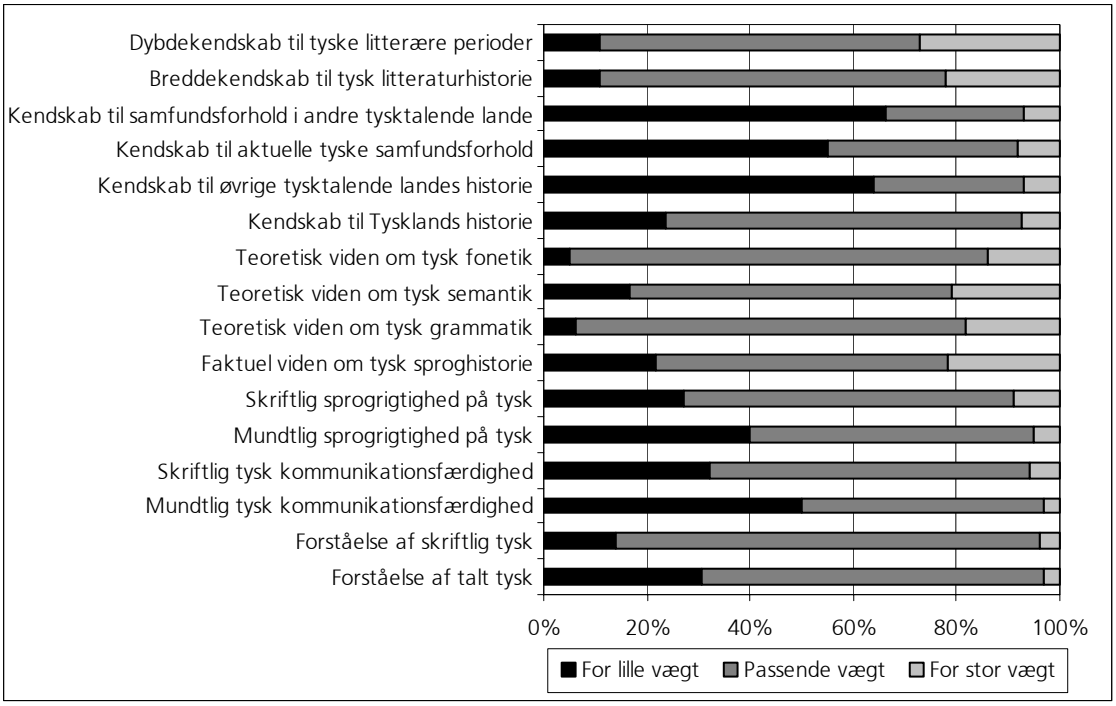
På tyskuddannelsen ved KU opdeles tyskfaget i følgende hovedområder: sprogfærdighed, sprogvidenskab, litteratur samt historie/kulturhistorie.

Det er evalueringsgruppens indtryk at kandidater fra KU generelt er tyskfagligt kompetente. Dimittendundersøgelsen bekræfter dette billede. Bachelorernes kompetenceniveau fremstår mindre tydeligt. Dette er problematisk set i lyset af at relativt mange vælger at forlade tyskuddannelsen med en bachelorgrad, jf. Figur 2 på side 16.

Både undervisere og studerende gav udtryk for at niveauet på uddannelsens første år er lavere end ønsket da mange studerende mangler de nødvendige forudsætninger. Resultatet er en stejl progression og meget høje krav på kandidatuddannelsen. En mulig afspejling af dette er tidspunktet for afbrud som det fremgår af Figur 4 på side 18. Figuren viser at andelen af studerende der afbryder deres tyskuddannelse i slutningen af uddannelsen, er vokset på KU. På de øvrige universiteter er andelen af studieafbrud der finder sted i slutningen af uddannelsen, blevet mindre. Generelt er andelen af studerende der afbryder deres tyskstudium, væsentligt højere på KU (69 %) end på de øvrige universiteter, jf. Figur 3 på side 16.

Ifølge selvevalueringen bruges der mange ressourcer på at træne både mundtlig og skriftlig sprogfærdighed. Blandt andet har man på bacheloruddannelsen indført undervisning i praktisk grammatik fordi man mener at de studerende ved studiestart har et lavere korrekthedsniveau end tidligere. Dimittendundersøgelsen peger på at kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed alligevel er blandt de kompetencer som dimittenderne savner mest for at kunne honorere kravene i deres første job.

Figur 11
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende tyskfaglige kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – KU
N = 73, 73, 75, 76, 76, 75, 75, 73, 77, 69, 77, 75, 77, 76, 77, 75



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figur 11 viser at dimittenderne fra KU ligesom de øvrige dimittender kritiserer prioriteringen af den mundtlige kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed. Kritikken af den skriftlige kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed er ikke lige så dominerende, men andelen af dimittender som

mener at skriftlig tysk kommunikationsfærdighed (32 %) og skriftlig tysk sprogrigtighed (27 %) vægtes for lavt i forhold til kravene på arbejdsmarkedet, er større end landsgennemsnittet. Denne kritik kan måske hænge sammen med at 31 % af de studerende ved KU ikke foretager nogen form for ophold i tysktalende lande i studietiden. På dette punkt overgås de kun af dimittenderne fra SDU.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen i endnu højere grad end det allerede er tilfældet, tilskynder de studerende til at studere et semester ved et tysk universitet for på den måde at styrke dimittendernes mundtlige sprogfærdigheder.*

Dimittendundersøgelsen viser at mange dimittender fra KU, i lighed med dimittender fra AU og SDU, vurderer at områderne tysk historie og samfundsbeskrivelse vægtes for lavt på uddannelsen i forhold til kravene på arbejdsmarkedet. Studiet af litteratur vægtes derimod højt på KU. Dette fremgår både af selvevalueringsrapporten, af mødet med de studerende under besøget og af dimittendundersøgelsen. Dimittenderne fra KU adskiller sig fra øvrige universiteter, dog ikke SDU, ved at der er en større gruppe som finder at dybdekendskab til litterære perioder (27 %) og litterær analyse (26 %) vægtes for højt på studiet i forhold til kravene på arbejdsmarkedet.

Evalueringsgruppen finder det positivt at uddannelsen har valgt at opprioritere disciplinen historie/kulturhistorie. Disciplinen er dog i øjeblikket meget historisk orienteret og indføring i aktuelle tyske samfundsforhold prioriteres ikke højt nok på tyskuddannelsen ved KU. På besøget fremgik det også at der hersker en vis uenighed i undervisergruppen om historie/kulturhistorie-dimensionens prioritering og indhold.

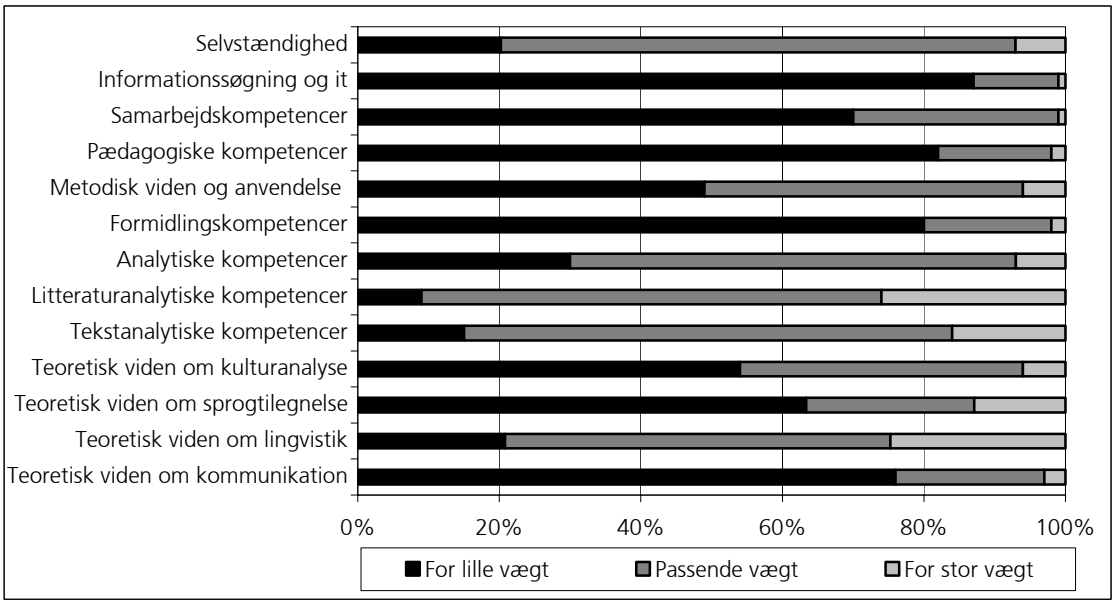
➢ *Det anbefales at uddannelsen styrker dimittendernes erhvervskompetence ved i højere grad at fokusere på aktuelle tyske kultur- og samfundsforhold.*

Almene kompetencer[3]

Mens dimittendundersøgelsen pegede på at dimittenderne fra KU generelt er tyskfagligt kompetente, tyder den også på at generelle humanistiske og akademiske kompetencer er et underprioriteret område på tyskuddannelsen sådan som det fremgår af Figur 12.

[3] *Jf. definition på side 44.*

Figur 12
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende humanistiske/akademiske kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – KU
N = 90, 85, 82, 81, 82, 88, 84, 80, 80, 73, 79, 77, 81



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figur 12 viser at over halvdelen af dimittenderne fra KU mener at deres kompetencer med hensyn til sprogtilegnelse (64 %), formidling (80 %), pædagogik (82 %) er utilstrækkelige i forhold til kravene på arbejdsmarkedet. På det område adskiller KU sig ikke markant fra de øvrige traditionelle universiteter. Kompetencer inden for informationssøgning og it vurderes særdeles kritisk af dimittenderne, men heller ikke her adskiller KU sig markant fra de andre traditionelle universiteter. Det er værd at bemærke at KU har den største andel af dimittender (20 %) som mener at selvstændighed ikke prioriteres højt nok på uddannelsen.

Dimittenderne fra KU peger også på manglende generelle humanistiske kompetencer som viden om kommunikation og kulturanalyse. KU-dimittenderne adskiller sig fra de øvrige ved at en større andel efterlyser generelle akademiske metodiske (49 %) og analytiske (30 %) kompetencer. Andelen af dimittender som vurderer at analytiske kompetencer vægtes for lavt på uddannelsen, ligger

en del højere end landsgennemsnittet (19 %). Tallene er bemærkelsesværdige for så vidt at det netop var analytiske evner og selvstændighed som ledelsen på besøget fremhævede som væsentlige kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren.

I ca. et år har det været muligt for tyskstuderende på KU at benytte sig af den praktikordning som er etableret på Engelsk Institut på KU. Tyskstuderende kan deltage i et praktikforberedende kursus og søge hjælp hos praktikkoordinatoren på Engelsk Institut, men hidtil har kun én studerende meldt sig. Et praktikforløb af normalt tre-fire måneders varighed efterfulgt af en opgave meriteres med 15 ECTS-point. Informationen om denne ordning finder sted på uddannelsens intranet. Denne ordning er et væsentligt skridt i retning af at styrke de studerendes praksiskompetencer.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen styrker dimittendernes almene kompetencer for at forbedre dimittendernes erhvervskompetence. I den forbindelse må det overvejes hvordan uddannelsen kan tilskynde flere studerende til at gennemføre et integreret praktikforløb. Det er evalueringsgruppens vurdering at det bedste udbytte af praktikordningen opnås hvis de studerende fra central side kan få hjælp til at finde egnede praktikpladser.*

5.4 Roskilde Universitetscenter

Dette afsnit indeholder konklusioner og anbefalinger om RUC-dimittendernes kompetencer og tilknytning til arbejdsmarkedet. Anbefalingerne skal ses i sammenhæng med de tværinstitutionelle anbefalinger i afsnit 5.2. Som beskrevet i afsnit 5.2.1 adskiller strukturen på RUC sig væsentligt fra strukturen på de øvrige fire universiteter. En nærmere gennemgang af de formelle forhold er derfor en forudsætning for at forstå de efterfølgende analyser og anbefalinger.

5.4.1 Formelle forhold

Tyskuddannelsen hører under Studienævnet for Tysk, der hører under Institut for Sprog og Kultur. På RUC er der ikke fakulteter.

Uddannelsen indledes med en toårig basisuddannelse inden for humaniora, samfundsvidenskab eller naturvidenskab. I princippet giver alle tre basisuddannelser adgang til tyskuddannelsen, men de tyskstuderende kommer primært fra den humanistiske basisuddannelse, sekundært fra den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, og kun yderst sjældent fra den naturvidenskabelige basisuddannelse. Selve tyskuddannelsen varer 1½ år (90 ECTS-point) og kombineres med en anden overbygningsuddannelse af samme omfang. Der er således ikke tale om hoved- eller sidefag på RUC. Tyskuddannelsens kompetencemål og profil må nødvendigvis ses i sammenhæng med basisuddannelserne. Det er dog kun den 1½-årige overbygningsuddannelse i tysk der som sådan indgår i evalueringen.

De studerende bliver tofaglige bachelorer hvis de kombinerer bachelormodulet med et bachelormodul fra en anden overbygningsuddannelse. De bliver etfaglige bachelorer hvis de kombinerer bachelormodulet i tysk med et af kandidatmodulerne i tysk.

På kandidatuddannelsen er det valgfrit om man vil skrive speciale på tysk eller på det andet overbygningsfag. Det er også muligt at skrive et speciale der integrerer de to fag. Hvis den studerende skriver speciale på tyskuddannelsen, omdefineres projektet på et af kandidatmodulerne til speciale. Den studerende skal dog stadigvæk bestå kurserne i modulet. Denne struktur bevirker at et speciale på tyskuddannelsen på RUC er takseret til 15 ECTS-point, mens det på de øvrige fire tyskuddannelser er takseret til 30 ECTS-point.

I modsætning til tyskuddannelserne på de øvrige universiteter ligger adgangskvotienterne på den humanistiske og samfundsvidenskabelige basisuddannelse over 8. Fra basisuddannelsen er der reelt frit optag til tyskuddannelsen.

Der eksisterer normalforudsætningskrav i forhold til at starte på tyskuddannelsen. De består i:

- Kursus i kommunikations- og tekstvidenskab på den humanistiske basisuddannelse
- Kursus i tysk sprog og kommunikation på den humanistiske basisuddannelse
- Gennemførelse af projekt der omhandler forhold i tysksprogede lande eller i væsentlig grad benytter tysksprogede tekster, eller bestået kursus i tysk kultur på den humanistiske basisuddannelse.

Den studerende skal dog kun opfylde normalforudsætningskrav i forhold til det ene overbygningsfag og således ikke nødvendigvis i forhold til tysk. Ifølge Fællesregler for RUC skal studerende fra den samfundsvidenskabelige og den naturvidenskabelige basisuddannelse altid opfylde normalforudsætningskravene i deres andet fag, som nødvendigvis må ligge inden for samme hovedområde som deres basisuddannelse, og derfor ikke i tysk. Tyskuddannelsen anbefaler imidlertid at samtlige studiestartere på tysk opfylder normalforudsætningskravene.

Fra en snæver tyskfaglig vinkel forekommer flere af disse formelle forhold yderst uhensigtsmæssige. Bag forholdene ligger der rationaler og begrundelser som ligger uden for evalueringens område, og anbefalingerne i de følgende afsnit begrænser sig derfor til forhold der ligger inden for tyskuddannelsens rammer.

5.4.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarked

Kompetenceprofilen på RUC hænger sammen med den atypiske studiestruktur med en bred tværfaglig basisuddannelse hvor der fokuseres på at udvikle intellektuelle kompetencer, efterfulgt af en

tofaglig kombinationsuddannelse hvor de intellektuelle kompetencemål suppleres med faglige kompetencemål. Den tyskfaglige profil på RUC kendetegnes ved en særlig vægtning af tyske kultur- og samfundsforhold. Dette kommer til udtryk på bachelormodulet, hvor tyske kultur- og samfundsforhold er den overordnede ramme. På kandidatuddannelsen kommer profilen til udtryk ved at litteraturen ses i dens kultur- og socialhistoriske sammenhæng, og sprogbrugen analyseres i dens institutionelle og samfundsmæssige kontekst.

Med den nyeste studieordning fra 2002 har uddannelsen indført en tostrenget studiemodel med mulighed for enten at uddanne sig til at blive underviser i gymnasieskolen eller at gennemføre et tyskstudium med større indhold af kultur- og kommunikationselementer og flere valgmuligheder. Bachelormodulet, der introducerer til tyske kultur- og samfundsforhold, er fælles for begge retninger. De studerende skal ligeledes opnå samme niveau i mundtlig og skriftlig sprogfærdighed. Forskellene mellem de to retninger ligger i kursernes indhold og de tilsvarende eksamener. Vægten på gymnasieretningen ligger på litteratur og på det tyske sprogs grammatik og fonetik. På kultur- og kommunikationsretningen arbejder de studerende med kulturanalyse og kommunikationsanalyse. Den tostrengede model begrundes blandt andet i det forhold at uddannelsen afsætter dimittender til to lige store arbejdsmarkeder: gymnasiet og det "andet" arbejdsmarked.

Dette billede bekræftes af registerundersøgelsen, der viser at 64 % af RUC-kandidaterne ansættes i uddannelsessektoren, mens resten ansættes i andre brancher. 46 % bliver ansat i gymnasiet. Hermed er RUC det universitet der leverer flest kandidater til det "andet" arbejdsmarked. Ifølge dimittendundersøgelsen, der tæller bachelorer og de senest dimitterede kandidater med, er andelen der går til gymnasiet, endnu mindre. I denne sammenhæng skal det bemærkes at kun en tredjedel af alle RUC-dimittender vurderer at deres tyskfaglige kompetencer havde betydning for deres evne til at løse opgaverne i deres første job.

I betragtning af arbejdsmarkedsstatistikken synes det fornuftigt at udbyde en tyskuddannelse der ikke primært fokuserer på opnåelse af gymnasiekompetence, men oprettelsen af to forskellige studieretninger kan medføre studietidsforlængelser da der ikke er ressourcer til at udbyde kurser inden for begge toninger på begge overbygningsmoduler hvert semester. Dette problem bør uddannelsen forebygge ved at samarbejde med beslægtede fag om kursusudbuddet, internt såvel som eksternt, jf. kapitel 7.

Arbejdsmarkedsstatistikken berettiger ligeledes den store vægt som RUC lægger på de almene akademiske kompetencer, dels via basisuddannelsen, dels via projektarbejdet på overbygningsuddannelsen. Det er dog oplagt at opprioriteringen af disse kompetencer delvist må ske på bekostning af andre kompetencer, såsom de snævert tyskfaglige. Derfor er det problematisk at gennemføre en mere traditionelt orienteret tyskuddannelse inden for de samme rammebetingelser da

fagtrængslen på overbygningsuddannelsen bliver stor. I denne sammenhæng må man se det bemærkelsesværdige fænomen at specialet på tyskuddannelsen kun er takseret til 15 ECTS-point, og man forundres over at kandidatuddannelsens prøver i sprogfærdighed er takseret til 0 ECTS-point. Dette er ganske vist et ECTS-teknisk problem, men desuden udtryk for at arbejdsbelastningen er usædvanlig stor da den studerende kun tilbringer halvandet år på tyskuddannelsen. Studietiden for RUC-kandidater er da også væsentlig længere end for gennemsnittet, dog ikke længere end for kandidater fra KU og AU.

Undervisere og studerende forklarer at strukturen trods alt fungerer, dels fordi de studerende der vælger tysk efter to års basisuddannelse, er yderst motiverede, dels fordi adgangskvotienten til basisuddannelsen er høj, og dels fordi studiestartsniveauet på tyskuddannelsen er relativt højt. Det er særdeles svært at gennemføre kandidatuddannelsen i tysk, og særligt på normeret tid, hvis man ikke har tonet sin basisuddannelse i tyskfaglig retning. Disse forhold må give anledning til en omformulering af normalforudsætningerne.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at den nuværende indholdsbeskrivelse af normalforudsætninger suppleres med en beskrivelse i kompetencetermer med en tydelig niveauangivelse. Beskrivelsen må indeholde en klar angivelse af hvilke kompetencer der forudsættes for at kunne starte på tyskuddannelsen. Ud fra et tyskfagligt synspunkt ville det desuden være positivt at normalforudsætningerne gøres obligatoriske for alle der begynder på tyskstudiet.*

Evalueringsgruppen betragter den vejledende sprogtest som tilbydes studerende der overvejer at starte på tyskuddannelsen, som et positivt forhold. Normalforudsætningskravene vil, med de anbefalede ændringer, kunne fungere som referenceramme for den vurdering og vejledning der indgår i sprogtesten.

5.4.3 Kompetencemål

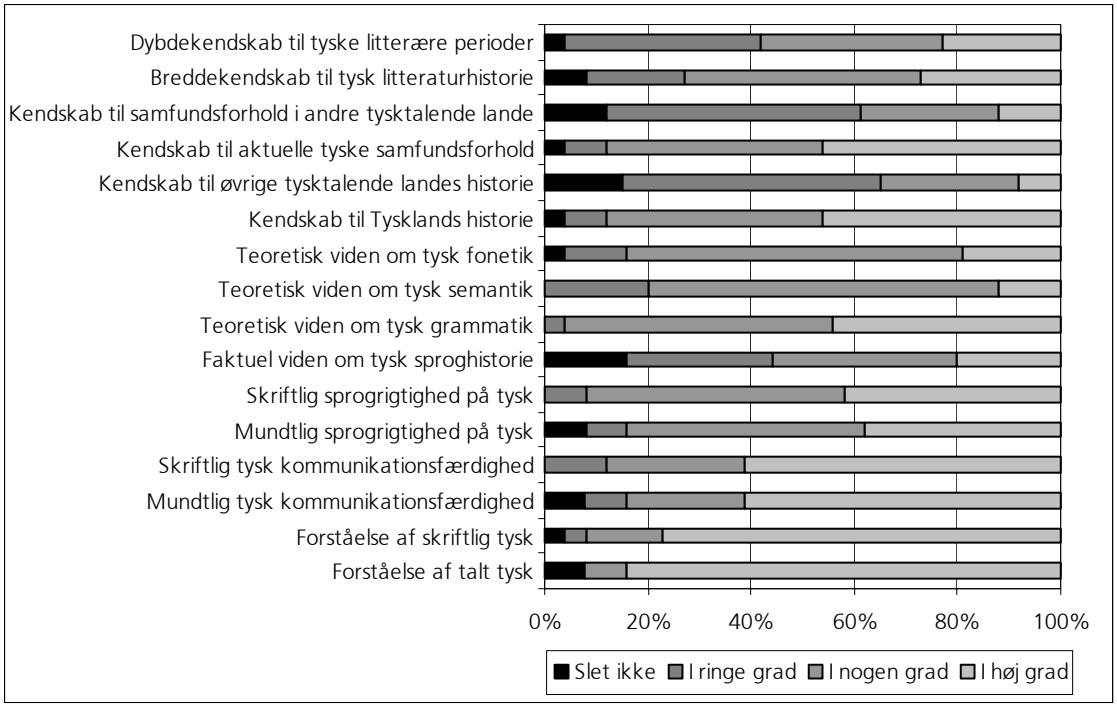
Tyskuddannelsen på RUC har i arbejdet med den seneste studieordning forholdt sig til output i form af dimittendernes kompetencer. Der er angivet et formål i termer af viden eller kunnen for alle studieelementer, og selvevalueringsgruppen redegør også overordnet for hvordan de intenderede kompetencemål opnås, altså for sammenhængen mellem input, i form af fagligt indhold og arbejdsmetoder, og output i form af dimittendernes kompetencer. Især for projekternes vedkommende er der dog stadig langt fra beskrivelsen af projektets formål til en beskrivelse af hvilke kompetencer den studerende skal opnå, og på hvilket niveau.

Faglige kompetencer

De faglige kompetencer trænes både gennem projektarbejdet og gennem kurserne. I selvevalueringsrapporten betoner uddannelsen at den lægger stor vægt på sprogfærdighed. Denne betoning skal ses i lyset af at evalueringsrapporten fra 1995 anbefalede en opprioritering af sprogfærdighed. På den baggrund har man på RUC indført undervisning i mundtlig sprogfærdighed og besluttet at al undervisning skal foregå på tysk eller kontrastere dansk og tysk.

Figur 13
I hvilken grad havde du ved din dimission opnået følgende tyskfaglige kompetencer? – RUC

N = 26, 26, 26, 26, 26, 26, 26, 25, 25, 25, 24, 24, 26, 26, 26, 26



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figur 13 viser RUC-dimittendernes vurdering af i hvilken grad de har opnået en række tyskfaglige kompetencer.[4] Figuren underbygger for så vidt at receptiv og kommunikativ sprogfærdighed vægtes højt. Sprogrigtighed rangerer derimod lavere på listen over de kompetencer som dimittenderne har opnået i høj grad eller i nogen grad. I forhold til gennemsnittet er der en tydelig tendens til at RUC-dimittender vurderer graden af deres sprogfærdigheder lavere end de øvrige dimittender. Andelen af RUC-dimittender der vurderer at de slet ikke eller kun i ringe grad har opnået kompetencer inden for sprogfærdighedsdisciplinerne, er i alle tilfælde højere end på de øvrige universiteter.[5] Til gengæld er andelen af RUC-dimittender der mener at have opnået færdighederne i høj grad, på niveau med gennemsnittet eller højere når det handler om forståelse af talt og skrevet tysk og om mundtlig og skriftlig kommunikationsfærdighed.

Der er altså en væsentlig spredning blandt RUC-kandidater hvad disse kompetencer angår. Det kan dels hænge sammen med at RUC-dimittenderne havde de mest heterogene adgangsforudsætninger, dels med at 23 % af dimittenderne, svarende til gennemsnittet, ikke har foretaget længerevarende ophold i Tyskland i løbet af studiet. På besøgene blev ophold i Tyskland fremstillet som et særdeles væsentligt middel til at opnå den intenderede sprogfærdighed.

Evalueringsgruppen betragter opprioriteringen af især den mundtlige sprogfærdighed med studieordningen fra 1996 som et positivt tiltag og vurderer at uddannelsen på RUC varetager udviklingen af de studerendes sprogfærdigheder godt inden for de strukturelle og tidsmæssige rammer som karakteriserer RUC. Målet er at den studerende skal opnå et højt professionelt niveau i mundtlig og skriftlig sprogfærdighed. Tallene fra dimittendundersøgelsen viser dog at det er svært at opfylde dette mål i løbet af halvandet år.

Med indførelsen af kravet om sidefagssupplering fremstår dette problem tydeligere end tidligere. Kandidater fra RUC skal nemlig kun gennemføre sidefagssupplering i tysk hvis de har valgt at skri-

[4] Kun ti dimittender fra RUC vurderer at spørgsmålet om hvordan dimittenderne vægter forskellige faglige kompetencer i forhold til de krav de skal honorere i deres første job, er relevant. Det hænger givetvis sammen med at kun otte personer, svarende til 33 % af RUC-dimittenderne, i nogen grad eller i høj grad anvendte deres tyskfaglige kompetencer i deres første job. Der er derfor ikke baggrund for at lave procentuelle beregninger på dette spørgsmål i forhold til RUC. Derfor er Figur 13 og 14 baseret på spørgsmål 20 og 21 i dimittendundersøgelsen, mens de tilsvarende figurer for de øvrige universiteter er baseret på spørgsmål 31 og 32.

[5] Jf. spørgsmål 20 i dimittendundersøgelsen." Forståelse af talt tysk": RUC: 8 %; gennemsnit: 2 %. "Forståelse af skriftlig tysk": RUC: 8 %; gennemsnit: 2 %. "Mundtlig tysk kommunikationsfærdighed": RUC: 16 %; gennemsnit: 9 %. "Skriftlig tysk kommunikationsfærdighed": RUC: 12 %; gennemsnit: 6 %. "Mundtlig sprogrigtighed på tysk": RUC: 16 %; gennemsnit: 12 %. "Skriftlig sprogrigtighed": RUC: 8 %; gennemsnit: 5 %. Det skal bemærkes at antallet af respondenter er så lille at selv små forskydninger kan give store procentmæssige udsving.

ve speciale i deres andet fag.[6] Dermed kan kandidater fra RUC, som de eneste, i princippet varetage tyskundervisning i gymnasiet på baggrund af 1½ års tyskstudier. Evalueringsgruppen ønsker i den sammenhæng at henvise til to centrale anbefalinger i den evaluering af basisuddannelserne ved AAU og RUC som EVA gennemførte i 2001:

- "Det faglige panel vurderer at basisuddannelserne ikke sikrer et tilstrækkeligt sprogfærdighedsniveau i tysk og fransk, og at det er nødvendigt at RUC gennem den interne bevillingsfordeling sikrer tilstrækkelige ressourcer til sprogundervisning. Panelet anbefaler endvidere at indholdet af sprogundervisningen tones, idet basisuddannelsernes udformning ikke kan sikre at de krav som må stilles som forudsætning for mere traditionelt orienterede sprogstudier, opfyldes" (side 116).
- "Det faglige panel anbefaler at det faste forum for drøftelser mellem basisuddannelsen og overbygningsinstitutterne etableres, og at basisuddannelsens indholdsmæssige sammenhæng med overbygningsuddannelserne systematiseres og udvikles, fx ved at indholdet af projekterne på andet år rettes mod forskellige overbygningsvalg." (side 119).

Det undrer evalueringsgruppen at kandidaternes kompetence i oversættelse fra tysk til dansk ikke testes og derved dokumenteres. Det gælder specielt i forhold til den nyindførte gymnasietoning på RUC fordi kravet om at kandidaten skal kunne oversætte begge veje mellem fremmedsproget og dansk, er ekspliciteret i Kompetencebekendtgørelsen fra 2002.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at oversættelse fra tysk til dansk indføres som eksamensdisciplin af hensyn til RUC-kandidaternes beskæftigelsesmuligheder.*

Anbefalingens relevans underbygges af dimittendundersøgelsen, der viser at den andel af dimittenderne der angiver at de har tysk som modersmål og/eller er tosprogede, er væsentlig større blandt RUC-dimittender end blandt dimittender fra de øvrige universiteter. Især for denne gruppe synes oversættelse fra tysk til dansk mindst lige så væsentlig som oversættelse fra dansk til tysk.

Til Figur 13 kan man desuden bemærke at kendskab til tysk litteratur er relativt begrænset sammenlignet med de øvrige universiteter, mens RUC-dimittender vurderer deres kompetencer inden

[6] *Hvis de studerende har skrevet et integreret speciale, kan de frit vælge inden for hvilket fag de vil supplere. Studerende med en samfundsvidenskabelig eller naturvidenskabelig basisuddannelse vil dog altid skulle gennemføre sidefagssupplering i tysk.*

for aktuelle tyske samfundsforhold højere end de øvrige dimittender.[7] Da en stor del af RUC's dimittender kommer ud i gymnasieskolen hvor litteratur er en central disciplin, finder evaluerings-gruppen det positivt at der i den nye 2002-studieordning er indført et breddekrav om kendskab til centrale tekster inden for tysk litteratur og kulturanalyse.

Almene kompetencer[8]

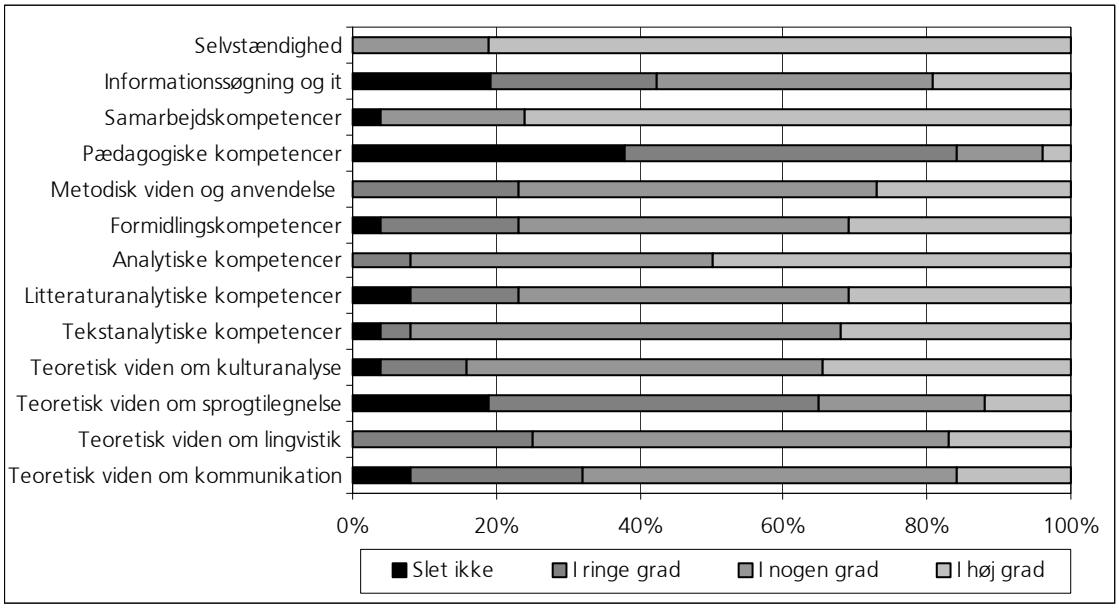
RUC lægger – som det fremgår ovenfor – stor vægt på almene akademiske kompetencer, fx evnen til at strukturere egen læring og evnen til systematisk og kritisk analyse af videnskabelige problem-stillinger. Som på de andre uddannelser er der også på RUC et vist overlap mellem intellektuelle kompetencemål og praksiskompetencemål, og begge begrundes primært i projektarbejdsformen. Dog relateres de intellektuelle kompetencemål primært til selve projektarbejdsformen, mens prak-siskompetencerne væsentligt begrundes i projekternes indhold. Fx er der ifølge selvevaluerings-rapporten en tradition for at sproglige projekter omhandler teoretiske og praktiske sprogpædago-giske problemstillinger, og den nye studieordning lægger endvidere op til i højere grad at inddrage virksomheder, organisationer og kulturinstitutioner.

Dimittendundersøgelsen underbygger billedet af tyskuddannelsen på RUC som en uddannelse med stor vægt på de almene kompetencer. Figur 14 viser RUC-dimittendernes vurdering af i hvil-ken grad de har opnået en række almene kompetencer.

[7] Jf. andelen af dimittender der i spørgsmål 20 i dimittendundersøgelsen har svaret "slet ikke" eller "i ringe grad": "Breddekendskab til tysk litteraturhistorie": RUC: 27 %; gennemsnit: 8 %. "Dybdekendskab til tyske litterære perio-der": RUC: 42 %; gennemsnit: 15 %. "Kendskab til aktuelle tyske samfundsforhold": RUC: 12 %; gennemsnit: 31 %.

[8] Jf. definition på side 44.

Figur 14
I hvilken grad havde du ved din dimission opnået følgende humanistiske/akademiske kompetencer på tyskstudiet? – RUC
N = 26, 26, 25, 26, 26, 26, 26, 26, 25, 26, 26, 24, 25



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Den andel af RUC-dimittender der mener at have opnået en kompetence i nogen grad eller i høj grad, ligger væsentligt over gennemsnittet inden for kategorierne "teoretisk viden om kommunikation" (68 % mod et gennemsnit på 48 %), "teoretisk viden om kulturanalyse" (85 % mod et gennemsnit på 50 %), " formidlingskompetencer" (77 % mod et gennemsnit på 53 %), "samarbejdskompetencer" (96 % mod et gennemsnit på 49 %) og "kompetencer inden for informationssøgning/it" (57 % mod et gennemsnit på 31 %).[9]

[9] *Jf. spørgsmål 21 i dimittendundersøgelsen.*

5.5 Syddansk Universitet

Dette afsnit indeholder konklusioner og anbefalinger om SDU-dimittendernes kompetencer og tilknytning til arbejdsmarkedet. Anbefalingerne skal ses i sammenhæng med de tværinstitutionelle anbefalinger i afsnit 5.2.

5.5.1 Formelle forhold

På SDU Odense er der både humanistiske og erhvervssproglige tyskuddannelser. I denne evaluering indgår alene de humanistiske tyskuddannelser som hører under Center for Tyske Studier ved det Humanistiske Fakultet. SDU's centerstruktur betyder blandt andet at de videnskabelige medarbejdere på tyskuddannelserne hentes fra tre forskellige institutter: Institut for Sprog og Kommunikation, Institut for Litteratur, Kultur og Medier og Institut for Historie, Kultur og Samfundsbeskrivelse.

Bacheloruddannelsen med tysk som grundfag kan på SDU enten afvikles med to år på tysk kombineret med et års tilvalgsstudier i et andet fag eller som en treårig etfaglig uddannelse i tysk. Med en tofaglig bacheloruddannelse i tysk kan den studerende fortsætte på en kandidatuddannelse med halvandet årsværk i tysk og et halvt årsværk på et andet fag. Med en etfaglig bacheloruddannelse kan den studerende fortsætte på en kandidatuddannelse med halvandet årsværk på sit sidefag og et halvt årsværk (specialet) på tysk eller på en kandidatuddannelse med to årsværk i tysk og på den måde få en etfaglig kandidatuddannelse i tysk. Sidstnævnte mulighed bruges meget sjældent. Ud over bachelor- og kandidatuddannelserne udbyder SDU også tysk som sidefag.

5.5.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarked

Selvevalueringsgruppen beskriver tyskuddannelsen på SDU som traditionel, men mener ikke at man kan hævde at uddannelsen tilrettelægges specielt mod gymnasieskolen som arbejdsmarked. Tværtimod argumenteres der for at en traditionel tyskuddannelse er et godt udgangspunkt for ansættelse i utraditionelle job, fx i det private erhvervsliv. Registerundersøgelsen viser dog at SDU, i sammenligning med de øvrige tyskuddannelser, afsætter en større andel af sine kandidater til gymnasiet (65 % mod et landsgennemsnit på 56 %).

Langt størstedelen (80 %) af tyskkandidaterne fra SDU finder beskæftigelse inden for uddannelsessektoren, og det er dermed 20 % af kandidaterne der finder beskæftigelse i utraditionelle erhverv. Dimittendundersøgelsen, som blandt andet adskiller sig fra registerundersøgelsen ved at omfatte bachelorerne og desuden strækker sig over flere dimissionsår, når frem til en anden fordeling mellem uddannelsessektoren (69 %) og andre brancher (30 %), men bekræfter at SDU, kun overgået af AU, afsætter den største andel af sine dimittender til gymnasierne (49 %).

Der er ikke inden for tyskuddannelserne på SDU mulighed for at vælge mellem forskellige retninger. Den bachelorstuderende kan gennem tilvalgsfag inden for fagområderne sprogbeskrivelse og litteratur tone disse discipliner og kan frit vælge emne for sit bachelorprojekt. Ligeledes kan kandidatuddannelsen tones af den enkelte studerende. Det kan ske ved valg af speciale, men også gennem valg af emner inden for de faglige områder sprogbeskrivelse, litteratur og historie/kultur. De studerende kan også tone deres uddannelse med en østrigsk dimension.

I november året efter endt uddannelse er 77 % af dimittenderne fra SDU i arbejde og ligger dermed tæt på landsgennemsnittet. Sammenlignet med dimittenderne fra de øvrige tyskuddannelser har dimittender fra SDU dog vanskeligere ved at opnå fuld beskæftigelse. Registerundersøgelsen viser at SDU-kandidaternes ledighedsgrad er landets højeste: Kun 36 % er fuldt beskæftigede, og 27 % er helt uden for arbejdsmarkedet det første år efter dimission.

5.5.3 Kompetencemål

På tyskuddannelsen ved SDU fremgår intellektuelle og praktiske kompetencer ikke eksplicit af studieordningerne, og disse betragtes som afledt af de faglige kompetencer. Særligt praksiskompetencerne opleves ikke som en central del af dimittendernes kompetenceprofil da man på tyskuddannelsen mener at dimittenderne må tilegne sig disse praksiskompetencer i forbindelse med et praktikforløb, eller når de er kommet i arbejde. Vægten i uddannelsen ligger på at sikre de faglige og intellektuelle kompetencer, og det præger selvevalueringens redegørelse for dimittendernes forventede praksiskompetencer.

I beskrivelsen af dimittendernes intellektuelle kompetencer har tyskuddannelsen på SDU ladet sig inspirere af hvidbogen om de moderne fremmedsprogsuddannelser fra KU. De intellektuelle kompetencemål der opstilles på den baggrund, er særdeles relevante, men mangler i den nuværende form konkret substans. I selvevalueringsrapporten fremgår det at dimittender skal beherske de nævnte kompetencer på forskellige niveauer, men niveaukravene udspecificeres ikke. Det er dermed ikke muligt at se hvori niveautilvæksten mellem bachelor- og kandidatgrad består.

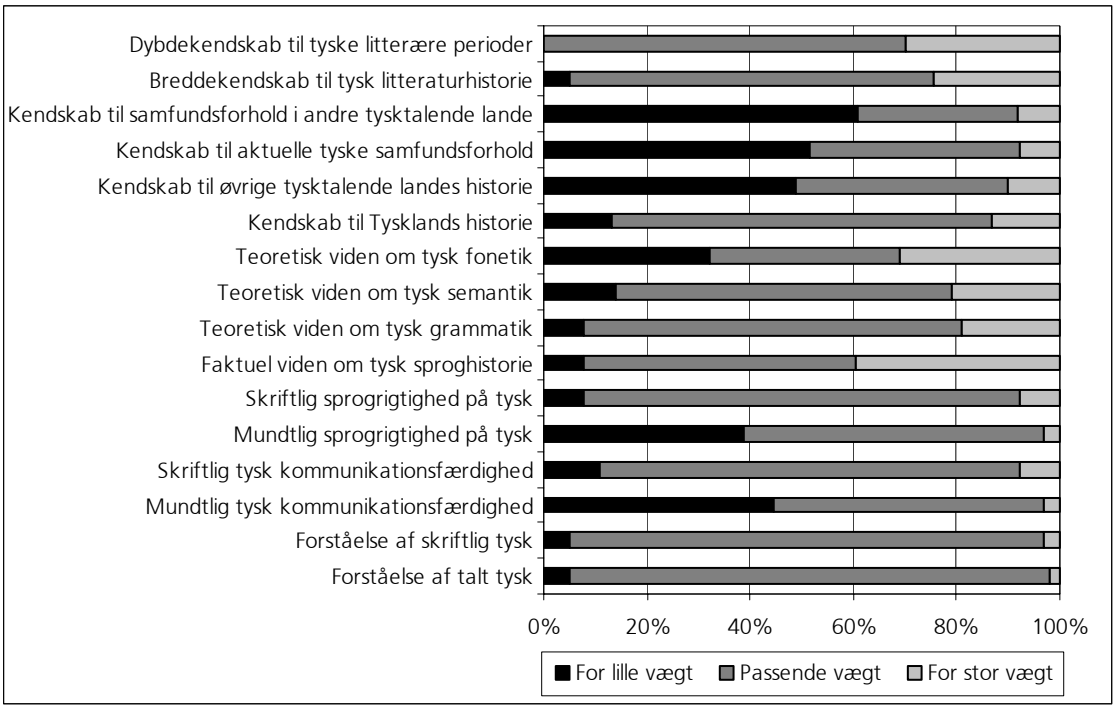
Faglige kompetencer

De faglige kompetencemål er nedfældet i uddannelsens studieordning, og i selvevalueringsrapporten beskrives tyskuddannelsen i fire dimensioner: sprogfærdighed, sprogbeskrivelse, litteratur/kultur og historie/samfund. Samfundsdimensionen er blevet tilføjet med den seneste studieordning, der træder i kraft i september 2003. Foruden de nævnte dimensioner fremhæver uddannelsen sproghistorie som en vægtig disciplin.

Besøget på SDU efterlod evalueringsgruppen med et tydeligt indtryk af at SDU udbyder tyskuddannelser på et højt fagligt niveau. Dimittendundersøgelsen bekræfter dette indtryk. Dimittender-

ne fra SDU synes overordnet tilfredse med de erhvervede kompetencer. Figur 15 viser dimittendernes vurdering af de tyskfaglige discipliners vægt i forhold til kravene i deres første job.

Figur 15
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende tyskfaglige kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – SDU
N = 37, 37, 39, 39, 39, 39, 38, 37, 38, 38, 39, 39, 40, 40, 40, 41



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figuren viser at dimittenderne fra SDU generelt er mere tilfredse med prioriteringen af de skriftlige sprogfærdigheder end landsgennemsnittet. SDU adskiller sig især ved at en større andel af dimittenderne vurderer at deres skriftlige tyske kommunikationsfærdigheder og skriftlige sprogrigtighed svarer til de krav der stilles i deres første job.

Med hensyn til den mundtlige kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed ligger SDU tæt på landsgennemsnittet. En stor andel (hhv. 45 og 39 %) af dimittenderne mener at deres mundtlige

tyske kommunikationsfærdigheder og mundtlige sprogrigtighed er utilstrækkelig i forhold til kravene i deres første job. Det kan undre at dimittender fra SDU ikke generelt føler sig langt bedre rustet på dette område, da al undervisning konsekvent foregår på tysk. En del af forklaringen ligger sandsynligvis i at andelen af dimittender som ikke foretager ophold i et tysktalende land i løbet af studietiden, er højere på SDU (38 %) end på landsplan (26 %).

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen i endnu højere grad end det allerede er tilfældet, tilskynder de studerende til at studere et semester ved et tysk universitet for på den måde at styrke deres mundtlige sprogfærdigheder.*

Som nævnt fylder disciplinen sproghistorie en del i selvevalueringsrapporten, og besøgene gav indtryk af at denne vægtning er i overensstemmelse med den vægt disciplinen har på uddannelsen. Uddannelsen begrunder den store vægt allerede på bacheloruddannelsen med at et grundforløb på bacheloruddannelsen er en forudsætning for at de studerende kan vælge at fordybe sig i disciplinen på kandidatniveau. 40 % af dimittenderne fra SDU vurderer imidlertid at faktuel viden om sproghistorie gives for stor vægt på studiet i forhold til behovene i deres første job. Dette tal er væsentligt højere end på de øvrige universiteter.

Kun en tredjedel vurderer at viden om tysk fonetik får en passende vægt på uddannelsen, men dette skal ses i lyset af en meget stor spredning i vurderingen. Der er således også en tredjedel som vurderer at fonetik vægtes for højt, og samtidig en tredjedel som vurderer at det vægtes for lavt. Ellers er der generel tilfredshed med prioriteringen af sprogdisciplinerne.

Dimittendundersøgelsen bekræfter indtrykket fra selvevalueringsrapporten og besøgene, nemlig at litteraturdimensionen vægtes højt på SDU. Både hvad angår breddekendskab til tysk litteraturhistorie og dybdekendskab til litterære perioder, viser dimittendundersøgelsen at et stort flertal af dimittenderne føler sig godt klædt på i forhold til kravene på arbejdsmarkedet. Dog er det bemærkelsesværdigt at 24 % og 30 % mener at henholdsvis bredde- og dybdekendskab til litteratur vægtes for højt på uddannelsen.[10]

De tyskfaglige områder som SDU-dimittenderne kritiserer mest, er, ud over de mundtlige sprogfærdigheder, kendskab til aktuelle tyske samfundsforhold, kendskab til aktuelle samfundsforhold i andre tysktalende lande og disse landes historie. Omkring halvdelen (49-61 %) vurderer at disse kompetenceområder prioriteres for lavt på uddannelsen i forhold til kravene på arbejdsmarkedet.

[10] Det skal bemærkes at dimittenderne i dette spørgsmål har haft mulighed for at sætte kryds i "ikke relevant". De mange dimittender der har benyttet denne mulighed, indgår ikke i procentberegningen. Tallene baserer sig altså på vurderinger fra dimittender der bruger tysk i deres job eller af anden grund betragter spørgsmålet som relevant.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen flytter sproghistorie til kandidatuddannelsen. Desuden bør uddannelsen revurdere balancen mellem samfundsbeskrivelse og litteratur med henblik på at forbedre dimittendernes erhvervskompetence. Evalueringsgruppen vurderer at den nye studieordning, med reformuleringen af uddannelsens discipliner, er et skridt i den rigtige retning.*

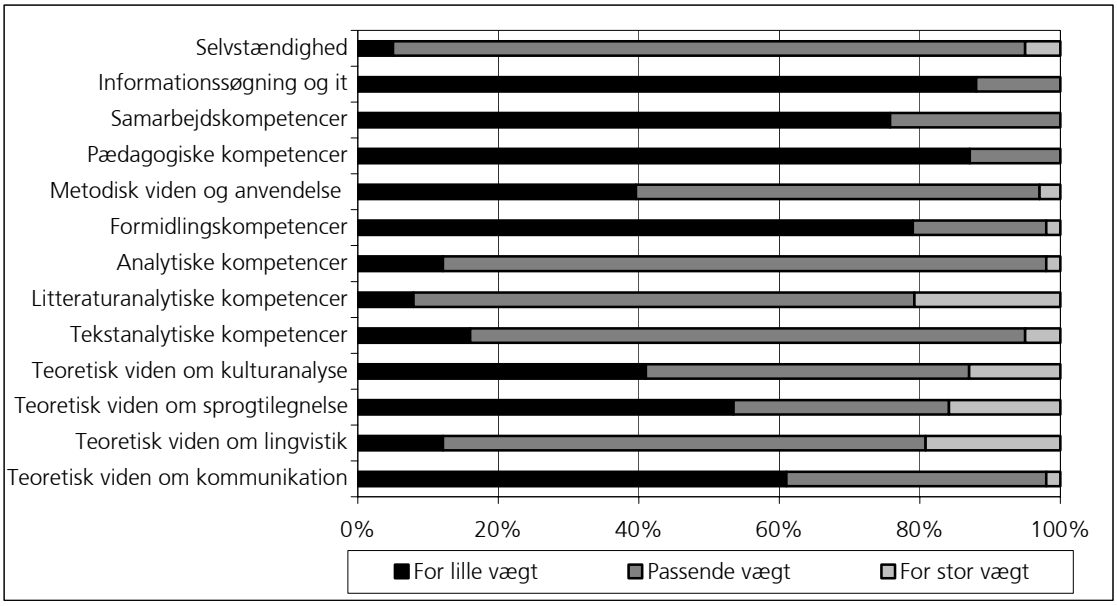
Almene kompetencer[11]

Dimittendundersøgelsen peger på at det høje tyskfaglige niveau på SDU til dels forekommer på bekostning af en række almene kompetencer som ikke er snævert knyttet til tyskfaget.

Figur 16

Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende humanistiske/akademiske kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – SDU

N = 42, 43, 41, 40, 40, 42, 41, 39, 38, 39, 39, 41, 41



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

[11] *Jf. definition på side 44.*

Figur 16 viser dimittendernes vurdering af den vægt som en række almene kompetencer blev tillagt på uddannelsen set i forhold til de krav dimittenderne skal honorere i deres første job.

Mange af dimittenderne fra SDU efterlyser større vægt på almene humanistiske, akademiske kompetencer som fx viden om kommunikation (61 %), viden om sprogtilegnelse (54 %), viden om kulturanalyse (41 %), formidlingskompetencer (79 %) og metodisk viden og anvendelse (40 %). Ser man bort fra formidlingskompetencerne, der efterlyses af betydeligt flere SDU-dimittender, adskiller SDU sig ikke bemærkelsesværdigt fra de andre traditionelle universiteter på disse punkter.

88 % af dimittenderne vurderer at deres pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer er utilstrækkelige i forhold til arbejdsmarkedets krav. Ligeledes vurderer dimittenderne at viden om it og informationssøgning (88 %) og samarbejdskompetencer (75 %) vægtes for lavt på uddannelsen. Dimittenderne fra SDU er den gruppe der i højeste grad oplever at mangle samarbejdskompetencer. Dette er ikke så overraskende idet både ledelse og studerende på besøget gav udtryk for at den altovervejende arbejdsform på uddannelsen er individuel. Naturligvis er der fordele ved en individuel arbejdsform, men manglende samarbejdskompetencer er uheldigt set i lyset af aftagernes behov for at de ansatte kan samarbejde. Dette behov gør sig ifølge aftagerundersøgelsen gældende både uden for og inden for uddannelsessektoren.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen styrker dimittendernes almene humanistiske og akademiske kompetencer og deres praksisrettede kompetencer for at forbedre dimittendernes erhvervskompetence. Uddannelsen må i den sammenhæng fokusere særligt på samarbejdskompetencer. Endelig skal uddannelsen arbejde med at formulere dimittendernes praksiskompetencemål og beskrive hvordan disse kompetencer udvikles i forbindelse med studiet, herunder i forbindelse med praktikophold.*

I denne sammenhæng fremstår det som et vigtigt skridt på vejen at der med den seneste studieordning fra 2003 er åbnet mulighed for meritgivende praktikophold både i og uden for uddannelsessektoren. Det er et nødvendigt og positivt tiltag at fakultetet er gået ind i arbejdet med at skaffe praktikpladser uden for gymnasieskolen, og evalueringsgruppen håber at disse positive tiltag, der endnu er i deres vorden, kommer i fastere organisatoriske rammer.

5.6 Aarhus Universitet

Dette afsnit indeholder konklusioner og anbefalinger om AU-dimittendernes kompetencer og tilknytning til arbejdsmarkedet. Anbefalingerne i dette afsnit skal ses i sammenhæng med de tværinstitutionelle anbefalinger i afsnit 5.2.

5.6.1 Formelle forhold

Bacheloruddannelsen med tysk som grundfag kan på AU enten afvikles med to år på tysk kombineret med et års tilvalgsstudier i et andet fag, eller som en treårig etfaglig uddannelse i tysk. Med en tofaglig bacheloruddannelse i tysk kan den studerende fortsætte på en kandidatuddannelse med to årsværk i tysk (A-linjen) eller på en kandidatuddannelse med halvandet årsværk i tysk og et halvt årsværk i forlængelse af tilvalgsfaget på bacheloruddannelsen (C-linjen). Med en etfaglig bacheloruddannelse kan den studerende fortsætte på en kandidatuddannelse med et årsværk i tysk og et årsværk enten inden for eller uden for faget tysk (B-linjen) eller på en kandidatuddannelse med et halvt årsværk i tysk (specialet) og halvandet årsværk i et andet gymnasierelevant fag (D-linjen).

Der stilles på C- og D-linjen krav til vægtfordelingen af dimensionerne tysk sprog og tysk litteratur/historie. På A- og B-linjen er den studerende i forbindelse med emnestudier frit stillet med hensyn til vægtning af disse to dimensioner. De fire linjer kan altså ikke betegnes som egentlige toninger af uddannelsen, men A- og B-linjen giver den studerende mulighed for i nogen grad at tone sit kandidatstudium efter egne interesser. Indtil Kompetencebekendtgørelsens ikrafttræden 2002 var det kun C- og D-linjen der gav faglig kompetence i forhold til det almene gymnasium.

Ud over bachelor- og kandidatuddannelserne udbyder AU også tysk som sidefag. Tyskuddannelserne ved AU hører under Det Humanistiske Fakultet, Studienævnet for Germansk.

5.6.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarked

Tyskuddannelsen beskriver sig primært som en gymnasielæreruddannelse, og registerundersøgelsen bekræfter da også denne beskrivelse. Det fremgår at hele 89 % af kandidaterne fra AU finder ansættelse i uddannelsessektoren, dog kun 57 % i gymnasier. Dimittendundersøgelsen, som også omfatter bachelorerne og flere dimittendårgange end registerundersøgelsen, viser at 79 % af dimittenderne fra AU finder deres første job i uddannelsessektoren, 41 % i det almene gymnasium. Begge undersøgelser bekræfter at andelen af dimittender fra AU som finder deres første job i uddannelsessektoren, er større end ved de øvrige universiteter.

Uddannelsen er i gang med at udarbejde en tostrenget studiemodel der på den ene side knytter tættere an til gymnasiet som det primære arbejdsmarked, men på den anden side udbyder en studieretning der retter sig mod arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren. Arbejdet er p.t. sat i bero mens man afventer gymnasiereform, universitetslov og institutsammenlægninger.

Året efter endt uddannelse er 84 % af kandidaterne fra AU ifølge registerundersøgelsen i arbejde og har således i sammenligning med dimittender fra de øvrige universiteter lettere ved at finde arbejde. Samtidig er der dog færre kandidater fra AU end fra de øvrige universiteter der er fuld-

tidsbeskæftigede det første år efter dimissionen. Set i lyset af brancheplaceringen kan en mulig forklaring på dette forhold være at dimittenderne ansættes i årsvikariater i gymnasieskolen. Et årsvikariat er typisk på 11 måneder.

5.6.3 Kompetencemål

Selvevalueringsrapporten fra tyskuddannelsen ved AU viser at man har haft vanskeligt ved at anvende begrebsapparatet i Den danske kvalifikationsnøgle idet selvevalueringsgruppen ikke skelner mellem faglige kompetencer, intellektuelle kompetencer og praksiskompetencer. Selvom der ikke fra tyskuddannelsens side skelnes mellem de forskellige kompetencetyper, er det ved nærmere gennemgang tydeligt at vægtningen i beskrivelsen falder ud til fordel for de faglige kompetencemål. Der er kun opstillet ganske få kompetencemål som ikke er snævert knyttet til tyskfaget, og disse er formuleret i overordnede, upræcise vendinger.

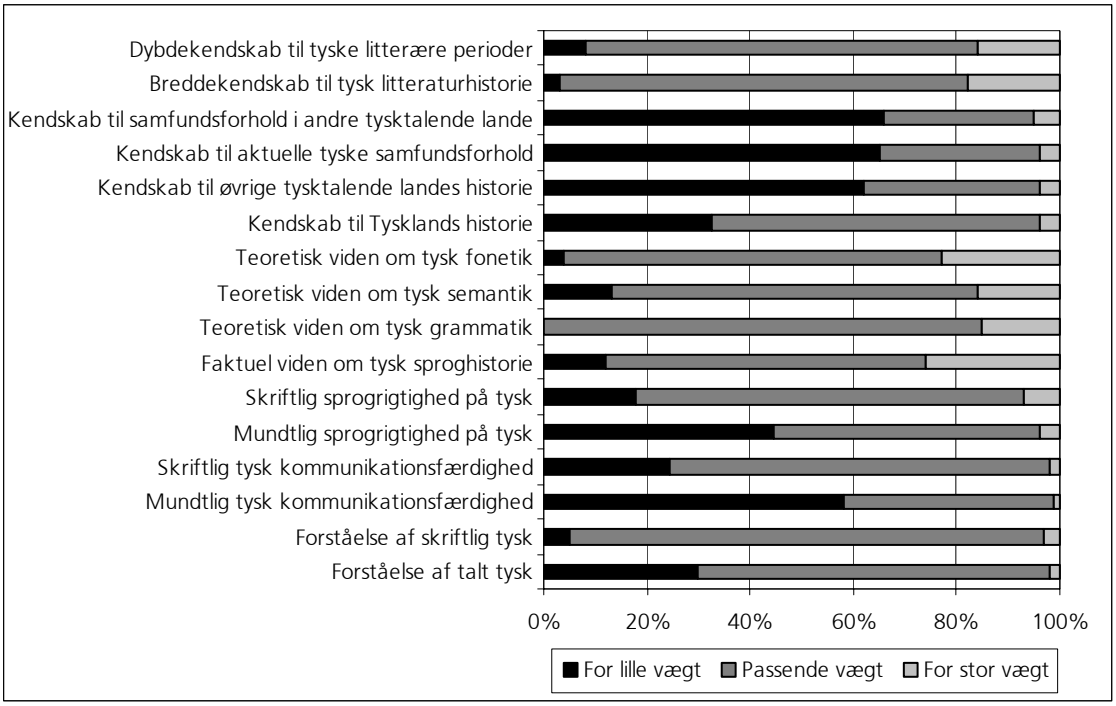
De fleste af de faglige kompetencer som dimittenderne forventes at besidde, er velbeskrevne og konkrete. Det gælder dog ikke dem alle, fx er målsætningen om at bachelorer skal besidde "konkret viden om tysk litteratur, historie, kultur og samfundsforhold", ikke tilstrækkeligt præcis til at kunne fungere fx som rettesnor for tilrettelæggelse af et givent undervisningsforløb eller som grundlag for meritoverførsel. Sammenhængen mellem input i form af undervisningstilbuddenes indhold og omfang på den ene side og forventninger til output i form af dimittendernes faglige kompetencer på den anden side er grundigt beskrevet og generelt velbegrundet.

Faglige kompetencer

Inden for rammerne af den nuværende studieordning er uddannelsen karakteriseret ved tre dimensioner: en litterær, kulturhistorisk dimension, en teoretisk sproglig dimension og sprogfærdighed. Tyskuddannelsen ved AU adskiller sig tydeligt fra de øvrige uddannelser ved ikke i nævneværdig grad at medtænke en historisk/samfundsbeskrivende dimension.

Denne karakteristik stemmer godt overens med dimittendernes vurdering af den vægt der på uddannelsen blev lagt på en række faglige discipliner, set i forhold til de krav de skal honorere i deres første job. Denne vurdering fremgår af Figur 17.

Figur 17
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende tyskfaglige kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – AU
N = 79, 80, 76, 83, 79, 80, 80, 77, 84, 73, 84, 83, 85, 85, 84, 84



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figuren viser at dimittenderne fra AU føler sig klædt godt på med hensyn til breddekendskab til tysk litteraturhistorie og dybdekendskab til tyske litterære perioder. Henholdsvis 80 % og 76 % vurderer at disse områder gives passende vægt på studiet.

Anderledes kritisk forholder dimittenderne sig til uddannelsens indføring i tyske samfundsforhold. Mere end halvdelen af dimittenderne fra AU (65 %) vurderer at kendskab til aktuelle tyske samfundsforhold blev vægtet for lavt på uddannelsen i forhold til de krav de skulle honorere i deres første job. 66 % af dimittenderne vurderer også at deres kendskab til samfundsforhold i andre tysktalende lande fik for lille vægt på uddannelsen. 33 % af dimittenderne vurderer at kendskab til Tysklands historie fik for lille vægt på uddannelsen, mens 62 % vurderer at deres kendskab til

øvrige tysktalende landes historie blev vægtet for lavt. Uddannelsens manglende fokus på tyske samfundsforhold afspejles også i titlerne på de specialer som er afleveret ved AU i perioden 1998-2002. Samtlige specialer kan placeres i kategorierne sprog eller nyere litteratur. Dimittendundersøgelsen viser at dimittender fra AU i højere grad end dimittender fra de øvrige uddannelser ikke føler sig tilstrækkeligt kompetente i forhold til arbejdsmarkedets krav om indsigt i tyske samfundsforhold og historie.

➢ *Af hensyn til dimittendernes erhvervskompetence anbefaler evalueringsgruppen at uddannelsen prioriterer historie- og samfundsdimensionen højere end det hidtil har været tilfældet.*

Både selvevalueringsrapporten og besøget viser at faglige kompetencer der er knyttet til den teoretisk sproglige dimension, prioriteres meget højt ved AU, og disse vurderes også positivt i dimittendundersøgelsen. Det er det dog værd at bemærke at en relativt stor gruppe dimittender mener at sproghistorie og fonetik vægtes for højt på uddannelsen.

Med hensyn til dimittendernes sprogfærdighed har uddannelsen som målsætning at kandidater skal kunne tale og skrive et "korrekt, flydende, nuanceret og genuint tysk", og både selvevalueringerne, dimittendundersøgelserne og besøgene peger på at den skriftlige sprogfærdighed prioriteres højt og trænes meget på AU. Det kan dog undre at der ikke testes specifikt i oversættelse fra tysk til dansk. Denne undren skal ses i lyset af kompetencebekendtgørelsens eksplicitte krav om at en gymnasielærer i tysk skal kunne oversætte begge veje.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at oversættelse fra tysk til dansk indføres som eksamensdisciplin af hensyn til AU-kandidaternes beskæftigelsesmuligheder. I den sammenhæng bør uddannelsen overveje placeringen af de øvrige eksamensdiscipliner. Evalueringsgruppen anbefaler i den forbindelse at flytte undervisningen i sproghistorie til kandidatuddannelsen*.

Blandt de studerende som evalueringsgruppen talte med på besøget, var der udbredt enighed om at træning af den mundtlige sprogfærdighed bør prioriteres højere, og dimittendundersøgelsen viser at en stor andel af dimittenderne fra AU oplever at deres mundtlige kommunikationsfærdighed (58 %) og sprogrigtighed (45 %) er mangelfuld i forhold til kravene i deres første job. Denne kritik rejses til trods for at store dele af undervisningen foregår på tysk, og at studerende ved AU i højere grad end studerende ved de øvrige universiteter foretager ophold i tysktalende lande i løbet af deres uddannelse.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen opprioriterer træningen af den mundtlige sprogfærdighed, både den mundtlige kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed på tysk.*

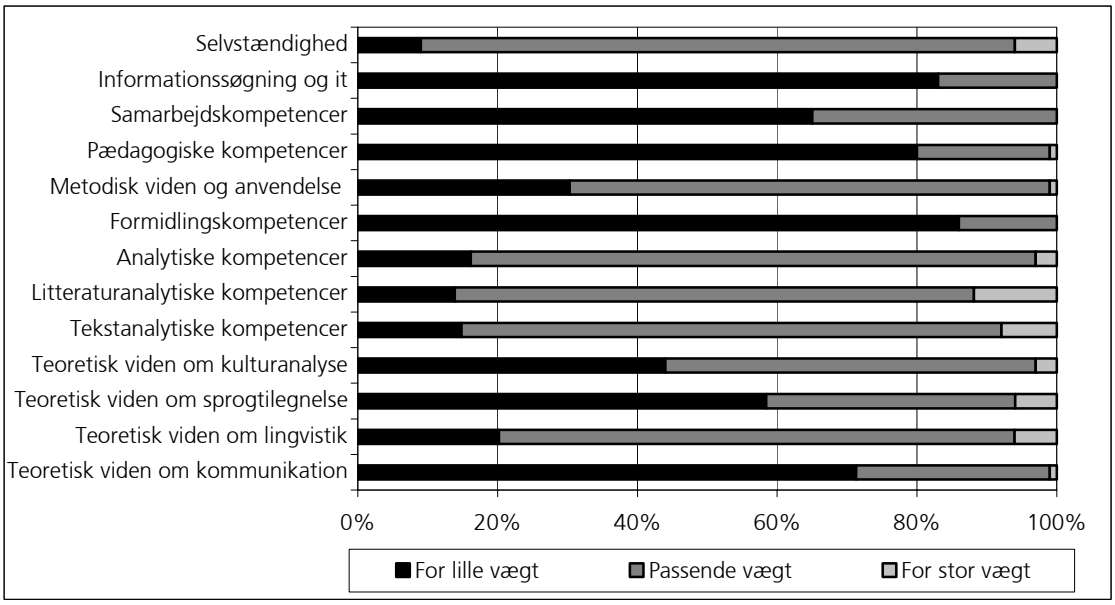
Almene kompetencer[12]

Mens evalueringen viser at dimittender fra tyskuddannelsen ved AU, med undtagelse af enkelte områder, har de nødvendige faglige kompetencer, viser den samtidig at langt fra alle dimittender er tilfredse med niveauet af deres almene kompetencer. Således er der færre dimittender fra AU end fra de øvrige universiteter der svarer "i nogen grad" eller "i høj grad" på spørgsmålet om hvorvidt de har opnået "teoretisk viden om kommunikation" (36 % mod et gennemsnit på 48 %), "teoretisk viden om lingvistik" (62 % mod et gennemsnit på 72 %), og "kompetencer inden for informationssøgning/it" (24 % mod et gennemsnit på 31 %).[13]

Figur 18

Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende humanistiske/akademiske kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – AU

N = 88, 83, 88, 86, 82, 91, 87, 83, 85, 77, 77, 74, 80



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

[12] *Jf. definition på side 44.*

[13] *Jf. spørgsmål 21 i dimittendundersøgelsen.*

Figur 18 viser at dimittenderne fra AU vurderer at de samme kompetencer er blevet vægtet for lavt i forhold til de krav de skal honorere i deres første job. Figuren viser ligeledes at store andele af dimittenderne fra AU efterlyser større vægt på formidlingskompetencer (86 %), pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer (80 %) samt på viden om sprogtilegnelse (59 %). Herved minder dimittenderne fra AU om dimittenderne fra KU og SDU.

Tilegnelse af pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer samt viden om sprogtilegnelse finder i høj grad sted i regi af pædagogikum. Evalueringsgruppen finder det dog positivt at der på AU er mulighed for meritgivende gymnasiepraktik. Hvis arbejdet med at udvikle en studieretning rettet mod arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren fortsætter, vil det være fordelagtigt at udvide praktikordningen til også at omfatte dette arbejdsmarked.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen styrker dimittendernes almene kompetencer for at forbedre deres erhvervskompetence. I den sammenhæng må der fokuseres særligt på formidlingskompetencer. Desuden må man fortsætte arbejdet med at udbrede muligheden for praktik og opstille tydelige rammer herfor. Det er evalueringsgruppens vurdering at det bedste udbytte af praktikordningen opnås hvis de studerende fra central side kan få hjælp til at finde egnede praktikpladser.*

5.7 Aalborg Universitet

Dette afsnit indeholder konklusioner og anbefalinger om kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning for dimittender fra den almene tyskuddannelse ved AAU. Anbefalingerne i dette afsnit skal ses i sammenhæng med de tværinstitutionelle anbefalinger i afsnit 5.2.

5.7.1 Formelle forhold

Tyskuddannelserne på AAU hører under Det Humanistiske Fakultet, Studienævnet for Fremmedsprog. AAU har den særlige konstruktion at alle fremmedsprogsuddannelser er samlet i ét stort studienævn.

AAU har en bacheloruddannelse i tysk som på basis af en række grundelementer giver den studerende mulighed for at specialisere sig inden for forskellige områder. Bacheloruddannelsen kan afvikles enten med to år på tysk og et års tilvalgsstudier eller med tre år på tysk. Der udbydes to selvstændige humanistiske kandidatuddannelser i tysk med egen studieordning: en almen kandidatuddannelse i tysk og en kandidatuddannelse i kultur, kommunikation og globalisering (KKG). KKG-uddannelsen samler de tidligere studieretninger Sprog og internationale studier (SIS) samt Sprog og internationale forhold (SIF). KKG-uddannelsen startede optaget i efterårssemesteret

2002 og indgår derfor ikke i evalueringen. Dog indgår dimittender fra den tidligere SIS-uddannelse i brugerundersøgelserne. Endelig er det planlagt at udbyde en kandidatuddannelse i it og læring.

Den almene kandidatuddannelse i tysk varer to år, heraf udgør tyskstudier fra et halvt til to år, afhængigt af sammensætningen af den adgangsgivende bacheloruddannelse. Som etfaglig bachelor kan man fortsætte med to års tyskstudier og blive etfaglig kandidat (model A), eller man kan fortsætte med et års tyskstudier kombineret med et års tilvalgsstudier (model C) eller et halvt års tyskstudier kombineret med halvandet års tilvalgsstudier (model D). Som tofaglig bachelor kan man fortsætte med to års tyskstudier (model B) eller halvandet års tyskstudier kombineret med et halvt års sidefagsstudier (model E). Ud over bachelor- og kandidatuddannelserne udbyder AAU også tysk som sidefag.

5.7.2 Kompetenceprofil og arbejdsmarked

De studerende har mulighed for individuelt at tone deres bacheloruddannelse på en bestemt måde og rette den mod en af de tre kandidatuddannelser (almen linje, KKG eller it og læring) og mod et bestemt fremtidigt ansættelsesområde. Den individuelle toning af bacheloruddannelsen finder sted gennem emne- og projektvalg og gennem kursusdeltagelse. På besøget gav de studerende dog udtryk for at det meget begrænsede studenterantal naturligvis sætter en begrænsning for udbuddet af kurser. Blandt de studerende hersker der derfor indbyrdes en vis uenighed om hvilken type kurser der bør prioriteres. Fælles for samtlige toninger på bacheloruddannelsen og de adskilte uddannelser på kandidatniveau er et fokus på sprog- og kulturformidling og på den interkulturelle dimension.

Registerundersøgelsen viser at langt størsteparten af kandidaterne året efter endt uddannelse befinder sig i uddannelsessektoren (83 %), og at omkring halvdelen af kandidaterne (56 %) finder ansættelse i gymnasieskolen. Dimittendundersøgelsen, som omfatter bachelorerne og flere dimittendårgange end registerundersøgelsen, viser at 68 % af dimittenderne fra AAU finder deres første job i uddannelsessektoren, 28 % i det almene gymnasium. Tyskuddannelsen ved AAU er ifølge registerundersøgelsen den uddannelse som procentvis afsætter færrest kandidater til ansættelse ved universiteterne, men flest til voksenundervisning og anden undervisning.

Året efter endt uddannelse er 77 % af kandidaterne i arbejde mod et landsgennemsnit på 73 %, og andelen af kandidater fra AAU som er i fuld beskæftigelse året efter endt uddannelse, ligger på 47 % mod et landsgennemsnit på 40 %. 85 % af dimittenderne fik deres første job i Jylland, 69 % i Nordjylland.

5.7.3 Kompetencemål

Tyskuddannelsen ved AAU har, i lighed med tyskuddannelserne ved de øvrige universiteter, haft vanskeligt ved at beskrive uddannelsens kompetencemål inden for rammerne af Kvalifikationsnøglens tre kompetencekategorier. I særdeleshed har man fundet det svært og i nogen grad også uhensigtsmæssigt at adskille mål for intellektuelle kompetencer og praksiskompetencer.

De intellektuelle kompetencemål er ikke fastsat i studieordningen og er dermed ikke ekspliciteret i de gældende retningslinjer for uddannelsen. Det samme forhold gør sig i nogen grad gældende for praksiskompetencemålene. Alligevel har uddannelsens selvevalueringsgruppe forsøgt at sætte ord på de intellektuelle kompetencer og praksiskompetencer som man søger at fremme på tyskuddannelsen. Tyskuddannelsens forsøg på at definere mål for dimittendernes intellektuelle kompetencer og praksiskompetencer er et vigtigt skridt i den rigtige retning. Dog er en del af de opstillede kompetencemål stadig upræcise og ikke i alle tilfælde konkrete nok, eksempelvis er det ikke helt klart hvad der ligger i en kompetence som selvstændighed.

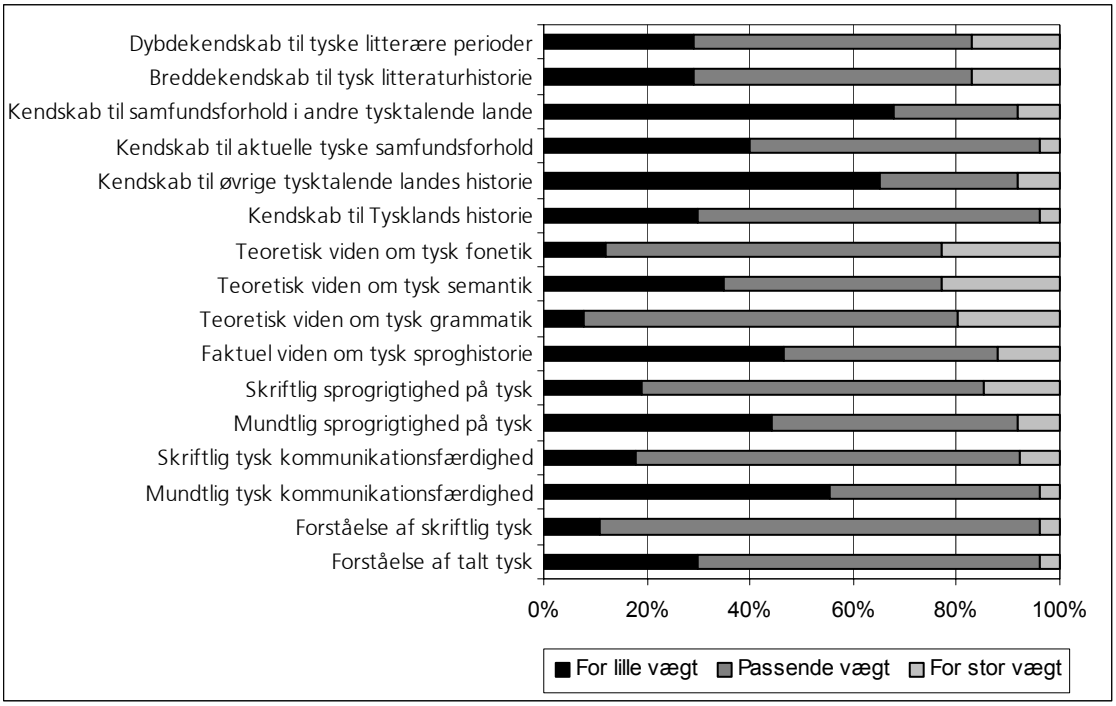
Endvidere afspejler de intellektuelle og praktiske kompetencemål for bachelorer i de fleste tilfælde at bacheloruddannelsen ikke betragtes som en selvstændig afrundet uddannelse, men primært som en forberedelse til kandidatstudiet. Heller ikke beskrivelsen af de faglige kompetencemål giver en tilstrækkelig beskrivelse af progression i studiet. På kandidatniveau tilføjes det blot at den studerende skal opnå "omfattende specialviden og overbevisende teoretisk og metodologisk kompetence" inden for et eller flere af de tilbudte specialiseringsområder. Denne relative beskrivelse gør det vanskeligt at gennemskue hvori niveautilvæksten mellem bachelor- og kandidatniveau består.

Faglige kompetencer

De faglige kompetencemål er, til forskel fra de intellektuelle kompetencemål og i nogen grad praksiskompetencemålene, nedfældet i uddannelsens studieordning.

Besøget på AAU gav indtryk af at de studerende generelt er tilfredse med deres uddannelse. Nogle studerende gav dog udtryk for en vis usikkerhed i forhold til deres tyskfaglige kompetencer. Dette billede viser sig også i dimittendernes vurdering af den vægt uddannelsen lagde på forskellige tyskfaglige kompetencer i forhold til de krav de skal honorere på arbejdsmarkedet. Deres vurdering fremgår af Figur 19.

Figur 19
Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende tyskfaglige kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – AAU
N = 24, 24, 25, 27, 26, 27, 26, 26, 26, 26, 27, 27, 28, 27, 27, 27



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Figuren viser at dimittender fra AAU ikke adskiller sig fra gennemsnittet på sprogfærdighedsområdet. Også her kritiseres den mundtlige kommunikationsfærdighed og sprogrigtighed af foruroligende mange dimittender.

En stor andel (47 %) vurderer at deres viden om tysk sproghistorie var utilstrækkelig i forhold til kravene i det første job. I sammenligning med dimittender fra de øvrige universiteter er der flere af AAU-dimittenderne (35 %) som vurderer at deres viden om tysk semantik var utilstrækkelig i forhold til kravene i det første job. Samtidig er det dog værd at bemærke at 23 % af dimittenderne vurderer at samme emne vægtes for højt eller alt for højt ved AAU. Denne forskel kan bero på de mange toningsmuligheder, men kan også afspejle forskelle i projektarbejdets faglige indhold.

Blandt AAU-dimittenderne er der relativt flere end ved de øvrige universiteter der vurderer at deres egne litterære kompetencer er utilstrækkelige. 29 % vurderer at både breddekendskab til tysk litteraturhistorie og dybdekendskab til tyske litterære perioder vægtes for lavt på uddannelsen i forhold til kravene på arbejdsmarkedet.

Uddannelsens interkulturelle profil slår igennem ved at AAU-dimittenderne generelt føler sig langt bedre klædt på i forhold til kendskab til aktuelle tyske samfundsforhold end gennemsnittet. Ikke desto mindre vurderer en stor andel af dimittenderne (40 %) at deres kompetencer inden for dette område ikke er tilstrækkelige til at honorere de krav der stilles på arbejdsmarkedet. Kendskab til øvrige tysktalende landes aktuelle samfundsforhold og historie er de tyskfaglige kompetenceområder som dimittenderne vurderer mest utilstrækkelige.

Den foreliggende dokumentation peger på at dimittender fra AAU generelt er godt rustede når det drejer sig om almene humanistiske og akademiske kompetencer, men på en række centrale tyskfaglige områder føler dimittenderne ikke at deres niveau lever op til kravene på arbejdsmarkedet. Dette kom både til udtryk under besøget og i dimittendundersøgelsen.

Evalueringsgruppen finder det positivt at tyskuddannelsen ved AAU er orienteret mod de studerendes mulighed for at finde beskæftigelse uden for gymnasieskolen. Men tager man i betragtning at langt hovedparten af kandidaterne ikke desto mindre finder ansættelse i uddannelsessektoren, giver det dog anledning til bekymring at nogle af de studerende, med henvisning til usikkerhed om deres faglige bredde, ikke føler sig tilstrækkeligt rustede til at undervise i gymnasieskolen. Uddannelsen på AAU har ikke i samme grad problemer med frafald og forlænget studietid som de øvrige uddannelser, jf.

Figur 3 og Figur 5 i kapitel 3. Evalueringsgruppen mener derfor at der er plads til en skærpelse af det tyskfaglige niveau, og at en sådan skærpelse ikke behøver at ske på bekostning af de høje krav til dimittendernes almene kompetencer.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen skærper kravene til dimittendernes kompetenceniveau inden for centrale tyskfaglige discipliner. Især bør man arbejde med de studerendes mundtlige sprogfærdighed og skærpe kravene til de studerendes kendskab til litteratur og deres litteraturanalytiske kompetencer.*

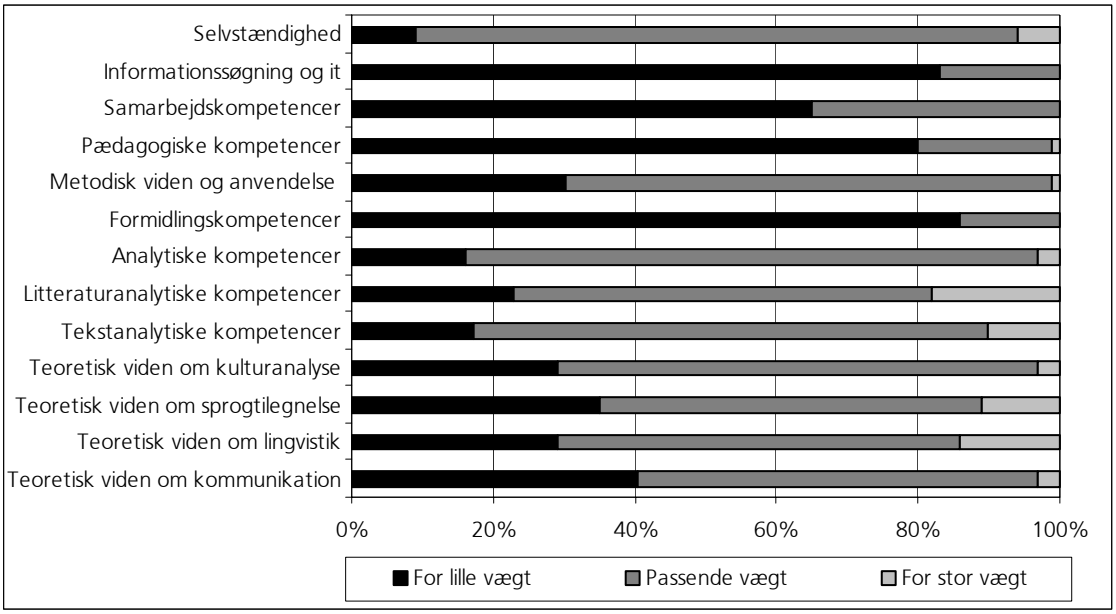
Almene kompetencer[14]

På tyskuddannelsen ved AAU argumenterer man for at intellektuelle og praktiske kompetencemål formidles til de studerende gennem det problemorienterede projektarbejde. Det bemærkes at den væsentligste begrundelse for at anvende det problemorienterede projektarbejde er denne pædagogiske forms iboende mulighed for at nå bestemte kompetencemål. Dette synspunkt underbygges i nogen grad af dimittendundersøgelsen.

Figur 20

Hvordan vurderer du den vægt man på din tyskuddannelse har tillagt følgende humanistiske/akademiske kompetencer, i forhold til de krav du skulle honorere i dit første job? – AAU

N = 35, 32, 35, 29, 34, 33, 34, 27, 29, 31, 28, 28, 32



Kilde: Dimittendundersøgelsen.

Dimittender fra AAU vurderer i højere grad end gennemsnittet at uddannelsens vægtning af almene kompetencer står mål med kravene i det første job. Med hensyn til samarbejdskompetencer føler dimittender fra AAU sig langt bedre rustet i deres første job end dimittenderne fra de traditi-

[14] *Jf. definition på side 44.*

onelle universiteter. Det samme gør sig gældende med hensyn til informationssøgning og it-kompetencer samt pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer, dog i mindre grad. Med hensyn til generelle analytiske evner, metodisk viden og anvendelse samt selvstændighed adskiller AAU-dimittenderne sig ikke fra landsgennemsnittet.

Med hensyn til kompetencer inden for almene humanistiske teorioområder som kommunikation, sprogtilegnelse og kulturanalyse vurderer relativt flere AAU-dimittender at disse kompetenceområder blev givet en passende vægt på studiet. Omvendt finder relativt flere AAU-dimittender at kompetenceområderne "Teoretisk viden om lingvistik" (29 %) og "Litteraturanalytiske kompetencer" (23 %) vægtes for lavt på uddannelsen i forhold til de krav som skal honoreres i deres første job.

KKG-uddannelsen og den planlagte uddannelse i it og læring indeholder et semesters praktik. Det er ikke tilfældet for den almene kandidatuddannelse i tysk. Fra 2004 bliver det dog muligt at vælge et såkaldt formidlingskursus hvor en studerende under en gymnasielærers supervision får mulighed for at undervise i gymnasieskolen. I forhold til at styrke dimittendernes praksiskompetencer er dette et godt initiativ.

6 Kvalitetsarbejde

Kapitel 5 handlede om tyskuddannelsernes kvalitet set gennem kompetencebegrebets optik. I kapitel 6 flyttes perspektivet et niveau udad. Kapitlet indeholder en analyse og vurdering af det arbejde som udføres på forskellige niveauer for at sikre at uddannelserne har den ønskede kvalitet og for at udvikle kvaliteten. Analysen baserer sig primært på selvevalueringsrapporterne med bilag og på institutionsbesøgene.

Kapitlet indledes med en præsentation af begrebet "kvalitetsarbejde" i afsnit 6.1. Herefter følger tværgående analyser og anbefalinger i afsnit 6.2 efterfulgt af institutionsspecifikke anbefalinger i afsnit 6.3 til 6.7.

Det er nyt for uddannelserne at skulle beskæftige sig med kvalitetsarbejde på den måde som denne evaluering lægger op til. Mange anbefalinger er derfor af processuel karakter og fælles for samtlige uddannelser. I de institutionsspecifikke afsnit fokuseres der derfor primært på de relativt få forhold hvor den enkelte uddannelse adskiller sig fra det generelle billede. Det er således nødvendigt at læse de institutionsspecifikke afsnit i sammenhæng med de tværinstitutionelle analyser og anbefalinger.

6.1 Præsentation af begrebet kvalitetsarbejde

På de danske universiteter eksisterer der en række eksternt regulerede kvalitetssikringsmekanismer, fx krav til undervisernes kvalifikationer, procedurer for rekruttering og ansættelse, kravet om forskningsbaseret undervisning, eksamenssystemet, herunder censorsystemet, samt tilbagevendende eksterne evalueringer. På universiteterne foregår der derudover forskellige former for internt kvalitetsarbejde.

Begrebet kvalitetsarbejde dækker over de strategier, mål, planer, systemer og metoder som uddannelserne benytter for at sikre og udvikle deres kvalitet. Begrebet kvalitetsarbejde dækker således over et kortsigtet perspektiv (kontrol og sikring) og et langsigtet perspektiv (udvikling). Termen "arbejde" bruges også for at understrege begrebets praksisorientering. En evaluering af kvalitets-

arbejde skal ikke blot evaluere de erklærede mål og visioner, men også hvordan disse udmøntes i praksis.

Dette kapitel drejer sig som nævnt ikke om selve kvaliteten af uddannelserne, men om kvalitetsarbejdet, altså om de rammer og processer som leder til en sikring og udvikling af uddannelseskvaliteten. Selve kvaliteten er dog også del af evalueringen idet dimittendernes kompetencer, som blev behandlet i kapitel 5, er et væsentligt, om end ikke fuldstændigt, udtryk for uddannelsernes kvalitet. Resultaterne af kvalitetsarbejdet bør kunne ses afspejlet i uddannelsens kvalitet som den kommer til udtryk i fx dimittendernes kompetencer.

Populært sagt er det ikke nok at levere uddannelser af høj kvalitet eller kandidater med gode kompetencer hvis der ikke er nogen der ved det. Fra national og international side stilles universiteterne over for krav om gennemsigtighed, og ikke mindst den faldende søgning til tyskuddannelserne i de seneste år, jf. Figur 1 på side 15, stiller tyskuddannelserne i en situation hvor synliggørelse af kvalitet er påkrævet. Arbejdet med kvalitetssikring og -udvikling kan være med til at dokumentere kvaliteten i uddannelserne. Desuden handler kvalitetsarbejde om sammenhængen mellem uddannelsernes mål og midler og om det vidensgrundlag der ligger til grund for udviklingen af uddannelserne. Kvalitetsarbejdet på uddannelserne kan være med til at øge overblikket over hvad man gør, hvorfor man gør det, og dermed føre til en højere kvalitet i uddannelserne. Derfor er der fokus på kvalitetsarbejdet i denne evaluering.

Forud for evalueringen udarbejdede EVA en række kriterier for godt kvalitetsarbejde som evalueringsgruppen tilslutter sig. Det skal understreges at der ikke er tale om minimumstandarder som skal være opfyldt, men om kriterier for god praksis som kan efterleves i varierende grad og på forskellig vis. Kriterierne for godt kvalitetsarbejde kan ikke opfyldes på uddannelsesniveau alene. Ikke mindst af ressourcemæssige grunde må store dele af kvalitetsarbejdet høre under fakultetets eller universitetets ressort. Kriterierne drejer sig om mål og strategier for kvalitetsarbejde, viden om studerende og dimittender, inddragelse af interessenter, rekruttering og kompetenceudvikling, ledelse og internt samarbejde, evaluering og opfølgning, internationalisering samt ressourceforbrug og udbytte af kvalitetsarbejde. Kriterierne fremgår af Appendiks C. Trods vanskeligheder vurderer uddannelserne i deres selvevalueringsrapporter at det har været givtigt at diskutere kvalitetsarbejde i forhold til disse kriterier.

6.2 Tværinstitutionel analyse og anbefalinger

Dette afsnit går på tværs af de fem universiteter og indeholder dels anbefalinger rettet mod centrale niveauer uden for universiteterne, dels anbefalinger rettet mod tyskuddannelserne på samtlige eller hovedparten af universiteterne.

I sin opbygning følger afsnit 6.2 kriterierne for godt kvalitetsarbejde som de står formuleret i Appendiks C. Således belyser de følgende afsnit mål og strategier for kvalitetsarbejde, ledelse og internt samarbejde, viden om studerende og dimittender, inddragelse af interessenter, rekruttering og kompetenceudvikling, evaluering og opfølgning, internationalisering samt ressourceforbrug og udbytte af kvalitetsarbejdet.

6.2.1 Mål og strategier for kvalitetsarbejde

På universiteterne findes der ikke særskilte målsætninger og strategier for kvalitetsarbejdet. Målsætninger for universiteterne fremgår af universiteternes udviklingskontrakter. Alle udviklingskontrakterne indeholder afsnit om kvalitetssikring. I forhold til de opstillede kriterier for godt kvalitetsarbejde er kontrakternes afsnit om kvalitetssikring ganske snævre – handler fx kun om kursusevaluering – mens kontrakterne i deres helhed er meget brede.

Nogle af kontrakterne er mere konkrete end andre, men generelt kan man sige at de ikke er handlingsanvisende i forhold til de enkelte uddannelser, dvs. i forhold til institut- og studienævnsniveauet. Af flere udviklingskontrakter fremgår det at de er blevet til i en demokratisk proces under inddragelse af eksisterende organer. Til gengæld fremstår det mindre klart hvordan de forskellige organer følger op på udviklingskontrakten, og hvordan de afrapporterer aktiviteter og resultater. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt at det kun er RUC og AAU der i deres selvevalueringsrapporter henviser til universitetets udviklingskontrakt som overordnet ramme. Tilsvarende er selvevalueringsgruppen på AAU den eneste der relaterer uddannelsens kvalitetsarbejde til fakultetets udviklingsplan.

I selvevalueringsrapporterne i øvrigt refereres primært til det udviklingsarbejde og de diskussioner der finder sted i forbindelse med ændringer af studieordninger og i forbindelse med ad hoc-reaktioner på udefra kommende tiltag. Desuden pointeres det at en væsentlig kvalitetssikring er garanteret ved engagerede og samvittighedsfulde undervisere. I den forbindelse skal det endvidere medtænkes at tyskuddannelserne er små enheder, og at størstedelen af underviserne har været tilknyttet uddannelserne i mange år. Underviserne kender de studerende og har en stor erfaring at trække på.

Evalueringsgruppen anerkender det engagerede arbejde der udføres for at skabe høj kvalitet i uddannelserne – dels af den enkelte underviser, dels kollektivt i lærergruppen. Et system der er baseret på den enkelte undervisers engagement og erfaring, er dog sårbart og af relativt begrænset omfang. Der mangler systemer der sikrer at kvalitetsarbejdet på uddannelserne gennemføres så det er i overensstemmelse med universiteternes overordnede målsætninger.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at der på centralt niveau på universiteterne udarbejdes retningslinjer for et systematisk og kontinuerligt kvalitetsarbejde på de forskellige niveauer, herunder retningslinjer for dokumentation og afrapportering. Uddannelserne bør i den sammenhæng udarbejde konkrete handlingsplaner for det kvalitetsarbejde der skal foregå på uddannelsesniveau.*

6.2.2 Ledelse og internt samarbejde

Som nævnt pointerer flere af uddannelserne at kvalitetsarbejde ikke kan foregå på uddannelsesniveau alene, men også må inddrage institut-, fakultets- og universitetsniveau. Alle uddannelser fremhæver at studienævnet spiller en stor rolle i arbejdet med at sikre og udvikle kvaliteten af uddannelsen, men generelt er der ikke nogen klar forståelse af arbejdsdelingen mellem disse niveauer med hensyn til varetagelsen af de opgaver som uddannelserne har beskrevet. Forudsætningen for en fornuftig ansvarsfordeling mellem universitetets organer er en fælles forståelse af de opgaver der er forbundet med kvalitetsarbejdet. En sådan forståelse eksisterer på nuværende tidspunkt kun i begrænset omfang da kvalitetsarbejde ikke betragtes som noget særskilt. Mange af selvevalueringsrapporterne henviser til ansvarsfordelingen som den helt overordnet er defineret i universitetsloven. Lovens overordnede ansvarsfordeling giver dog ikke svar på hvem der fx har ansvaret for at skaffe og systematisere den viden om studerende og dimittender som bør ligge til grund for studienævnets arbejde med eksempelvis en revision af studieordninger, eller hvem der har ansvaret for det videnskabelige personales faglige kompetenceudvikling.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at der etableres klare organisatoriske rammer og procedurer og en klar ansvarsfordeling for de mange forskellige opgaver som vedrører kvalitetssikring og -udvikling.*

Den gennemgående opfattelse på tyskuddannelserne er at inddragelse af de studerendes synspunkter er nødvendig og udbytterig. Universitetsloven opstiller faste rammer for inddragelsen af de studerende og medarbejdere i styrende organer på alle niveauer, dvs. i studienævn, institutbestyrelser, fakultetsråd og konsistorium. Samtlige tyskuddannelser har procedurer for inddragelse af studerende gennem kursusevaluering, og der findes et organ hvor fagligt relaterede spørgsmål diskuteres blandt interesserede tyskstuderende (fagrådet, fagudvalget, husmødet). Fastansatte medarbejdere involveres desuden i uddannelsens kvalitetsarbejde gennem såkaldte lærermøder som undervisningsassistenter og eksterne lektorer ikke aflønnes for at deltage i. Det interne samarbejde på uddannelserne er præget af at tyskuddannelserne er meget små miljøer. Den personlige kontakt mellem kolleger og mellem studerende og undervisere fremhæves i selvevalueringsrapporterne og på besøgene som en vigtig faktor i den løbende dialog om kvalitetsudvikling af uddannelserne.

6.2.3 Viden om studerende og dimittender

Ved evalueringen i 1994-95 blev uddannelserne bedt om at levere en del kvantitativt materiale i form af studiestatistik og lignende. Dette var en arbejdskrævende opgave da universiteterne ikke umiddelbart var i besiddelse af den slags materiale opgjort på uddannelsesniveau. Uddannelserne har i forbindelse med denne evaluering givet udtryk for at de administrative systemer er blevet bedre, men uddannelserne selv orienterer sig i mindre grad i disse data.

Størstedelen af de tyskstuderende optages via KOT, men uddannelserne ved ikke ret meget om dem. Oplysninger om adgangsgivende eksamen, tyskniveau og kvotient kommer studieadministrationen i hænde, men uddannelserne modtager ikke systematisk disse informationer, og de har derfor ikke mulighed for at inddrage informationerne i planlægningen af konkrete uddannelsesforløb. Uddannelserne har lidt større viden om de studerende der optages på andre forudsætninger end eksamenskvotienten. Flere af uddannelserne gennemfører i løbet af første semester uformelle test og screeninger af de studerendes forudsætninger som den enkelte underviser så efterfølgende kan reagere på.

Da uddannelsernes finansiering delvist er knyttet til produktionen af studenterårsværk (STÅ), findes der naturligvis opgørelser over STÅ-produktionen. Studieadministrationen eller fakultetet distribuerer årligt eller halvårligt sådanne opgørelser til uddannelserne. Tilsvarende findes der på studieadministrativt niveau oplysninger i komprimeret form om studieforløb, men disse data transformeres ikke til handlingsrelevant information for de enkelte uddannelser. Dette kan undre i betragtning af at der på flere niveauer på samtlige universiteter er stor opmærksomhed om netop optag, studieeffektivitet og frafald. I selvevalueringsrapporterne, i udviklingskontrakterne og i udviklingsplanerne lægges der op til at uddannelserne skal arbejde på at forbedre disse forhold. Det forudsætter et relevant vidensgrundlag.

Igen skal det naturligvis medtænkes at tyskuddannelserne er små miljøer hvor undervisere og studieledere let får et godt kendskab til de studerende. Evalueringsgruppen mener at et sådan kendskab er et godt supplement til kvantitative data, men at det ikke kan erstatte systematisk indsamlet viden når det skal være et redskab i udviklingen af uddannelserne. Dette gælder ikke mindst i de sammenhænge hvor det er relevant at kunne samle og eventuelt sammenligne data på tværs af uddannelser og af universiteter. Eksempelvis kunne diskussionen om adgangsniveauet, som er blevet diskuteret meget – senest i afsnit 5.2.1 i denne rapport – kvalificeres hvis det var muligt systematisk og på tværs af universiteterne at undersøge eventuelle sammenhænge mellem de studerendes adgangsniveau og frafaldsstatistikken. Det ville derfor være hensigtsmæssigt hvis studieadministrationerne på tværs af universiteterne anvendte sammenlignelige registreringsmetoder.

Omvendt er der naturligvis en fare i at producere og cirkulere så megen information at formålet med og modtageren af informationen bliver uklart. Tilvejebringelsen af information må derfor nøje sammentænkes med den systematiske planlægning af kvalitetsarbejdet som blev anbefalet i afsnit 6.2.1, og med en klar ansvarsfordeling i forhold til kvalitetsarbejdet som anbefalet i afsnit 6.2.2.

På universitetet som helhed ved man meget om de studerende, men formen af denne viden er ikke lige tilgængelig: På universitets- og fakultetsniveauet er den ikke særlig handlingsrelevant, og på uddannelsesniveauet ikke særlig systematisk. Værre forholder det sig med viden om dimittenderne. Her er det i højere grad et spørgsmål om at den relevante information ikke eksisterer – navnlig når det handler om de dimittender der bliver ansat uden for uddannelsessektoren. Dette forhold er blevet behandlet indgående i afsnit 5.2.2, og der henvises til anbefalingerne på side 41.

6.2.4 Inddragelse af interessenter

Alle fem uddannelser er omfattet af censorbekendtgørelsen og indgår derfor i et formelt samarbejde med censorformandskabet der er fælles for uddannelserne. Efter hver eksamenstermin udarbejder den enkelte censor en rapport. Efterfølgende afholder censorformandskabet et møde med samtlige censorer og studielederne, og endelig udarbejder censorformandskabet en årsrapport. Desuden bliver censorformandskabet hørt ved ændring af studieordninger, og det fører normalt til en faglig drøftelse. Det samme var tilfældet med fagkonsulenten indtil 2002 hvor høringspligten ophørte som følge af en omlægning af fagkonsulentens opgaver, jf. side 7. Generelt finder uddannelserne denne ændring beklagelig.

Flertallet af censorerne i det tyske censorkorps er aftagerrepræsentanter. På den baggrund må samtlige uddannelser siges at leve op til kriteriet om at eksterne interessenter bliver involveret i det løbende kvalitetsarbejde. Censorernes bidrag til kvalitetssikringen er væsentlig. Evalueringsgruppen vurderer dog at censorkorpsets betydning i forhold til kvalitetsudvikling kunne øges betydeligt hvis formen på censorformandskabets årsrapport blev ændret. De seneste årsrapporter er ganske kortfattede og holdt i meget generelle vendinger.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at censorformandskabets årsrapporter foruden den generelle afrapportering indeholder meget konkrete institutionsspecifikke afsnit.*

Med enkelte undtagelser er aftagerrepræsentanterne i censorkorpset fra gymnasieskolen. Foruden den lovbestemte formelle kontakt har uddannelserne typisk uformelle kontakter til interessenter i gymnasieskolen, fx gennem efteruddannelsesaktiviteter for gymnasielærere og gennem de timelærere der er ansat på universiteterne, men som har deres primære ansættelse i gymnasieskolen. Til gengæld er der kun ringe kontakt til interessenter uden for gymnasieskolen. Dette forhold må

ses som en naturlig konsekvens af at disse interessenter ikke på systematisk vis er identificeret sådan som det blev beskrevet i afsnit 5.2.2 og i afsnit 6.2.3.

I relation til den interesse der er for at uddanne dimittender til arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren, vurderer evalueringsgruppen at interessenter uden for gymnasieskolen i højere grad bør involveres i uddannelsernes kvalitetsarbejde. En kortlægning af hvem disse interessenter er, burde give uddannelserne et mere kvalificeret grundlag for at foreslå emner til censorkorpset. På den baggrund ville ministeriet kunne sammensætte et censorkorps med en bredere profil. Og en direkte kontakt til disse interessenter burde kunne give uddannelserne mere eksternt input til det videre arbejde med kvalitetssikring og -udvikling.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne i samarbejde med fakulteterne sideløbende med en intensiveret kontakt til dimittenderne arbejder med at identificere og kontakte aftagere og øvrige interessenter uden for uddannelsessektoren.*

Som eksempel på en intensiveret og formaliseret kontakt til eksterne interessenter kan nævnes AAU, hvor fakultetet har nedsat rådgivningspaneler for uddannelserne. Rådgivningspanelerne består af repræsentanter for censorkorpset, typiske aftagere af kandidater samt dimittender. Det relevante studienævn indkalder panelet til møde for at kortlægge og diskutere eksterne forventninger og vurderinger.

6.2.5 Rekruttering og kompetenceudvikling

Ansatte ved universiteterne er omfattet af aftalen om strategisk og systematisk kompetenceudvikling i statens institutioner, og alle universiteterne nævner kompetenceudvikling i deres udviklingskontrakter og/eller personalepolitik.

Faglig opdatering og kompetenceudvikling betragtes som en fortløbende proces der for videnskabeligt personale er integreret i en lang række arbejdssituationer. Det videnskabelige personale forventes at tage vare på deres egen faglige kompetenceudvikling gennem forskning, samarbejde med andre forskere og deltagelse i konferencer, seminarer o.l. Underviserne tilbydes således ikke megen særskilt, formaliseret tyskfaglig kompetenceudvikling. Timelærere tilbydes heller ikke faglig kompetenceudvikling.

Det øgede fokus på undervisningen og dens kvalitet ved universiteterne har medført at det, jf. cirkulære om stillingsstruktur, er obligatorisk for adjunkter at modtage "pædagogisk supervision og vejledning". Alle universiteter tilbyder derfor et universitetspædagogisk kursusforløb til nyansatte adjunkter. Deltagelse i disse forløb er obligatorisk. Der eksisterer forskellige typer tilbud om pædagogisk efteruddannelse til andre undervisergrupper, men ingen krav om deltagelse og heller

ikke nogen stor tilslutning fra fastansatte undervisere. Flere universiteter tilbyder it-relateret efteruddannelse, fx pc-kørekort.

Tyskfaget udvikler sig løbende, og på tyskuddannelserne må undervisere ofte undervise inden for andre områder end deres forskningsområde fordi der her er tale om meget små miljøer med få medarbejdere. Evalueringsgruppen vurderer derfor at der trods forskningsaktivitet blandt fastansatte medarbejdere kan være behov for en bred faglig ajourføring. Universitetspædagogiske principper er ligeledes et område i rivende udvikling, og evalueringsgruppen vurderer at pædagogisk efteruddannelse af fastansatte undervisere bør prioriteres højt.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at universiteterne eller fakulteterne arrangerer tilbagevendende universitetspædagogiske kurser for både fastansatte og timelærere. Deltagelse i kurserne bør gøres obligatorisk.*

Som hovedregel benytter uddannelserne timelærere hvor undervisningsaktiviteten enten er redskabspræget, eller hvor undervisningsaktiviteten inden for et fagområde er meget begrænset. På tyskuddannelserne er der dog mange timelærere som gennem en længere årrække har varetaget omfattende undervisning, og det er derfor problematisk at disse undervisere typisk ikke tilbydes nogen form for faglig eller pædagogisk efteruddannelse. Institutionsbesøgene gav eksempler på at undervisere uden forskningspligt og med en løsere tilknytning til universiteterne kan bidrage meget positivt til uddannelsernes samlede undervisningsudbud, ikke mindst i færdighedsdisciplinerne. Det gælder især hvis disse undervisere har pædagogisk eller anden praksiserfaring.

Besøgene viste at der universiteterne imellem er stor forskel på graden af timelærernes tilknytning, involvering og engagement. Fx deltog der på besøgene på KU, SDU og AAU løst ansatte undervisere der igennem mange år havde haft tilknytning til uddannelsen, mens der på AU er stor udskiftning blandt de løst ansatte undervisere. På samme måde fremgik det på fx KU at de løstansatte timelærere kun i begrænset omfang bliver inddraget i arbejdet med uddannelsen, mens de løstansatte undervisere på fx AAU som en selvfølge deltager i lærermøder – også selvom de ikke aflønnes for det, jf. cirkulære om timelønnet undervisning.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler uddannelserne at arbejde aktivt med at knytte og fastholde eksterne lærerkræfter med relevant pædagogisk eller praktisk kompetence til uddannelsen. Som del af fastholdelsespolitikken bør de eksterne undervisere inddrages i planlægnings- og udviklingsarbejde i et omfang der er relevant for deres undervisningsforpligtelse.*

Siden 2000 har det været muligt at ansætte undervisningsadjunkter uden forskningspligt. Denne mulighed har der generelt ikke været gjort brug af ved tyskuddannelserne på trods af det faktum

at en stor del af fx sprogtræningsundervisningen på uddannelserne varetages af timelærere uden forskningspligt.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at fakulteterne udnytter ordningen om ansættelse af fuldtidsundervisere i undervisningsadjunktstillinger for at afhjælpe problemet for de universitetslærere der i en længere årrække har haft timelærerstillinger.*

Rekruttering af videnskabeligt personale og timelønnede undervisere sker i overensstemmelse med ansættelsesbekendtgørelsen. Ved besættelse af faste stillinger betyder det at et bedømmelsesudvalg tager stilling til hvilke ansøgere der anses for kvalificerede i forskningsmæssig og undervisningsmæssig henseende. Ved ansættelse i faste stillinger med forskningspligt vægtes ansøgerens forskningsmæssige meritter naturligvis højt. I selvevalueringsrapporterne lægger alle uddannelserne stor vægt på forskningsbasering da den betragtes som en væsentlig legitimering af de humanistiske uddannelser.

I dette perspektiv er det problematisk hvis antallet af forskere ved uddannelserne mindskes yderligere end det allerede er sket i de seneste år. Naturligvis skal der være overensstemmelse mellem antallet af undervisere og antallet af studerende, men det vil være yderst uheldigt hvis en ledig stilling ikke kan genbesættes på grund af mangel på kvalificerede ansøgere. I evalueringsrapporten fra 1995 blev det anbefalet at studienævnene – evt. i samarbejde med hinanden – skulle udarbejde en plan for hvor mange ph.d.-studerende der ville være behov for at knytte til uddannelserne inden for en tiårs-periode. Eneste resultat heraf er at Center for Tyske Studier ved Syddansk Universitet har foretaget en undersøgelse af universitetsgermanisternes alder. Undersøgelsen viser at 56 % af landets samlede bestand af universitetsgermanister vil være pensioneret i 2009, og 80 % i 2013.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de relevante niveauer på universiteterne (fakultet eller institut) i samarbejde med Humanistisk Forskningsråd udvikler en plan for produktionen af ph.d.-kandidater i den kommende tiårsperiode. Arbejdet, der kan tage afsæt i den nævnte undersøgelse, skal sikre fornyelsen af lærerstaben på længere sigt.*

6.2.6 Evaluering og opfølgning

Kursusevaluering er blevet almindelig praksis på uddannelserne, og som sagt betragter tyskuddannelserne inddragelse af de studerende som givtigt. Samtlige uddannelser har procedurer for evaluering af kursusaktiviteter, dog er ikke alle skrevet ned. I alle tilfælde tilrettelægger studienævnet kursusevalueringerne og har ansvaret for at følge op på resultaterne, men ellers er der lidt forskel på procedurerne. Evalueringerne foretages ofte ved en anonym spørgeskemaundersøgelse i slutningen af kursusforløbet. Spørgeskemaerne er udformet ganske forskelligt, og der er forskel

på hvornår og hvor ofte uddannelserne mener at det er mest hensigtsmæssigt at foretage evalueringer.

Evaluering af andre typer undervisning som fx vejledning i forbindelse med projektarbejde, større opgaver eller emnestudier sker til gengæld ikke systematisk. Ser man bort fra AAU, som har faste procedurer for evaluering af emnevejledning, forventes det at den enkelte studerende selv fremlægger eventuel kritik over for sin vejleder, og at problemer løses i mindelig dialog mellem studerende og vejleder. Evalueringsgruppen vurderer at denne løsning er meget sårbar i tilfælde hvor der er alvorlige problemer med vejledningen.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne med jævne mellemrum gennemfører undersøgelser der kan give oplysninger dels om sammenhænge mellem forskellige studieelementer som fx kurser og projektarbejde, dels om sammenhænge mellem undervisning og andre studiemæssige forhold som fx frafald og studieforsinkelser. Formålet er at forbedre grundlaget for studienævnenes arbejde med at udvikle undervisningen og uddannelserne som helhed anbefaler*

Resultater af interne kursusevalueringer indsamles og behandles fra gang til gang i studienævnene. Evalueringsgruppen er ikke i tvivl om at evalueringsresultaterne diskuteres i studienævnene og giver anledning til ændringer når et kursus gentagne gange vurderes negativt af de studerende. På den måde integreres kursusevalueringerne i uddannelsernes løbende kvalitetsudvikling. Evalueringsgruppen vurderer dog at evalueringsresultaterne kan udnyttes bedre.

Skemabaseret evaluering af et kursusforløb kræver at de studerende udfylder spørgeskemaerne, og det forudsætter at de studerende opfatter evalueringen som gavnlig. Det er helt klart at der flere steder evalueres så ofte at de studerende ikke er videre engagerede i processen. Overordnet set er de studerende glade for at få muligheden for at blive hørt i forbindelse med kursusevalueringer, men i forbindelse med besøgene er det dog også i flere sammenhænge kommet frem at de studerende ikke altid opfatter kursusevalueringer som nyttige. Et synspunkt som er blevet fremlagt, er fx at de undervisere der forsøger at forbedre deres undervisningsforløb når de har fået kritik i en evaluering, ikke er de undervisere som faktisk har mest brug for at blive bedre. Der følges altså ikke altid op på de mest kritiske evalueringer.

Uddannelsernes strategier til håndtering af situationer hvor undervisningsaktiviteter gentagne gange vurderes negativt, er ikke i alle tilfælde ekspliciteret, men det ligger implicit at studienævnet eller studielederen må gå i dialog med den ansvarlige underviser. De ændringer der foretages, sker derfor som oftest i enighed med den pågældende underviser. Der er ikke nedskrevne procedurer for hvad der skal ske i tilfælde hvor der ikke opnås forståelse mellem studienævn og den pågældende underviser.

➢ *Uddannelserne anbefales, eventuelt i samarbejde med fakultetet, at behandle data fra evalueringsspørgeskemaerne systematisk, akkumulere dem og gøre dem til genstand for analyse, fx sammenligning over tid. Samtidig anbefaler evalueringsgruppen at strategier for håndtering af situationer hvor undervisning gentagne gange vurderes negativt, præciseres og nedskrives.*

6.2.7 Internationalisering

Som fremmedsprogsuddannelser orienterer samtlige tyskuddannelser sig naturligvis internationalt. Alle uddannelser har samarbejdsaftaler med germanistiske institutter ved universiteter i Tyskland, nogle også i Østrig og Schweiz og uden for det tysktalende område. Disse samarbejdsaftaler omhandler studenterudveksling og i mange tilfælde også udveksling af undervisere, men der finder ikke nogen form for systematiseret sammenligning sted mellem de danske uddannelser og tilsvarende internationale uddannelser.

På alle uddannelserne opfordres de studerende til at tage et semester eller mere ved et universitet i et tysktalende land eller eventuelt ved et germanistisk institut uden for det tysksprogede område. Uddannelserne vurderer generelt at de samarbejder med velrenommerede universiteter hvor uddannelseskvaliteten er i orden. Vurderingen baseres på underviseres eller udvekslingskoordinatorers kendskab til de udenlandske institutioner, uformelle tilbagemeldinger fra hjemvendte studerende og i nogle tilfælde på en konkret vurdering af de studerendes faglige udbytte i forbindelse med meritoverførselssager. Der er imidlertid ikke tale om systematisk kvalitetssikring. Evalueringsgruppen har forståelse for at studienævns- og institutniveau ikke har ressourcer til at foretage en sådan systematisk kvalitetssikring af udenlandske uddannelser, men mener at den eksisterende viden i miljøerne kan systematiseres og anvendes bedre.

➢ *For at sikre at meritgivende studieelementer fra uddannelsessteder i udlandet har den fornødne kvalitet, anbefaler evalueringsgruppen at uddannelserne samler og systematiserer den viden om disse uddannelsessteder som findes blandt både undervisere og studerende. En mulig måde ville være løbende at lade hjemvendte studerende udfylde et evalueringsskema og samle resultaterne i en database. Hvis der er gennemført evalueringer af de udenlandske uddannelser, kunne uddannelserne også indhente dem.*

Uddannelserne og universiteternes internationale kontorer hjælper de studerende med at komme af sted på et udlandsophold, og der følges i forskellig grad op på den studerendes faglige udbytte ved hjemkomsten. På besøget på RUC fremførte uddannelsen et stort ønske om at kunne oversætte tyske karakterer til danske karakterer sådan som det tidligere var muligt. I dag kan karakterne kun oversættes til bestået/ikke bestået. Dette ønske kan ses i lyset af aftagerundersøgelsen hvor der blandt aftagerne fra uddannelsessektoren blev udtrykt irritation over at det kan være svært at sammenligne kandidaternes kompetencer i en ansættelsessituation hvis for mange fag

blot figurerer som "bestået" på eksamensbeviset. Aftagerundersøgelsen viser også at selvom høje karakterer ikke er eneste vurderingskriterium for aftagerne når der skal rekrutteres nye medarbejdere, så er det et meget vægtigt element:

> *Hos respondenterne i alle fire fokusgrupper er det vigtigt, at kandidaten har høje karakterer. […] Der er nogle karakterer i specifikke fag, som er vigtigere end andre, ligesom respondenterne også vægter karaktererne på overbygningen mere end på bachelorforløbet.* (Aftagerundersøgelsen, side 8 og 27).

Evalueringsgruppen har derfor forståelse for ønsket om at kunne oversætte tyske karakterer til danske, men er af den opfattelse at en sådan oversættelse af karakterer først bør muliggøres når der på tværs af uddannelserne er en fælles forståelse af retningslinjerne for meritoverførsel. I dag er der meget store forskelle på hvordan uddannelserne meritoverfører studieelementer læst i Tyskland. På KU kræves tre beståede Hauptseminarer, og dette begrundes med at de tilsammen giver 30-ECTS point, den studerende på AAU skal også bestå tre seminarer, men heraf kun ét Hauptseminar. På RUC afhænger antallet af krævede seminarer af hvilket semester/modul den studerende ønsker at afløse, og niveauet kan både være Proseminar og Hauptseminar. På AU og SDU er reglerne igen anderledes da pensumreduktion her kan indgå i meriteringen. Nogle steder har studienævnet mulighed for at revurdere de skriftlige arbejder i forbindelse med meritoverførsel.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelserne i samarbejde udarbejder fælles retningslinjer for meritoverførsel. Disse retningslinjer bør angive både omfang og niveau.*

6.2.8 Ressourceforbrug og udbytte af kvalitetsarbejde

Uddannelserne betragter kvalitetsarbejdet som en integreret del af den daglige undervisning og administration, og ingen af uddannelserne kan derfor præcisere ressourceforbruget. Med undtagelse af KU som forsøger at give et overblik over ressourceforbruget i forbindelse med kvalitetsarbejde, vurderer uddannelserne samstemmigt at ressourceforbruget ikke kan gøres op på nogen rimelig måde. Uden at kunne præcisere ressourceforbrugets omfang forsøger uddannelserne alligevel at vurdere om der er afsat tilstrækkelige ressourcer til kvalitetsarbejdet. AAU vurderer at der er behov for en beskeden øgning af ressourcer til kvalitetsarbejdet, SDU vurderer at ressourceforbruget allerede er "enormt". RUC mener at det ikke er "overdrevent", og AU at det er "rimeligt". Holdes disse vurderinger over for det faktiske kvalitetsarbejde, som der er redegjort for i selvevalueringsrapporterne, er der ingen sammenhæng mellem aktiviteternes omfang og vurderingerne af ressourceforbruget.

På basis af den dokumentation som er lagt frem i selvevalueringsrapporterne, er det således ikke muligt for evalueringsgruppen at vurdere om der er afsat tilstrækkelige ressourcer til kvalitets-

arbejdet, og om der er et rimeligt forhold mellem de ressourcer som anvendes på kvalitetsarbejde, og effekten heraf.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at universiteterne udvikler et regnskabsgrundlag som gør det muligt for uddannelserne at få overblik over ressourceforbruget i forbindelse med kvalitetsarbejde.*

6.3 Københavns Universitet

Arbejdet med kvalitetsbegrebet er nyt for uddannelsen på KU, men selvevalueringsgruppen beskriver seriøst og diskuterende det arbejde der foregår på uddannelsen. Evalueringsgruppen vurderer at der udføres betydningsfulde kvalitetsrelaterede arbejdsopgaver, men der er behov for systematik og på nogle områder nytænkning.

6.3.1 Mål og strategier for kvalitetsarbejde samt ledelse og internt samarbejde

Tyskuddannelsen på KU har p.t. ingen egentlig strategiplan med skriftligt nedfældede målsætninger og dermed heller ingen strategi for kvalitetsarbejdet, i betydningen "arbejdet med at opfylde nogle definerede målsætninger". Der arbejdes dog aktivt med at beskrive kvalitetsmål for uddannelsen, fx i forbindelse med udarbejdelsen af studiehåndbøger. Den seneste opdatering af studiehåndbogen er dog fra 1999-2000.

Uddannelsen relaterer ikke sit kvalitetsarbejde til universitetets udviklingskontrakt eller til tilsvarende officielle strategipapirer der ligger uden for uddannelsens eget regi, og generelt synes der at herske en vis uklarhed om ansvaret for det kvalitetsarbejde der ikke er beskrevet via bekendtgørelser o.l., fx gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelser. Udarbejdelsen af Hvidbogen er dog et eksempel på et betydningsfuldt stykke kvalitetsarbejde, finansieret af fakultetet og gennemført på tværs af sprogfagene.

6.3.2 Viden om studerende og dimittender samt inddragelse af interessenter

Eksamenslederen fremstiller efter hver eksamenstermin en oversigt over producerede STÅ. Derved adskiller KU sig fra de øvrige universiteter hvor en sådan liste distribueres fra fakultetet eller studieadministrationen. På den anden side indeholder Hvidbogen detaljerede analyser af STÅ-produktionen på sprogfagene på KU. I øvrigt synes vidensgrundlaget om studerende og dimittender på KU meget begrænset.

Både selvevalueringsrapport og besøg peger på at der er uoverensstemmelser og diskussioner om hvorvidt uddannelsen skal relateres mod arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren, og som en konsekvens er der ikke konsensus om hvem uddannelsens interessenter er. Hos studieledelsen er der stor åbenhed over for at skabe større viden om dette "andet arbejdsmarked", dels ved at

opdyrke kontakter til dimittender, dels ved at opdyrke kontakter til aftagere/interessenter. Et initiativ i denne retning er to halve branchedage som på studienævnets initiativ i lighed med tilsvarende fakultetsarrangementer blev afholdt i efteråret 2002 hvor seks dimittender i "utraditionelle" erhverv gjorde rede for kompetencekrav og arbejdsvilkår uden for gymnasiet. Sådanne branchedage er et godt initiativ, men de kræver systematisk opfølgning for at kunne indgå i det videre udviklingsarbejde på kvalificeret vis.

6.3.3 Evaluering, opfølgning og kompetenceudvikling

På KU har man en veletableret praksis for kursusevaluering hvor kurserne evalueres midtvejs og ved afslutningen. Midtvejsevalueringen giver underviseren mulighed for at korrigere undervisningen undervejs i forløbet. Begge evalueringer gennemføres som anonyme spørgeskemabesvarelser. Hele studienævnet har adgang til disse spørgeskemaer. Desuden udarbejder underviseren ved kursets start en semesterrapport med oplysning om deltagerantal og en semesterplan.

De studerende på besøget var ikke opmærksomme på at der bliver udarbejdet en sådan semesterrapport, men udtrykte i øvrigt tilfredshed med evalueringspraksis. Dog er det problematisk at der ikke er systematiske procedurer for opfølgning. De studerende gav udtryk for at det ofte er de undervisere med størst behov for at revidere forhold ved undervisningen der er mindst lydhøre over for evalueringen. Det bør overvejes om kursusevalueringerne på systematisk vis kan sammentænkes med en politik for kompetenceudvikling. P.t. er der ingen organiseret politik for kompetenceudvikling som omfatter hele lærergruppen.

Fra underviserside blev der udtrykt irritation over at der på holdene er mange passive studerende som ikke benytter evalueringen til at ytre konstruktiv kritik. Ligeledes gav både undervisere og studerende udtryk for at der især på bacheloruddannelsen er mange studerende der ikke deltager i undervisningen på et tilfredsstillende niveau. Disse forhold bør indgå i en revurdering af formen af de gennemførte evalueringer. Man kunne forestille sig at semesterrapporten i højere grad kunne inddrage de studerende og udformes som en gensidig kontrakt som de efterfølgende evalueringer kunne tage afsæt i. En sådan evalueringspraksis ville, ud over at forpligte de studerende på deres medansvar for undervisningen, også bidrage til et øget vidensgrundlag om de studerendes studieforløb.

6.3.4 Internationalisering

På KU har man i forlængelse af ECTS-systemet skærpet kravet til meritoverførsel. Tidligere blev et bestået Hauptseminar (HS) i Tyskland meriteret med ¼ årsværk, men i dag kræver studienævnet at den studerende består tre seminarer da et seminar i Tyskland typisk takseres til 10 ECTS-point. Reglerne er således konsekvente, men ikke særlig fleksible. Skærpelsen er problematisk set i lyset af at der er færre dimittender fra KU (38 %) end på landsplan (45 %) der har gennemført et me-

ritgivende studieophold i Tyskland. Man kan frygte at de skærpede krav vil forhindre flere studerende i at tage af sted eller alternativt vil virke studietidsforlængende. I forvejen har dimittender fra KU brugt længere tid end de øvrige dimittender på at gennemføre studiet, jf. Figur 5 på side 19.

Studerende på KU foretager efter endt studieophold en afrapportering til Det internationale Kontor. Disse rapporter findes i kopi på instituttets bibliotek til almindelig orientering.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen sammen med fakultetet fortsætter arbejdet med kvalitetssikring som angivet i de tværinstitutionelle anbefalinger og arbejder hen imod en strategi for systematisk kvalitetsarbejde. Overvejelser om hvordan vidensgrundlaget om studerende og dimittender øges, bør tildeles høj prioritet, og det bør fremstå klart hvilket ansvar de forskellige niveauer har med hensyn til at fremskaffe vidensgrundlaget. Desuden bør arbejdet fokusere på at udvikle og implementere en politik for kompetenceudvikling.*

6.4 Roskilde Universitetscenter

Selvevalueringsrapporten fra RUC gør grundigt rede for det arbejde som gøres for at sikre og udvikle kvaliteten. Den specielle uddannelsesstruktur på RUC sætter naturlige begrænsninger for den strukturmæssige nytænkning der kan ske på uddannelsesniveau. Derfor kan kvalitetsarbejdet på RUC bære præg af en vis inerti. Inden for de givne rammer foregår der dog på tyskuddannelsen et kontinuerligt arbejde med at udvikle kvaliteten.

6.4.1 Mål og strategier for kvalitetsarbejde samt ledelse og internt samarbejde

Der findes ikke på uddannelsesniveau nedskrevne mål og strategier for kvalitetsarbejdet, men selvevalueringsrapporten forholder sig direkte til universitetets udviklingskontrakt som studienævnet også har givet input til. I udviklingskontrakten er ansvarsfordelingen beskrevet, og til opfyldelse af hver målsætning er der beskrevet hvilke midler der skal anvendes. Generelt synes udviklingskontrakten at fungere som et udmærket kvalitetsstyringsværktøj for studienævnet, men den indeholder enkelte målsætninger som det forekommer urealistisk at kunne opfylde.

6.4.2 Viden om studerende og dimittender samt inddragelse af interessenter

Tyskuddannelsen på RUC tilbyder kommende studerende en vejledende tyskprøve. Via den får uddannelsen indblik i de studerendes faglige niveau ved studiestart. I forlængelse af universitetets udviklingskontrakt og af tyskuddannelsens rekrutteringsproblemer har uddannelsens bevidst arbejdet på at rekruttere studerende uden om basisuddannelsen. Disse studerende behandles som individuelle meritsager, hvorved uddannelsen får et relativt dybtgående kendskab til deres adgangsforudsætninger. Hvert år får studienævnet via matriklen information om den enkelte stude-

rendes aktuelle studiestatus. Der forekommer dog ingen systematisk lagring af data der på tyskuddannelsen giver et samlet billede af studieeffektivitet og studieforløb. Desuden gennemfører universitetet undersøgelsen "Årgang 2000" hvor de studerendes forudsætninger og studieforløb kan følges.

Uddannelsen peger på at det er svært at bibeholde kontakt til dimittender, men på universitetsniveau er der i de seneste år skabt et bedre og mere indgående vidensgrundlag om dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning via en storstilet dimittendundersøgelse, som dog endnu ikke er opdelt på uddannelser. Undersøgelsen er foretaget i samarbejde med AAU, og i samme forbindelse er der gennemført en større aftagerundersøgelse for at belyse aftagernes holdning til kandidater fra de to universiteter.

6.4.3 Rekruttering og kompetenceudvikling samt evaluering

Uddannelsen gør kun i begrænset omfang brug af ikke-fastansatte undervisere. Som på de øvrige universiteter forventes fastansatte undervisere selv at tage vare på deres kompetenceudvikling. Forskningsmæssig kompetenceudvikling understøttes dog af instituttet gennem organisering af forskerklynger, og instituttet har ligeledes stået for at udbyde pc-kørekort til personalet. Samtlige undervisere på tyskuddannelsen har benyttet sig af muligheden. Endelig arbejder man på universitetet på at skabe kompetenceudvikling for erfarne undervisere.

Som nævnt ovenfor optages en stor andel af de studerende direkte på kandidatuddannelsen og har dermed ikke gennemgået basisuddannelsens træning i projektarbejde og samarbejde. Ikke mindst dette forhold bør give anledning til at overveje om underviserne på tyskuddannelsen skal tilbydes kompetenceudviklingen inden for procesvejledning. I samme anledning kunne man genoverveje den meget uformelle form som evalueringen af projektvejledning har. Formen begrundes netop med at de studerende i kraft af basisuddannelsen har en så solid projekt-metodisk viden og kunnen at de kan tage problemer op direkte med underviserne.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen fortsætter arbejdet med kvalitetssikring som angivet i de tværinstitutionelle anbefalinger og i den forbindelse er særligt opmærksomme på, i samarbejde med centerniveauet, at udvikle rammer for evaluering af projektvejledningen som udgør en så vigtig del af undervisningen på RUC.*

6.5 Syddansk Universitet

Tyskuddannelsen ved SDU giver en relativt kortfattet præsentation af kvalitetsarbejdet i selvevalueringsrapporten. Uddannelsens undervisere er engagerede i arbejdet med at skabe den bedst mulige uddannelse, men selvevalueringsrapporten og besøg viser at man er skeptiske over for at skulle

beskæftige sig med de mere administrative procedurer og kontrolmekanismer som skal sikre uddannelseskvaliteten.

6.5.1 Mål og strategier for kvalitetsarbejde samt ledelse og internt samarbejde

Tyskuddannelsen på SDU har p.t. ingen egentlig strategiplan med skriftligt nedfældede målsætninger og dermed heller ingen strategi for kvalitetsarbejdet. Der eksisterer dog en række ikke-skriftligt formulerede mål og praksisformer der drejer sig om kvalitetssikring, fx i forbindelse med udarbejdelse af nye studieordninger og tilrettelæggelse af undervisning.

Uddannelsen relaterer ikke sit kvalitetsarbejde til universitetets udviklingskontrakt eller til tilsvarende officielle strategipapirer der ligger uden for uddannelsens eget regi. Den særlige centerstruktur ved SDU gør at undervisere på tyskuddannelsen kommer fra forskellige institutter, hvilket fremmer samarbejdet mellem de forskellige institutter ved fakultetet. I relationen til fakultetsniveauet hersker der dog nogen uklarhed om ansvarsfordelingen i kvalitetsarbejdet.

6.5.2 Viden om studerende og dimittender samt inddragelse af interessenter

Studiekontoret på SDU har i 2002 opgjort optaget for hele universitetet i perioden 1993-2002 og foretaget en mindre analyse af de nyoptagne på en række baggrundsvariable (køn, alder, adgangsgivende eksamen, eksamenskvotient, geografi m.v.), og det fulde datasæt er tilgængeligt for uddannelsen. Tyskuddannelsen på SDU mangler som de øvrige uddannelser systematisk viden om studieforløb og frafald. Desuden har tyskuddannelsen ingen oversigt over dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning. Der afholdes dog ved lejlighed sammenkomster for dimittender, også kaldet "veteranerne", og ad den vej har miljøet kontakt med nogle dimittender.

Uddannelsens inddragelse af eksterne interessenter består primært af kontakten med censorkorpset og fagkonsulenten. For nyligt er der blevet taget initiativ til et samarbejde mellem fakultetet og Odense Erhvervsråd om praktikmuligheder. Dette kan forhåbentlig skabe et forum hvor andre interessenter kan formulere ønsker til tyskuddannelserne.

6.5.3 Evaluering og opfølgning

På tyskuddannelsen ved SDU evalueres kursusvirksomheden som ved de øvrige uddannelser med et spørgeskema. Til forskel fra de øvrige uddannelser evaluerer man ikke samtlige undervisningsforløb hvert semester – denne praksis er indført for at undgå evalueringstræthed blandt de studerende. Her evalueres kun en grundkomponent ud af tre hvert semester.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen i nært samarbejde med fakultetet arbejder videre med kvalitetsarbejdet som angivet i de tværinstitutionelle anbefalinger. Uddannelsen og fakultetet bør i den sammenhæng formulere mål og strategi for systematisk kvalitetsarbejde og være særligt*

opmærksomme på at klargøre ansvarsfordelingen mellem fakultet, institutter og centre. Et bedre vidensgrundlag om dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning og kompetencer bør tilstræbes. Desuden bør fakultetet udvikle og implementere en politik for kompetenceudvikling.

6.6 Aarhus Universitet

Tyskuddannelsen ved AU giver en relativt kortfattet præsentation og diskussion af kvalitetsarbejdet i selvevalueringsrapporten. Det kvalitetsarbejde som udføres på tyskuddannelsen ved AU, er primært initieret af fakultetsniveauet. Som på de øvrige universiteter er der en veletableret praksis for kursusevaluering, mens institut- og uddannelsesniveau i øvrigt er præget af en vis modvilje mod at beskæftige sig med de mere administrative processer som skal sikre uddannelseskvaliteten. Institut- og uddannelsesniveauerne synes dog at være inde i en udvikling med stigende bevidsthed om vigtigheden af kvalitetsarbejde.

6.6.1 Viden om studerende og dimittender samt inddragelse af interessenter

Tyskuddannelsen på AU har til forskel fra de øvrige tyskuddannelser viden om de studerendes kvalifikationer ved studiestart, fordelt på gymnasialt A- og B-niveau i tysk. Gennem universitetets nøgletal og fakultetets grundfagsstatistik har uddannelsen et indblik i studieforløb og frafald uden at uddannelsen dog redegør for hvordan disse oplysninger anvendes i forbindelse med kvalitetsarbejdet. Fakultetet gennemførte i 2002 en erhvervsundersøgelse blandt humanistiske kandidater fra universitetet i perioden 1995-2001. Undersøgelsen giver et godt vidensgrundlag om tyskdimittendernes arbejdsmarkedstilknytning og til dels om deres kompetencer.

6.6.2 Rekruttering og kompetenceudvikling

En nyetableret ordning giver underviserne adgang til vejledning ved pædagogiske specialister under fakultetet. Ingen tyskundervisere har endnu gjort brug af muligheden. Universitetet er i øjeblikket i færd med at etablere en mere fast og formaliseret pædagogisk efteruddannelse.

6.6.3 Ledelse og internt samarbejde

Fakultetet er som nævnt primus motor i forbindelse med størstedelen af det kvalitetsarbejde som finder sted i forbindelse med tyskuddannelsen på AU, og det er evalueringsgruppens vurdering at fakultetsniveauet har været i stand til at skabe udvikling og bevægelse på uddannelsesniveauet. Der mangler dog, som ved de øvrige institutioner, klarhed over ansvarsfordelingen for kvalitetsarbejdet.

Tyskuddannelsen ved AU bliver i forbindelse med en stor reorganisering af det humanistiske fakultet del af et storinstitut som forventes at fremme samarbejdet med beslægtede uddannelser.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen i nært samarbejde med fakultetet fortsætter arbejdet med kvalitetssikring som angivet i de tværinstitutionelle anbefalinger og i den forbindelse er særligt opmærksomme på at sikre at fakultetets udviklingsinitiativer rodfæstes på uddannelses- og institutniveau.*

6.7 Aalborg Universitet

Tyskuddannelsen ved AAU har fremlagt en udførlig og diskuterende præsentation af kvalitetsarbejdet i selvevalueringsrapporten. Der eksisterer en stor bevidsthed om vigtigheden af arbejdet med kvalitetssikring og -udvikling på tyskuddannelsen ved AAU. Selvevalueringsrapporten og besøget dokumenterer at tyskuddannelsen ved AAU ligesom de øvrige uddannelser har vanskeligt ved at opfylde alle de opstillede kriterier for godt kvalitetsarbejde, men at man, som det vil fremgå, er godt på vej.

6.7.1 Mål og strategier for kvalitetsarbejdet

Tyskuddannelsen ved AAU er i gang med at udarbejde en handlingsplan som vedrører den lokale implementering af fakultetets handlingsplan. Fakultetets handlingsplan udspringer i sin tur af universitetets samlede udviklingskontrakt. Der er en tydelig sammenhæng mellem mål og strategier for kvalitetsudvikling på forskellige niveauer.

6.7.2 Viden om studerende og dimittender og inddragelse af interessenter

Tyskuddannelsen på AAU mangler som de øvrige uddannelser viden om de studerendes kvalifikationer ved studiestart og systematisk viden om studieforløb og frafald, men har i de seneste år skabt et bedre og mere indgående vidensgrundlag om dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning. Vidensgrundlaget stammer fra en stor dimittendundersøgelse som AAU har gennemført i samarbejde med RUC. Den er dog endnu ikke opdelt på uddannelser.

Parallelt med dimittendundersøgelsen gennemførte AAU og RUC også en større aftagerundersøgelse for at belyse aftagernes holdning til kandidater fra de to universiteter. Det humanistiske fakultet har desuden etableret såkaldte rådgivningspaneler for samtlige uddannelser der består af aftagere og dimittender. Panelerne udtaler sig med mellemrum om uddannelsernes kvalitet og vurderer om deres interesser tilgodeses gennem uddannelsen.

6.7.3 Rekruttering og kompetenceudvikling samt ledelse og internt samarbejde

I 2002 blev en særdeles stor del af undervisningen på tyskuddannelsen ved AAU varetaget af undervisere uden forskningspligt eftersom en del af de fastansatte lærerkræfter var frikøbt til forskning eller delegeret til at varetage administrative opgaver. Problemet er reduceret i 2003.

Det Humanistiske Fakultet har bedt Pædagogisk Udviklingscenter ved AAU om at udvikle et særligt universitetspædagogisk kursus til alle løst ansatte undervisere ved fakultetet. Fakultetet afholder udgifter til udvikling af kurset og til undervisernes deltagelse heri.

Tyskuddannelsen ved AAU er del af et stort studienævn for fremmedsprog, og det fremmer samarbejdet mellem de forskellige fremmedsprogsuddannelser ved fakultetet. Samarbejdet mellem ledelsesniveauerne synes at fungere udmærket og alle ledelsesniveauer er udviklingsorienterede og meget åbne over for diskussion af eksisterende kvalitetssikringspraksis. På AAU deltager løst ansatte timelærere i lærermøder og dermed i det faglige udviklingsarbejde.

6.7.4 Evaluering og opfølgning

Ved tyskuddannelsen ved AAU evaluerer de studerende den vejledning som de får i forbindelse med projektarbejde. Et evalueringsskema udleveres til den studerende ved sidste vejledningsmøde og afleveres til sekretæren i udfyldt stand med angivelse af navn. Skemaerne er udformet med åbne spørgsmål, og de studerende skal forholde sig til udbyttet af vejledningen, gode og dårlige sider af vejledningsforløbet, antal møder, samlet vejledningstid, vurdering af vejledningens omfang samt sammenhæng med kurser. Koordinator for tyskuddannelsen udarbejder en rapport om både kursusevaluering og projektvejledningsevaluering. Rapporten forelægges studienævnet og offentliggøres på fagets hjemmeside. Koordinatoren tager sig af eventuel opfølgning.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at uddannelsen i nært samarbejde med fakultetet fortsætter arbejdet med kvalitetssikring som angivet i de tværinstitutionelle anbefalinger. Da tyskuddannelsen på AAU er kommet så relativt langt med kvalitetsarbejdet, anbefales det endvidere at uddannelsen arbejder med metoder til at vurdere effekten af kvalitetsarbejdet, dvs. metoder til at vurdere om resultaterne af kvalitetsarbejdet ses afspejlet i uddannelsens kvalitet som den kommer til udtryk, blandt andet i dimittendernes kompetencer.*

7 Samarbejde

Evalueringen i 1994-95 anbefalede større samarbejde mellem tyskmiljøerne, men der er sket meget lidt på den front. Et større samarbejde og eventuel arbejdsdeling dels med beslægtede fag internt på universitetet, dels med andre tyskmiljøer i Danmark, ville kunne skabe et rigere og bredere fagligt miljø for de tyskstuderende. På den baggrund inddrages samarbejde og arbejdsdeling mellem universiteterne i evalueringen.

Kapitel 7 belyser hvordan det samlede faglige miljø på tyskuddannelserne kan styrkes gennem relevante samarbejdsrelationer og arbejdsdeling. Kapitlet indledes med en redegørelse for tyskuddannelsernes volumen i afsnit 7.1. Herefter følger analyse og anbefalinger i forhold til tyskuddannelsernes samarbejde med andre fremmedsprogsuddannelser i afsnit 7.2 og samarbejdet mellem tyskuddannelserne i afsnit 7.3. Temaet for dette kapitel er i sin natur tværinstitutionelt og indeholder derfor ikke institutionsspecifikke afsnit.

7.1 Tyskuddannelsernes volumen

Tyskuddannelserne på de danske universiteter udgør meget små miljøer. Dette forhold blev problematiseret i forbindelse med evalueringen i 1994-95, men siden er problemet blot vokset. I perioden 1991-2002 har antallet af studerende der har påbegyndt en humanistisk tyskuddannelse, som det fremgår af Figur 1 på side 15, været dalende, og i 2002 er det samlede optag nede på 121 personer.[15]

Det er en international tendens at de traditionelle humanistiske sproguddannelser er pressede, og årsagerne til den vigende søgning er i vid udstrækning at finde uden for universiteterne da holdningen til tysk grundlægges tidligere i uddannelsesforløbet. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt at mange studerende på samtlige institutionsbesøg begrundede valget af tyskstudiet med at de havde haft inspirerende lærere i grundskolen og i gymnasiet. Selvom universiteterne således

[15] *105 personer er optaget gennem KOT på tyskuddannelserne på KU, SDU, AU og AAU. Tyskuddannelsen på RUC oplyser at der er optaget i alt 16 personer i studieåret 2002-03.*

kun i begrænset omfang kan styrke søgningen, er det et centralt spørgsmål hvordan tyskuddannelserne håndterer de problemer der relaterer sig til den begrænsede volumen.

Det lille optag kombineret med et stort frafald, jf.

Figur 3 på side 16, betyder for det første at antallet af dimittender med tysk er meget lavt. Dette forhold bliver behandlet i afsnit 7.1.1. For det andet betyder det at studenterbestandene og dermed de faglige miljøer er meget små. Dette forhold bliver behandlet i afsnit 7.1.2. På baggrund heraf stiller og besvarer evalueringsgruppen i afsnit 7.1.3 det naturlige spørgsmål om der er for mange institutioner i forhold til de relativt få studerende. Dette spørgsmål blev allerede stillet i evalueringsrapporten fra 1995, og svaret var umiddelbart at der var for mange uddannelsessteder når man så på det samlede antal studerende som ønskede at studere tysk. Spørgsmålet er ikke blevet mindre relevant i de mellemliggende år.

7.1.1 Dimittender og efterspørgsel

I perioden 1994-99 er der gennemsnitligt blevet uddannet 52 humanistiske kandidater med enten hoved- eller sidefag i tysk årligt. I samme periode er der sammenlagt uddannet 69 bachelorer der ikke efterfølgende har gennemført eller er i gang med en kandidatuddannelse. Der er altså tale om en relativt lille gruppe dimittender der årligt kommer ud på arbejdsmarkedet. Med den historisk lave søgning må antallet af dimittender formodes at blive mindre endnu, med mindre frafaldsmønsteret ændres væsentligt. Som nævnt i kapitel 3, er der intet der tyder på at frafaldet er under væsentlig forandring.

I år 2000 var 6 % af kandidaterne med hoved- eller sidefag i tysk fra 1994 til 1999 ifølge registerundersøgelsen arbejdsløse, mens andre 3 % stod uden for arbejdsstyrken i øvrigt. Dimittendundersøgelsen peger dog på at også tyskuddannede er ramt af den generelt stigende arbejdsløshed blandt akademikere – ikke mindst nyuddannede – som har fundet sted siden november 2000, som er registerundersøgelsens nedslag. Således angiver 9 % af deltagerne i dimittendundersøgelsen at de endnu ikke har været i arbejde, og blandt dem der har været i arbejde, angiver 14 % at de på undersøgelsestidspunktet (marts 2003) er ledige. Samlet set er 16 % af deltagerne i dimittendundersøgelsen på undersøgelsestidspunktet uden arbejde. Blandt kandidater alene er tallet 15 %.

Det er desuden værd at bemærke at 19 % af dimittenderne i dimittendundersøgelsen angiver at de i deres første job var beskæftiget inden for grundskolen, erhvervsuddannelser (EUD) eller anden uddannelse. Hverken EUD eller grundskolen kræver akademisk uddannede lærere. Af aftagerundersøgelsen fremgår det endvidere at selvom der er færre ansøgere til stillinger der kræver tysk-

faglig kompetence, end til stillinger der kræver fx engelsk- eller spanskfaglig kompetence, så er det ikke et problem at få kvalificerede ansøgere.

Institutionsbesøgene og nogle af selvevalueringsrapporterne gav indtryk af at der blandt undervisere og studerende hersker en opfattelse af at der i fremtiden vil blive stor efterspørgsel på tyskkandidater. Denne opfattelse deles til dels af aftagerne. Således forudser flere af aftagerne fra undervisningsinstitutionerne at de vil få problemer inden for de næste fem til ti år fordi mange af de nuværende tysklærere når pensionsalderen.[16] Derimod konkluderer aftagerundersøgelsen at et faldende udbud af tyskkandidater ikke vil være et problem inden for de øvrige brancher da den generelle udvikling ifølge respondenterne fra disse brancher går i retning af at efterspørgslen efter tyskfaglig kompetence er faldende til fordel for engelsk og spansk.

Med forbehold for den usikkerhed der er forbundet med sådanne forventninger til fremtiden, peger de fremlagte data på at der fremover vil være et behov for tyskkandidater – ikke mindst i gymnasieskolen. Der er dog ikke noget der tyder på at der p.t. hersker nogen større krise i forhold til kandidatproduktionen ud fra et arbejdsmarkedsperspektiv.

7.1.2 Studiemiljø

Det vigende optag og det store frafald betyder at studenterbestanden er kritisk lav på især RUC, AAU og SDU. Som konsekvens af de svindende studenterbestande er de faglige miljøer på samtlige universiteter kontinuerligt blevet udtyndet i perioden, og antallet af fastansat videnskabeligt personale har nået et betænkeligt lavt niveau, jf. Figur 6 på side 19.

De få undervisere som er tilknyttet tyskuddannelserne, er nødt til at dække et meget bredt område ud over deres eget forskningsområde. De studerende mener at de generelt modtager kvalificeret undervisning, men der blev udtrykt bekymring for at den undervisning der tilbydes, i mange tilfælde ikke er forskningsbaseret, forstået på den måde at undervisningen ikke varetages af en som forsker inden for det emne der undervises i. På besøgene var der bred enighed blandt de studerende om at dette ikke betyder så meget på bachelorniveauet, men at det faglige udbud er for snævert på overbygningen.

På RUC og AAU er miljøerne så små at de studerende oplever problemer med at danne grupper i forbindelse med projektarbejdet da det kan være vanskeligt at finde samarbejdspartnere med

[16] *I en analyse foretaget af Undervisningsministeriet i 1998 fremgår det at 21 % af tysklærerne i det almene gymnasium anno 1998 forventes at være gået på pension i år 2005. Analysen vurderer dog at produktionen af kandidater inden for alle andre faggrupper end matematik og fysik synes tilstrækkelig til at dække efterspørgslen, men at faget tysk vil være tæt på en mangelsituation i år 2010.*

samme faglige interesser. Både på RUC og AAU blev det også nævnt at der er så få studerende at det sociale liv på tyskuddannelsen er begrænset og stillestående, og at de studerende derfor i høj grad må søge andre studiesociale sammenhænge.

Samtidig vidner selvevalueringsrapporterne og besøgene om at de små miljøer også har fordele. Først og fremmest fremhæves det at man som studerende føler et nært tilhørsforhold til uddannelsen. Som studerende kender man sine medstuderende og underviserne og undgår dermed at føle sig som en anonym brik i et stort uoverskueligt spil. Også fra et undervisningsmæssigt synspunkt er der fordele ved de små miljøer. Underviserne kender den enkelte studerendes niveau, og når holdstørrelsen er nede på ti personer, kan der naturligvis bedre tages hensyn til individuelle behov. Desuden er det muligt at bruge mere dialogbaserede undervisningsformer end i et fyldt auditorium.

7.1.3 Udbuddet af tyskuddannelser

Fem universiteter udbyder en bacheloruddannelse, en eller flere kandidatuddannelser og en sidefagsuddannelse i humanistisk tysk, sidstnævnte med undtagelse af RUC. Af afsnit 7.1.1 fremgik det at der fra et arbejdsmarkedssynspunkt ikke entydigt kan peges på et behov for en væsentligt øget kandidatproduktion. Til gengæld er der problemer – men også fordele – forbundet med de meget små studiemiljøer. Disse forhold giver umiddelbart anledning til at overveje en reduktion af udbuddet af tyskuddannelser. Evalueringsgruppen sammenholder imidlertid disse forhold med den væsentlige konklusion i kapitel 5 at samtlige universiteter udbyder tyskuddannelser på et højt fagligt niveau.

Man må også medtænke at uddannelsernes geografiske spredning har betydning for at opretholde søgningen til tyskuddannelserne. Flertallet af potentielle tyskstuderende ville formentlig vælge at studere tysk selvom de ville være nødt til at flytte til en anden landsdel, men på besøgene var der en del studerende som gav udtryk for at de havde valgt uddannelsessted af geografiske årsager. Også den projektorganiserede studieform som tilbydes ved RUC og AAU, synes at have stor betydning for de studerendes valg af uddannelsessted. Hvis ikke de studerende ønsker at flytte for netop at få den uddannelse eller overbygning som de ønsker, vil en reduktion af udbuddet af tyskuddannelser kunne resultere i endnu færre tyskstuderende.

Endelig kan man forvente at en nedlæggelse af en tyskuddannelse ved et universitet kan have konsekvenser for de øvrige fag. Universiteter med færre kombinationsmuligheder vil formentlig ikke være attraktive for kommende studerende, og dermed kan et reduceret uddannelsesudbud få en negativ selvforstærkende effekt.

Den samlede vurdering er derfor at der ikke på nuværende tidspunkt er et entydigt grundlag for at anbefale en reduktion af udbuddet. Alternativt kunne man overveje om det af hensyn til studiemiljøerne ville være hensigtsmæssigt at dele uddannelsesretningerne imellem universiteterne. Tyskuddannelserne ved nogle universiteter skulle fx udelukkende uddanne gymnasielærere, mens andre universiteter udelukkende skulle uddanne tyskdimittender til arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren. Som det fremgik af afsnit 5.2.2, viser aftagerundersøgelsen og til dels dimittendundersøgelsen imidlertid at det tyskfaglige arbejdsmarked uden for uddannelsessektoren ikke alene danner basis for at opretholde humanistiske tyskuddannelser. Man må derfor forvente at en sådan arbejdsdeling på længere sigt ville resultere i en reduktion af udbuddet. Evalueringsgruppen ønsker som sagt ikke på nuværende tidspunkt at anbefale en sådan reduktion.

Til gengæld må evalueringsgruppen på det kraftigste understrege at miljøernes størrelse gør det tvingende nødvendigt at samarbejde med andre for at sikre kvaliteten af de udbudte uddannelser og for at udnytte de begrænsede ressourcer optimalt. På længere sigt vil samarbejde om fx uddannelsesudbud kunne opnå et tilstrækkeligt antal aktive studerende til at etablere et aktivt studiemiljø og dermed den nødvendige kritiske masse. Det vil gavne den fortsatte udvikling af tyskuddannelserne og andre små fremmedsprog der befinder sig i en lignende strategisk situation.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at fakulteterne, institutterne og uddannelserne med seriøsitet udvikler et samarbejde både internt på universiteterne med beslægtede fag og eksternt med andre miljøer som besidder relevant fremmedsprogsfaglig ekspertise.*

7.2 Samarbejde med andre fremmedsprogsuddannelser

Uddannelsernes selvevalueringsrapporter viser tydeligt at undervisere og ledelser er meget bevidste om konsekvenserne af den udbredte rekrutteringskrise, og at man ser med stor bekymring på miljøernes fremtid. En del af det samarbejde der allerede foregår internt på universiteterne, kan ses som reaktion på den aktuelle krise.

De mindste tyskmiljøer – AAU, RUC og i nogen grad SDU – har et institutionaliseret og udbygget samarbejde med de øvrige sprogfag internt på universiteterne. Især AAU indtager en særstatus da tyskuddannelsen her er en del af et samlet studienævn og et samlet institut for fremmedsprog. Uddannelsen samarbejder derfor på alle planer med andre fremmedsprogsuddannelser, herunder også erhvervssproglige fremmedsprogsuddannelser. Samarbejdet i det fælles studienævn rummer mange eksempler på arbejdsdeling idet en række opgaver løses i fællesskab, fx tilrettelæggelse af fælles undervisningsforløb på første semester og specialevejledning inden for undervisernes ikkesprogspecifikke forskningsområder. Samarbejdet med de andre sprogfag på AAU er så omfattende at det mest konstruktive formentlig ikke er at diskutere hvordan tyskuddannelsen kan samar-

bejde mere med disse, men snarere hvordan uddannelsen kan sikre at særlige tyskfaglige prioriteter ikke drukner i det vidtstrakte samarbejde.

Også på RUC er der et tæt, institutionaliseret samarbejde med de andre sproguddannelser da tysk er en del af et samlet institut for alle sproguddannelser. Uddannelserne samarbejder derfor om alle instituttets opgaver, og instituttets medarbejdere er organiseret i forskningsklynger efter forskningsinteresser på tværs af fag. Et eksempel på et konkret integreret samarbejde mellem sprogene er RUC's oprettelse af sprog- og kulturmødestudier. Dette samarbejde sikrer at underviserne i det meget lille tyskmiljø som eksisterer på RUC, indgår i et større og bredere forskningsmiljø. Samarbejdet er en væsentlig forudsætning for at sikre kvaliteten af tyskuddannelsen. På undervisningssiden er samarbejdet mellem sprogfagene ikke så udpræget, men der er bestræbelser på at udvide samarbejdet til at omfatte samlæsning af teoretiske fag, fx de kulturvidenskabelige studieenheder i sprogfagene og kultur- og sprogmødestudier. I kraft af RUC's særlige struktur med en tværfaglig basisuddannelse og to sidestillede overbygningsfag er tværfagligheden i fokus i ethvert uddannelsesforløb.

På SDU, som på AAU, samarbejder de humanistiske og de erhvervssproglige uddannelser. Cand.negot.-uddannelsen råder ikke over egne lærerkræfter, men rekvirerer undervisningen ved de relevante institutter, altså også blandt de undervisere som forestår undervisningen på de humanistiske tyskuddannelser. Der er udviklet en mulighed for at bachelorer med tysk erhvervssprog kan fortsætte på den humanistiske kandidatuddannelse i tysk, og der er konkrete planer om at indføre samlæsning af visse fag fra efterårssemesteret 2003. Tyskuddannelsen samarbejder også med andre sproguddannelser ved fakultetet med et fælles udbud af overbygningskurser af almen humanistisk karakter, fx i litteratur, historie eller sprogvidenskabelig teori. Samme type samarbejde findes i de såkaldte tværfag som alle fakultetets bachelorstuderende skal bestå to af. Et konkret eksempel på samarbejde på undervisningssiden er et kursus i germansk sproghistorie som udbydes i et samarbejde mellem tysk, engelsk og nordisk. SDU's centerstruktur betyder at underviserne på tyskuddannelsen er forankret i forskellige institutter og dermed indgår i et bredere forskningsmiljø på institutniveau.

De to største tyskmiljøer, KU og AU, har mere ad hoc-prægede samarbejdsrelationer til beslægtede uddannelser internt på universiteterne. På AU udbød litteraturhistorie og tysk i samarbejde et kursus i ny tysk litteratur i forårssemesteret 2002, og i efterårssemesteret 2002 og forårssemesteret 2003 deltager instituttet i et bredt samarbejde om kurser i verdenslitteratur. I 2001-02 samarbejdede instituttet med engelsk og fransk om et undervisningsmodul i fremmedsprogspædagogik som blev udbudt under Åben Uddannelse. Det humanistiske fakultet på AU har dog planer om at institutionalisere og udbrede samarbejdet mellem sprogfagene. Fakultetet har vedtaget at Institut for germansk filologi fra 2004 slås sammen med engelsk, romansk og klassisk filologi i et nyt stor-

institut som vil få ca. 60 VIP-medarbejdere. Fra fakultetets side forventer man at sammenlægningen vil føre til et intensiveret samarbejde med de øvrige fag om undervisningsudbud og en bedre udnyttelse af det videnskabelige personales samlede kompetencer i den forskningsbaserede undervisning. Sammenlægningen skal endvidere åbne mulighed for et samarbejde om udvikling af nye studieretninger som sigter mod arbejdsmarkedet uden for undervisningssektoren.

På KU har man heller ikke et institutionaliseret samarbejde mellem fremmedsprogsfagene, dog er tyskuddannelsen for nylig begyndt at samarbejde med engelskuddannelsen om en praktikordning for de studerende. På undervisningssiden er det muligt for de studerende at følge undervisning på andre af fakultetets uddannelser og søge merit herfor på tyskuddannelsen, men ifølge selvevalueringsrapporten er der mange studerende som ikke opsøger relevant undervisning på andre institutter selvom der er tale om undervisning som umiddelbart kan anvendes i forbindelse med pensumopgivelser på tyskuddannelsen. En forklaring kan være at initiativet i meget høj grad er overladt til den enkelte studerende eftersom der ikke er etableret egentlig samlæsning uddannelserne imellem.

I 2001-02 arbejdede de moderne fremmedsprog på KU sammen om at udarbejde en hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer. Hvidbogen vidner om stor interesse for et øget samarbejde mellem sproguddannelserne. De anbefaler her at der etableres et større samarbejde mellem fremmedsprogsuddannelserne, og de fremfører at en sammenlægning af sproginstitutterne er ønskeligt da det vil muliggøre en række forbedringer for studerende og undervisere. På besøget gav også fakultetsledelsen udtryk for at man ser de øvrige humanistiske uddannelser og i særdeleshed de andre fremmedsprog som tyskuddannelsens vigtigste samarbejdspartner. Indtil videre er en planlagt institutsammenlægning dog sat i bero.

7.3 Samarbejde mellem tyskmiljøerne

I evalueringsrapporten fra 1995 blev de enkelte tyskuddannelsers manglende samarbejde påtalt, men der er stadig ikke noget særligt udbygget samarbejde mellem uddannelserne. Generelt foregår samarbejde mellem miljøerne om konkrete faglige arrangementer der har en bredere interesse, dvs. man inviterer kolleger fra andre universiteter til at deltage i fx symposier, gæsteforelæsninger og konferencer. I denne evaluerings sammenhæng er det helt afgørende dog at der på undervisningssiden reelt intet samarbejde er. Der er nogle få eksempler på at specialestuderende har fået tildelt en vejleder fra et andet universitet, og ved AU har man et samarbejde med Handelshøjskolen i Århus om enkeltstående undervisningsudbud.

I den periode hvor uddannelserne har udformet deres selvevalueringsrapporter (januar-februar 2003), er der taget hul på udviklingen af mere formaliserede regionale samarbejder. For at højne

kvaliteten af uddannelsen og øge de studerendes valgmuligheder har KU i år indgået samarbejdsaftaler med Handelshøjskolen i København og Lunds Universitet. Muligheden for at inddrage RUC og Danmarks Pædagogiske Universitet i samarbejdet er endnu ikke afklaret. I første omgang er det tanken at man koordinerer skemalægning og øvelser i forbindelse med bachelorprojektet og emneområder på kandidatuddannelsen således at de studerende får mulighed for at følge et større udbud. På længere sigt lægges der op til flere valg- og specialiseringsmuligheder, fx et samarbejde om bacheloruddannelsen, sideløbende studieordninger og deling af udgifter til gæsteforelæsere samt ph.d.-kurser.

På besøgene var studerende, undervisere og ledelse alle meget positive over for et sådant regionalt udbud af kurser. De studerende på RUC var særligt interesserede i et samarbejde om udbud af studieenheder og udtrykte undren over at et sådan samarbejde ikke for længst er blevet etableret. De studerende som deltog i besøgene på KU og RUC, mente ikke at rejseafstanden mellem Amager, Roskilde og Frederiksberg vil udgøre et problem. Begge steder blev der dog udtrykt en vis skepsis over for rejseomkostningerne i forbindelse med at deltage i undervisning i Lund.

Evalueringsgruppen finder de fremlagte planer meget interessante og lovende, især det forhold at man agter at annoncere hinandens kurser for de studerende og at anlægge en meget åben tilgang til merit for hinandens uddannelsestilbud.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at fakulteter, institutter og studienævn på de berørte institutioner formaliserer og implementerer det planlagte samarbejde. For at optimere ressourceforbruget må det overvejes at etablere egentlig arbejdsdeling mellem de involverede institutioner så nogle discipliner dækkes af én part i samarbejdet, mens andre discipliner dækkes af en anden. Derved vil miljøernes særlige kompetencer kunne udnyttes til fulde.*

Også vest for Storebælt er muligheden for et tættere samarbejde blevet diskuteret. De humanistiske dekaner på AAU, AU og SDU har lagt op til at etablere et samarbejde mellem tyskuddannelserne ved de tre institutioner med henblik på en bedre ressourceudnyttelse og et bredere undervisningstilbud. Drøftelserne om samarbejdets konkrete form og indhold er dog ikke kommet i gang endnu.

På besøgene blev det klart at man ikke skal forvente samme studentermobilitet mellem universiteterne vest for Storebælt da afstanden mellem de tre universiteter er langt større. De studerende på AAU og SDU var skeptiske, men ville ikke afvise at de ville deltage i undervisning i Århus hvis udbuddet var spændende. På AU afviste de studerende helt og holdent at rejse til Ålborg eller Odense for at deltage i undervisning med henvisning til rejseomkostninger og tidsforbrug. De studerende ved de tre universiteter udviste under besøgene en manglende erkendelse af de faglige fordele

som de ville kunne høste af et mere intensivt samarbejde mellem tyskmiljøerne. De studerendes manglende mobilitet er en alvorlig barriere for samarbejdet mellem tyskmiljøerne, og evalueringsgruppen vurderer at det er nødvendigt med en fælles indsats hvor uddannelserne med støtte fra fakulteterne giver højere prioritet til tværinstitutionelt samarbejde og arbejdsdeling for at opnå en holdningsændring blandt de studerende.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at fakulteter, institutter og studienævn på SDU, AU og AAU arbejder videre med en formalisering og implementering af samarbejdet og overvejer at involvere Det Erhvervssproglige Fakultet ved Handelshøjskolen i Århus i samarbejdet. Det er i den forbindelse vigtigt at de studerende inddrages i etableringen af samarbejdet så de valgte samarbejdsmodeller accepteres og anvendes af de studerende.*

Evalueringen efterlader det overordnede indtryk at alle mener at der er gode muligheder for mere udbygget samarbejde mellem de danske tyskmiljøer. Den skepsis som findes, bunder blandt andet i at de eksisterende miljøer frygter at der skal ske en harmonisering og dermed forfladigelse af de særlige kompetencer som kendetegner de forskellige miljøer. I det perspektiv opfattes forskellene på tyskmiljøerne som en hæmsko for samarbejde. Evalueringsgruppen deler ikke denne betragtning. Det er sandt at studieordningerne er meget forskellige, og det er en teknisk barriere for meritoverførsel og dermed også for samarbejde på undervisningssiden, men netop det faktum at forskellige miljøer kan tilbyde de studerende så forskellige kompetencer, er det vigtigste argument for at mangfoldigheden skal gøres tilgængelig for alle landets tyskstuderende. Det eksisterende samarbejde mellem tyskuddannelserne er ganske enkelt for lille, og der er for lille studenter- og undervisermobilitet mellem universiteterne. Evalueringsgruppen understreger at mobilitet er en nødvendighed fordi den bidrager til både vidensdeling og vidensløft.

Af selvevalueringsrapporterne fra RUC, AU og AAU fremgår det at det manglende samarbejde formentlig skyldes den totale mangel på formalisering og organisering som præger området. Et uformelt forum for germanister i Danmark afholdt et landstræf i september 2001 på Goethe-Instituttet i København med deltagelse af germanister fra AAU, AU, KU, RUC, SDU og Handelshøjskolen i København. Det blev dengang besluttet at etablere en egentlig forening med et bredere repræsentativt mandat, men det er ikke sket.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at etableringen af et landsdækkende tværinstitutionelt samarbejdsforum for de universitære tyskuddannelser involverer både fakultets-, institut- og uddannelsesniveau. De erhvervssproglige tyskuddannelser bør også medtænkes. Der må indgås indbyrdes forpligtende aftaler om at anvende hinandens undervisningstilbud for at sikre et bredere og bedre udbud til de studerende.*

Appendiks

Appendiks A: Kommissorium

1. Baggrund
Fra 1992 til 1998 evaluerede Evalueringscenteret de fleste videregående uddannelser efter turnusprincippet. Evalueringen af de videregående tyskuddannelser fandt sted i 1994-95, og tyskuddannelserne var dermed de første sproguddannelser der blev evalueret.

Med Handlingsplan 2002 besluttede bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut at igangsætte en evaluering af de universitære tyskuddannelser.

En væsentlig opgave for Danmarks Evalueringsinstitut er nu at udvikle et koncept for evaluering af de uddannelser der er blevet evalueret tidligere. Der skal udvikles et evalueringsdesign som, inden for rammerne af de metodemæssige krav som stilles i lov om Danmarks Evalueringsinstitut, er mindre ressourcekrævende for de involverede uddannelser end turnusevalueringerne var.

2. Evalueringsområde
Evalueringen omfatter de humanistiske bachelor- og kandidatuddannelser (cand.mag.) i tysk, hovedfag såvel som sidefag, der udbydes på Københavns Universitet, Roskilde Universitetscenter, Syddansk Universitet, Aalborg Universitet og Aarhus Universitet.

3. Evalueringens formål
Formålet med evalueringen er at evaluere kvaliteten af de universitære tyskuddannelser i Danmark ved at belyse tre temaer som er udvalgt på baggrund af forundersøgelsen:
a. Dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning
b. Uddannelsernes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling
c. Samarbejde og arbejdsdeling mellem de universitære tyskmiljøer i Danmark.

Med disse tre temaer evalueres kvaliteten af de universitære tyskuddannelser i Danmark dels ved institutionernes interne processer, dels ved eksternt definerede resultatindikatorer.

a. Dimittendernes kompetencer og arbejdsmarkedstilknytning
Evalueringen vil kortlægge de kompetenceprofiler som produceres ved de fem tyskuddannelser, og sammenholde disse med bachelor- og kandidatgradsbeskrivelserne i Den danske kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser. Kvalifikationsnøglen er udviklet i samarbejde mellem blandt andre Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, EVA, Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser, Rektorkollegiet og repræsentanter for de studerende. Endvidere sammenholdes kompetenceprofilerne med arbejdsmarkedets behov.

Med henblik på at tilføre vurderingen af dimittendernes kompetencer et internationalt komparativt perspektiv kan evalueringen inddrage redegørelser fra tyskuddannelser ved udvalgte udenlandske universiteter.

b. Uddannelsernes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling
Uddannelsens kvalitetsarbejde er et vigtigt redskab for at kunne opfylde og dokumentere opfyldelse af krav om kvalitet i uddannelsen. Undersøgelsen af hvordan institutionerne arbejder med kvalitetssikring og -udvikling kan blandt andet inddrage følgende aspekter:

- uddannelsernes arbejde med målsætninger og strategier, herunder vidensgrundlaget for dette arbejde
- uddannelsernes inddragelse af input fra interessenter, herunder studerende og aftagere, i forbindelse med udviklingen af studiet
- uddannelsernes arbejde med kompetenceudvikling, herunder rekruttering af medarbejdere
- uddannelsernes ledelse og organisering i forbindelse med udvikling af studiet
- uddannelsernes evaluerings- og opfølgningsaktiviteter
- uddannelsernes arbejde med internationalisering.

Evalueringen af uddannelsernes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling foretages med udgangspunkt i en række eksplicitte kriterier som både skal være tilstrækkeligt præcise til at kunne fungere som vurderingsgrundlag og samtidig være tilstrækkeligt åbne til at kunne rumme praksis på den enkelte uddannelse. Perspektiverende kan internationale erfaringer med kvalitetssikring ved sproguddannelser inddrages.

c. Samarbejde og arbejdsdeling mellem de universitære tyskmiljøer i Danmark
De universitære tyskmiljøer i Danmark er alle meget små. Evalueringen skal derfor belyse hvorledes det samlede faglige miljø kan styrkes gennem relevante samarbejdsrelationer og eventuel arbejdsdeling.

Forud for kommissoriets vedtagelse gennemførtes en forundersøgelse som blandt andet omfatter en redegørelse for opfølgning og udvikling siden evalueringen i 1994-95.

4. Organisation

Der nedsættes en ekstern evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringen. Evalueringsgruppens opgave er at fremsætte vurderinger og anbefalinger på baggrund af evalueringens dokumentationsmateriale i den endelige evalueringsrapport. Gruppen sammensættes så den dækker følgende profiler:

- Indsigt i og erfaring med undervisning og forskning inden for tyskfaget
- Erfaring med ledelse og kvalitetssikring på universitetet
- Indsigt i aftagerinstitutioners behov og krav til tyskdimittender.

EVA's bestyrelse vedtog i marts 2002 på forsøgsbasis at lade en studerende indgå i evalueringsgruppen ved en kommende evaluering af en videregående uddannelse. I den anledning vil der som et forsøg indgå en studerende med erfaring fra en videregående sproguddannelse i evalueringsgruppen.

Der lægges endvidere vægt på international deltagelse i evalueringsgruppen.

Der nedsættes en projektgruppe fra EVA der har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Det vil sige at projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen, fungerer som kontaktpersoner i forhold til de berørte institutioner og står for udarbejdelsen af den endelige rapport.

5. Evalueringsmetode

Registerundersøgelser: Der foretages specialudtræk på Danmarks Statistik med henblik på at belyse blandt andet studieeffektivitet, frafald, gennemførelse, beskæftigelse og ledighed.

Selvevaluering: Der gennemføres en selvevaluering på institutionerne. Selvevalueringen skal fokusere på uddannelsernes kvalitetsarbejde, de opnåede resultater, herunder hvilke kompetencer de studerende forventes at opnå, samt samarbejdet og arbejdsdelingen mellem de universitære tyskmiljøer i Danmark. Selvevalueringen gennemføres på baggrund af en vejledning til selvevaluering udarbejdet af EVA. I forbindelse med evalueringens afrapportering gives der en tilbagemelding på selvevalueringsrapporterne.

Undersøgelse blandt aftagere: Der gennemføres en undersøgelse blandt aftagerrepræsentanter med henblik på at belyse om fremmedsproglig faglighed, herunder tyskfaglighed, efterspørges på arbejdsmarkedet, og i givet fald hvilke kompetencer der efterspørges.

Undersøgelse blandt dimittender: Der gennemføres en undersøgelse blandt dimittender med henblik på at belyse hvilke kompetencer dimittenderne oplever at have opnået på studiet, i forhold til hvilke kompetencer de har brug for på arbejdsmarkedet.

Besøg på institutionen: Der gennemføres et besøg af en dags varighed på hver institution. Formålet med besøget er at underbygge og nuancere de øvrige undersøgelser.

Skriftlig høring eventuelt med efterfølgende møde: Evalueringsgruppen fremlægger et udkast til evalueringsrapport for repræsentanter fra uddannelserne. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater.

Evalueringsrapport: EVA offentliggør en evalueringsrapport som indeholder evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger på baggrund af den indhentede dokumentation.

Appendiks B: Gradsbeskrivelser i Kvalifikationsnøglen

Følgegruppen for den danske Bologna-proces har udformet en generel beskrivelse af de videregående uddannelsers slutkompetencer. Resultatet foreligger nu som Den danske kvalifikationsnøgle. For bachelor- og kandidatuddannelserne defineres kompetenceprofiler, kompetencemål og formelle forhold som følger:

Kompetenceprofiler

Bachelor-kompetenceprofil: En bachelor vil have kompetencer der er erhvervet gennem et uddannelsesforløb der er baseret på forskningsresultater. En bachelor skal have grundlæggende kendskab til og indsigt i sit fags metoder og videnskabelige grundlag. Disse egenskaber skal kvalificere bacheloren til videreuddannelse på et relevant kandidatstudium samt til relevant ansættelse på arbejdsmarkedet.

Kandidat-kompetenceprofil: En kandidat vil have kompetencer der er erhvervet gennem et uddannelsesforløb der er baseret på forskningsresultater. Kandidaten skal være kvalificeret til videre forskning (ph.d.-uddannelse) og ansættelse på arbejdsmarkedet i stillinger der er relevante for og kræver akademisk sagkundskab i det pågældende område. Kandidaten skal i forhold til bacheloren have udbygget sin faglige viden og selvstændighed så kandidaten selvstændigt kan anvende videnskabelig teori og metode inden for fagområdet.

Kompetencemål

Kompetencemål	En bachelor skal kunne:	Ud over de kompetencer der er beskrevet for bachelorniveauet, skal en kandidat kunne:
Intellektuelle kompetencemål	• Beskrive, formulere og formidle problemstillinger og resultater • Foretage analyser på videnskabeligt grundlag • Strukturere egen læring.	• Kommunikere om faglige problemer både til specialister og til udenforstående • Formulere og analysere videnskabelige problemstillinger selvstændigt, systematisk og kritisk • Fortsætte egen kompetenceudvikling og specialisering.
Praksiskompetencemål	• Analysere praktiske problemstillinger i en erhvervsmæssig eller professionel sammenhæng • Træffe og begrunde fagligt relaterede beslutninger.	• Træffe og begrunde selvstændige fagligt relaterede beslutninger og om nødvendigt gennemføre undersøgelser der giver et tilstrækkeligt beslutningsgrundlag • Forestå udviklingsarbejde på baggrund af videnskabelige, teoretiske og/eller eksperimentelle metoder.

Faglige kompetencemål	• Vurdere metoder inden for fagområdet • Demonstrere indsigt i centrale discipliner, teorier og begreber.	• Vurdere hensigtsmæssigheden af forskellige metoder for analyse og faglig problemløsning selvstændigt • Demonstrere: o *Enten* specialistforståelse i forlængelse af bachelorgrad o *Eller* et bredere perspektiv på fagområdet for sin bachelorgrad o *Eller* ny faglig kompetence ved siden af bachelorgrad. • Demonstrere forståelse af forskningsarbejde og på denne baggrund indgå i forskningssammenhænge • Demonstrere indsigt i implikationerne af forskningsarbejde (forskningsetik).

Formelle forhold

Bacheloruddannelser	Kandidatuddannelser
• Adgangskrav: gymnasial uddannelse (evt. med bestemte fag på bestemte niveauer) • Varighed: tre års fuldtidsstudier • Videreuddannelse: kandidat- og masteruddannelser.	• Adgangskrav: bestemt(e) bachelorgrad(er) • Varighed: to års fuldtidsstudier. • Videreuddannelse: ph.d.-uddannelse.

Appendiks C: Kriterier for godt kvalitetsarbejde

Mål og strategier for kvalitetsarbejde

- Der er en formuleret målsætning og strategi for uddannelsens arbejde med kvalitetssikring og -udvikling som relaterer sig til uddannelsens formål.
- Uddannelsens strategi for kvalitetsarbejde er baseret på indsigt i uddannelsens kvalitet.
- Det kvalitetsarbejde som udføres i praksis, stemmer overens med målsætninger og strategi for kvalitetsarbejdet.

Ledelse og internt samarbejde

- Der er etableret klare organisatoriske rammer, procedurer og ansvarsfordeling for kvalitetsarbejdet mellem institutionens organer.
- Der er etableret klare organisatoriske rammer og procedurer for inddragelse af studerende og medarbejdere i uddannelsens kvalitetsarbejde.

Viden om studerende og dimittender

- Uddannelserne holder sig systematisk orienteret om studieaktivitet og studiestatus.
- Uddannelserne holder sig systematisk orienteret om dimittendernes arbejdsmarkedssituation.
- Uddannelsen anvender sin viden om studerende og dimittender i sit kvalitetsarbejde.

Inddragelse af interessenter

Eksterne interessenter, herunder censorerne, relevante erhverv/professioner og fagmiljøer involveres i det løbende kvalitetsarbejde. Det vil sige:

- at interessenters vurderinger af uddannelsens kvalitet indsamles og analyseres regelmæssigt
- at interessenternes vurderinger giver anledning til refleksion og således medvirker til kvalitetssikringen og -udviklingen
- at interessenter holdes orienteret om uddannelsens kvalitetsarbejde og inddrages heri.

Rekruttering og kompetenceudvikling

- Der sker en kontinuerlig kvalitetssikring af uddannelsen gennem løbende vurdering og udvikling af kompetencer (faglige såvel som pædagogiske kompetencer) blandt medarbejderne.
- Ved nyansættelse sikres det faglige og pædagogiske kompetenceniveau.

Evaluering og opfølgning

- Kvaliteten af uddannelsen og dens delelementer evalueres løbende og systematisk, internt såvel som eksternt.
- Resultater af interne og eksterne evalueringer systematiseres og integreres i uddannelsens kvalitetsudvikling, planlægning og budget.
- Uddannelsen har en strategi til håndtering af situationer hvor undervisningsaktiviteter gentagne gange vurderes negativt.

Internationalisering

- Uddannelsen samarbejder og sammenligner sig jævnligt med tilsvarende internationale uddannelser af højeste kvalitet.
- Uddannelsen sikrer at meritgivende kurser fra uddannelsessteder i udlandet har den fornødne kvalitet.

Ressourceforbrug og udbytte af kvalitetsarbejde

- Der er afsat tilstrækkelige ressourcer til kvalitetsarbejdet.
- Der er et rimeligt forhold mellem de ressourcer som anvendes på kvalitetsarbejde, og effekten heraf.

Appendiks D: Evalueringsgruppen

Ivar Sagmo, professor i tysk litteratur ved Universitetet i Oslo fra 1982. Dr.philos i tysk litteratur, 1979. Professor i tysk litteratur ved Universitetet i Tromsø 1980-82. Fra 1988-89 gæsteprofessor ved Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Fra 1985-88 bestyrer ved Germanistisk Institut, Universitetet i Oslo, og medlem af fakultetsrådet ved samme universitet.

Anne Mette Illemann Friberg, stud.mag. i spansk og dansk ved Københavns Universitet fra 1998. Studievejleder på spanskstudiet ved Københavns Universitet.

Bitten Vecht, studielektor ved Gammel Hellerup Gymnasium fra 1970. Cand.mag. i tysk og teoretisk pædagogik. Tidligere fagkonsulent i uddannelses- og erhvervsvejledning og fra 2002 medlem af censorkorpset for tysk og nederlandsk.

Christoph Bartmann, leder af Goethe-Instituttet i København fra 1999. Dr.phil. i germanistik 1982. Fra 1988 ansat ved Goethe-Instituttet.

Wolfgang Koch, professor i tysk sprog og dekan for Det Erhvervssproglige Fakultet ved Handelshøjskolen i Århus fra hhv. 1996 og 1999. Doktoreksamen, 1978. I perioden 1972-96 ansat ved Universitetet i Lund.

Appendiks E: Prøver og eksamener

Ifølge de studieordninger som var gældende november 2002 ved kommissoriets vedtagelse.

Institution og uddannelsesforløb	Prøver og eksamener i alt		Heraf med ekstern censur	
	Antal	ECTS	Antal	ECTS
Københavns Universitet				
Bacheloruddannelsen, grundfag (2 årsværk)[1]	11-12	120	6-7	75
1½-årige kandidatuddannelse	6	90	6	90
Toårige kandidatuddannelse	8	120	8	120
Tilvalgsfaget (1 årsværk)[2]	6	60	1	15
Sidefagsuddannelsen (½ årsværk)	3	30	3	30
Syddansk Universitet				
Bacheloruddannelsen, tofaglig (2 årsværk)	14	120	4	48
Bacheloruddannelsen, etfaglig (3 årsværk)				
Kandidatuddannelsen, etfaglig (2 årsværk)	6	120	4	84
Kandidatuddannelsen, tofaglig (1½ årsværk)	7-8[3]	90	4	65
Bachelorsidefag (1 årsværk)	4	60	2	30
Kandidatsidefag (½ årsværk)	3	30	2	21
Aarhus Universitet				
Bacheloruddannelsen, grundfag (2 årsværk)	10	120	6	80
Bacheloruddannelsens 3. år, gren 1	7	60	5	40
Bacheloruddannelsens 3. år, gren 2[4]	3-6	60	2-5	50
Kandidatuddannelsen, linje A (2 årsværk)	7	120	6	90
Kandidatuddannelsen, linje B (2 årsværk)	5	120	2	40
Kandidatuddannelsen, linje C (1½ årsværk)	8	90	6	70
Kandidatuddannelsen, linje D (½ årsværk)	1	30	1	30
Sidefagsuddannelsen, linje A (1½ årsværk)	9	90	6	65
Sidefagsuddannelsen, linje B (2 årsværk)	11	120	7	80

Aalborg Universitet				
Bacheloruddannelsen, grundfag (2 årsværk)	9	120	3	48
Bacheloruddannelsens 3. år	7	60	4	36
Kandidatuddannelsen, almen, model A (2 årsværk)	8	120	3	60
Kandidatuddannelsen, almen, model B (2 årsværk)	12	120	6	75
Kandidatuddannelsen, almen, model C (1 årsværk)	4	60	1	30
Kandidatuddannelsen, almen, model D (½ årsværk)	1	30	1	30
Kandidatuddannelsen, almen, model E (1½ årsværk)	9	90	6	75
Kandidatuddannelsen, KKG (2 årsværk)	6	120	2	50
Sidefagsuddannelsen (1½ årsværk)	11	90	6	60
Roskilde Universitetscenter				
Bacheloruddannelsen (½ årsværk)	3	30	2	21
Kandidatuddannelsen, gymnasielinjen (1 årsværk)	8	60	6	54
Kandidatuddannelsen, kulturlinjen (1 årsværk)	7-8	60	6	54-57

[1] Antallet af eksamener varierer fordi den studerende kan vælge at afslutte bacheloropgaven med en eller to eksamener.
[2] Opgørelsen er baseret på at den studerende ønsker at studere tysk som sidefag, hvorved visse tilvalgsfag er obligatoriske.
[3] Antallet af prøver varierer fordi den studerende kan vælge om et emnestudie skal erstatte en anden prøve eller 300 siders pensum.
[4] Antallet af prøver varierer fordi den studerende kan vælge at erstatte op til 20 ECTS-point af et emnestudie med fakultative sprogfærdighedsprøver af et tilsvarende antal ECTS-point.

Appendiks F: Regelgrundlag og litteratur

De tyskuddannelser der indgår i evalueringen, er omfattet af et stort lov- og regelgrundlag. Nedenfor listes, i hierarkisk orden, de centrale dokumenter der referes direkte til i rapporten. Ligeledes listes, i alfabetisk orden, den baggrundlitteratur der referes direkte til i rapporten.

Universitetsområdet

- Bekendtgørelse af lov om universiteter mfl. LBK nr. 1177 af 22. december 1999. (Universitetsloven).
- Bekendtgørelse om studiestrukturen for bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteter mfl. BEK 573 af 2. juli 1993. (Studiestrukturbekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om humanistiske uddannelser på universiteterne. BEK nr. 169 af 15. marts 1995 (Humanistbekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om uddannelser ved Roskilde universitetscenter. BEK nr. 706 af 24. august 1995 (RUC-bekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om eksamen ved visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. BEK nr. 1021 af 2. november 2002. (Eksamensbekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om censorinstitutionen for visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. BEK nr. 332 af 25. maj 1993 med ændringer ved BEK 867 af 18. september 2000. (Censorbekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om ansættelse af lærere og videnskabelige medarbejdere ved universiteter mfl. under Forskningsministeriet. BEK 820 af 31. august 2000. (Ansættelsesbekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om gymnasierelateret faglig supplering på universiteterne. BEK nr. 668 af 12. august 2002. (Suppleringsbekendtgørelsen).
- Cirkulære om Stillingsstruktur ved universiteter mfl. under Forskningsministeriet. CIR nr. 12223 af 22. september 2000.
- Cirkulære om timelønnet undervisning samt cirkulære om censorvederlag. CIR nr. 12407 af 17. januar 2001.
- Cirkulære om aftale om strategisk og systematisk kompetenceudvikling i statens institutioner. CIR nr. 9625 af 26. juni 2002.
- Fællesregler for bachelor- og kandidatuddannelser på Roskilde Universitetscenter af 19. december 2001

Gymnasieområdet

- Bekendtgørelse af lov om gymnasiet mv. LBK nr. 178 af 15. marts 2002.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen. BEK nr. 411 af 31. maj 1999 med ændringer ved BEK nr. 682 af 23. august 1999 og BEK nr. 1196 af 17. december 1999. (Gymnasiebekendtgørelsen). Bilag 33a og 33b omhandler tysk.
- Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser. BEK nr. 477 af 18. juni 2002. (Kompetencebekendtgørelsen).
- Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne. BEK nr. 677 af 12. juli 1996.

Litteratur

- *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser ("Qualification Framework"). Endelig rapport. Tiltrådt af Bologna-følgegruppen 15. januar 2003.* Bologna-følgegruppens arbejdsgruppe om QF. Lokaliseret på World Wide Web 4. juli 2003: http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/ Modendanskkvalifikationsnoegle.pdf.
- *Basisuddannelserne ved Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter*. Danmarks Evalueringsinstitut. 2001.
- *Videregående tyskuddannelser. Evalueringsrapport*. Evalueringscentret. 1995.
- *De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet. En hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer.* Sprogfagenes identitetsudvalg. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. 2002.
- *De humanistiske og naturvidenskabelige kandidater og deres arbejdsmarked*. Undervisningsministeriet. 1998.

Appendiks G: Termer og forkortelser

Afbrud: Antallet af personer der afbryder deres uddannelse, indberettes af uddannelserne til Danmarks Statistik. Personer der ikke er studieaktive i to år, registreres af Danmarks Statistik som afbrud. Studieafbrud fordeler sig på fire forskellige typer afbrud:

- *Frafald:* Afbrud hvorefter der ikke påbegyndes en anden uddannelse.
- *Institutionsskift:* Afbrud efterfulgt af indskrivning på tilsvarende tyskuddannelse ved en anden institution.
- *Uddannelsesskift:* Afbrud efterfulgt af indskrivning på en anden uddannelse ved samme institution.
- *Institutions- og uddannelsesskift*: Afbrud som følges af et andet uddannelsesforløb på en anden institution.

Metodisk er det valgt kun at opgøre det første studieskift efter påbegyndelse af en tyskuddannelse ved et af de fem universiteter. Det betyder at studerende med flere studieskift kun er registreret med det første studieskift.

Bologna-deklarationen: Med Bologna-deklarationen af 19. juni 1999 forpligtede undervisningsministre fra 29 europæiske lande sig til at etablere et "Europæisk område for videregående uddannelse" med det overordnede mål at fremme mobilitet og transparens. Bologna-processen kan karakteriseres som 29 nationale reformprocesser der er koordineret dels af det fælles grundlag i deklarationen, dels af den løbende idéudvikling og -udveksling. Danmark har gennemført eller er i færd med at gennemføre deklarationens delmål.

Branche: I registerundersøgelsen følger brancheopgørelsen Danmarks Statistiks standardgrupperinger fra Dansk Branchekode 1993 (DB 93). I dimittendundersøgelsen anvendes følgende branchebetegnelser: grundskole; det almene gymnasium; hhx; htx; EUD; VUC; seminarium/CVU; universitet; anden undervisning; offentlig administration/forsvar; interesseorganisation; kultur; handelsvirksomhed; fremstillingsvirksomhed; meningsmåling og markedsanalyse; medie; reklame og markedsføring; it-virksomhed; anden branche.

ECTS-point: Det europæiske system til meritoverførsel for videregående uddannelser. ECTS står for European Credit Transfer System. ECTS-point er en talmæssig pointangivelse for arbejdsbelastningen af et givet kursus eller uddannelsesforløb. Et års fuldtidsstudier svarer til 60 ECTS-point.

Faglig kompetence til undervisning i et fag i gymnasiet og hf: Faglig kompetence til undervisning i et fag i gymnasiet eller hf tildeles af rektor eller forstander ved den institution hvor en kandidat søger ansættelse i en uddannelsesstilling (se pædagogikum nedenfor) hvis kandidatens uddannelse i sine enkeltdele og samlet har en sådan faglig og metodisk bredde og dybde at vedkommende kan undervise fagligt forsvarligt i faget i de almene gymnasiale uddannelser. Kompetencebekendtgørelsen (BEK nr. 477) opstiller nogle generelle kriterier herfor. Faglig kompetence er, sammen med pædagogisk kompetence, en forudsætning for at få undervisningskompetence til undervisning i et fag i gymnasiet og hf.

GSK: GSK står for gymnasiale suppleringskurser. GSK har til formål at give ansøgere med eksamener på gymnasialt niveau mulighed for at opfylde adgangskravene til videregående uddannelser ved at tilbyde undervisning og prøve i de udvalgte gymnasiale fag og niveauer, der er adgangskrav til videregående uddannelser.

Kompetence: Det kompetencebegreb som anvendes i denne evaluering, stammer fra Den danske kvalifikationsnøgle. Se nærmere beskrivelse på side 29 ff. og i Appendiks B.

KOT: KOT står for den koordinerede tilmelding. Sekretariatet for KOT varetager koordineringen af optagelserne ved en lang række offentlige uddannelsesinstitutioner, blandt andet universiteterne.

Kvalitetsarbejde: Begrebet er beskrevet på side 81 ff. og i Appendiks C.

Ledighedsgrad: Ledighedsgrad er udtryk for den procentdel af året som den enkelte dimittend har været ledig. Ledighedsgraden er beregnet for den enkelte dimittend i forhold til de forsikrede timer eller til 37 timer pr. uge.

Pædagogikum: Hvis en kandidat ønsker at undervise i det almene gymnasium eller hf, er det et krav at kandidaten efter endt kandidatuddannelse gennemfører et pædagogikumforløb og derved opnår undervisningskompetence. I august 2002 trådte den nugældende bekendtgørelse i kraft. Den tidligere pædagogikumordning er fra 2002 erstattet af en lønnet uddannelsesstilling hvor kandidaten ansættes ved et gymnasium eller hf-kursus og i pædagogikumforløbet gennemgår teoretisk pædagogikum, praktisk pædagogikum og sidefagssupplering. Hvis kandidaten ikke skal sidefagssupplere, er forløbet etårigt.

STÅ: Studenterårsværk opgøres som bestået eksamensaktivitet svarende til et års normeret studietid. STÅ omfatter al den pågældende persons eksamensaktivitet det pågældende år, uanset om det er på tyskuddannelsen eller på et andet fag. Danmarks Statistik har registreret STÅ siden 1995.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen,* 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science,* 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver,* 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium,* 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde,* 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen,* 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport),* 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Tysk på universitetet,* 2003, ISBN 87-7958-118-8

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel